

MARCO RAÚL MEJÍA

EDUCACIÓN(ES) EN LA(S) GLOBALIZACIÓN(ES)
ENTRE EL PENSAMIENTO ÚNICO Y LA NUEVA CRÍTICA
TOMO II

Auspicio:

Ediciones:
Desde Abajo
(Colombia)

FONDO EDITORIAL



Universidad de Ciencias
y Humanidades

EDUCACIÓN(ES) EN LA(S) GLOBALIZACIÓN(ES)

EDUCACIÓN(ES)
EN LA(S)
GLOBALIZACIÓN(ES)

ENTRE EL PENSAMIENTO ÚNICO Y
LA NUEVA CRÍTICA

TOMO II

Marco Raúl Mejía

Universidad de Ciencias y Humanidades
Fondo Editorial

Educación(es) en la(s) globalización(es)

© *Marco Raúl Mejía*

© Asociación Civil Universidad de
Ciencias y Humanidades, Fondo Editorial
Av. Universitaria 5175 - Los Olivos, Lima - Perú
Teléf.: 528-0948 - Anexo 249
fondoeditorial@uch.edu.pe
fondoeditorialuch@yahoo.es

Primera edición: Lima, julio 2011

Tiraje: 500 ejemplares

Corrección, diseño y diagramación: UCH

ISBN: 978-612-45813-9-7

Hecho el depósito legal en la Biblioteca

Nacional del Perú N° 2011-08915

Proyecto de Registro Editorial: 31501170800513

Prohibida la reproducción parcial o total
sin autorización del autor o de la editorial.

Impreso en el Perú / Printed in Peru

CONTENIDO

Presentación	17
CAPÍTULO 1	
La opacidad de la educación, la escuela y la democracia	21
I. MIS ESCENARIOS	25
1. Primer movimiento: lo global, la globalización afecta la idea liberal de democracia y ciudadanía ..	32
2. Segundo movimiento: los medios masivos transforman la idea de lo público	44
3. Tercer movimiento: la ciudadanía se hace opaca y fragmentada	48
4. Cuarto movimiento: la escuela, entre la socializa- ción y la nueva esfera privada	51
5. Quinto movimiento: la innovación, una forma de conflicto	53
6. Sexto movimiento: la democracia, la polisemia de la búsqueda	57
7. Séptimo movimiento: el conflicto, nudo gordiano de otra democracia y otra escuela	62

8. Octavo movimiento: desde lo local se reinventan lo político y lo público en la globalización	65
9. Noveno movimiento: usted, desde eso que siente que falta, lo hace	67
II. LA PERTINENCIA: UNA FORMA DE SALIR DE LA OPACIDAD	70
1. Reflexiones sobre la pertinencia	74
2. Tensiones	79
a. Entre ser ciudadanos del mundo e hijos de la aldea	79
b. Entre el antropocentrismo y el biocentrismo ...	80
c. Entre el conocimiento y la información	81
d. Entre la disciplina, la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad	82
e. Entre el lenguaje escrito y el lenguaje digital	83
f. Entre el uso de aparatos y la cultura tecnológica	84
g. Entre la escolaridad y la socialización	85
h. Entre la despedagogización, las pedagogías universales, y las geopedagogías	86
i. Entre las competencias y las capacidades	87
j. Entre la enseñanza y el aprendizaje	88
3. Retos	89
III. PERTINENCIA EN Y DESDE AMÉRICA LATINA	91
CAPÍTULO 2	
La concepción de desarrollo determina la educación.....	105
I. LA SUSTENTABILIDAD: ENTRE LA CRÍTICA AL DESARROLLO Y UNA PROPUESTA MÁS ALLÁ DEL CAPITALISMO ...	110
1. El desarrollo, una categoría histórica	113
a. Etapa de adaptación	113
b. Etapa de contracultura y optimismo tecnológico al crecimiento	115

c.	Período de búsqueda de políticas alternativas ..	119
d.	En búsqueda del desarrollo humano	120
e.	La cumbre de Río reabre las interpretaciones ..	123
2.	Múltiples modelos de sustentabilidad	126
a.	Visión eco-holística	127
b.	Desarrollo sustentable desde la base material construida.....	128
c.	Planeta azul	129
d.	La sustentabilidad, un problema cultural	130
e.	Otro desarrollo	131
f.	Posiciones post-marxistas	133
g.	Reinvención de la naturaleza	134
h.	Hibridación	135
i.	Hibridación religiosa	137
j.	Saber cuidar como ética de lo humano	138
k.	El Buen Vivir del mundo originario indígena ..	139
II.	EDUCACIÓN POPULAR Y SUSTENTABILIDAD	142
1.	La educación popular tiene una opción <i>ética</i> de transformación, de construcción de vida y de vida digna	143
2.	La educación popular tiene una opción política por construir lo público como bien común	148
a.	Ha profundizado: la desigualdad entre las na- ciones, al interior de los países ricos, en los paí- ses pobres, y entre las personas	149
b.	El salario y el empleo han disminuido, con la ampliación del sector informal	149
c.	Se rompen pactos mundiales	150
d.	Destrucción de los medios naturales	150
e.	Va a trastocar la idea de democracia	150
f.	Aumento exagerado de la pobreza	151
g.	Los dragones como modelo	152

3. La educación popular construye una pedagogía coherente con su opción ética y política	154
4. La educación popular propugna por una construcción integral de lo humano	154

CAPÍTULO 3

La tecnología, la(s) cultura(s) tecnológica(s) y la educación popular en tiempos de globalización	165
---	-----

I. HABLEMOS DE TECNOLOGÍA COMO UNA FORMA DE LA CULTURA	169
--	-----

1. Un poco de contexto histórico	172
2. Los productos tecnológicos	176

II. EL CAPITALISMO, UNA FORMA DE MIRAR LA TECNOLOGÍA	178
--	-----

III. PRINCIPALES CONCEPCIONES SOBRE TECNOLOGÍA	183
--	-----

1. La tecnología como ciencia aplicada	183
2. La tecnología como acción con instrumentos	184
3. La tecnología como aplicaciones prácticas del conocimiento	185
4. Tecnología como producción de lo necesario	185
5. La tecnología crea lo que no existe y es diferente a la ciencia	186
6. La tecnología es un hecho cultural, diferente al científico	187
7. La tecnología como parte de la estructura de poder de una época	188
8. La tecnología como ciencia experimental	189
9. La tecnología como construcción permanente	190

IV. LA TECNOLOGÍA REPLANTEA FORMAS DE SER, PENSAR, ACTUAR, HACER Y CONVIVIR	192
---	-----

1. El tecnócrata como nuevo sujeto de poder	192
2. Buscando una nueva ética para guiar la tecnología en la acción educativa	196

a.	La ambivalencia de sus efectos	197
b.	La automaticidad de su aplicación	198
c.	Dimensiones globales de espacio y tiempo	198
d.	Ruptura del antropocentrismo	199
e.	El regreso de la metafísica	200
V.	EDUCACIÓN Y TECNOLOGÍA	201
1.	Uso de tecnología en la educación	209
VI.	TECNOLOGÍA Y GLOBALIZACIÓN EXIGEN DECONSTRUCCIÓN Y RECONSTRUCCIÓN DE LA EDUCACIÓN POPULAR	212
1.	Algunos caminos iniciales desde la educación popular	214
VII.	IMPLICACIONES PARA LA EDUCACIÓN FORMAL POPULAR	217
1.	Reformulación de políticas institucionales	219
2.	Un horizonte posible: la investigación como estrategia pedagógica	225
CAPÍTULO 4		
	El resurgimiento de lo educocomunicativo	231
I.	CAMBIOS Y REORGANIZACIÓN DE LA SOCIEDAD	237
1.	Cambios en el conocimiento	237
2.	La velocidad de los cambios también afecta la manera cómo se da el conocimiento	240
3.	La reestructuración cultural desde la imagen	244
II.	PROBLEMATIZANDO LO COMUNICATIVO	248
1.	Búsquedas en las mediaciones comunicativas	253
2.	Reencuentro de educación y comunicación	256
III.	TRANSFORMACIONES ESTRUCTURALES	260
1.	Comprendiendo los cambios	261
2.	En búsqueda de una episteme de comunicación, educación y tecnología	268

IV. PEDAGOGÍA Y TECNOLOGÍA, DOS REALIDADES	
COMPLEMENTARIAS.....	273
1. Buscando las pedagogías de las nuevas tecnologías	274
2. Entre metodologías, enfoques y el saber pedagógico	280
3. Reconociendo otros territorios de la educación	284
V. LO DIGITAL, UNA NUEVA REALIDAD	287
1. El advenimiento de lo digital	288
2. Reconociendo otra mirada	292
3. Las culturas juveniles, expresión y actores de las modificaciones epocales	295
a. Transformaciones epocales con cuerpo de joven	298
b. Modificaciones en el lenguaje	301
c. Emergencia de otros procesos lógicos	304
4. La emergencia de un nuevo sujeto	306
VI. LA EMERGENCIA DE OTRAS PEDAGOGÍAS CRÍTICAS	312
1. La emergencia de la persona educadora como productora de saber	314
2. Lo educomunicativo exige otra escuela	316
3. Nueva construcción de desigualdad	319
4. Las pedagogías críticas y la educación popular frente a las realidades de la educomunicación	322
5. A manera de conclusión	329
a. Tesis para avanzar en la discusión	332

CAPÍTULO 5

Buscando lo pedagógico de las educomunicaciones y construyendo geopedagogías	337
I. LA ESCUELA, EL MAESTRO Y LA FORMACIÓN	339
1. Del dispositivo escuela a la escuela formativa	339
2. La escuela, la formación clásica y la nueva formación	345

II. RECONFIGURACIÓN DEL SABER ESCOLAR DE LA MODERNIDAD	348
1. Replanteamientos críticos en el debate contemporáneo de la ciencia	350
2. Cambios en las figuras de razón	356
3. Cambios en los procesos comunicativos	358
4. Cambios en la tecnología y sus procesos	359
5. Nuevas formas de subjetividad	361
6. Transformaciones en la pedagogía	363
III. EN BÚSQUEDA DE SUS PEDAGOGÍAS	365
1. Los paradigmas	366
2. Las corrientes y concepciones	368
3. Los enfoques	371
4. Líneas metodológicas (modelos)	376
IV. CONSTRUYENDO LA CONCEPCIÓN PEDAGÓGICA DE LA EDUCACIÓN POPULAR	377
1. Rescate de la educación como socialización	385
2. Las resistencias: base de la constitución de las pedagogías críticas	390
a. Las resistencias o la lucha por salir de la lógica del control	392
b. Resistencias de hoy	395
V. UNA CONSTRUCCIÓN PEDAGÓGICA EN Y DESDE LAS CORRIENTES CRÍTICAS	400
VI. LAS BÚSQEDAS POR CONSTRUIR UNA AGENDA DE LAS PEDAGOGÍAS CRÍTICAS DE LAS EDUCOMUNICACIONES .	411
1. Necesidad de organizar y construir comunidades críticas de práctica, reflexión y producción de saber educ comunicativas	412
2. La necesaria diferencia entre aparatos, herramientas y mediaciones	415

3. Comprender que las pantallas tienen formas propias de la producción	416
4. Emergen los saberes mosaico, que exigen una forma de leer y escribir propias	418
5. Construir una apropiación socio-cultural de los nuevos fenómenos educomunicativos	419
6. Las educomunicaciones: escenario de nuevas configuraciones de lo político en este tiempo	421
7. Construye una nueva ciudadanía	423
8. Elaborar la diferencia entre conocimiento e información	424
9. Se replantea lo pedagógico	426

A las maestras y los maestros colombianos que me han enseñado el valor de construir en el día a día la transformación de la sociedad desde sus prácticas pedagógicas cotidianas y han alimentado mis utopías en oscuros tiempos neoliberales, dándoles un lugar hoy, aquí y ahora, con proyectos en los que nos hemos gastado la vida llenándola de sentido como el movimiento pedagógico, el proyecto de educación popular integral de Fe y Alegría, la Ciudadela Educativa de Barrancabermeja, la Expedición Pedagógica Nacional, la Movilización Social por la Educación, Planeta Paz, el Programa Ondas, y los participantes en múltiples actividades de movimientos sociales y organizaciones populares, de los cuales he aprendido que mientras un ser humano tenga indignación frente a la injusticia y los ultrajes del poder, el mundo siempre tendrá otra oportunidad y los humanos capacidad de emancipación. También, a los maestros y maestras nuevas, quienes están llegando, vendrán y alimentarán el camino. A ellos les devuelvo estas palabras tejidas con sus vidas.

PRESENTACIÓN

En su itinerario, trazado críticamente desde su participación activa en movimientos y organizaciones con diversidad de rutas que se cruzan, Marco Raúl ha construido, debatido y publicado algunos de los temas que trata este libro. Pero ahora, los temas que le preocupaban antes son documentados y profundizados en el marco de tres de los grupos de base en que se mueve: Planeta Paz, Ondas y Expedición Pedagógica.

En el libro se encuentra al Marco Raúl del movimiento y la movilización social, al Expedicionario, al investigador de Ondas, que mirado en el caleidoscopio –elemento mágico de la cultura china, símil de su libro–, tiene la capacidad de poner en movimiento las transformaciones que de la sociedad, la educación, la escuela y la democracia se realizan en cada una de las organizaciones en que participa, con los desarrollos de la educación en medio de un mundo signado por la globalización capitalista y su administración neoliberal; asuntos elaborados en el primer tomo de esta serie y tratados en éste, no como una sumatoria, ni para presentar un panorama de la educación, la escuela, la democracia en el mundo de hoy, su fuerza radica en introducirlas en el caleidoscopio,

ponerlas en conexión, mostrar sus contradicciones, encuentros y desencuentros y paradojas.

Nueve movimientos del caleidoscopio muestran la opacidad de la educación a la luz de los cambios en marcha y buscan que cada sujeto como actor social asuma una posición crítica, para reestructurar pensamiento, acción y transformación, para actuar en un mundo en cambio: lo global, la globalización afecta la idea liberal de democracia y ciudadanía; los medios masivos transforman la idea de lo público; la ciudadanía se hace opaca y fragmentada; la escuela, entre la socialización y la nueva esfera privada; la innovación, una forma de conflicto; la democracia, la polisemia de la búsqueda; el conflicto, nudo gordiano de otra democracia y otra escuela; desde lo local se reinventan lo político y lo público en la globalización; usted, desde eso que siente que falta, lo hace.

En el último movimiento de este caleidoscopio, Marco Raúl desafía a sus interlocutores, educadores populares, maestras y maestros, actores educativos y de sectores populares, desde el primer capítulo hasta el último insiste en que hay muchas entradas y salidas, podría decirse que una de sus premisas es que “todo vale”. No, para él no son válidas políticas educativas y pedagógicas que profundizan desigualdades, exclusiones, pobreza, que construyen élites, que ven en la educación un espacio para la reproducción; le apuesta a aquellas que hacen posible un mundo más justo, humano y solidario, caminos diferentes a los del capitalismo. Enfrentar las trampas del capitalismo requiere increpar con argumentos, y acciones, a quienes se han dejado atrapar en éstas, apuesta que hace en los dos tomos de esta serie.

Uno de sus argumentos tiene que ver con la pregunta por la pertinencia de los contenidos y formas de la educación

y la pedagogía, producidos en un contexto y momento histórico determinado, y los cambios, uso e instrumentalización de éstos en el proyecto de globalización capitalista y neoliberal en marcha. Pregunta que aborda a la luz del conocimiento y de los procesos de la ciencia y su enseñanza, señala tensiones, retos y luchas por las transformaciones educativas y pedagógicas con sentido colectivo, de justicia, e igualdad que supone la redistribución económica y el reconocimiento cultural de identidades y grupos diferentes y se detiene en el proceso que con este propósito ha vivido América Latina.

Muchas categorías, términos y prácticas como: estándares, competencias, currículos, evaluación, entre otras son reproducidas o recreadas todo el tiempo, en forma consciente o inconsciente, están marcadas por la concepción de desarrollo. Lo anterior demanda hacer una revisión a esos aspectos, para entender las claves de por qué las orientaciones políticas de turno toman uno u otro camino, se requiere que educadores y pedagogos entren en el campo de la economía sin ser economistas, camino espinoso por el que nos introduce en un rastreo histórico para poner en cuestión la idea de desarrollo y la revolución científico-técnica que lo reordena.

Desafía a educadores populares, maestras y maestros, a actores sociales a no ser idiotas útiles, a que aclaren las apuestas sociales, económicas y políticas en su actuar político y pedagógico; a preguntarse por la manera como construyen sociedad a través del acto educativo y pedagógico que se realiza cotidianamente.

Otro de sus desafíos es a tomar en serio la tecnología y su relación con la educación, las consecuencias de haber aplazado esta discusión no se hacen esperar: una educación sin maestros y sin pedagogía; la subordinación de proyectos

de largo aliento a la tecnología; por mencionar algunas. La relación tecnología-educación es vista desde una triple perspectiva: a través de la producción histórica, rastro que hace desde Grecia hasta la Edad Moderna; como mediadora en las formas de ser, actuar y convivir, en fin técnica y cultura; finalmente como educomunicación e interacción de los objetos creados por el hombre y sus acciones, como inseparabilidad de lo humano y lo no humano que se hace presente en la vida, en la producción, en las acciones; en el escenario educativo.

Hasta aquí, nos ha dejado ver múltiples entradas y salidas para responder a la segunda parte del desafío que nos planteará en el noveno movimiento del caleidoscopio: “Usted qué ha hecho” para buscar caminos diferentes a los del capitalismo. Entran en el caleidoscopio experiencias que muestran salidas a la exclusión y proponen vías para la solidaridad, la democracia, la ciencia, la tecnología, para que además de posibilitar una reflexión sean reflexionadas a través de la realidad y en relación con los múltiples usos y posicionamiento de la tecnología y la comunicación para avanzar en la construcción de las pedagogías críticas y transformadoras que han de desarrollarse a partir de estas nuevas realidades. Ello obliga a pensar las pedagogías como un proceso en constitución permanente para poder dar cuenta de los nuevos escenarios educativos que se constituyen, de las nuevas mediaciones, y de los nuevos campos de aprendizaje. Múltiples salidas para construir pedagogías para las nuevas realidades de este tiempo: teóricas, tecnológicas, mediaciones comunicativas, de diversidad y nuevos aspectos éticos. Para finalizar señala: “Es deber de educadores, maestros y maestras de este tiempo, crear las geopedagogías de este tiempo”.

María Mercedes Boada

Bogotá, Colombia, julio de 2011

CAPÍTULO 1

LA OPACIDAD DE LA EDUCACIÓN,
LA ESCUELA Y LA DEMOCRACIA

Estamos obligados a reconocer, al menos como hipótesis, que el capitalismo de hoy es otro, que tiene rasgos y características bien distintos, que no permiten compararlo con el que conocimos antes y frente al cual se construyeron distintas respuestas. Por ello, para movernos en este nuevo capitalismo no nos sirven los instrumentos de todo orden que ayer se tenían. Es imperativo responder con otros elementos de navegación, sin temor a desconocer los que antes teníamos, los cuales seguramente tuvieron pertinencia en su momento, pero que ya no son apropiados para un mar absolutamente distinto.

*Víctor Manuel Moncayo Cruz*¹

...en los tiempos de alteración de los principios del trazado del mapa cultural, nos lleva a intentar una modesta topografía, más que un ambicioso mapa. Los mapas siempre nos dan la idea de un trazado más permanente y con aspiración totalitaria. En cambio, una topografía anhela ubicar referencias para recorrer un territorio más reducido, más relativo. Pero, además una topografía no sólo delinea un territorio y sus zonas, intersticios, accidentes, honduras y elevaciones, pequeñas señas para atravesar un territorio, sino que la topografía es el conjunto

¹ Moncayo, V. “Las ciencias sociales desafiadas por el nuevo orden capitalista”. En: *Revista Internacional de Filosofía*, N° 58, 2010. p. 26.

de las zonas, intersticios, accidentes, honduras y elevaciones, es decir: alude al mismo territorio, como seña de identidad, como un lugar habitado y hablado por la otra topografía: la que delinea en un plano. En ese sentido, la topografía alude a los modos de atravesar un territorio.

Jorge Huergo, Belén Fernández²

Se han alterado los mapas y en alguna medida los más fuertes dejan una zona de incertidumbre y de terrenos habitados, pero no señalados; en algunos lugares con más fuerza que en otros. Y los cuatro tópicos: la educación, la democracia, la escuela y nuestro contexto colombiano y latinoamericano, aparecen más que ninguno sufriendo modificaciones que nos hablan de un mundo tan complejo que es difícil hoy dar puntadas con precisión y que nos permitan decir ciertamente: esto es de lo que hablamos y esto lo que se debe hacer. En ese sentido, estas citas iniciales nos abren el camino para señalar cómo estas palabras que se encontrarán en este libro son parte de una reflexión que apenas comienza. Son palabras para compartir, y dichas en voz alta para ser reelaboradas y discutidas. En alguna medida, son la continuación y el complemento de los libros publicados, uno conjuntamente con Gabriel Restrepo³, maestro de la Universidad Nacional, y otro de mi autoría, editado en esta colección como Tomo I.⁴

Así como en la cita para referirse a la comunicación se habla de otra topografía, vale la pena en esta oportunidad

² Huergo, J. A., Hernández, M. B. (1999). *Cultura escolar, cultura mediática. Intersecciones*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, p. 35.

³ Mejía, M. R. y Restrepo, G. (1998). *La educación para la democracia en Colombia: Apuntes para un estado del arte*. Bogotá: Instituto para la Democracia Luis Carlos Galán.

⁴ Mejía, M. R. (2006). *Educación(es) en la(s) Globalización(es). Entre el pensamiento único y la nueva crítica*. Bogotá: Ediciones desde abajo.

recuperar la imagen del caleidoscopio, elemento mágico de la cultura china que a cada pequeño movimiento nos llena de asombro por la capacidad que tiene de darnos nuevas perspectivas al llenar de color, luces, sombras y artificiosas figuras el mundo que intenta organizar, en el cual es necesario reconocer recuperando el símil de la manera como se encuentran y desencuentran la sociedad, la educación, la escuela, así como los proyectos de transformación y la democracia social, local y escolar con los proyectos de desarrollo que nos colocan nuestras clases dirigentes, así como el uso de la tecnología a la que nos acercan los nuevos tecnócratas en educación. Pero también como nuevas aproximaciones metodológicas para tratar de comprender un tiempo en constante cambio, lo cual exige transformar también la mirada para leer estas nuevas realidades con perspectiva caleidoscópica. Esto nos permitirá salir de las miradas binarias y ubicarnos frente a una complejidad abierta que también nos habla de cambiar la mirada y la manera de mirar para hacerlo en arco iris.

Hoy estos temas son como un caleidoscopio. Al menor movimiento cambia la composición, la figura y la manera como ellos son trabajados. Desde cada uno es posible trazar una nueva totalidad con aristas indefinidas e irregulares. Siempre se está esperando la nueva pieza que ha de venir a mostrarnos una realidad más compleja que la inicialmente conceptualizada. Es decir, en ella las sobredeterminaciones del pasado muestran una realidad que debe reconstruirse con todos sus componentes, pero en la cual la unidad requiere de explicaciones más complejas, abandonando los procesos simplificadores, y construyendo miradas no sólo explicando los cambios en marcha, sino la manera como el poder se ha modificado y construye sus nuevas formas de control.

De igual manera, a quienes nos reconocemos de la tradición del pensamiento y la acción crítica, se nos exige ser capaces de crear las nuevas maneras de ella para mostrar que otros caminos, diferentes a los del capitalismo de este tiempo, son posibles y necesarios para a través de la educación, construir un mundo más justo, más humano, más solidario.

En ese sentido, es también una invitación a salir de las miradas teóricas cerradas –que a usanza de lo europeo y lo estadounidense norteamericano (crítico y de control) tienen la certeza de la verdad– para, por un lado, reconocer el país-continente “laboratorio” que tenemos y, por otro, atrevernos a apropiarnos de lo universal para reescribir nuestra híbrida realidad, con sabor a nosotros, como otra forma de empoderarnos desde nuestro territorio, leyendo nuestra realidad para transformarla.

Por ello, en el caleidoscopio de este primer capítulo se realizarán movimientos en nueve giros. Cada uno afecta nuestras comprensiones de la educación, la escuela, la democracia y del país. Y en ese sentido, forman parte de una unidad que debe ser recompuesta para intentar hablar con sentido y posibilidades de transformación de un mundo como el de hoy, signado por la globalización capitalista, su administración neoliberal y las nuevas formas de hegemonía y de poder desde un capitalismo que, haciendo una revolución a su interior, modifica las formas de la dominación y el control. Como puede evidenciarse en el primer tomo de esta serie, toma para sí la modificación del escenario mundial fruto de la revolución productiva y cultural en marcha que crea un tiempo-espacio global, lo rebautiza con el nombre de globalización en singular, y construye desde allí su nuevo proyecto hegemónico. En ese sentido, exige también una

reestructuración del pensamiento y la acción crítica, para hacerla actual, de estos tiempos globalizados, capitalistas y neoliberales.

Se ha creado una nueva forma de organización de la sociedad y una nueva civilización que cuestiona la forma de organización anterior, centrada en el mundo de la manufactura ampliado con el conocimiento, la tecnología, la información y la comunicación y el surgimiento de esos cuatro factores de producción que se suman a la tierra, la industria y el capital, el cual manteniendo la fidelidad al proyecto capitalista profundiza desigualdades, pobrezas, construye nuevas exclusiones que deben ser repensadas, interpretadas y teorizadas a la luz de la nueva realidad. Lo anterior, nos exige desaprender muchas de las formas con las cuales analizamos, interpretamos y actuamos desde el pasado, pues requieren ser reinventadas produciendo profundas transformaciones en las formas del trabajo asalariado, haciendo emerger con fuerza inusitada el trabajo inmaterial.

I. MIS ESCENARIOS

La profundidad del hecho cultural presente en esos cuatro aspectos (conocimiento, tecnología, información, comunicación) sobre los cuales se construye la reorganización de la hegemonía capitalista de estos tiempos, me lleva a reconocer que sólo pueden ser analizados los elementos del título de este primer capítulo (la educación, la escuela, la democracia y el país que queremos transformar) desde una lógica paradójica. No de otra manera podemos entender en América Latina una educación para todos que excluye a unos y construye élites, una escuela para la reproducción que busca transformar y transformarse a través de

reformas educativas modernizadoras, una democracia de estado social de derecho con el desempleo más grande de la historia y una educación que se reforma desde las élites para resistir el cambio y homogenizarnos en la lógica de la globalización en singular.

Siempre se habla desde algún lugar, y es desde los últimos trabajos de ligazón directa a procesos con organizaciones y grupos de base (Planeta Paz, Ondas, Expedición Pedagógica), los que me han llevado a creer en la idea del caleidoscopio para interpretar de una manera en la cual no sólo se hable desde un lugar cierto, sino ante todo, desde un lugar paradójico, ya que en la interpretación del fenómeno mismo están envueltos los elementos que lo niegan o lo contradicen, exigiendo reelaboraciones nunca terminadas.

Aprendí en estos trabajos que las teorías preformadas sobre la escuela y las instituciones se rompían allí, exigiendo nuevas conceptualizaciones y nuevas formas de acción, encontrándonos de frente a una práctica que pasa por el mundo de la educación, en medio de su profunda crisis y reestructuración, en donde las formas políticas de lo pedagógico van más allá de un discurso ilustrado. Esto me llevó a deconstruir las formas de lo político pedagógico, con lo cual había trabajado durante tanto tiempo y a buscar esas formas alternas.

Estos escenarios nos han mostrado una escuela viva, en donde los elementos que hacen posible la búsqueda de caminos están abiertos y el maestro, desde las mínimas condiciones estatales de esa escuela oficial, busca construir con sentido experiencias mediante las cuales reformula la práctica pedagógica y social de su escuela. Cómo no mencionar esas 3.700 experiencias de la Expedición Pedagógica Nacio-

nal, que resisten a la propuesta homogeneizadora de ella⁵, a los 750 mil niñas, niños y jóvenes con sus 27 mil maestras y maestros que buscan caminos alternativos para construir una educación en y desde la investigación como estrategia pedagógica en el Programa Ondas⁶ o los educadores populares que en Planeta Paz construyen la pluriversidad como un proceso educativo para reconocer y hacer valer su saber y visibilizarlo.⁷

Allí también hacen de la escuela un laboratorio social. Muchas de las teorías quedan reelaboradas por unos contextos, en los que el maestro debe asumir un mundo inmediato político y socialmente fragmentado, y reinventar su quehacer y el de la escuela. La escuela en este sentido se convierte en reconstructora de tejido social que busca organizar sentidos y espacios para posibilitar una búsqueda de una

⁵ Universidad Pedagógica Nacional. (2001a). *Expedición Pedagógica N° 1: Huellas y registros*. Bogotá. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

———. (2001b). *Expedición Pedagógica N° 2: Preparando el equipaje*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

———. (2003). *Expedición Pedagógica N° 4: Caminantes y Caminos. Expedición Pedagógica en Bogotá*. Bogotá: Universidad Pedagógica, Fundación Restrepo Barco.

———. (2005a). *Expedición Pedagógica N° 6: Con los dedos en la filigrana. Una lectura crítica a los tejidos metodológicos de la Expedición Pedagógica Nacional*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional – Fundación Restrepo-Barco.

———. (2005b). *Expedición Pedagógica N° 7: Recreando rutas y senderos pedagógicos en Valle, Cali y región norte del Cauca*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional – Universidad del Valle.

———. (2005c). *Expedición Pedagógica N° 9: Rutas de vida, maestros, escuelas y pedagogía en el Caribe colombiano*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional – Red pedagógica del Caribe.

⁶ Manjarrés, M. E., Ciprian, J., Mejía, M. R. (2009). *Reconstrucción colectiva del Programa Ondas. La investigación como estrategia pedagógica. Informe 2006-2008*. Bogotá: Colciencias-FES-Ondas.

⁷ Mejía, M. R. *Educaciones y pedagogías críticas latinoamericanas. Cartografías de la educación popular*. De próxima publicación.

escuela diferente. En ello, las experiencias de convivencia, de democracia, adquieren múltiples formas: desde la incipiente que busca transformar las relaciones personales en la interacción maestro-alumno, en el esfuerzo solitario de maestros y maestras que inician su marcha por este lugar, hasta las comunidades que controlan su escuela y construyen un sentido y propuestas pedagógicas que enmarcan su quehacer.

Estas tres miradas construidas desde mi práctica como educador popular en estos tiempos, me han invitado a abandonar intentos de homogeneizar y evitar leer esa inmensa diversidad desde esquemas muy estrechos o maximalistas que inhiben la acción, así como a no acomodar nuestros marcos teóricos a esa realidad, dejando que ella hable y convierta su laboratorio social-real en teoría nueva que diga de la complejidad de estos procesos, recordándome ya la vieja lección enseñada por Goethe cuando decía: “gris, gris, es el árbol de las ideas; verde, verde, es el árbol de la vida”.

La educación cuando toma forma de institución en Occidente, produce una centralización del conocimiento, de la moralidad y del cuerpo dando paso a una forma de regulación y control que constituye las subjetividades generadas por el poder a través de la forma escuela. No en vano en el remoto mundo griego las tres formas de universalidad estaban referidas a la lógica aristotélica como la forma de pensar correctamente, a la geometría euclidiana como la manera de mostrar la existencia empírica de las cosas a través de las fórmulas abstractas, comienzo de la matematización y en el único dios verdadero, el del cristianismo, predicado allí por Pablo de Tarso.

Estas pretensiones universalistas de Occidente se concretan en la institucionalización que da cuerpo a la univer-

sidad en los albores del siglo XIII y va a recorrer un largo camino hasta la emergencia de la infancia y su atención escolarizada en los inicios del siglo XX para no detallar la manera como la Revolución Francesa establece la educación de niños y jóvenes a través del Plan Condorcet, que construye una escuela única, laica, gratuita y obligatoria como uno de los instrumentos principales para terminar con el antiguo régimen fundado en los orígenes de sangre.

Esta legislación de la Asamblea francesa de 1772 da una forma pública a una atención a los jóvenes, establecida posteriormente a la universidad en el mundo de la reforma protestante y la contrarreforma católica.

La constitución de la escuela ha transcurrido durante un largo período en la cultura occidental. Es la más joven de las instituciones de socialización, las otras son la política, la religión y la familia. Hoy todas ellas sufren los remezones de la revolución científico-técnica y se ven obligadas a reestructurarse para consolidar el nuevo proyecto de control y poder fundado en un capital que centra sus procesos en el nuevo trabajo inmaterial. Estos son tiempos de cambio, como bien dicen Charpak y Omnés:

Pero el hecho es que ahora, incluso a esa escala, la historia se acelera. Todo evoluciona, la experiencia profesional no dura el tiempo de una carrera y el mundo se modifica sin cesar. Ahí están las armas, las guerras, los sobresaltos de antes y de después del colonialismo, el fin de la Unión Soviética y la evolución de China. Ahí está internet, el ordenador, los medios de comunicación de masas, las transferencias de industrias de un continente a otro, la religión del comunismo perseguida por los misioneros de la mundialización en tanto que los adoradores del folclor se incrustan. La historia se acelera, sí. ¡Es evidente! Como lo es también que el desarrollo de las técnicas contribuye mucho más a esa aceleración que el impacto de las ideas.

En este libro, mantendremos la idea de que se trata de una mutación... ¡Nada menos! Todas las causas que se señalan son secundarias, con excepción de una sola, la aparición de la ciencia hace cuatro siglos. Es la segunda vez que se produce una mutación de esta envergadura, la anterior, la primera, tuvo lugar al inicio del neolítico, hace doce mil años.⁸

Estas transformaciones del mundo presente a las que se ven sometidas instituciones, profesiones, teorías, conceptos, metodologías, son insuficientes para explicar y para actuar en el mundo de hoy. Ello exige construir a partir de ellas los nuevos desarrollos que, a su vez, requieren un nuevo análisis crítico para formular las apuestas de hoy en coherencia con las concepciones e intereses que se tienen.

Llegar a la realidad de la escuela de estos tiempos exige hacer unas consideraciones iniciales que nos ubiquen frente al nudo de relaciones sociales, políticas, económicas y culturales que la atraviesan; en tanto se la entiende como parte del proyecto no sólo de construcción cultural, sino como la síntesis en forma educativa y pedagógica de los intereses, los fines, los poderes que organizan y modelan la sociedad, los cuales toman forma a través de procesos específicamente educativos y transitan con un lenguaje propio (aparentemente técnico), pero preñados de esos sentidos que los grupos, en su disputa por la dirección de la sociedad, colocan en el uso de dichos términos. Esto va a demandar de los diferentes actores la claridad y distancia crítica no sólo de su uso, sino de la concepción, donde se mueven para poder poner en la práctica concreta donde desarrollan su vida esos sentidos emancipadores en claves educativas.

⁸ Charpak, G. y Omnès, R. (2005). *Sed sabios, convertíos en profetas*. Barcelona: Anagrama, pp. 15-16.

Por ello, las palabras del léxico educativo y escolar como: pedagogía, currículo, tecnologías, estándares, competencias, evaluación, logros, didácticas, modelos, enfoques, escolaridad, formal, no formal, y todas las que me haría largo mencionar, no son objetivas ni técnicamente usables; son palabras que tienen un origen histórico y contextual muy preciso, así como un contexto de uso presente que las llena de sentidos y significados nuevos más allá de su origen. De igual manera, éstas explican un lenguaje que denota y connota en su uso los intereses y fines con los cuales se trabaja, a la vez que se posiciona en una tradición educativa y pedagógica y le da sentidos y usos propios haciendo que ella adquiera especificidad y construya el hecho educativo-pedagógico con las características particulares otorgadas por esas concepciones.⁹

Desde esta perspectiva, este libro posibilita con este recorrido reconocer esas múltiples entradas que hacen que el lenguaje educativo se llene de diferentes sentidos. Esta generación de interpretaciones variadas permite al maestro, las maestras, los educadores de todos los tipos tomar opciones en su práctica pedagógica, visibilizando a través de ellas los fines y sentidos que le dan a la sociedad, y específicamente a la educación. Por ello, el educador que no los piense y defina termina entregando éstos, presentes en su propia práctica, a aquellos planificadores y decisores de política lejanos no sólo físicamente, sino en sus concepciones y apuestas de sociedad. Este hecho produce la nueva alienación del sujeto y actor de educación al entregar sus resultados a otros que le planificaron y organizaron contenidos, procesos, objetivos,

⁹ Retomo y reelaboro la idea de “modo 2 de la ciencia” desarrollado por la UNESCO en 1986, en las conclusiones del Simposio “La ciencia y las fronteras del conocimiento”, Venecia: ONU-UNESCO.

estándares, competencias y resultados, y él termina siendo simplemente un maestro instrumental.

En razón de ello, se requiere un maestro y una maestra y educadores de los distintos procesos educativos que asuman conscientemente su acción pedagógica como el lugar desde el cual construyen el mundo construyéndose a sí mismas(os) como actores y, por lo tanto, como sujetos capaces de discernir desde sus apuestas las diferentes opciones que hoy aparecen en el escenario. Este esfuerzo le va a permitir tomar la propia y construir una apuesta consistente con sus sentidos, esperanzas y teorías.

Este primer capítulo debe ser leído como síntesis y fundamento de los desarrollos que los lectores y lectoras se encontrarán a lo largo de estas páginas. En este inicio intentaré mostrar unos movimientos de ese caleidoscopio para evidenciar de qué manera, frente a diversas posturas, cada sujeto como actor social debe organizar la suya para actuar en un mundo en cambio y no ser simplemente idiota útil de propuestas que en muchos casos no comportan las suyas. Utilizo la idea de movimiento en el mismo sentido del caleidoscopio, como posición que reconoce la existencia de otras miradas y no intenta establecer una única mirada.

1. Primer movimiento: lo global, la globalización afecta la idea liberal de democracia y ciudadanía

Uno de los elementos centrales para repensar la idea de democracia es la manera como se hacen mucho más complejos los procesos de toma de decisiones, ya que quien lo hace va a requerir información suficiente, conocimiento técnico real, participación directa, discusiones de opinión pública donde la pregunta por cómo el cuerpo del entorno social en-

tra planteándonos en algunos casos un desvío tecnocrático en el cual estos nuevos amos toman decisiones a nombre de las mayorías desde el conocimiento (ver las reflexiones sobre el tecnócrata como sujeto de poder en el tomo anterior).

Si bien la idea de ciudadanía ha recorrido un largo camino desde Grecia, pasando por el medioevo, afincándose en el ciudadano de la Revolución Francesa, es muy importante mirar, sin hacer ese largo recorrido histórico, la manera como la idea de ciudadanía se ha posicionado en el siglo XX, construyendo una especie de utopismo que hace soñar a todas y todos con la creencia de que sólo con ser ciudadanos remediaríamos los males de nuestra sociedad.

Ahora es el momento de entrar críticamente para ver cómo esa idea de ciudadanía tan claramente afincada en la tradición euroamericana se rompe desde ese mal llamado mundo del subdesarrollo y exige una recomposición de ella con las particularidades de problemáticas de estas sociedades. Igualmente, lo global y la globalización descolocan la idea de ciudadanía y exigen que sea trabajada en otra perspectiva.

En occidente moderno, la construcción de la sociedad ha estado centrada sobre las ideas de la ciudadanía y la nación como bases de la realización de una vida pública, y para que esto sea posible, se han constituido tres campos sociales relativamente autónomos en donde y por donde se hace realidad la idea de ciudadanía. Ellos son la política, la educación y la economía, emergiendo en esta organización un sujeto concreto para el Estado, en donde lo ciudadano se articula con lo público en los entramados sociales.

En la realización occidental de la idea de ciudadanía, en su versión europea trasladada a nuestras realidades latinoamericanas, en ocasiones descontextualizadas, se reconocen

tres grandes tradiciones¹⁰, en las que la idea de ciudadanía y su relación con el Estado toma formas culturales específicas constituyendo campos diversos de conformación de esta misma idea. Allí están:

La inglesa. Centrada sobre el civismo del individuo, privilegia la separación entre nacionalidad y ciudadanía, distinguiendo al nacional del ciudadano.

La alemana-rusa. Enfocada en la pluralidad étnica, hace una fusión entre nación y ciudadanía. Allí se asume la virtud de las naciones como la realización plena de la ciudadanía.

La francesa. Fundamentada en el colectivismo cívico, en donde se da una integración entre lo nacional y la ciudadanía, pero se universaliza la nacionalidad y se hace asequible para los no nacionales.

Si miramos en esta perspectiva, el nacional-socialismo alemán subordinó la racionalidad moderna a la exclusividad del espíritu de unos pueblos, en donde sólo aquello que es nacional puro (de ese grupo territorial y étnico) es ciudadano.

Cuando estas formas de ciudadanía y entendimiento de lo nacional se regaron por el mundo a partir de la colonización europea como parte del proyecto de colonialidad¹¹, el predominio de ellas sobre algunos grupos colonizados terminó siendo una renovación de las viejas formas de dominación, pero ahora más allá de lo político y lo económico, en el imaginario liberal, que nos hace universales por la institucionalidad europea, con la modernizada idea de ciudadanía.

¹⁰ Oomen, T. K. (1997). *Citizenship, nationality and ethnicity. Reconciling competing identities*. Cambridge Polity Press.

¹¹ Quijano, A. "Colonialidad del poder. Eurocentrismo y América Latina". En: Lander, E. (compilador). (2000). *La colonialidad del saber. Eurocentrismo y Ciencias Sociales*. Buenos Aires: CLACSO, p. 219.

Esto es visible en nuestras realidades, sobre todo en la manera como se produce a nivel étnico una descomposición de los pueblos ancestrales, en donde el predominio de derechos individuales violentó las formas de derecho colectivo existentes en ellos, y ha generado las luchas de nuestros pueblos originarios por una nacionalidad diferente a la establecida por el modelo eurocéntrico en la constitución de nuestros países.

Los colonialistas estaban construyendo un universo público moderno y, con ello, más allá de golpear a los pueblos, produjeron un fenómeno de arrasamiento cultural marcado por la violencia, una occidentalización euroamericana, en cuanto sus patrones de individuo y esa idea de ciudadanía intenta imponerse para todo el mundo. En la esfera de la educación se manifiesta en la idea de educación propia, que enfrenta la idea de derecho a la educación en su versión liberal.

Una tercera dimensión donde este control se realizó fue en la idea de políticas de desarrollo y la manera como una propuesta de planificación y participación se impuso para organizar lo económico, lo educativo, lo social, y en el último tiempo lo tecnológico¹². Esta idea al imponerse pasó por una serie de dimensiones que tuvieron que reivindicarse en su reconocimiento para decir que su ciudadanía no era así. Allí están la diversidad étnica y cultural, la condición de género, y la posesión de los territorios que gestan la problemática ambiental.

Esto genera una primera ruptura de una ciudadanía centrada en la democracia simplemente como oportunidades

¹² Escobar, A. (1999). *La construcción del tercer mundo y la idea de subdesarrollo*. Buenos Aires: Norma.

políticas, económicas y educativas. La alteridad y la diferencia venían a romper la idea de ciudadanía trabajada en los procesos de colonización y que pretendía ser universalizada, apareciendo tres cuestionamientos muy fuertes a la realización de esa forma general y universal de ciudadanía: a las establecidas por las diferencias de clase, las definidas por lo diverso y la alteridad, y a la irrupción de la idea de ciudadanía cultural que la relativiza y la hace específica¹³, para el contexto concreto y el territorio donde ella se ejercitaba.

Estos cuestionamientos hacen ver cómo la idea de modernidad ciudadana se presentaba como una frágil y precaria ciudadanía en los países que habían vivido procesos de colonización (Asia, África, América) y toma forma en la idea de desarrollo. Por ello, el intento de modernización en nuestros países para ser ciudadanos a la manera europea, pasa por un esfuerzo modernizador hegemónico y hace una especie de simbiosis, construyendo ciudadanía y modernización desde el poder, generando dinámicas que dan su propia contradicción. Las más reconocidas nos muestran cómo aquí ese esfuerzo se da a través de tres procesos:

Manteniendo los referentes de clase y las divisiones sociales profundizadas, una élite que intenta construir una identidad ciudadana desde el aparato político conservando la sumisión y las formas políticas controladas a través del clientelismo y las maneras atrasadas de establecer las relaciones sociales que les garantiza el poder.

Se construye ciudadanía a partir de hechos de fuerza. La irracionalidad de las dictaduras militares es presentada como una necesidad para evitar la desviación de los caminos de las naciones de nuestro continente hacia caminos no democráti-

¹³ Kymlicka, W. (1986). *Ciudadanía cultural*. Barcelona: Paidós.

cos, para no perder la senda de las naciones modernas que nos muestran el trayecto del progreso y la modernidad.

La homogeneización y exclusión de los grupos originarios que llevaron a subordinar a las sociedades realmente nacionales a través de diferentes formas de etnocidio, en donde éstos desaparecen para dar paso a una nueva forma de ciudadanía, construida a partir de formas nacionales únicas.

Por ello, todos los conflictos de la etnicidad terminan siendo reveladores de cómo una idea dominante de ciudadanía y de valores occidentales se apropiaron de los estados nación en Asia, África y América Latina, y construyeron un control en el cual crece la ciudadanía occidental y decrecen las culturas nativas, mediante su arrasamiento cultural en esta fase de constitución del Estado moderno liberal.

Igualmente, los trabajos de género entendidos por la línea de la igualdad o de la diferencia, hacen visible la cantidad de estratificaciones e inequidades que subyacen a la aparente universalidad de lo ciudadano. Curiosamente, esta universalización es real por la manera como es planificada la acción continua de las instituciones de la sociedad: políticas, económicas y educativas; es decir, éstas se convierten en un derecho y, en la manera como están organizadas y desarrolladas por el estado-nación, hacen que esa idea de ciudadanía sea trabajada en una forma constante y convirtiendo a la escuela a nombre de estándares concebidos como mínimos universales, constructor de la naturalización de las asimetrías sociales. Como bien lo dice Nelly Stromquist: “Democracia y ciudadanía han terminado siendo nociones androcéntricas”.¹⁴

¹⁴ Stromquist, Nelly.

Es decir, debemos tener la capacidad de preguntarnos por la nueva configuración de lo público, por las condiciones para su realización y la existencia social de una ciudadanía real, porque lo que nos deja ver esta apretada síntesis es que su formalidad legal y jurídica ha sido desbordada en cuanto se le conceden a individuos dentro del Estado, pero les niega su existencia real. En ese sentido, lo público también debe ser retrabajado, ya que aparece sustentado en representaciones idealizadas de los valores de la democracia euroamericana. Esto tiene profundas implicaciones para repensar la idea de los derechos en general en nuestros contextos específicos, y para la idea de derecho a la educación tiene un peso bastante fuerte, en cuanto significa que esa idea y ese derecho debe ser ejercido en las particularidades de nuestros contextos locales y de la cultura.

a. La ciudadanía, lo global y la globalización

Lo global como una ampliación y una interrelación en la cual se producen los hechos de la sociedad actual en su dimensión de revolución productiva centrada en el conocimiento, la tecnología, la información y la comunicación, en el sentido del primer y segundo capítulo del primer tomo¹⁵, va a erosionar también la idea de ciudadanía, ya que ésta estuvo centrada en un estado-nación con límites territoriales, con poblaciones circunscritas y en última instancia, fundado en un ideal de democracia que tenía como principios: la existencia de un pueblo en un territorio y de una esfera pública donde fuera posible la deliberación y el debate. Y

¹⁵ Mejía, M. R. (2006). *Op. Cit.*

esta vida social se construía con un control político que era responsabilidad del gobierno y éste a su vez respondía de sus actos ante sus ciudadanos sometiéndose a la posibilidad aún de un juicio.

La globalidad al menos produce siete elementos básicos de replanteamiento a la idea de ciudadanía construida en la modernidad liberal, modificando el estatus conferido a ésta durante los últimos 350 años, desde el tratado de Westphalia (1648). Esos cuestionamientos serían:

- La globalidad rompe los límites territoriales.
- No reconoce soberanías nacionales.
- No reconoce ciudadanos centrados en lo nacional.
- El Estado ya no está en capacidad de garantizar el estatus pleno de ciudadanía (decae).
- Limita la soberanía de los estados (en su versión liberal o nacionalista).
- Se rompe la idea de poder único, de control en una población-nación.
- Produce deslegitimación e ingobernabilidad por pérdida de control.
- Muchas de las decisiones se sustraen de la acción del gobierno.

En conclusión, el estado-nación sufre un desdibujamiento en cuanto los lugares en los cuales había colocado su sentido de soberanía le han sido modificados, lo que lleva a preguntarse si es la unidad y concepción política adecuada para el mundo y la democracia que se abre, rompiendo lo que siempre había sido, desde el tratado de Westfalia, la idea

central de reconocer al Estado como el sujeto por excelencia en el tiempo-espacio de la esfera internacional.¹⁶

Esto significa preguntarnos si estamos asistiendo a la tercera gran transformación de la idea de democracia y ciudadanía, siendo la primera la de la *polis* como democracia ateniense; la segunda, la del Estado, como democracia liberal, y una que comienza a interrelacionar estos elementos con los factores del tiempo-espacio global y modifica la existencia de la ciudadanía y la democracia.

Éste es un debate que se abre, en cuanto para algunos no hay nada nuevo respecto a los estados en el mundo global, ya que confunden los cambios reales en los fundamentos productivos y de relaciones sociales que se han transformado con la globalización capitalista y neoliberal como parte del proyecto de la nueva forma del control capitalista que busca un control universal de relaciones, a partir de una universalización fundada sobre ese nuevo proyecto de poder, ya que ha sido una constante del capital sus crisis, los declives en el surgimiento de los estados e imperios y asistimos a uno de esos momentos, denominado por algunos autores como una nueva etapa de él.¹⁷

¹⁶ Aunque la presencia de los Wikileaks en estos días muestra a nuestra clase dirigente entregando sus explicaciones a la Embajada de Estados Unidos de Norteamérica antes que al país, cumpliéndose lo que se dice de ellas, que son el ministerio de colonias en nuestros países.

¹⁷ Rifkin, J. (2000). *La era del acceso. La revolución de la nueva economía*. Buenos Aires: Paidós.

Amir, S. (2001). *Crítica de nuestro tiempo. A los 150 años del Manifiesto Comunista*. México: Siglo XXI.

Offe, L. (2002). *La sociedad del trabajo. Problemas estructurales y perspectivas de futuro*. Madrid: Alianza.

Tronti, M. (1999). *Obreros y capital*. Madrid: Akal.

Meszaros, I. (2000). *A crise estrutural do capital*. São Paulo: Boitempo.

Sin embargo, para otros se produce una gran transformación en la manera de entender la democracia y la ciudadanía. En ese sentido, la democracia liberal está mal preparada para ocuparse de la globalidad y no tiene elementos para hacerse políticamente responsable del nuevo tiempo y espacio global que se ha creado. Por ejemplo, los problemas ambientales, la crisis financiera, la migración, el hambre, los mismos de la democracia, de igual manera nuevas realidades de la globalización capitalista, los derechos de autor del mundo de la informática, entre otros, están pidiendo nuevas formas transnacionales de control democrático.

Para muchos la democracia y la ciudadanía tienen que hacerse transnacionales¹⁸ o para otros, cosmopolita, y resolver los problemas territoriales que se le han planteado. Esto va a requerir una redefinición de la idea de ciudadanía y de democracia¹⁹ para ir más allá de las formas mundializadas con control de una potencia, Naciones Unidas, banca multilateral, etc. Para responder a estas inquietudes, hoy aparecen en el escenario tres posiciones que propugnan por mostrar cómo lo global y la globalización están transformando las condiciones de la democracia liberal y la ciudadanía y se plantean la necesidad de su redefinición, pero a la vez un rechazo a la idea de gobierno mundial. Ellas serían:

El liberalismo internacionalista. Plantea que el futuro seguirá siendo de los estados y, en ese sentido, se debe construirlos de acuerdo con las nuevas condiciones internacionales. Para ello, propone la necesidad de democratizar las organizaciones internacionales que vienen actuando desde unos intereses muy

¹⁸ Held, D. (1999). *Global transformations*. Cambridge Polity Press.

¹⁹ Mc Gren. (1998). *Democracy Beyond Borders? Globalization and the Reconstruction of Democratic Theory and Politics*. Cambridge: The Open University Press.

precisos y en contravía de cualquier forma de democracia. Esa democratización implica la construcción de una comunidad internacional a partir de los estados-nación, pero mucho más interrelacionados e interdependientes.²⁰

La democracia cosmopolita. En esta visión la globalización trae unas transformaciones que deben completarse. En ese sentido, esa propuesta de ampliación de la sociedad toca también al campo de la democracia que, recuperando el principio kantiano de autonomía, debe encontrar una expresión transnacional de ella que tenga piso en ámbitos regionales con poder de decisión. Para ello se estaría en la agenda la democratización de la ONU, la creación de un tribunal internacional para derechos humanos que es una realidad con la Corte Penal Internacional, la responsabilidad internacional frente a los DESC. Su ámbito sería el de un derecho transnacionalizado.

El comunitarismo radical. Para esta visión hay un agotamiento de la democracia liberal en su versión formal de derechos y es necesario hacerse cargo del desafío global, y la manera cómo afecta al estado territorial el nuevo tiempo-espacio global que ha llevado al capitalismo a plantear la globalización para enfrentar esta nueva hegemonía. Es importante un cambio sustantivo que debe llevar a la sociedad a construir formas de democracia directa en donde ésta asuma mayor responsabilidad y las autoridades ejerzan una coordinación.

En este sentido, ese nuevo tiempo-espacio global traería en ella la promesa de acabar el estado-nación y, por lo tanto, el fin de las políticas de poder centralizado. Esto significaría un nuevo poder desde múltiples sitios sin centralización y coordinados entre ellos mismos por el nuevo lugar de lo local constituido en *glocal* en la globalización, que permitiría la construcción de comunidades de destino diversas y que son realizadas en la constitución de los nuevos movimientos sociales que autocons-

²⁰ Stiglitz, J. E. (2004). *El malestar de la globalización*. Madrid: Taurus.

tituyéndose construyen esas nuevas formas de representación democrática y ciudadana.²¹

En cualquiera de estas tres dimensiones la ciudadanía comienza a desterritorializarse en el ejercicio del poder, en cuanto aparecen una serie de fuerzas internacionales transnacionales, banca multilateral, OMS, y muchas otras que se ubican por encima de la voluntad democrática de las naciones haciendo estallar las tres dimensiones liberales de la ciudadanía: la de participación política, la de protección por el Estado y la de ejecutor de derechos que cubran a todos como realización de ella y visibilicen la nueva hegemonía financiera. Comienzan a aparecer tendencias de esa nueva ciudadanía que le dan piso a sus replanteamientos. Las principales serían:

Aparece una ciudadanía cosmopolita, en donde la transnacionalización produce una desagregación territorial que traspasa los límites de lo nacional y cambia las dimensiones de la ciudadanía, produciendo una especie de oscurecimiento de ese lugar nacional de ella y haciendo muy fuerte dos dimensiones: la transnacional y la local. Esta última en la cual pareciera que la ciudadanía en su replanteamiento recupera elementos de su dimensión original.

El estado-nación ya no concentra la soberanía, ésta es transferida a organizaciones transnacionales o multilaterales en su ejecución de políticas. Igualmente, termina siendo una delegación de sus poderes a entes privados, en donde en un curioso fenómeno en que se recupera lo local-regional a través de los procesos de descentralización, este jalonamiento de lo local y lo transnacional produce un desgarramiento de la concepción del Estado.

²¹ Etzioni, A. (2001). *La tercera vía hacia una buena sociedad: propuestas desde el comunitarismo*. Barcelona: Trotta.

Al superar el tiempo y el espacio tradicional marcado por lo territorial surge la ciudadanía global. La soberanía también se desplaza hacia las instituciones transnacionales y se va concretando en las formas de legislación y la emergencia de una sociedad civil internacional que se hace específica a través de acuerdos multilaterales. Por ejemplo, toda la discusión sobre la comunidad europea construye una nueva legislación que constituye un ciudadano transnacional y, a la vez, un ciudadano europeo.

Estas realidades han ido mostrando una erosión de la teoría política liberal, tanto por los tiempos de su surgimiento como por la manera como está enraizada en la modernidad ilustrada, no ha desarrollado un pensamiento consistente sobre las nuevas realidades constitutivas de este cambio epocal. Por ejemplo, sobre los problemas de la tecnología, generando que su matriz básica, su forma de democracia y de entendimiento de la vida, es superada por las nuevas lecturas que se hacen desde quienes buscan caminos alternativos a la simple racionalidad técnica, lo cual visibiliza cómo la democracia es una construcción permanente e inacabada aun en las formas más radicales de ella.

2. Segundo movimiento: los medios masivos transforman la idea de lo público

A través del fenómeno de los medios masivos de comunicación se presenta una nueva realidad. Los medios se han convertido en uno de los elementos centrales en la constitución del tiempo-espacio global y uno de los más visibles de esa revolución científico-técnica; también se han constituido en uno de los actores sociales emergentes con mayor presencia en la configuración de la nueva forma de entender y organizar lo público.

La realidad es colocada en los medios como espectáculo²², y esa presencia, a través del mirar, crea la ilusión de una participación social. La espectacularización crea una matriz en la cual, por estar conectados a través de la pantalla (tv, internet, cable, etc.), creemos que ya nos hemos encontrado y somos actores de una realidad que, construida desde el mundo doméstico, nos conecta creando la ilusión de que por participar en lo comunicado como espectadores, estamos en el escenario público. Allí, el mundo de la telemática bajo múltiples formas va configurando otra forma de la vida pública, que no es virtud, en cuanto en esos medios más allá de transmitir creencias, conocimientos, imágenes, prejuicios (que lo hace), va más allá, promoviendo la hegemonía de ciertas formas de interpretación y creando las agendas públicas, por la aparición social de los actores en ellos.

Lo interesante es que esta espectacularización de lo social, colocado en el escenario de los medios masivos: televisión, radio, cable, internet, telefonía celular (y las redes sociales montadas a través de ellas), construye una forma de lo público donde a través de las imágenes se produce el fenómeno de remplazar las ideas en un mundo de imágenes, construyendo otro tipo de lectura, a la cual la escuela debe encontrar esos nuevos sentidos, interacciones, métodos de trabajo y construir las pedagogías para ello. Esto lo profundizaremos en el capítulo sobre educomunicaciones.

En los trabajos con jóvenes esto es visible. Allí, el desprecio por lo político va acompañado por un sentimiento de que la representación que ellos –los políticos– tienen no es legítima y el tipo de reconocimiento que da la imagen no es

²² Valderrama, C.E. (2000). *Comunicación-educación. Coordenadas, abordajes y travesías*. Bogotá: Universidad Central-Dicec, Siglo del H. E., pp. ix a xxiii.

otorgada al político por sus nacionales ni por los grupos de la comunidad. Esto trae una crisis de representación, que es lo que realmente está bajo la forma del espectáculo.²³

Lechner²⁴ muestra cómo se produce también un descentramiento de los lugares tradicionales de la política. Los medios masivos producen un enfriamiento de lo político, en cuanto ya no están basados en discursos doctrinarios que son cerrados y autorreferidos, sino que nos están colocando en otro tipo de relación abierta, amplia y desorganizada. Es decir, nos acerca en esas fidelidades móviles al fin del tipo de militancia tradicional, produciendo no solo un interés por lo público como “administradores”, también una apatía en torno a lo político.

Cuando este mundo gana en representación a través de la imagen y pérdida de ideas, aparece una invisibilización y repetición de lo social, repetición que crea un automatismo en cuanto paradójicamente lo que no se coloca en los medios, no existe, pero también, lo que mucho se repite termina pareciendo del mundo virtual como un lugar diferente a lo real. La visibilización en los medios se convierte en central para lo público, produciendo una “modelación mediática de lo público”.

Estas situaciones plantean un vacío de utopías y la aparición de una serie de utopías tecnológicas, como la de la aldea global, la sociedad de la información, la era tecnotrónica, que al enunciar la sociedad por los fenómenos nuevos que

²³ Remito a mi texto: “Las culturas juveniles: una forma de la cultura de la época. Acercamientos interpretativos sobre los jóvenes del Programa Ondas”. En: Revista *Educación y Ciudad del IDEP*, N° 18, 2010, Bogotá, pp. 49-76.

²⁴ Lechner, N. (1988). *Los patios interiores de la democracia*. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.

emergen parecieran en su encantamiento tecnológico olvidar el poder que usan todos estos fenómenos, con los cuales construyen además un nuevo tipo de capitalismo configurado desde el conocimiento, la tecnología, la información y la comunicación. De igual manera, esto produce un reto mayúsculo al pensamiento crítico, en cuanto comprender esas nuevas dimensiones le exige ampliar esa lectura crítica, y hacer el esfuerzo por entender los fenómenos nuevos y reelaborar el discurso de la sociedad de consumo a la luz de las nuevas realidades, reconociendo la emergencia de esos procesos, circulando por esos medios que, en su “ilusión de un proceso sin interpretación ni jerarquía”, produce una forma de control desde otro lugar.

Por eso, los sujetos de este nuevo capitalismo se sienten participando en el mundo de la imagen y no se han dado cuenta que han perdido la deliberación, la discusión, el punto de vista crítico. Es decir, según Martín-Barbero, “estamos asistiendo a una multiculturalidad mediatizada que revienta las identidades políticas tradicionales”²⁵. Es un nuevo espacio que debilita lo nacional y lo local mediante la racionalización del consumo.

La emergencia de la idea de red, que comienza a reemplazar la idea de organización, tiene como característica el que rompe la razón dualista en cuanto ellas son, al mismo tiempo, abiertas y cerradas, integradas y desintegradas, totalizadas y destotalizadas. Esta situación propicia que las minorías que buscan caminos alternativos puedan acceder a ellos y usarlos. Allí, las tecnologías se muestran como unas

²⁵ Martín-Barbero, J. “Transformaciones comunicativas y tecnológicas de lo público”. En: *Lo público, una pregunta desde la sociedad civil. Memorias del V Encuentro Iberoamericano del Tercer Sector, Colombia, 2000*, Bogotá, pp. 75-86.

alternativas, en donde se enlazan lo social y lo político, haciendo emerger, según expresión de Martín-Barbero “una esfera pública internacional que impulsa nuevas formas de ciudadanía mundial”, rompiendo la manera como operábamos y colocando en entredicho el andamiaje de lo público delegativo trabajado por la ilustración durante tanto tiempo.

Esto va a exigir al pensamiento crítico reconocer el carácter político de la tecnología que se da no sólo en sus contenidos y usos, sino también en sus metáforas, sus lógicas, sus narrativas, su configuración de imaginarios, produciendo una modificación del mismo capitalismo, donde la cultura, como vida, se incorpora a los procesos de valorización económica, configurando un nuevo escenario de prácticas sociales, relaciones de poder y formas de organización. Como bien lo dice Dyer-Witthford: “En el ciber-espacio es donde el capital busca adquirir hoy poder total, control y capacidad comunicativa para apropiarse así no sólo del trabajo (...), sino también de sus redes de relaciones sociales, como decía Marx. Pero al mismo tiempo, es en esta esfera virtual donde están teniendo lugar algunas de las experiencias más significativas de contra-poder comunicativo”.²⁶

3. Tercer movimiento: la ciudadanía se hace opaca y fragmentada

En la aparente reclusión de las personas en el mundo de lo doméstico, éste en permanente conexión con los procesos globales y de globalización, construyen una representación de lo público en la cual la idea de ciudadanía liberal termina

²⁶ Dyer-Witthford, N. D. (1999). *Ciber-Marx. Cycles and Circuits of Struggle in High Technology Capitalism*. University of Illinois, Press Urban, p. 122.

ocultándose, en cuanto a sus ideas básicas de participación-deliberación, quedando escasamente reducida a los procesos de votación.

La idea de ciudadanía, construida como relaciones sociales en la esfera de lo público y entre ciudadanía y el Estado, se rompe. Aparece una serie de mediaciones, en las cuales se crea la ilusión de que somos parte de una misma sociedad y una cultura a la cual estamos integrados igualmente. En este contexto, se abandonan las formas más sociales y la unidad de práctica social desde la que se anuncian estas nuevas realidades es el individuo en su doble relación al tecnoespacio global y a la globalización capitalista y neoliberal. Y allí éste, estando en un territorio, que cree ocupar igualmente con los otros, construye en forma abstracta la idea de que participa comúnmente en un mundo de derechos.

La ciudadanía construida abstractamente se convierte en un nuevo mecanismo de poder y dominación, en donde el individuo se ve obligado a participar en esos intercambios bajo la idea de que es ciudadano. Sin embargo, participa de una ciudadanía fragmentada por las desigualdades construyendo ciudadanos de múltiples categorías, según los accesos a los procesos de consumo y a la satisfacción de necesidades, pero en la abstracción de la ciudadanía esa diferenciación de la fragmentación no es reconocida, emergiendo una especie de igualdad ciudadana que invisibiliza esa fragmentación y al invisibilizarla genera una lealtad con sus congéneres. Queda atrapada entre los procedimientos y las nostalgias del Estado de Bienestar –que nunca tuvimos en América Latina– y en la reclusión doméstica de lo masivo y lo tecnológico de esta época.

La ciudadanía termina esterilizada de sus componentes críticos, deliberativos, participativos y decisorios, para ser

reducida a un simulacro electoral, donde, en un instante, el del voto, se recapitula la existencia de la democracia, mientras nos llenamos de leyes participativas, agotadas en una materialidad que exige reconstruir las formas de la democracia para este tiempo. Esta especie de ciudadanía virtual trae consigo un descreimiento en lo político, donde es cada vez más dejada a un grupo, forjándose a partir de la meritocracia, una tecnocracia del conocimiento, en la cual tampoco se tiene ninguna confianza, alejando la idea de ciudadanía del ejercicio de la política, generándose la invisibilización de la ciudadanía. Remito al Tomo I, para ver el lugar del tecnócrata.

Esa ciudadanía también se ve hoy retocada por la manera como la emergencia de todo el proyecto neoliberal plantea un retorno a los derechos de primera generación²⁷. Y en la lucha por recuperar los derechos de segunda generación (los sociales) se opaca la visibilización en las formas de ciudadanía de los derechos de tercera generación (los globales a toda la acción humana) y los de cuarta generación (uso

²⁷ Los de primera generación son los Derechos Humanos, correspondientes al individuo, que dan origen al liberalismo. Se les ha denominado “negativos”, en cuanto controlan que no sean negados o pasados por alto. Allí están todos los derechos cívicos y políticos que se refieren a limitar las acciones del Estado que pudieran coartar el disfrute de la libertad por parte del individuo. Los de segunda generación son aquellos referidos a los derechos económicos, sociales y culturales. Son denominados como “positivos” y proponen garantizar las condiciones reales que hacen posible el disfrute de esos derechos (salud, educación, vivienda, etc.). Los de tercera generación son los “globales”, se refieren a aspectos transversales a toda la acción humana: la paz, el ambiente sano, la identidad y la preservación cultural y a las formas de vida. Los de cuarta generación surgen con la emergencia de la tecnología. Tiene que ver con el uso, desarrollo y los caminos de la ciencia y la tecnología en la sociedad actual. Hoy se habla de los de 5ª generación, de los referidos a la privacidad, derivada de toda la información y bases de datos que son manejados hoy en el mundo, generados en el ciberespacio de la realidad virtual.

y desarrollo y los caminos de la ciencia y la tecnología en la sociedad actual), haciendo que estos dos últimos (tercera y cuarta generación) no se ubiquen en la esfera de la lucha por verse obligados a enfrentar la pérdida de los de segunda generación, y los poderes que se desarrollan, colocando los de segunda y tercera generación en un uso instrumental de ellos, y en ese sentido apropiándolos en una visión liberal y no crítica, en un proceso en donde estos derechos son colocados en una perspectiva, violando los de tercera y cuarta generación de acumulación antes de la regulación.

Este manejo de los derechos en función de la modernidad capitalista con forma de globalización occidental es muy visible en la manera como las nuevas guerras americanas de la era Bush fueron vistas como aquellas dirigidas hacia quienes atentan contra la civilización occidental, abriendo el período de las guerras preventivas a nivel internacional, y dándole forma en los territorios y los sistemas de seguridad ciudadana y democrática en la política interna de los países, propuestas que siguen apuntando a la lógica del diferente como enemigo y a una homogenización del diferente.

4. Cuarto movimiento: la escuela, entre la socialización y la nueva esfera privada

La escuela abandona uno de los grandes ideales que la acompañó, al constituirse como central a los procesos de socialización y de democratización gestada en los estados-nación de la Revolución Francesa dotando a quienes participan en ella de una identidad y una subjetividad, haciéndolos miembros del estado-nación e integrándolos laboralmente. Y hoy, el derecho a la educación comienza a ser desintegrado y a través de este proceso se vuelve una escuela que dota de competencias individuales más que de capacidades sociales.

Asistimos a una comprensión de lo educativo que se estrecha, de la vieja idea de formación y cualificación que acompañó a la educación durante mucho tiempo, se construye hoy una educación formal de gran peso que busca una cualificación para la competitividad, para la reestructuración productiva y, en últimas, para conseguir empleo (empleabilidad). Es decir, una educación mucho más centrada en la producción, ya que va a ser él quien integre de otra manera y va a determinar el uso y sentido que el capitalismo globalizado le va a dar al proceso educativo. Para una ampliación de esta perspectiva, remito al Tomo I, capítulos 1 y 2.

Por ello encontramos hoy escuelas entrampadas en las rutinas administrativas de estudiantes y maestras(os), con un control disciplinario gestado a través de pruebas estandarizadas nacionales e internacionales, y a nivel de contenidos con una especie de descentralización que realmente es una centralización a distancia, que construye con sus regulaciones una nueva disciplina social que marca identidades globalizadas.

El nuevo discurso de las competencias comienza a ser muy fuerte en el campo de lo técnico, lo cognitivo y la gestión. Por eso, se cambian las habilidades básicas del pasado permitiendo la construcción de un nuevo discurso educativo para nuestros países (no desarrollados según el esquema globalizador), como si nuestro proceso fuera simplemente de inserción a esa reestructuración productiva del capitalismo de este tiempo. Por ello, aparece tan claramente una secuencia en donde la educación básica dota de competencias la formación profesional de las habilidades para la producción y en la recualificación aparece el nuevo asalariado flexible, consumándose la escuela productivista que se había desarro-

llado durante todo el siglo XX, y que Gimeno Sacristán había mostrado.²⁸

La educación comienza a ser colocada en la esfera del individuo y lo dota de competencias que lo van a hacer capaz de un saber hacer que le permite responder por él en la vida laboral. Por esta vía, la escuela toma el camino de la meritocracia y va profundizando las desigualdades sociales. Por ello, para el pensamiento crítico va a ser urgente encontrar las nuevas lógicas de control existiendo en los procesos educativos y escolares y mostrar propuestas concretas alternativas. Cómo no ver allí la lógica de un nuevo capitalismo, basado en el control de un pequeño grupo de países, recordemos que el G-20²⁹ tiene el 85% del Producto Interno Bruto mundial. Pensar cuál es nuestro lugar allí dará luces para explicar la educación de hoy y encontrar los caminos de los proyectos de resistencia.

5. Quinto movimiento: la innovación, una forma de conflicto

La innovación entendida como modificación de los procesos escolares tradicionales, de acuerdo con distintos autores va tomando formas y discusiones diferentes³⁰, en cuando

²⁸ Gimeno S. J. (2009). *¿Educar por competencias? ¿Qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.

²⁹ El grupo de los 20 (países) se constituyó en 1999 como consecuencia de la crisis financiera asiática de 1997, para congregar a las mayores economías avanzadas y emergentes y dar estabilidad al mercado financiero mundial. Traducción libre del texto accesado en la web <<http://www.g20.org/index.aspx>>.

³⁰ Ver los documentos de Aguilar, J. F., Martínez P. y Páez I. (1994). *Proyecto de sistematización de innovaciones de evaluación en básica secundaria y media*. Bogotá: MEN, UPN, CIUP; Ramírez, J. (1993). *La sistematización, espejo del maestro innovador*. Bogotá: CEPECS.

ella escribe la narrativa por sacar a la escuela del enclaustramiento y proyectarla, en una versión, de cara a la modernización capitalista de la escuela, y en otra, de cara a los procesos sociales, en donde el contexto pedagógico se hace pretexto para el cambio de la estructura educativa y para mostrar que al proyecto de control de la educación, hecho desde arriba, se desarrollan prácticas de resistencia y contrahegemónicas desde lo cotidiano de los asuntos escolares, mostrando que otra escuela, otras(os) maestras(os), otras pedagogías van emergiendo como manifestaciones específicas de la contrahegemonía en educación y de las prácticas de resistencia de quienes buscan construir sociedades más justas y democráticas.

Es sintomática la manera como en esa lucha por hacer diferente a la escuela como adecuación al proyecto de modernización para este nuevo tiempo-espacio global. Allí, el conflicto adquiere forma en lo cotidiano y ahí los diferentes caminos que ha ido tomando la resolución de la escuela enfrentan toda una tradición que quiere mantener la escuela en los modelos anteriores del estado-nación, en el cual ella fue constituida y en los lugares asignados por los sistemas nacionales de educación.

Por ello, este intento innovador/transformador se convierte en el lugar por excelencia del esfuerzo recontextualizador de los conocimientos, discursos y poderes que pugnan por colocarle una acción con sentidos diferentes a los intentos de consolidar una educación y una escuela que le apunten a la construcción de lo social y de lo humano para estos tiempos. Es el primer lugar de manifestación de esos intentos de modernización, en el ambiguo nombre de “innovación”, y muchos de ellos en una acción comunicativa ideal, exenta de poder, donde pareciera que los implicados dejaran por fuera sus exclusiones y desigualdades, lo cual

va a requerir pensar la desigualdad en educación para participar en el debate, con posición clara sobre el uso de los nombres.

Es ahí donde los distintos grupos confrontan en lo cotidiano sus concepciones para realizar y hacer visible esa escuela que buscan construir. Allí encontramos toda la experiencia tecnocrática, que con muchos fondos intenta edificar la escuela asignada por corrientes internacionales de la banca multilateral (remito al capítulo sobre el Banco Mundial en el primer tomo de esta serie), que con la ayuda de recursos promueven sentidos de una escuela para una modernidad globalizada, en el sentido del nuevo capitalismo de base cognitiva. Y también encontramos al maestro, quien desde la experiencia de su quehacer intenta construir nuevos sentidos y búsquedas que lo coloquen en el horizonte de la posibilidad de articular pequeñas comunidades de práctica y reflexión, en donde se consoliden los primeros grupos, constructores de una realidad escolar desde la perspectiva de la diversidad y la autonomía.

Igualmente, nos encontramos a los maestros que, con grupos organizados y desde distintas concepciones conceptuales sobre la pedagogía, intentan dar cuenta de procesos más amplios en los cuales están inmersos, construyendo conexiones entre diferentes territorios (enredándose en red) que son ocupados desde pedagogías comúnmente compartidas. Muchos de ellos son proyectos nacionales que intentan dar cuenta de una forma de existencia en la cual es posible, al interior de la pedagogía, introducir una crítica que les marque distancias frente a las formas tradicionales de hacer educación, algunos de ellos replanteando los procesos de formación, las maneras de la enseñanza y el aprendizaje, haciendo visibles las emergencias de las geopedagogías, como esas pedagogías que dan cuenta de la manera cómo éstas se

reconfiguran a la luz de las nuevas realidades globales, contextuales, conceptuales, tecnológicas u otras.³¹

También están allí, en ese escenario, los maestros que organizados socialmente, desde una concepción crítica a la sociedad, intentan construir la escuela como un espacio de confrontación a las formas del poder y la hegemonía, haciendo de las relaciones sociales escolares un lugar propicio para que la escuela encuentre caminos para desatar el nudo social de la homogenización y proyecte la transformación de la sociedad y el dar forma a otras educaciones que reconocen la identidad, la diferencia y lo propio, construyendo propuestas educativas más acordes con la cultura y las luchas de sus movimientos, como grupos sociales, culturales y humanos.³²

Por ello, hoy podemos afirmar enfáticamente que bajo múltiples formas cobijadas por el paraguas de “innovación” –transformación escolar, proyectos alternativos, experiencias propias y otras denominaciones, adquieren representación en el escenario escolar y educativo, distintas formas de entendimiento pedagógico que van más allá del simple señalamiento de la escuela como lugar de reproducción, convirtiendo hoy, en el umbral de la pedagogía, la educación y sus múltiples procesos, a la escuela en lugar de lucha en donde se manifiestan las diversas concepciones sociales que adquieren cuerpo y vida bajo forma de procesos pedagógicos

³¹ Universidad Pedagógica Nacional. (2001a), (2001b), (2003), (2005a), (2005b), (2005c), *Op. Cit.*

Quiceno, H., Messina, G. (2000). *Expedición a la Expedición Pedagógica Nacional*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional – Fundación Restrepo Barco.

³² Programa de Educación Bilingüe e Intercultural PEBI-CRIC. (2004). *¿Qué pasaría si la escuela...? 30 años de una educación propia*. Popayán: Consejo Regional Indígena del Cauca.

específicos, los cuales enfrentan la visión capitalista de la sociedad en la escuela en forma mecánica y dotan a la escuela de los instrumentos en donde se visibilizan esas concepciones alternativas.

Todas estas entradas nos muestran cómo se dan múltiples formas de cambio que llevan a plantear la necesidad de conformar Proyectos Educativos y Pedagógicos Alternativos (PEPAs). Es una realidad que se comienza desde las resistencias-propuestas en diversos lugares educativos, pero se requiere ir más allá y construir otros escenarios del PEPA, en cuanto debe ser un foro discursivo y práctico compuesto de varias experiencias, voces y propuestas para garantizar en su suma una transformación de la escuela y de su papel en la sociedad de hoy, que muestran desde la educación que la emancipación social es posible.

6. Sexto movimiento: la democracia, la polisemia de la búsqueda

Uno de los lugares centrales en los cuales la idea de democracia toma múltiples formas, es en la manera como ha sido trabajada por diferentes experiencias sociales y educativas que intentan en lo cotidiano responder a esta problemática. En ese sentido, dan cuenta de una búsqueda múltiple con caminos diferenciados que desbordan la realidad para transformarla. Por ello, la problemática de la democracia se convierte hoy en un lugar bisagra (construcción de una zona de transición), ya que intenta abrir el espacio entre lo viejo y lo nuevo, sin caer en la modernización capitalista, apuntando a sistemas de transformación a la vez que intenta dar cuenta de la manera como se responde a las necesidades específicas de grupos humanos y ahí podemos ubicar diferentes niveles.

En ese sentido, todos los escenarios educativos y sus mediaciones se convierten en el lugar en el cual la pugna de concepciones comienza a tomar conformaciones discursivas y prácticas en el terreno del poder, ya que allí el acto educativo como hecho recontextualizador toma toda su forma en la manera como construye sujetos, recoge y usa los saberes, y organiza las interacciones, su escenario, y la manera como lo conforma muestra qué es lo que se quiere con la democracia: ¿restituir lo liberal?, ¿aplicar la norma?, ¿simulación de cambio?, ¿innovación?, ¿transformar la sociedad?, ¿la escuela?, ¿la escuela a través de la sociedad? Si esto se analiza bien, la suerte está echada. Allí se nos devela qué es lo que se quiere, por ello la forma como la democracia es tratada en lo educativo, y perfilada en los procesos pedagógicos y escolares, evidencia el talante de proyecto político que se desarrolla, construir y proponer el PEI en las propuestas pedagógicas, movimientos pedagógicos y otros.

Un primer lugar es el interés innovador de algunos docentes, quienes seleccionan aspectos específicos para trabajar interacciones muy concretas: de autoridad, manuales de convivencia; una segunda línea, bastante fuerte, es desde proyectos de asesoría externos que buscan cualificar o construir experimentalmente algunas situaciones para trabajar democracia, bien sea para darle respuesta a la normatividad existente en las diferentes leyes de educación que se desarrollan en los países, como modernización para responder a los cambios del tiempo-espacio global y de la globalización capitalista y neoliberal (para dar cuenta de ello, remito al tomo anterior de esta serie), y su reglamentación, o a proyectos específicos de los intereses de esas ONG, universidades u otro tipo de grupo externo, es muy fuerte en estos de línea de Derechos Humanos, y en la manera como se han ido curricularizando los problemas: drogas, sexualidad, comporta-

mientos, ambiente, etc., mostrando una incorporación débil de ellos.

Un tercer grupo realiza propuestas que desarrollan la normatividad y, entonces, se ocupan detalladamente de la ley y su reglamentación en la esfera de la escuela y constituyen grupos internos que permiten resolver los procesos de ley. Igualmente, aparecen propuestas desde los conflictos propios e internos de las instituciones y ese manejo de conflictos atendidos de múltiples maneras desde formas de ayuda psicológica hasta mecanismos colectivos de solución de ellos.

Aparece igualmente un procesamiento de conflictos externos que influyen sobre la vida interna de las colectividades escolares, por ejemplo, grupos de pandillas, violencia extra escolar, y en otros se encuentran modalidades que trabajan conflictos internos que inciden sobre el medio, como problemas de organización de la escuela, posesión de espacios de ella, uso por los estudiantes de espacios públicos, etc. Y no faltan los grupos que, desde teorías del conflicto de distintas modalidades, intentan hacer teoría de estos problemas escolares.

También aparecen propuestas que incluyen todo un planteamiento de democracia y que corren transversalmente como propuestas del PEI. Allí se encuentran en forma diferenciada quienes logran construir procesos democráticos al interior del PEI y que pertenecen a un proyecto escolar mucho más grande, en ocasiones orientados por concepciones de pedagogía activa, visiones constructivistas, currículos integrados. Igualmente, se encuentran PEIs centrados sobre la construcción de democracia.

Se encuentra, además, una línea de convivencia muy fuerte para la construcción de democracia. En algunas ocasiones,

como forma de resolución de conflictos, pero en otras en un trabajo de construcción de procesos que incluye a través de escuela de padres, convivencias colectivas, la integración de la comunidad a través de pactos de convivencia o integración como comunidad escolar.

Aparecen asimismo comunidades organizadas que controlando la escuela desde sus perspectivas productivas, sociales, organizan los procesos escolares de cara a un proyecto comunitario más amplio. Esto es muy visible en algunas comunidades étnicas y culturales que desarrollan una propuesta de educación propia. En algunas ocasiones ligando la escuela a parte de las luchas sociales que libran por hacer no sólo a la escuela democrática, sino a la sociedad democrática y que se plantean tareas en un horizonte más complejo.

También aparece la visibilización de una forma de democracia que implica la participación en la movilización por defender derechos adquiridos. De ella hemos tenido imágenes tergiversadas y manipuladas que niegan la acción consciente de padres, madres y jóvenes en la discusión de proyectos de ley que condujeron a la contrarreforma educativa y a la centralización de los recursos de la descentralización, para colocarlos simplemente como un proyecto de manipulación de los maestros, situación muy visible con la movilización que se generó por parte de los jóvenes ante el proyecto gubernamental de centralizar los recursos de transferencias para la educación, lo cual se realizó mediante un cambio de la Constitución que generó protesta de diferentes niveles, siendo la que permaneció por más tiempo la de los estudiantes de básica, secundaria y media.

Allí emerge también, como lo explicaron algunos maestros, los resultados de un trabajo por la apropiación de la

construcción de una educación pública de calidad definida bajo múltiples formas, que muestran que en muchas ocasiones aunque las luchas se pierdan, la validez de sus desarrollos nos colocan frente al crecimiento de una democracia resuelta también en la movilización, y que devela el talante autoritario del gobierno.

También aparece una propuesta de competencias ciudadanas que en su versión apela a las formas liberales de la democracia, para tratar los asuntos más desde una perspectiva individual que colectiva. Es interesante ver cómo van surgiendo propuestas alternativas para ellas, como la de *Habilidades para la Vida* que colocándose en una perspectiva más de socialización, menos psicologista e individualista, muestra una configuración de estos temas desde una concepción del desarrollo humano, basado en capacidades y en un horizonte de educación popular.³³

Acá la puesta en escena de la escuela se concreta en el quehacer cotidiano de ella. Es ahí donde su ligazón con la sociedad se ha consumado, y ella se visibiliza en el tipo de experiencias promovidas para estos asuntos de la democracia, la ciudadanía y su organización interna. En esa lucha de representaciones es donde se presenta lo que realizamos en la cotidianidad de la escuela, o la emergencia de una esfera político-crítica-democrática en tiempos de globalización o nos hemos quedado en hacerle una cosmética a la democracia liberal.

³³ Bravo, A. "Habilidades para la Vida: herramientas para construir una cultura de convivencia pacífica desde el ámbito escolar". En: *Memorias de la Tercera Conferencia Internacional sobre Educación para la Paz, Construyendo la paz desde la sociedad civil*, noviembre 14-15, 2003. Bogotá, Defensoría del Pueblo Colombia – InWEnt, pp. 95 a 105.

7. Séptimo movimiento: el conflicto, nudo gordiano de otra democracia y otra escuela

Los procesos de ruptura con prácticas tradicionales, visibles en los que los maestros y maestras y los educadores de todos los tipos por múltiples influencias han llamado “innovaciones”, “transformaciones”, “modificaciones pedagógicas”, “experiencias de saber pedagógico” y muchas otras, así como los esfuerzos por construir experiencias de democracia en la escuela, muestran cómo el conflicto no es un tema a ser trabajado, sino el gran eje transversal, inherente a todos estos procesos de cambio, tanto porque son su origen en cuanto se hacen visibles y dinamizan instituciones y sociedades.

En la experiencia educativa que conozco va emergiendo, cada vez con más fuerza, toda una corriente que saca el conflicto de la esfera política tradicional para convertirlo en el artífice de los procesos de cambio y que construyen de otra manera los procesos escolares y educativos. En esta visión, el conflicto no es una teoría para replicar y para explicar, es la manera como los intereses y las necesidades y sus satisfactores se hacen visibles y adquieren forma para construir lo nuevo. En ese sentido, podemos decir que el conflicto aparece en el escenario educativo para generar procesos de modificación de práctica y construcción de nuevos sentidos de los ámbitos humanos y sociales en que nos movemos.³⁴

Por ello, el llamado es a recuperar el conflicto que se genera cuando queremos construir con otras lógicas como el lugar desde el cual es posible ir a lo nuevo en la visibilización de él o lo diferente que me interpela, como inicio de esa uto-

³⁴ Mejía, M. R. “En busca de una cultura para la paz”. En: *Educación para la paz. Una pedagogía para consolidar la democracia social y participativa*. Bogotá: Cooperativa Editorial del Magisterio, 1999, pp. 31-70.

pía que nos anuncia que si lo enfrentamos educativamente, él nos llevará a otro lugar, no para no tener conflictos, sino para construir mejores conflictos³⁵ y consolidar con ellos mejor sociedad, mejor escuela, mejores propuestas. Y esto significa salir de la idea esencialista de las cosas ya hechas o maximalistas, que nos plantean la transformación de la escuela, la pedagogía, sólo para después de las modificaciones estructurales. El conflicto nos está avisando que es posible hacerlo de otra manera, que él es el instrumento principal del crecimiento y de marcha por otra sociedad, otra escuela y otra pedagogía.

Por eso hoy el conflicto es recuperado, no sólo como un hecho social, sino como la base de un nuevo planteamiento pedagógico que, recuperando el conflicto cognitivo contextual, nos pone de cara a los aprendizajes problematizadores y a sus múltiples manifestaciones de interacción, sociales, económicas, culturales, etc., colocando la escuela no para llevar el conflicto a ella, sino para reconocer cómo existe allí bajo formas educativas que demandan aprender a realizar un procesamiento pedagógico de él, que permita desde su aprendizaje ir a lo social para construir procesos mucho más complejos, en donde sea posible recuperar la capacidad de transformar y modificar a fondo las relaciones sociales.

Asimismo, que sea capaz de cambiar también las relaciones sociales escolares, cada una desde su especificidad, pero haciendo de los procesos escolares un laboratorio de la transformación de la sociedad, construyendo allí la caja de herramientas básicas para el aprendizaje social del conflicto. Esto hace que el conflicto reconstruya esa realidad,

³⁵ Zuleta, E. (1994). *El elogio de la dificultad y otros ensayos*. S/ciudad, Fundación Estanislao Zuleta - Sáenz Editores.

jalonando procesos de cambio, evitando la tentación de que la teoría se apodere de la realidad y la esquematice, haciendo del conflicto no un pretexto sino el contexto que jalona el cambio. No es la lógica del conflicto para su resolución, sino el conflicto que se atiza y que manejado educativamente nos lleva hacia lo nuevo, como transformación de lo actual.³⁶

Desde ahí podemos decir que esta mirada del conflicto no sólo afecta la cultura escolar, sino que reconociéndolo como parte de un proceso permanente en la vida del entorno social y de la comunidad, vincula nuevamente a una construcción de lo público en donde todos no sólo estamos interesados, sino que somos partícipes. Pero esto significa desaprender la idea negativa de conflicto, asociada a su resolución violenta y a una sociedad que ha sido incapaz de asimilar la diferencia y la diversidad como enriquecimiento, y entender este mundo multicultural donde las expresiones de lo múltiple y variado rompen también el intento de homogeneización globalizante.

En esta clave está este libro, mostrándonos siempre cómo existen múltiples caminos en la complejidad del mundo de hoy, y ello exige a los actores sociales tomar partido, discerniendo desde sus apuestas cómo posicionarse frente a esos múltiples puntos de vista que exigen una toma de posición, para encaminar la práctica desde nuestras apuestas personales, para hacerlas colectivas y construir la escuela y las pedagogías de este tiempo.

³⁶ Mejía, M. R. "Construir educativamente el conflicto. Hacia una pedagogía de la negociación cultural". En: Revista *Nómadas*, N°15, 2001, Bogotá, Universidad Central, pp. 24-39. Disponible en internet en: <<http://www.ucentral.edu.co/NOMADAS/nunme-ante/11-15/Pdfs%20Nomadas%2015/2-construir>>. PDF. Consultado 28 de marzo de 2011.

Esto implica salir de las certezas y aprender a desaprender, deconstruyendo imaginarios pesados de tipo teórico-práctico, para hacernos unos sujetos nómadas del saber y el conocimiento, que, sin olvidar nuestra tradición, construimos desde allí las educaciones de estos tiempos.

8. Octavo movimiento: desde lo local se reinventan lo político y lo público en la globalización

Lo local y lo cotidiano tiene un peso específico en la globalización, ya que es allí, en la vida concreta, donde aparece con evidencia que ese capitalismo no es democrático, que ese cambio de la globalización vendido como propio e inevitable, ha significado un retroceso en la vida de las personas y, de ninguna manera, encarna la posibilidad de un desarrollo de las potencialidades humanas y grupales, ni la satisfacción de las necesidades, ni la consecución de los satisfactores que mejoren su nivel de vida. Igualmente, en una lectura crítica, es visible cómo también el capitalismo ha cambiado de forma para adecuarse a las realidades del nuevo tiempo-espacio global, surgido a la luz de las grandes transformaciones de la revolución científica y tecnológica en marcha, modernización que ha confundido a muchos que antes se movían en paradigmas críticos y hoy los vemos realizando las tareas de modernización capitalista, como si fueran las de transformación de la sociedad.

Las personas descubren que pueden estar conectadas a la industria cultural de masas, o ligadas a la red, pero para ellas la globalización pasa con pena y dolor. Son las fisuras con las que el nuevo sistema global construye la nueva marginalización y nuevamente el discurso de la ilustración globalizada es puesto en duda. Lo local es reconstruido como lo *glocal* y se crean allí los nuevos sentidos de la impugnación,

la protesta y la resistencia como gérmenes de la emancipación.

En la marginalización que se gesta por la creciente diferenciación social entre clases, regiones, culturas, géneros, niveles de ciudadanía, infopobreza, desarraigos, se produce una nueva fragmentación y una nueva exclusión, en donde aparecen grupos más vulnerables, con una casi inexistente representación social y política, visible en los programas asistencialistas de lo social. Estas realidades abren paso a nuevas formas de organización que permiten construir otros procesos y dinámicas de empoderamiento desde lo *glocal*.

No hay necesidades escolares independientes de las necesidades sociales. La ilusión de la educación como técnica objetiva exenta de grupos sociales es una ilusión. Es necesario ver lo pedagógico funcionando con dispositivos de saber y de poder empoderando en las relaciones sociales educativas en las cuales se constituye.

En estos cambios la educación debe ser reconstruida, de tal manera que dé cuenta de la globalización neoliberal y de cómo ella afecta subjetividades, instituciones y procesos humanos. Por eso, es necesario pensar lo educativo desde una identidad pedagógica específica (político-pedagógica) que permita a la educación salir del silencio y construir la impugnación y el empoderamiento en los nuevos procesos sociales. Y esto no es posible si la educación no se piensa a sí misma como factor de poder. De allí la importancia de la escuela y sus experiencias concretas de modificación de su práctica. Se convierte en uno de los eslabones de la nueva acción crítica que irán a reconstruir la búsqueda de sentidos diferentes a este pensamiento único, unanímista en el cual nos han entrampado.

Paradójicamente, la escuela es una de las instituciones más golpeadas con las modificaciones del tiempo-espacio global. Sin embargo, el otro lugar que la reemplazará no emerge, por lo cual su reconfiguración se convierte en un lugar central de lucha para colocar allí los intereses de lo que se quiere construir como fundamento de lo social y de lo humano. La experiencia chilena de los pingüinos³⁷ es muy dicente de cómo es un lugar en reconstitución, lo cual requiere la disputa conflictiva de su reconfiguración, y allí lo público popular cumple un papel muy importante.

9. Noveno movimiento: usted, desde eso que siente que falta, lo hace

Reconocemos que no hay escuela sin contexto ni cultura, que ella se recontextualiza permanentemente, mucho más en un país como éste, laboratorio de tantas cosas. Por ello, cuando la globalización a través de sus agentes convierte al

³⁷ El año 2006 marcó un hito importante en la movilización de la juventud chilena. Los estudiantes de la secundaria salieron a las calles con unas reivindicaciones muy precisas en torno a las tarifas de transporte público, el pago por la realización de las pruebas de ingreso a la universidad, la implementación de la jornada completa para los centros escolares. Ligadas a ellas, el movimiento enlazó la crítica a un sistema educativo sostenido sobre la Ley Orgánica y Constitucional de Educación (LOCE), construido sobre las bases educativas de la dictadura, manteniendo aspectos que se cuestionaban por estas movilizaciones, como la municipalización, y la subvención a la demanda. La movilización que comenzó a ser denominada “Revolución de los pingüinos” por el uniforme que usaban los estudiantes (azul oscuro, camisa blanca y chaleco) golpeaba la reforma educativa, que era presentada por el Banco Mundial como modelo, no sólo para los países de América Latina, sino para el ámbito internacional. Esta situación que hizo pensar a la clase dirigente chilena que había llegado a una educación con los mínimos básicos (en infraestructura, remuneraciones docentes, cobertura y organización de los centros escolares), y había vendido la idea del inicio del despegue hacia la

centro escolar (institución, con centros asociados) en núcleo fundamental de la reestructuración educativa, la lucha cambia de lugar y forma. Allí estaremos los impugnadores del pensamiento único y de la escuela, mostrando que el mundo puede ir en otras direcciones, y que la pedagogía hoy ocupa un lugar central de lucha por reposicionar la educación, la escuela, la democracia y el país. Con esto se muestra que es inseparable la relación entre democracia y desarrollo social y económico, que asuntos como lo tecnológico y lo comunicativo están atravesados por el poder de estos tiempos, y requieren de nosotros análisis y discernimiento, para construir esas apuestas en un mundo donde no es posible hacer protesta sin propuesta.

El caleidoscopio sigue girando y tomará las formas que usted le dé desde la especificidad y la particularidad de su realidad y de sus opciones, haciendo que sus experiencias adquieran sentido y busquen nuevas explicaciones para hacer posible la construcción de una escuela más democrática y más llena de sentido para estos tiempos. De acuerdo con lo anterior, existirán nuevos movimientos y nuevas posiciones haciendo que emerja una escuela cada vez más rica, múltiple, diversa y, desde luego, luchadora por hacer esa democracia

calidad, fue tocada por la dinámica social de los jóvenes, con la cual se devela el cumplimiento parcial y limitado de esas apuestas del capitalismo global a nivel educativo en la realidad chilena.

La protesta, descalificada en un comienzo, fue rápidamente valorada y llevó al gobierno de la presidenta Bachelet y su ministra Yasna Provoste, quien había reemplazado al ministro Martín Zúñiga —salido de su cargo en medio de las protestas de los pingüinos— a plantear la necesidad de una nueva ley general de educación. Para ello, se constituye el Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación (CAP), en donde concurren las más variadas fuerzas de la sociedad, lo cual concluye con una nueva ley de educación.

radical, que no permita la injusticia, la opresión y la negación de la diferencia.

Pero ante todo, desde nosotros, los educadores, reconociendo la secuencia macro-meso-micro en los asuntos escolares e iniciando la producción de una teoría propia de nuestros procesos educativos (no autistas), en diálogo con otras disciplinas y no transportando esas teorías sin endogenizarlas, iniciamos la lucha por evitar que teorías sin contexto vacíen de sentido las cotidianidades educativas.

El gran peligro de la reorganización y la refundación de la escuela en estos tiempos es que olvide su vocación de poder alternativo y constructora de transformaciones, para caer en los caminos de las miradas tecnocráticas que intentan construirla como una institución exenta de intereses y de relaciones sociales. Porque como bien lo dice el pensador español José Gimeno Sacristán:

Reestructurar, consiste en este contexto, en una recolocación de la capacidad de decisión sobre determinados aspectos del sistema educativo y sobre sus prácticas, en una nueva distribución de la legitimidad, de intervención para proveer de dirección al sistema escolar. Se trata de un cambio en el plano de las políticas educativas y en cierto sentido de la desaparición de la política como proyecto de transformación global, donde los referentes se diluyen y se borran los perfiles de un ejercicio del poder más oculto, aunque se diga que los cambios se emprenden en aras del principio de una mayor democratización.³⁸

³⁸ Gimeno S. J. (1998). *Poderes inestables en educación*. Madrid: Ediciones Morata, p. 257.

II. LA PERTINENCIA: UNA FORMA DE SALIR DE LA OPACIDAD³⁹

En el contexto de esta larga y compleja transición/transformación social y “mental” de lo dual a lo triangular, protagonizada en gran medida en el terreno cultural e ideológico, por el pensamiento y los debates “escolásticos” de los Padres de la Iglesia, tuvo lugar en el año 1277 un “acontecimiento” que algunos historiadores de la ciencia, como Duhem (citado por Koyre: 1971) sitúan como el “origen” de la Ciencia Moderna. En efecto, en esta fecha el Obispo de París edita una carta en la que por primera vez en la historia de la Iglesia se admite el cero y la posibilidad, aunque sólo sea como una expresión más de la potencia divina, de pensar el vacío. Hay que señalar, como hacen J. Le Goff, G. Duby y otros historiadores, que este proceso tan esquemáticamente expuesto se produce de forma paralela a la destrucción de las sociedades del Antiguo Régimen y a la aparición de una nueva sociedad burguesa, con todo lo que esto implica de profundidad y complejidad. Las preguntas que nos podemos hacer son inmediatas: ¿qué tiene que ver la aceptación del vacío y del cero con el paso de lo dual a lo triangular, por un lado, y con el desarrollo de la Ciencia Moderna, por otro?, ¿qué tiene que ver el vacío y el cero con las relaciones entre las perspectivas cualitativas y cuantitativas? Pues bien, (...) la admisión del vacío y del cero está estrechamente ligada a todas estas problemáticas constituyendo, en nuestra opinión y desde el punto de vista epistemológico, una de las cuestiones claves y decisivas tanto en la constitución de la Ciencia Moderna, en lo que se refiere a la gestación de las condiciones que posibilitaron el libre desarrollo del pensamiento formal y de la progresiva matematización de la Naturaleza, como en la historia de las relaciones entre las perspectivas “cualitativas” y “cuantitativas”,

³⁹ Desarrollado sobre la base de mi Ponencia “La pertinencia: una problematización en tiempos de reconfiguración del saber pedagógico”, presentada al Foro Nacional de Educación, organizado por el Ministerio de Educación Nacional, 13 al 16 de octubre, 2009, Bogotá.

en lo que se refiere a la profunda transformación que conllevó dicha admisión con respecto al planteamiento originario que se había realizado en la Grecia clásica.”⁴⁰

Esta cita me sirve como abre bocas en el sentido de la lectura que he venido realizando en las páginas anteriores sobre lo que he llamado la opacidad de la educación a la luz de los cambios en marcha derivados de las transformaciones de la revolución científico-técnica en marcha, en cuanto explícita la manera como se vive en conflicto en la realización práctica de la educación y la pedagogía, entre la adecuación a esos cambios del proyecto educativo (global) y el uso e instrumentalización que hace de ello el proyecto de globalización capitalista y neoliberal en marcha.

La pertinencia, a la luz del conocimiento y de los procesos de la ciencia y su enseñanza es un buen inicio, pues permite recuperar este hecho histórico para darnos cuenta de la manera como la introducción del cero, elemento con un alto nivel de objetividad al estar atravesado por la presencia de lo religioso y de un momento histórico determinado del desarrollo de la burguesía, marca la forma como lo cuantitativo tomó ese camino en Occidente. Es decir, un hecho extra teórico viene a reorganizar no sólo la teoría, sino un elemento central en la matematización de la misma.

Por ello, se debe considerar que no es posible acercarse a la problemática de la pertinencia si no nos abrimos a reconocer eso que ha sido denominado el modo 2 de la ciencia⁴¹ y nos recuerda que ella no existe sin:

⁴⁰ Conde, F. “Las perspectivas metodológicas cualitativa y cuantitativa en el contexto de la historia de las ciencias”. En: Delgado, J. M., Gutiérrez, J. (Coord.). (1999). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid, Editorial Síntesis, pp. 53 a 68.

⁴¹ UNESCO. (1986). Conclusiones del Simposio “La ciencia y las fronteras del conocimiento”, Venecia: ONU-UNESCO.

- Un contexto específico que le permite su emergencia y le da forma.
- Una historicidad, mediante la cual hace que el hecho tenga un antes y un después, produzca transformaciones, y que no sea visto de la misma manera en diferentes épocas históricas.
- Un lenguaje, a través del cual se visibilizan: la concepción del mundo y los intereses que están presentes en esa enunciación.
- Un poder que posibilita las condiciones de visibilización, invisibilización o emergencia, así como de algunas de sus características.

Por ello, todo hecho científico, y más cuando se trabaja de cara a los procesos de la enseñanza y el aprendizaje, está atravesado por esa particular manera del modo 2 de la ciencia⁴², que obliga a pensar no sólo en los contenidos, sino también las formas como se produjeron en determinado momento histórico.

Estos hechos nos están acercando a un cambio copernicano en la manera de entender la ciencia. Para los educadores aproximarnos a ello significa también encontrar formas que den cuenta de estos cambios en la cultura escolar y educativa, en el sentido que hemos planteando en estas páginas. Allí, podemos afirmar que existe al interior del proceso epistémico, también una pertinencia de actualización de las discusiones que se dan en la esfera de la ciencia, pues ello va a incidir en la manera como nos relacionamos en las interac-

⁴² En contraposición a la visión del positivismo lógico planteado por el Círculo de Viena, que definía un modo riguroso, como: 1) teórico, 2) matematizado, 3) experimental, y 4) obtenido mediante el método científico hipotético deductivo.

ciones y mediaciones que hacen real el funcionamiento de las instituciones de socialización, encargadas del trabajo con el conocimiento y la información.

Estar alerta a estos cambios y modificaciones y sus implicaciones escolares, es aceptar esa condición nómada. Esta condición nos va a dar esa apertura para transformarnos, transformando la práctica educativa y pedagógica en la cual estamos inmersos. Esto bien lo sintetiza Martínez Miguélez, cuando afirma:

La ciencia occidental avanza cada vez más hacia un cambio de paradigmas de proporciones sin precedentes, que cambiará nuestro concepto de la realidad y de la naturaleza humana. En este nuevo paradigma deben tener cabida ubicación y sistematización de los conocimientos bien establecidos, ya sea que provengan de la física cuántica y relativista, de la neurociencia, de la parasicología, del estudio de las estructuras disipativas, de la holografía o de cualquier otra fuente cognoscitiva, y todos formarían un macrosistema integrado que reflejaría aquella armonía del universo, la cual –según revela Einstein– le guió a él hacia el descubrimiento de la teoría general de la relatividad. En efecto, podríamos incluso decir que los grandes hallazgos científicos del siglo XX son una aplicación de la teoría general de la relatividad a las diferentes manifestaciones de la naturaleza, a las distintas disciplinas y sus variadas áreas del saber.⁴³

Además, en el hecho educativo ese conocimiento va a ser sometido a filtros que lo reorganizan:

- a. El hecho mismo del conocimiento.
- b. La forma crítica del modo 2 de la ciencia que lo saca de la “objetividad”.

⁴³ Martínez, M. “La nueva ciencia en el Siglo XXI”. En: Revista *Internacional Magisterio*, N° 42, diciembre, 2009.

- c. Su recontextualización para la enseñanza y el aprendizaje.
- d. La cultura científico-disciplinar y pedagógica del maestro que la recontextualiza.
- e. La cultura juvenil o infantil del estudiante.
- f. El contexto socio-cultural donde está ubicada la institución.

Esta realidad hace que el hecho escolar sea de una complejidad que requiere un trabajo riguroso y profesional. Por ello, podemos afirmar que el tema de pertinencia se juega no sólo con el contexto, sino con la manera como se entiende la cultura del conocimiento en relación con la cultura escolar donde se desarrolla el acto educativo y pedagógico.

1. Reflexiones sobre la pertinencia

El diccionario de Lengua Española nos dice que el término *pertinencia* se refiere a pertenecer, aquello que pertenece a alguna cosa, de lo que viene a propósito de ella, y en ese sentido su antónimo sería impertinente. Por ello, se podría decir que la pertinencia en el sentido gramatical se refiere a aquello hecho y dicho oportunamente a propósito de... Pero, en su historicidad, el término adquiere una connotación muy fuerte en las preguntas desarrolladas en el mundo norteamericano de finales de los años 50 y comienzos de los 60, cuando se planteó una nueva época para la educación y se invitó al profesor Coleman⁴⁴ a hacer un informe que diera cuenta del estado de la educación en dicho país.

Cuando el informe aborda el por qué del fracaso de los grupos no pertenecientes a la tradición anglosajona como de

⁴⁴ Coleman, James S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, F., Mood, A. M., Weinfeld, F. D., et al. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, DC. U.S. Government Printing Office.

su mundo (WASP⁴⁵), se encuentra un alto nivel de fracaso escolar en los grupos afros, latinos y de otros no norteamericanos. Esta constatación abre un largo debate que, en algunos casos, llegó a plantear que estos grupos también tenían un menor desarrollo cerebral que les restaba capacidad para el aprendizaje, posición sostenida durante mucho tiempo por grupos norteamericanos, aun de científicos, hasta el desarrollo del mapa del genoma humano.

Este informe planteaba que en estos sectores acompañado de las realidades del resultado escolar emergían algunos factores asociados al proyecto educativo que evidenciaban la diferencia, tales como las condiciones nutricionales, las construcciones culturales de la familia, el capital simbólico en que se movían; marcaban una desigualdad de partida para el proceso educativo. Emergía también con fuerza propia el problema de la identidad frente a la cual la escuela debía responder. Se señalaba que al estar organizada ésta desde las identidades anglosajonas, que eran el tipo de lectura propiciado por las escuelas de estas realidades, dejaba ver una desigualdad básica y, en ese sentido, aparecía con un peso muy fuerte la identidad dándole forma y configurando la idea de pertinencia.

En esta perspectiva, pudiéramos afirmar que el tema se ha ido llenando de contenidos y tiene que ver con los sentidos que se le dé al tema educativo desde las identidades. Por ello, las teorías críticas afirman cada vez más que para la educación no basta con resolver el ¿qué? y el ¿cómo?, si no nos planteamos los problemas del ¿por qué?, el ¿para qué?, el ¿para quién?, y el ¿dónde?, señalando en su crítica a la manera como se ha venido resolviendo en el campo de las

⁴⁵ Acrónimo inglés: White, Anglo Saxon and Protestant (hombre blanco, anglosajón y protestante).

competencias y los estándares (no desde las capacidades), el abandono del ¿para qué?, el ¿por qué? y el ¿para quién? y el ¿dónde?, a causa de un objetivismo disciplinar.

En la aparente científicidad a la que asistimos está una economización y productivización de la educación con las formas del actual modelo de acumulación, en donde se reduce lo humano a creadores de esa acumulación, manejadores de información y conocimiento para esa expansión de la globalización, o generadores de servicios, en donde los estudiantes se reducen a futuros en el mercado laboral. Los maestros y maestras son implementadores técnicos de lo que otros diseñan; ellos sólo se encargan de la cadena de montaje disciplinar (despedagogización). Todos los seres humanos son reducidos a medios para los fines de su proyecto de control.

Por ello, en las teorías críticas ha ido tomando forma el aprendizaje situado, el cual no sólo recoge las características contextuales del hecho educativo, sino que recuperando las formas del “modo 2 de la ciencia” recupera la historia social de los contenidos en su origen y en su desarrollo. De igual manera, la historia personal de los actores de la interacción educativa convertida en culturas específicas (infantiles, juveniles y de profesional educativo), haciendo real la lucha para que los actores del hecho educativo no sólo sean objeto, sino ante todo, sujetos de él.

Las teorías y pedagogías críticas vuelven a las preguntas más allá del ¿qué?, y del hacer, para indagar por el destino de lo humano (¿para qué?), la diferencia cultural (¿dónde?), los sentidos personales (¿para quién?) y el sentido de lo ético y estético de ella (¿por qué?). La tarea crítica significa construir desde estas respuestas primeras, darle al ¿qué?, y al ¿cómo? otras respuestas, para reorientar estándares y

competencias, mostrando que son posibles caminos alternativos, igualmente rigurosos. Por ello, la tarea es generar propuestas pedagógicas institucionales, donde lo otro es posible y es viable la construcción de otra globalización, que reorienten los sentidos y accionares que el capitalismo le ha dado al tiempo-espacio global construido en la actual revolución científico-técnica, que sea capaz de recuperar este momento de transformación y colocarlo al servicio de lo humano y no simplemente de unos pequeños grupos de poder.

De igual manera, agudizar el análisis, por hacer visibles las formas, los intereses presentes en su constitución y en el momento actual, así como la forma como el poder se presenta en el proyecto trabajado o formulado. Pudiéramos decir que en el paradigma crítico la pertinencia se inscribe en un horizonte de negociación cultural entre las necesidades de un mundo que se transforma y las identidades particulares y específicas de los grupos a los cuales la educación busca dar respuesta.

Esto evidencia ante los educadores cómo el proyecto transnacionalizado en marcha de la educación está al servicio, no de la pertinencia en lo local, sino del mundo de la globalización capitalista, donde un pequeño grupo de países (G-8, G-20) y un pequeño puñado de personas (dueñas de las transnacionales o vinculados a ellas), serán las beneficiarias de esa nueva educación, mientras las inmensas mayorías estarían en menores condiciones económicas. Tal polarización se controla bajo la aparente idea de cambio técnico y conocimiento objetivo.

En educación éste ha sido construido sobre el fracaso de la escuela para dar cuenta de la nueva época, como el discurso dominante, presentándose la estandarización y las competencias como única alternativa para redefinir la educación

para lo laboral, la calidad como rendimiento para ese fin, y la enseñanza, como esos contenidos mínimos para vivir y rendir en ese mundo. Por ello, las competencias hacen real ese saber hacer para el proyecto.

Como consecuencia, la construcción de propuestas alternativas está a la orden del día. Por ello, el pensamiento crítico debe pensar instituciones, pedagogías, métodos, que enseñen a pensar críticamente; los preparen para múltiples opciones de vida, mayores recursos; los doten de los medios necesarios para hacer una educación de excelencia, teniendo presente cómo en los medios que se colocan para desarrollar el proceso educativo y pedagógico, también se produce y se profundiza la desigualdad. Es ahí donde se requieren proyectos educativos y pedagógicos alternativos, que vinculen a las comunidades a estas discusiones, como otra forma de trabajar por lo público.

Por ello, podemos afirmar que vivimos un tiempo de pasaje, de transición en la conformación de la educación y en encontrar el camino de la pertinencia para un mundo que a la vez que se modifica, reformula sus sistemas educativos y construye un nuevo contexto. Es así como desde esta perspectiva, es necesario trabajar grandes tensiones que generan hoy la articulación y la construcción de la identidad y la pertinencia como elementos centrales para edificar las escuelas de este tiempo. Cuando se hace referencia a que los dos polos de ella deben estar presentes en la resolución que le demos y en la organización de los sistemas educativos y de los procesos que permitan la constitución de ese nuevo campo educativo, construyendo una integralidad que conduzca a la educación y la escuela a promover en sus actores sentidos de vida transformadores, de sus vidas, familias, comunidades, y nos preparen para una vida feliz y justa.

2. Tensiones

a. *Entre ser ciudadanos del mundo e hijos de la aldea*

Una de las grandes modificaciones realizadas a la luz de la revolución científico-técnica en marcha ha sido la constitución de un nuevo tiempo-espacio en la historia de la humanidad. Algunos autores llegan a sostener que el sexto tiempo-espacio, el global, atraviesa todos los otros (el local, el regional, el nacional, el internacional, el mundial). Ese espacio ha constituido lo que McLuhan⁴⁶ llamó la aldea global, caracterizada por una articulación que se produce en el ciberespacio de la multiculturalidad. Sin embargo, el discurso dominante lo ha tomado bajo el nombre de globalización en singular para dar cuenta, en un lenguaje bastante ideologizado, de la inevitabilidad de los procesos del capitalismo en marcha. En ese sentido, ha construido un proyecto en el cual toda la institucionalidad es colocada en función de él, lo que produce una dinámica de poder en torno a los grandes centros multilaterales y transnacionales.

En el discurso de estos tiempos es visible en educación cómo lo local queda como un enunciado. Por ello, para construir pertinencia es absolutamente necesario volver a lo local como tensión, en cuanto nos coloca frente a la necesidad de auscultar los elementos centrales de la responsabilidad, la moral y la ética; y la manera como se constituyen desde la aldea y el territorio en el cual construyo mi vida. Esto significa, ante todo, la existencia de un mundo *glocal*, en el cual las relaciones y sintonías plantean que la educación debe manejar

⁴⁶ McLuhan, M. y McLuhan, E. (1990). *Leyes de los medios. La nueva ciencia*. México: Alianza/Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

esta tensión sanamente. Un lugar visible del vacío de lo local son los sistemas de evaluación, de cara a lo universal, pero con un olvido total de lo local y de esas formas de la identidad que se reconocen en el discurso, pero desaparecen a la hora de fijar la estandarización y las pruebas censales, las cuales portan fines e intereses contrarios a lo local y a la producción de la vida, reducida a lo económico-laboral.

b. Entre el antropocentrismo y el biocentrismo

Todo el discurso de la modernidad y de la ciencia moderna estuvo fundado sobre la separación entre la naturaleza y lo humano, construyendo una serie de culturas fundadas en la razón, la famosa relación H-N (hombre que transforma la naturaleza), recordamos que no eran mujeres porque ellas eran parte de la conquista del hombre y estaban reducidas a lo privado y, en ese sentido, el hombre era el rey de la creación. De acuerdo con esto, ese pensamiento dual reorganizó el mundo bajo el primado no sólo de la razón, sino de los hombres, construyendo un antropocentrismo que en sus resultados puede ser visto, por ejemplo, con la crisis ambiental que vivimos.

La emergencia de los desarrollos científicos y tecnológicos de todo este último período de los inicios del siglo XXI, ha dejado mucho más clara, desde diferentes versiones, que lo humano es solo un eslabón en la cadena de la vida, mirado desde hace muchos años como una forma patriarcal apropiada como proveedor y que tenía como olvido las formas del cuidado más propias de lo femenino. En ese sentido, asistimos a una revaloración de las formas de la vida no sólo desde la perspectiva de género, sino desde una responsabilidad con el planeta, en cuanto en su destrucción también se juega

la vida de lo humano en él⁴⁷, en educación seguir manejando la organización escolar desde el antropocentrismo, ha significado que las formas de razón asimiladas a lo lógico racional (androcéntrico), sean consideradas como las necesarias en este tiempo; matemáticas, lenguaje, ciencias naturales y tecnología, y cuando se abordan las otras, es algo no importante, externo, lo cual está en una búsqueda que nos conduzca a una ecología de lo humano.

c. *Entre el conocimiento y la información*

Los desarrollos tecnológicos de este tiempo nos han ubicado frente a un conocimiento que replantea la forma de existencia de éste en la cultura Occidental. Éste siempre estuvo asociado a la teoría, y en el largo camino gestado en el hecho galileano del paso del catalejo al telescopio, comienza un largo recorrido que se consolida con la revolución microelectrónica y es la conversión del conocimiento en un proceso que además reporta un saber-hacer con él, lo cual hace indisoluble la relación conocimiento-tecnología, queda la base a las competencias, como un saber hacer con el “qué” o contenido. Significa la salida del conocimiento de las manos tradicionales, que son más amplias que los estándares y competencias.

Para la escuela esto significa una profunda crisis. El tipo de conocimiento sobre el cual ella se basaba que reordenaba y hacía escolar a éste, sufre una transmutación, pues al ser colocado sobre los sistemas tecnológicos e informáticos, el conocimiento se convierte en información. Además, es fuente básica del sector servicios de la economía (tercer sector).

⁴⁷ Jonas, H. (1995). *El principio de responsabilidad. Ensayo de una ética para la civilización tecnológica*. Barcelona: Herder.

Esta disolución de las fronteras entre conocimiento e información ha llevado a que muchos de los trabajos presentados por los estudiantes se realicen en la esfera de la información y no en la del conocimiento, porque nuestras mentes escolarizadas no estaban preparadas para la emergencia de esa nueva manera en la cual el conocimiento se convertía en información⁴⁸. De igual manera, se producen sistemas educativos segmentados, los de la información y los del conocimiento y la investigación.

d. Entre la disciplina, la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad

El conocimiento sobre el que se constituyó la universidad napoleónica estaba fundado en las disciplinas. Mucho se ha hablado de ellas y de la manera como consolidaron procesos cognitivos que atravesaron en los últimos 400 años la discusión sobre la ciencia en occidente. Estos hechos afianzaron las búsquedas que llevaron a replantear diversidad de paradigmas y de relacionamiento con el conocimiento científico.

Cada vez más se plantea en el conocimiento lo que se ha denominado por Edgar Morin la tercera cultura de la ciencia⁴⁹, en la cual se propone que todas las ciencias son humanas y, por lo tanto, la separación entre naturales y humanas es equivocada, y que su verdadera diferencia se da por el objeto de ellas.

⁴⁸ Boutang, Y. (2007). *Le capitalisme cognitif. La Nouvelle Grande Transformation*. Paris: Éditions Amsterdam.

⁴⁹ Recordemos que la Segunda Cultura había sido planteada en 1959 por Charles Percy Snow, físico y novelista, mostrando la fragmentación entre científicos, artistas y humanistas. Ver su libro *Las Dos Culturas y La Revolución Científica*, publicado en 1977 por Alianza Editorial.

Sin embargo, la ciencia de estos últimos 50 años ha ido poniendo una impronta. Muchos de sus acontecimientos no pueden ser explicados sin las relaciones con otras disciplinas que hacen que los procesos originados al interior del conocimiento sean de una mayor complejidad y de un nudo relacional constituido sobre otros fundamentos. Por ello, se habla hoy de unas relaciones entre las disciplinas que toma diferentes nombres: inter, trans, multi disciplinario⁵⁰, lo que llevó a Ilya Prigogine a plantear que nunca más se produciría el conocimiento en forma individual aislada, eso es cosa del pasado⁵¹, lo cual hace necesarias las comunidades de saber para responder a la complejidad del conocimiento de nuestra época, situación que coloca en crisis los sistemas escolares basados sobre la disciplinariedad que fragmenta.

e. *Entre el lenguaje escrito y el lenguaje digital*

La emergencia del mundo digital ha constituido una de las principales transformaciones en el mundo de la información actualizada que ha dejado de ser un patrimonio de la escuela. La educación debe ocuparse de la técnica y de la tecnología, no sólo como dominio y uso de sus procedimientos, sino ante todo, como cultura. Este hecho produce una modificación en el soporte de la información en la acción educativa. Nuestra escuela clásica tenía como soporte el libro.

Hoy asistimos al surgimiento de medios tecnológicos que se convierten en nuevos soportes de la educación y el

⁵⁰ Max-Neef, M. (2004). *La transdisciplinariedad*. Medellín: Cuadernos Maestros Gestores.

⁵¹ Prigogine, I. "L'Ordre par fluctuations et le Systeme Social, en L'Idée de Regulation dans les sciences". En: Lichnerowicks, A. et al. (eds). (1977). *Recherches interdisciplinaires*, Paris, pp. 153-191.

conocimiento. La escuela, fundada en la oralidad, la lectura y la escritura, hoy se encuentra con un mundo digital que le genera múltiples entradas: por lo visual, por un saber hacer de base técnica, que va a incidir en la revisión de identidades y formas de vida y en una nueva constitución de lo humano⁵². Esto va a significar la continuación de sistemas de enseñanza basados en “lecturas mosaico”, mucho más complejas que integran lo oral, escrito y digital.

f. Entre el uso de aparatos y la cultura tecnológica

El mundo de hoy se ha llenado de aparatos. Se dice que si hoy resucitara un anciano muerto en la década del 50 o del 60 del siglo pasado, se encontraría entre ocho y noventa y tres nuevos aparatos, dependiendo de la clase social donde resucite. De igual manera, se dice que si el resucitado fuera un médico cirujano, no estaría en condiciones de operar en un quirófano moderno. Se dice que si el que lo hace es un profesor, podría seguir su clase normalmente. Estas realidades han llevado a caer en un uso instrumental del aparato, y muchos de los procesos de despedagogización se presentan como la superación de la pedagogía por las nuevas tecnologías y los procesos comunicativos de ellos. En ese sentido, no se necesita la pedagogía, lo importante es el saber disciplinario.

Construir una cultura tecnológica significa no sólo salir de la mirada mágica del aparato, sino la capacidad de relacionarse con él en sus contenidos y en sus formas; es decir, reconocer que no es neutro, que su constitución además de un ejercicio cultural, lo es del poder y esto va a significar en-

⁵² Bonneau, F. (1996). *L'image et l'ordinateur*. Paris: Aubier Montaigne.

contrar un camino en el cual demos respuesta a otra serie de preguntas; por ejemplo, ¿por qué el escritorio del aparato está resuelto como el de un oficinista o el de un administrador?, ¿no hay en esto presencias de lógicas de poder que en últimas también estamos trasladando a la escuela bajo las formas de la calidad y de la administración de las directivas de ella?⁵³, en donde los rectores han sido reducidos a administrar y gerenciar lo administrativo, con control y mando, pero sin gestionar el conocimiento y menos lo pedagógico.

g. *Entre la escolaridad y la socialización*

Dice Gimeno Sacristán⁵⁴ que en este comienzo del siglo XXI, la escuela productivista se ha consumado a través de los estándares y las competencias. La escuela, que fue un espacio central de socialización, ha terminado convertida en una institución para los intereses del mercado y la economía, retirándole todas esas otras funciones de las cuales se había ocupado, para colocarla centrada en los procesos racionales y, en algunos casos, de las denominadas cuatro disciplinas básicas (idioma, matemáticas, naturales y tecnología), produciendo una separación de ella con la vida de las comunidades.

Pareciera que nos olvidáramos de la manera como esta sociedad, en su desarrollo, ha generado profundas crisis en los sistemas de socialización. Además, de la profundización de la desventaja social para los niños que van a las escuelas

⁵³ Martín-Barbero, J. (2003). *Educación y comunicación*. Bogotá: Norma. Gros, B. (2008). *Aprendizajes, conexiones y artefactos. La producción colaborativa del conocimiento*. Barcelona: Gedisa.

⁵⁴ Gimeno S. J. (2009). *Op. Cit.*

públicas por su origen social. Es ahí donde debemos preguntarnos por el lugar de la escuela en la socialización, frente a la crisis de las familias, la irrupción de las pandillas juveniles como forma cultural, en un no futuro por la reducción del ascenso social, lo cual hace que algunos grupos hagan el tránsito a formas delincuenciales. Esto va a exigir una escuela no centrada en lo cognitivo racional únicamente y mostrar la manera como la escuela va a interesarse por estos asuntos más allá del conocimiento en un sentido de paradigma científico.⁵⁵

h. Entre la despedagogización, las pedagogías universales, y las geopedagogías

La pedagogía aparece como un saber constituido en los últimos cuatrocientos años. La disputa de si es ciencia, disciplina y saber ha entrado en un fuerte conflicto en este tiempo entre quienes plantean, ante la proliferación de aparatos, procesos comunicativos e interacciones mediadas virtualmente, su pérdida de centralidad en la sociedad; generando una dinámica que en algunos sectores críticos ha sido denominada despedagogización. Ello ha llevado a la afirmación de que la pedagogía ha de ser reducida a mínimos, técnicos y didácticos, pues lo importante en la “sociedad del conocimiento” es el saber disciplinario.

Sin embargo, la evidencia de las dificultades que se tienen con los aprendizajes y la organización del saber y el conocimiento frente a los cambios en los contenidos, en las

⁵⁵ Gadotti, M. y colaboradores. (2003). *Perspectivas actuales de la educación*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Skliar, C. y Larrosa, J. (comps). (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Buenos Aires: Homo Sapiens/FLACSO.

maneras de acercarse a él, en incluir los nuevos fenómenos tecnológicos, en la manera como concurren a la escuela, el cuestionamiento sobre el conocimiento en su forma clásica, los saberes de los docentes, los contextos, las culturas juveniles, plantean que no basta con apelar a las formas clásicas de la pedagogía constituidas en la modernidad en sus tres corrientes (tradicionales, modernizadoras y críticas), sino la urgencia de hacer necesaria la conformación y construcción desde la práctica de las nuevas pedagogías que deben constituirse a partir de estas nuevas realidades⁵⁶, y que apenas emergen a partir de fenómenos contextuales, identitarios, conceptuales, comunicativos, tecnológicos y de interacción.

i. Entre las competencias y las capacidades

La discusión sobre las competencias ha llevado a plantear cómo éstas, en una mirada instrumental, han caído en la sobresimplificación de estándares como mínimos del conocimiento para vivir en el mundo de la globalización capitalista y las competencias como un saber hacer técnico y contextualizado para un saber hacer productivo, que ha convertido lo humano en un medio de lo económico con esos estándares. La crítica en el campo internacional reconoce que esta mirada ha terminado reduciendo el conocimiento y la función de la escuela a modelos operativos que sólo responden al qué de la escuela con un leve cómo, más de corte instrumental.⁵⁷

⁵⁶ Mejía, M. R. "La pedagogía, una reconfiguración conflictiva y polisémica". En: Revista *Educación y cultura*, N° 84, septiembre, 2009, pp. 23-31.

⁵⁷ Gimeno S. J.(2009). *Op. Cit.*

Desde visiones críticas se recupera la noción de capacidad como parte de la configuración de lo humano y el que se puede responder realmente a la idea de pertinencia, y en un sentido se hace necesario dar respuesta primero al ¿por qué?, al ¿para qué? y al ¿para quién? como encontraremos las claves del ¿qué? y el ¿cómo? En ese sentido, al caer en lo instrumental se pierde de vista lo humano y las capacidades que se construyen en éste para constituir sentidos nuevos e integrales al proceso educativo⁵⁸, en donde las mismas competencias y estándares serían redimensionados y convertidos en fines más relativos y subordinados a las capacidades.

j. Entre la enseñanza y el aprendizaje

Los cambios generados en el conocimiento, el desplazamiento de la información y la memoria como centrales a la actividad educativa, han hecho que se formulen serias preguntas sobre si hoy es vigente la instrucción en la escuela; incluso, algunos autores concluyen que la instrucción no debe ir más en ningún proceso escolar.

En ese sentido, se hace una reintegración de la dupla enseñanza-aprendizaje al proceso educativo, lo cual plantea en forma de cuestionamiento, qué tanta enseñanza es necesaria hoy en los procesos, en cuanto muchas de las actividades en la esfera cognitiva están presentes en gran número de los elementos, aparatos y artefactos que utilizan las niñas, los niños y los jóvenes cotidianamente.

De la misma manera, el aprendizaje ocupa un nuevo lugar que hace posible la organización de sistemas educativos, en los cuales la organización de pedagogías activas y

⁵⁸ Lipman, P. (2008). *High Stakes Education: Inequality, Globalization, and Urban School Reform*. New York: Routledge/Falmer.

críticas abre la puerta para darle salida de otra manera a los procesos escolarizados, rompiendo los muros de la escuela y llevándolos a través de caminos que transcurren en esos nuevos lugares, en donde el mundo informatizado ha colocado el conocimiento y las prácticas culturales⁵⁹. Por ello, al seleccionar enfoques y líneas metodológicas, es necesario ser conscientes de que se está haciendo una apuesta político social en la esfera de lo educativo y lo pedagógico y, por lo tanto, hacerlo en coherencia con los fines asignados a la actividad educativa.

3. Retos

Asumir estas tensiones significa construir la educación en unas claves críticas sobre la manera como las está resolviendo el proyecto multilateral de control en la educación, lo cual implica conocerlo tanto en forma teórica como práctica, ya que ha sido fruto de una elaboración de un nuevo proyecto de control. La crítica rigurosa nos debe permitir replantear la manera como ese control y poder se está resolviendo hoy en lo cotidiano de nuestra acción educativa, en los procesos pedagógicos; por ello, se va a exigir un análisis que elabore propuestas que muestren cómo deben ser resueltas, para que el asunto de la pertinencia y la identidad entren en la reconfiguración de los procesos escolares en marcha.

En ese sentido, el asunto mayor al asumir la discusión de la pertinencia, en contextos como el nuestro, significa revisar el tema de los fines de la educación. La “revolución de los pingüinos” ha sido una excelente muestra de ello, en cuanto rompe paradigmas de esas luchas a izquierdas y derechas, y evidencia que todo el escenario educativo se ha convertido

⁵⁹ Bruner, J. S. (1987). *La importancia de la educación*. Barcelona: Paidós.

en un espacio conflictivo y polisémico, por dar forma a las preguntas educativas en su integralidad, y que esa lucha reconfigura también el espacio educativo y escolar como un campo en transición y de lucha, donde las nuevas formas de la esfera pública comienzan a emerger con la especificidad y particularidad educativa.

Esto nos lleva a pensar lo público de la educación como un campo de disputa de intereses, en coherencia con la búsqueda de los fines de la acción, lo cual implica que se hace responsable de los asuntos mayores de la sociedad, convirtiendo la educación en un asunto, no sólo de los expertos en los temas, sino también de los funcionarios encargados o los gremios que se relacionan con ellos; y esto significa que la pertinencia elaborada colectivamente nos devuelve a una democracia más real a través de la educación.

De esa manera, nos muestra que lo pedagógico es profundamente político, y que tratar cualquier asunto de su proceso implica ver cómo ese aspecto específico se relaciona con los fines y sentidos que la sociedad o el grupo humano particular, le otorgan. Por ello, pensar en esta perspectiva de pertinencia, evaluación y currículo, es tomar partido y disputar la concepción de sociedad que se construye a partir de ellos. Así, pensar la pertinencia en educación nos devuelve al asunto estructural de la democracia, la construcción de sentidos colectivos, edificando justicia, igualdad y realizando que no pueden ser completas las transformaciones educativas y pedagógicas si no se dan la redistribución económica y el reconocimiento cultural de identidades y grupos diferentes, como dice Fraser.⁶⁰

⁶⁰ Fraser, N. (1997). *Iustitia Interrupta. Reflexiones críticas desde la posición post-socialista*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Universidad de Los Andes.

Igualmente, podemos concluir que la pertinencia es una construcción que debe guardar coherencia con la identidad, las formas y los procesos culturales, y debe evitar participar de procesos que arrasan lo local, lo regional, y las particularidades étnicas y culturales, produciendo con ello mayor desigualdad y desventaja social. Por eso, ella no puede ser sino una resultante de un acuerdo colectivo de los distintos actores implicados en el proceso educativo, porque si no, podemos terminar como bien lo señalaba Manfred Max-Neef:

Sólo podemos pretender comprender aquello de lo que somos capaces de formar parte, aquello con lo cual somos capaces de integrarnos, aquello que somos capaces de penetrar en profundidad, de ahí que entonces difícilmente podremos comprender un mundo del que, para estudiarlo, nos hemos separado a propósito. Entonces, es un mundo sobre el cual podremos acumular conocimiento, pero que no podemos comprender.⁶¹

III. PERTINENCIA EN Y DESDE AMÉRICA LATINA⁶²

La pregunta por la educación y la escuela en América Latina ha estado ligada a la manera como se nos impuso la escuela de la modernidad capitalista, fruto de los procesos de colonización. Sin embargo, desde el nacimiento de nuestras repúblicas, la pregunta por una educación desde nuestras particularidades estuvo a la orden del día y tuvo su origen en dos pensadores. De un lado, Domingo Faustino Sarmiento,

⁶¹ Max-Neef, Manfred. "De la esterilidad de la certeza a la fecundidad de la incertidumbre". En: Revista *Planteamientos en Educación*. Escuela Pedagógica Experimental, Volumen 2, N° 3, diciembre, 1995, Bogotá, pp. 33 a 45.

⁶² Retomo acá elementos desarrollados en mi libro: *Educaciones y pedagogías críticas latinoamericanas. Cartografiando la educación popular*. De próxima aparición.

quien planteó que “la barbarie venía de la pampa y la civilización por el Río de la Plata”; y, de otro, Simón Rodríguez, maestro de Simón Bolívar, señaló “o inventamos o erramos”.

En ese sentido, en nuestra realidad ha existido una serie de corrientes críticas que plantean una identidad latinoamericana, presente en los procesos educativos, los cuales no pueden ser una simple transposición del mundo euro-norteamericano.

En la segunda parte del siglo XX se desarrolló en América Latina un movimiento crítico en los ámbitos de lo económico, lo social, lo político y lo cultural, el cual cuestionó la manera como nuestra historia y la construcción de nuestras identidades habían sido subsumidas como si fuesen parte de la historia de Europa y de Norteamérica, negándonos nuestras identidades y nuestras particularidades, asimilados en una universalidad que además hace de nuestras vidas e historias un continuum de la vida de esas otras latitudes.

Durante el siglo anterior y lo corrido de éste, se ha venido profundizando esta crítica, originando corrientes de acción y pensamiento que insisten en que esas diferencias de pensarse aquí, implican no sólo la existencia de un pensamiento propio, sino el cuestionamiento de esa pretendida universalidad eurocéntrica como parte de un proyecto de control y de poder cultural que se manifiesta en el ámbito de lo geográfico (relaciones centro-periferia), lo cultural (los otros como los no racionales y mágicos), las epistemes (prácticas y míticas), las instituciones (pre-modernas), dando campo a una idea de progreso histórico, que termina siendo un proyecto de subalternidad para quienes no están en la esfera inmediata, en el tiempo, en el espacio, y en las epistemes europea y norteamericana.

A nivel del conocimiento se dan relaciones asimétricas, en donde el predominio de una episteme teórica niega el vínculo de esas teorías con la práctica y la vida cotidiana, señalándolas como incompletas, empíricas, como una forma anterior del pensamiento, en un mundo en el cual, con la idea de progreso, unos están adelante en desarrollo, pensamiento, conocimiento, instituciones, y otros atrás, y todo el esfuerzo es llevarlos a esos otros lugares que los países de otras latitudes han llegado⁶³, construyendo el nexo desarrollo-subdesarrollo.

Hablar de este tipo de búsquedas en su origen histórico significa tener en cuenta un tiempo en el cual el continente latinoamericano se rebela y se desarrolla en las distintas disciplinas del saber generando planteamientos conceptuales que intentan salir del predominio de la ciencia eurocéntrica. A la luz de estas discusiones y planteamientos críticos se gestan caminos y lecturas alternativas como:

- Aquellas donde la cultura y lo social exigían salir de las miradas economicistas del sobredeterminismo económico, como las de José Carlos Mariátegui⁶⁴, quien planteó un socialismo indoamericano.
- La teoría de la dependencia (Faletto, Dos Santos⁶⁵), la cual muestra que nuestro “atraso” en términos económicos se debe a la manera como las relaciones centro-periferia han sido realizadas en lo económico para el desmedro de la periferia.

⁶³ Escobar V. A. “La Invención del Desarrollo en Colombia”. En: *Lecturas de Economía*, N° 20, mayo-agosto, Bogotá, 1986.

⁶⁴ Mariátegui, J. C. (1994). *Mariátegui total*. Lima: Amauta.

⁶⁵ Dos Santos, TH. (2000). *A teoria da Dependência. Balanço e perspectivas*. São Paulo: Civilização Brasileira.

- La educación popular (Freire), en la cual se plantea una educación desde los intereses de los grupos oprimidos y el sufrimiento, haciendo de la pedagogía un hecho político-cultural que visibiliza la existencia de saberes que no se mueven en la lógica formal del llamado “conocimiento universal”.
- La teología de la liberación (Gutiérrez⁶⁶), que reconoce en las formas históricas la existencia de una trascendencia encarnada en el dolor y el sufrimiento de los pobres, adelantando la idea de sentido y salvación acá en la tierra.
- El teatro del oprimido (grupo El Galpón, Boal⁶⁷), que reivindica el cuerpo y el deseo como lugares históricos constitutivos de narrativas de emancipación y transformación.
- La comunicación popular (Kaplún⁶⁸), que reivindica el lenguaje y la iconografía popular como constitutivos de una visión del mundo. Muestra que el lenguaje es una construcción social.
- La investigación-acción participante (Fals Borda⁶⁹), cuestiona la episteme de la racionalidad científica construida en la modernidad europea y postula al sujeto como actor de práctica y productor de saber, rompiendo la separación sujeto-objeto.

⁶⁶ Gutiérrez, G. (1971). *La teología de la liberación*. Lima: Centro Bartolomé de las Casas.

⁶⁷ Boal, A. (1975). *Técnicas latinoamericanas del teatro popular*. São Paulo: Hucitec.

⁶⁸ Kaplún, M. (1985). *El comunicador popular*. Quito: Ciespal.

⁶⁹ Fals Borda, O. “Por la praxis. El problema de cómo investigar la realidad para transformarla”. En: *Simposio Mundial de Cartagena. Crítica y política en ciencias sociales*, Volumen I, 1978, Bogotá: Punta de Lanza – Universidad de Los Andes, pp. 209-249.

- La colonialidad del saber y el conocimiento (Quijano⁷⁰), señala que la emancipación no es sólo de lo económico y lo político, sino de las formas como se han introyectado las formas del eurocentrismo de una libertad con un individuo abstracto que modela cuerpos, mentes y deseos.
- La psicología social (Martín-Baró⁷¹), que cuestiona las formas universales de la personalidad y la subjetividad. Muestra que éstas se constituyen desde las formaciones sociales y los imaginarios culturales reelaborando las estructuras universales.
- La filosofía latinoamericana (Dussel⁷²), que postula una crítica a las formas universales del pensamiento centrado sobre la razón, mostrando que los pensadores “universales” lo son en la negación del pensamiento de lo diferente, de lo otro no-europeo.
- La ética (Boff⁷³), la ética del cuidado y la compasión por la tierra, la cual replantea la mirada occidental del antropocentrismo como núcleo de todas las relaciones y postula un biocentrismo desde nuestras condiciones de megadiversidad, lo cual significa un nuevo ethos.
- El desarrollo a escala humana (Max-Neef⁷⁴), el cual devela cómo en la idea de desarrollo se da una construcción para legitimar una forma de poder económico y la

⁷⁰ Quijano, A., *Op. Cit.* p. 219.

⁷¹ Martín-Baró, I. (1976). *Problemas de psicología social en América Latina* (compilación de textos). San Salvador: UCA Editores.

⁷² Dussel, E. (1978). *Filosofía y ética latinoamericana*. Bogotá: Universidad Santo Tomás.

⁷³ Boff, L. (1998). *El cuidado esencial. Ética de lo humano. Compasión por la tierra*. Buenos Aires.

⁷⁴ Max-Neef, M.; Elizalde, A. y Hopenhayn, M. (1997). *Desarrollo a Escala Humana. Una opción para el futuro*. Medellín: CEPAAUR.

manera como el WASP (White, Anglo-Saxon, Protestant) se impone en la conformación de lo humano, colocando los satisfactores que promueven el proyecto de control capitalista.

Y muchos otros, los cuales desarrollaron prácticas que surgidas en nuestro continente tienen una perspectiva histórica contextual muy clara, en cuanto plantean que el conocimiento es situado con una historicidad propia e implica una apuesta por transformar las condiciones de vida de las personas que son relacionadas con y afectadas por él.

En ese sentido, estos procesos en diferentes dimensiones del saber inauguran, desde nuestra realidad, una crítica a una episteme del conocer ubicada como única y excluyente de las otras que se generan en lugares sociales, culturales y conceptuales. Al interior de la propuesta de este pensamiento latinoamericano, como forma de investigación y producción de saber y conocimiento desde la práctica, acompañando la acción en forma conceptual, va emergiendo desde su quehacer un discurso que al discutir la episteme del conocimiento científico ubica su legitimidad en un contexto histórico, en el cual el inicio de la modernidad europea (capitalismo occidental) toma forma como *la manera* de explicar y entender el mundo.

Ello se concreta en la triada Descartes-Galileo-Bacon y se materializa en el método científico. Como nos dice Elizalde, “la ciencia occidental es un producto cultural e histórico que tuvo su origen y desarrollo en una cultura local con pretensiones universalizantes, tarea en la cual ha tenido un notorio éxito.”⁷⁵

⁷⁵ Elizalde, A. “La sistematización y los nuevos paradigmas del conocimiento y el saber”. En: Revista *Internacional Magisterio*, N° 33, junio-julio, 2008, Bogotá: Editorial Magisterio, p. 38.

De igual manera, en la visión de Fals Borda:

(...) teoría y práctica. Esta temática era la que más problemas suscitaba entre las disciplinas interesadas partiendo de paradigmas establecidos, mas bien cerrados y deductivos: el positivismo de René Descartes, el mecanicismo de Isaac Newton y el funcionalismo de Talcott Parsons, al usarlos no queríamos ver ninguna hipótesis con ninguna práctica pre establecida, aconsejábamos recurrir a un pausado ritmo de reflexión y acción que permitiera hacer ajustes por el camino de las transformaciones necesarias, con participación de los actores de base.⁷⁶

El saber de práctica, al enfrentar la pretendida universalidad de ese episteme, le señala también que no es la única forma de producir la verdad sobre lo humano y la naturaleza, y, desde las realidades de nuestro continente, le muestra cómo invisibiliza otras epistemes que no se hacen afines al proyecto de universalización de Occidente y a los otros sujetos productores de ese otro conocimiento no encauzado bajo las formas de la episteme del conocimiento científico.

En su relación con los movimientos sociales, algunas de las expresiones como la investigación-acción participante, la educación popular, la teología de la liberación, develan ese carácter universal; como parte de un proyecto de saber y poder muestran que hay también un saber y un conocimiento que existe y es producido por grupos que han sido colonizados, subalternizados, y negados en su saber, produciendo un fenómeno de subalternidad en el pensamiento muy visible en indígenas, afros y mujeres.

⁷⁶ Fals-Borda, O. *La investigación-acción en convergencias disciplinarias*. Palabras para aceptar el premio Malinowsky de la Sociedad Mundial de Antropología. Montreal, agosto de 2007 (borrador).

Esto muestra la idea de hegemonía planteada por Gramsci⁷⁷ como poder que se construye en y desde las formas y las instituciones de la cultura, más allá de la coacción física, elemento que nos permite descubrir la potencialidad contrahegemónica del pensamiento latinoamericano, en cuanto revela el poder emancipador de las lecturas críticas de nuestros contextos y la relación propia con el pensamiento eurocéntrico.

En esta tradición se inscriben infinidad de pensadores, organizaciones, movimientos, grupos universitarios, que antes de la caída del socialismo real propugnaban por una especificidad latinoamericana no sólo cultural, sino en la esfera del saber y del conocimiento y del tipo de transformación social, y que después de ese derrumbe mantuvieron viva la crítica y los valores de búsqueda por construir otro mundo posible y convertir a la educación en un escenario muy importante de él.

En educación, la emergencia de todos estos procesos ha generado búsquedas pedagógicas que, de acuerdo con la particularidad de los grupos, ha ido tomando como fundamento la identidad cultural y contextual, constituyendo formas de educación propia, las cuales, a partir de las especificidades de los grupos humanos con los cuales se trabaja, construyen niveles diferentes de diálogo de saberes y negociación cultural con la cultura y el conocimiento euro-estadounidense. Para ello, elabora procesos mediante los cuales pone en discusión estas diferentes visiones y para hacerlas reales propicia procesos investigativos donde estas epistemes y cosmovisiones

⁷⁷ Gramsci, A. (1981). *Cuadernos de la cárcel* (tomos I, II y III). México: Era.

son visibilizadas⁷⁸. Un lugar visible de esa discusión en la actualidad es la propuesta de nueva ley de educación en Bolivia, propuesta al Parlamento, y que lleva el nombre de dos pensadores de esta tradición, en memoria de Avelino Sinanú y Elizardo Pérez, promotores en el siglo anterior de la escuela Aiyu Intercultural.⁷⁹

Se ha discutido en las corrientes críticas latinoamericanas del conocimiento y de las diferentes disciplinas mencionadas atrás cómo fue que un pensamiento surgido en una región geográficamente delimitada y local devino como conocimiento universal y como forma superior de la razón, que niega las formas no racionales y los conocimientos que no se inscriben en sus lógicas; produce además una subordinación de los otros conocimientos y culturas, desde lo cual construyó la idea de progreso, que coloca un imaginario sobre la sociedad según el cual unos estarían delante y otros detrás en el camino de la historia, subalternizando pueblos, culturas, lenguajes y formas de conocer, para lo cual ha jugado un lugar central la escuela.

Algunos sectores muestran cómo también algunos pensadores críticos del mundo eurocéntrico construyen esa mirada homogeneizadora sobre los otros mundos (Asia, África, América) participando de esa subalternización a las voces diferentes a las propias que aparecen como

⁷⁸ Walsch, C. *Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento "otro" desde la diferencia colonial*. Quito: Universidad intercultural de las nacionalidades y pueblos indígenas. CRIC. Documento de Universidad Indígena y Educación Propia.

⁷⁹ Pérez, E. (1962). *Warisata, la escuela Ayllu*. Bolivia: Empresa industrial gráfica E. Buriko.

incompletas, subdesarrolladas, precientíficas, míticas, no racionales.⁸⁰

En diferentes versiones, se reconoce que esto generó una homogeneización epistémica en la que la escuela, como institución, organiza y jerarquiza para producir y deslegitimar la existencia de las otras formas de saber; además, generó una dinámica de expansión de occidente euroamericano como la episteme y la racionalidad que corresponderían a las formas superiores de lo humano, forjando una subjetividad centrada en la razón, que niega la relación con la vida cotidiana, y hace de las relaciones cognitivas aquellas que se establecen entre sujetos de saber y objetos de conocimiento, mediados por un método científico.

A esos fundamentos de la modernidad universal se les señala como el ejercicio de la colonialidad, diferente al del colonialismo ya que de éste último, centrado en el control económico y político de las metrópolis, se sale mediante las luchas de independencia. Sin embargo, el otro sigue operando a través de una visión del mundo, del control de las mentes y los cuerpos, en donde, para mantenerlo, juegan un papel muy importante las instituciones de educación. En ese sentido, se señala que el eurocentrismo no es una mirada cognitiva propia de los europeos, sino de todos los que hemos sido educados en los imaginarios y prácticas de las hegemonías de las instituciones educativas en donde se ha naturalizado el imaginario cultural europeo, generándose una geopolítica del conocimiento que invisibiliza y desaparece las historias locales.

⁸⁰ Quijano, A. “*Colonialidad del poder y clasificación social*”. En: *Journal of World-Systems Research*, vi, 2, summer/fall 2000, 342-386. Special Issue: Festschrift for Immanuel Wallerstein – Part I. Disponible en Internet en: <<http://jwsr.ucr.edu>>

De igual manera, se muestra cómo la teoría crítica, en sus diferentes vertientes euronorteamericanas, es aliada en la denuncia y propuesta frente al capitalismo occidental pero no es suficiente para explicar sus particularidades en nuestras realidades. Por ello, necesita ser complementada con las especificidades de las relaciones sociales gestadas en el proceso de la colonialidad que, en el caso de los países de la periferia, se ha dado como dominación, control y explotación no sólo en el ámbito del trabajo sino en los ámbitos de la razón, el género, y los saberes relacionados a ellas, dando forma a estructuras que construyen una subjetividad controlada. Además, se ve la necesidad de incorporar una dimensión étnica y epistémica al conflicto, ya que opera en los sujetos pero como maneras de conocer, de producir saber y conocimiento, de producir imágenes, símbolos, hábitos, significación y modos de relacionarse.

Lo que muestra esta entrada desde nuestros contextos es una lectura de las singularidades del control y la dominación, que se logra por mecanismos no coercitivos directos y que no apelan a la violencia directa sino que entran en un control que se desarrolla más en las estructuras subjetivas de corte cognitivo, afectivo y volitivo, en donde la educación, la escuela y los medios masivos de comunicación ocupan un lugar central.

Es en esta perspectiva que al intentar plantear en el capitalismo globalizado la manera como hoy se producen las resistencias y cómo el biopoder toma forma en educación, se requiere retomar un cuádruple ejercicio crítico. En un primer momento, reconocer los cambios estructurales que acontecen en la sociedad derivados de las modificaciones estructurales desde el conocimiento, la tecnología, la información y la comunicación, modificando el proceso de organización de la sociedad; en segundo momento, entender estos cambios en clave de un nuevo proyecto de control y poder, y

leerlo en una reactualización del pensamiento crítico y marxista que permita desentrañar los nuevos procesos existentes en las formas de este capitalismo. En tercer momento, recuperar nuestra tradición crítica latinoamericana para tenerla como base de una relectura que habrá de hacerse de la manera como las nuevas realidades llegan a nuestro contexto.

Este nuevo hecho contextual nos conduce al cuarto aspecto, el cual exige un análisis que al recuperar la tradición pueda leer en nuestra especificidad latinoamericana la manera como hoy se produce el proyecto educativo transnacionalizado, la manera como es apropiada por nuestras tecnocracias nacionales, cómo los sectores populares son incluidos en esa lógica eurocéntrica y cómo aún los proyectos críticos y alternativos enclavan las propuestas en la pura lógica de la institucionalidad de la educación construida por occidente para la educación, sus escuelas y sus universidades.

Ubicarse en la perspectiva de los sectores populares, en el mundo en donde han sucedido esos cambios, requiere también del pensamiento crítico surgido de nuestro continente, la necesidad de darle forma a procesos formativos que los empoderen y permitan hacer realidad nuevamente, la idea de que son ciudadanos del mundo pero hijos de la aldea. En este contexto se encuentra la capacidad de leer la forma como los grupos y sectores vuelven a plantear las resistencias de este tiempo, para permitir que el pensamiento crítico vuelva a ser remozado desde las prácticas de resistencia que apenas comienzan a esbozarse y toman caminos propios para señalar con su quehacer la posibilidad de otras prácticas, pero también de otras lecturas.⁸¹

⁸¹ Ver lectura sobre las pedagogías críticas en la cual se diferencia entre las de América Latina y las euro-norteamericanas, en Mejía, M. R., Awad, M. (2005). *Educación popular hoy, en tiempos de globalización*. Bogotá: Aurora, pp. 82-172.

Ha existido una tendencia a descalificar la visión latinoamericana como si fuera una que intenta romper con occidente desde populismos, nacionalismos o culturalismos terrígenas. No es el planteamiento que acompaña esta propuesta. Se está en un tiempo maravilloso en el cual si se hacen esas integraciones denominadas de arco iris y se construyen las conjunciones, se puede mirar de manera más transdisciplinaria y transversal, al servirse de la construcción de lo humano en estos tiempos como capacidad plena y no simplemente de lo humano instrumental al servicio del control y el poder del capitalismo. En ese sentido, se nos exige un esfuerzo por pensar la educación desde nuestras realidades, no sólo en una moderización que refuerza identidades del mundo del Norte.

Como vemos, la discusión actual se abre en todos los ámbitos de la educación, en sus procesos formal, no formal e informal, a encontrar caminos para ella en estos tiempos, pero en cuanto la educación está en la sociedad, exige que todas y todos tengamos no sólo claro su ¿para qué?, su ¿por qué?, su ¿para quién?, ¿en dónde?, y desde allí, sus ¿qué?, y ¿cómo?, sino que exige definiciones sobre los sentidos y las apuestas que tenemos sobre los asuntos de la sociedad y el lugar desde el cual hablamos. En este sentido, abordaremos las páginas siguientes, sin olvidar que inscritos en un escenario de mi tiempo-espacio global, con control del capitalismo globalizado, somos latinoamericanos y debemos reconocer esa especificidad, porque como bien señala el pedagogo norteamericano Peter McLaren:

Los esfuerzos políticos de los teóricos latinoamericanos para hegemonizar a Occidente en términos tanto de teoría como de intervención política directa, deberían ser adoptados por los teóricos post-modernos euroamericanos. Esto es importante, ya que no sólo entendemos más profundamente la hibridación

cultural y las identidades mestizas de, digamos grupos mexicanos y peruanos, y también la formación de la identidad de grupos de los Estados Unidos. Llamo a esto una política de identidad fronteriza o una pedagogía de identidad fronteriza, con ello me refiero a reinventar las identidades euroamericanas colocándonos nosotros en el 'otro'. Logramos esto, al menos en parte, escuchando los discursos de liberación emitidos desde el sur, las voces pobladas de luchas contrahegemónicas por la liberación, luchas inscritas por el sufrimiento y la fuerza de la gente subyugada. Entonces, estamos en una posición sociocultural mejor, desde donde comprender y ejercitar el juicio. Entonces estamos capacitados para ocupar otras epistemologías, desde las que resituamos simultáneamente dentro, entre y a través de las fronteras. Llegamos a conocer en forma más multivalente la formación de nuestras propias subjetividades, así como la de aquellas creadas al sur de la frontera física que define los estados nacionales de América Latina. Estoy hablando de ocupar nuevas zonas lingüísticas, culturales y epistemológicas, lugares ocultos que siempre están en flujo, rodeados de membranas culturalmente enredadas que ya han sido fisuradas y marcadas por la clase, la raza, el género y los antagonismos sexuales. Necesitamos al tercer mundo para entendernos mejor a nosotros mismos, pero no debemos vaciar sus venas históricamente destrozadas.⁸²

⁸² McLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era postmoderna*. Barcelona: Paidós, pp. 199-200.

CAPÍTULO 2

LA CONCEPCIÓN DE DESARROLLO DETERMINA LA EDUCACIÓN

Al despolitizar la educación y reducirla al terreno de las destrezas, la ideología y la política liberales terminan por generar una práctica educativa que contradice u obstaculiza una de las exigencias fundamentales del mismo avance tecnológico, la de preparar a sujetos críticos, capaces de responder con presteza y eficacia a desafíos inesperados y diversificados. En realidad, el entrenamiento estricto tecnicista habilita al educando para repetir determinados comportamientos. Sin embargo, estamos algo más que esto. Necesitamos un saber técnico real, con el que responder a los desafíos tecnológicos, un saber que se sabe componiendo un universo mayor de saberes. Saber que no censura las preguntas legítimas que se hagan en torno a él: en beneficio de qué o de quién; contra qué o contra quién se utiliza. Saber que no se reconoce indiferente a la ética y a la política, pero no a la ética del mercado ni a la política de esta ética.

*Paulo Freire*⁸³

Nunca antes como hoy, son tan explícitas las relaciones que existen entre educación y propuesta de país, de sociedad y de desarrollo que se realice. Es decir, la propuesta de

⁸³ Freire, P. (2001). *Pedagogía de la Indignación*. Madrid: Morata, pp. 136-137.

sociedad va en forma de currículo, estándares, competencias, pedagogías, al hecho educativo, no como una simple reproducción, sino bajo la especificidad del hecho educativo. Por ello es tan importante aprender a desentrañar de nuestras prácticas las formas de sociedad y de ser humano que construimos en el día a día de la institucionalidad, en tanto que el discurso dominante hace tanta insistencia en que los asuntos de la escuela y la pedagogía son técnico-objetivos. Por eso, estándares, competencias evaluaciones, conocimiento, se van llenando de ese objetivismo que exige ser develado por los pensamientos críticos, para colocar en esas palabras que se han hecho polisémicas, el sentido que quiere darle ese actor de práctica e iniciar el camino de re-configuración de la educación de la escuela, desde su concepción y sus intereses.

A la vez que se hace ese ejercicio, se requiere un educador, que en coherencia con las preguntas de la pertinencia, se pregunte los ¿por qué?, ¿para qué?, ¿en dónde?, y ¿a quién?, de la educación antes de abordar los ¿qué? y ¿cómo?, y en un ejercicio de individuación aclare las apuestas sociales, económicas y políticas que realiza en el accionar político y pedagógico. Es decir, la pregunta por la manera como él o ella construye sociedad a través del acto educativo y pedagógico realizado cotidianamente.

Lo anterior hace necesario hacer una revisión a esos aspectos, correlacionados con la construcción de la educación en la sociedad y que están a la base del accionar de todo educación y por lo tanto el educador los reproduce o recrea todo el tiempo, en forma consciente o inconsciente, y qué mejor lugar para entrar que la idea de desarrollo que enmarca hoy en día cualquier discusión por el sentido de las sociedades y entrega parte de las claves de por qué las orientaciones po-

líticas de turno toman uno u otro camino, muy visible en la manera como toman determinaciones en educación, ya que el entendimiento y comprensión de muchas de las categorías, términos y prácticas en educación están marcadas por la concepción de desarrollo que se tienen. Allí las tecnologías, como un componente clave del mundo que emerge, introducen en toda la discusión un elemento nuevo del impacto que ésta tiene en la manera como se ha constituido la relación ser humano y la manera como lo humano es parte de ella. Ellos vienen en medio de la actual revolución científico-técnica a reordenar el desarrollo y los impactos de él sobre la construcción de la sociedad en este tiempo.

De igual manera, la construcción de un discurso sobre la sustentabilidad para tratar de paliar sus efectos muestra cómo éste también se vuelve profundamente polisémico, en cuanto a través de él se muestran las orientaciones no sólo sobre el impacto ambiental, sino también los intereses de los diferentes grupos que en la sociedad disputan por el poder, como bien lo dice Augusto Ángel:

Creo que deberíamos partir del presupuesto de que alcanzar el desarrollo sostenible no es un proceso que funciona automáticamente. Por el contrario, es necesario readaptar el desarrollo en una dimensión tal, que no sabemos si las fuerzas sociales en juego están dispuestas a aceptarlo.⁸⁴

Tocar este tema significa, ante todo, hacernos la pregunta por la manera como desarrollo y crecimiento han ido de la mano generando un mundo en el cual el desarrollo capitalista, visto como un crecimiento material de bienes y servicios ilimitado, ha venido generando una serie de desequilibrios

⁸⁴ Maya, A. A. (1999). *Desarrollo sustentable o cambio cultural. Una reflexión sobre el desarrollo agrario*. Bogotá: S/Ed, p. 103.

básicos, primero entre las personas, luego entre los países y, el más profundo, con la naturaleza⁸⁵, luego entre los géneros⁸⁶ y, por último, de ruptura con la biodiversidad. Esto ha construido una lógica que acrecienta la desigualdad y el beneficio individual, donde la apropiación de esos bienes en forma privada termina con una dirección en la cual tener y saber conforman el nuevo poder de los propietarios privados de la sociedad.

Por ello, en este capítulo intentaré mostrar cómo el signo de la época es la globalización, en coherencia con el Tomo I de esta serie, y cómo estamos caminando por senderos todavía confusos en cuanto se hace necesario diferenciar el surgimiento de un tiempo-espacio global como desarrollo de fuerzas productivas, centradas en los avances del conocimiento, la tecnología, la información, la comunicación de la globalización capitalista y neoliberal, para afirmar con fuerza que de todas maneras asistimos a un fenómeno más allá de la mundialización, frente al cual se exige un juicioso análisis para comprenderla y si queremos una distancia crítica frente a ella es ineludible conocerla. Así, el nuevo pensamiento crítico de esta época sólo podrá partir de la comprensión profunda de las raíces históricas del capitalismo y de ella en el momento actual como globalización capitalista.

⁸⁵ Daly, H. y Cobb, J. (1997). *Para el bien común*. FCE. (1ra reimpresión). Bogotá.

⁸⁶ Recordemos cómo todo el fundamento de la ciencia moderna (Bacon, Galileo, Descartes, Newton), base del conocimiento escolar actual, tiene como punto de partida el dominio de la naturaleza por el hombre, en cuanto éste con su razón la conoce y la domina. Ese dominio era de hombres, ya que las mujeres estaban bajo el control de ellos y reducidas a la esfera privada y no estaban incluidas en las actividades de la ciencia y menos en la esfera pública, por ello, la llegada de las mujeres a esta esfera se da sólo a fines del siglo XIX y comienzos del XX.

Igualmente, y en una forma rápida, con las excusas debidas por no ser especialista en economía, intentaré hacer un rastreo histórico que muestre cómo el surgimiento de la discusión sobre sustentabilidad no puede ser entendida sino en un continuum, en el cual la idea de desarrollo fue cuestionada y se exigió a cada momento calificarla de manera diferente para intentar hacer un reacomodo de ella, en el marco de las formas que van hegemonizando y controlando las dinámicas sociales de este tiempo.

Y es en esa vía como se llega al tercer aspecto, en el cual intentaré mostrar cómo la idea de desarrollo sustentable o sostenible es hoy una idea polisémica, cargada de profundas connotaciones ideológicas (a pesar de Fukuyama)⁸⁷ y adquiere múltiples formas de acuerdo con las concepciones en las cuales se mueven sus exponentes. Es así como en este texto intentaremos mostrar diez de éstas, que nos van a dar cuenta de la complejidad y la perplejidad que nos acompaña en la reflexión de este nuevo siglo y que requiere de nosotros opciones claras y sentidos sobre lo que hacemos, para no caer en la mistificación de la tecnología o de los nuevos desarrollos de las fuerzas productivas.

En ese sentido, ese estado del arte que presentaré pretende entregar a los educadores unos elementos básicos que les permitan hacer una reflexión y reconocer sus prácticas de educación en una relación con la comprensión de desarrollo y tecnología que determina el trabajo como educadores, y cómo, a pesar de que se mire neutramente, ellas están preñadas de intereses, de valores, y por qué no, de las nuevas concepciones políticas e ideológicas que se mueven en este nuevo siglo. Creo que el servicio de este estado

⁸⁷ Fukuyama, F. (1992). *El fin de la historia y el último hombre*. Barcelona: Planeta.

del arte (hecho después de muchas lecturas) es permitirle a cada cual tener claro el lugar desde el que habla como uno más que debe *interlocutar* con los otros y para aquellos que creen que sólo existe uno –pretensión del lenguaje tecnicista sobre la educación–, abrirse y evitar ser “idiota útil” de alguien a quien curiosamente no se conoce.

Por eso, intentaré desarrollar al final de este capítulo, un aspecto acerca de qué le agrega la educación popular a un planteamiento de desarrollo sustentable y cómo exige una lectura que cambia algunos de los presupuestos en los cuales se ha venido moviendo la discusión de sustentabilidad, como si fuera un planteamiento de ecologistas, ambientalistas y economistas. De ahí la urgencia de retomar esa discusión para llevarla a la vida de los educadores, más aún cuando hoy la sustentabilidad aparece profundamente ligada a la concepción de tecnología, de trabajo, de educación y, en última instancia, al surgimiento de la nueva forma de lo humano a la que asistimos en este tiempo-espacio global y de globalización capitalista y neoliberal.

En consecuencia, la reflexión final intenta retomar unas tareas prácticas a la orden del día que como educadores populares debemos retomar en la educación para ser de estos tiempos, pero profundamente críticos y, ante todo, profundamente humanos.

1. LA SUSTENTABILIDAD: ENTRE LA CRÍTICA AL DESARROLLO Y UNA PROPUESTA MÁS ALLÁ DEL CAPITALISMO

Plantearse el problema de la sustentabilidad significa colocarse en un umbral en el cual, en este último período, se ha intentado acuñar un término que es de reciente constitución para paliar los profundos cambios culturales que comenza-

ron a ver los ambientalistas desde el año 1972 y que apenas vinieron a concretar en el informe de “Nuestro Futuro Común” del año 1987.⁸⁸

Es también la discusión entre un continuum que comenzó a cuestionar la idea de crecimiento como una ilusión, mostrando que la identificación entre desarrollo y crecimiento es lo que ha posibilitado un desajuste planetario. Ha conducido a que la economía haya entrado con ínfulas de “ciencia” en el sentido tradicional de la modelización de la física mecánica⁸⁹, y se haya apoderado de los procesos sociales más amplios, haciendo que la planificación caiga en un estrecho marco de tipo economicista y organizando las sociedades de tal manera que ella y sus complejos procesos culturales sean simplemente una pieza del mercado.⁹⁰

Pero ese camino no ha sido fácil, porque la idea de progreso ha ido generando la expectativa de que podemos llegar a un consumo cada vez más amplio, cada vez más indefinido y que podemos fundar el desarrollo histórico en una producción y en un consumo mayor, y la condición humana en un

⁸⁸ *World Commission on Environment and Development. Our Common Future*, UN, 1987. Este informe es también conocido como el *Informe Brundtland*, en reconocimiento de la ex Primera Ministra noruega, Dra. Gro Harlem Brundtland, quien presidió la Comisión de Naciones Unidas para Medio Ambiente y Desarrollo que elaboró el documento.

⁸⁹ Recordemos cómo hay un replanteamiento de eso que se llama “modo uno” de la ciencia, construido desde el mundo griego y ordenado en los últimos cuatrocientos años en la denominada “ciencia moderna” y que el círculo de Viena sintetizó en: a) la objetividad del conocimiento; b) el determinismo de los fenómenos; c) la experiencia sensible; d) la cuantificación aleatoria de las medidas; e) el raciocinio lógico formal; f) la verificación en física. Estos elementos han sido relativizados a partir de los desarrollos de la física cuántica, la astronomía, la biología, y ha dado forma a un “Modo 2” de la ciencia, el cual no niega el anterior, pero lo relativiza y lo amplía.

⁹⁰ Daly, H. y Cobb, J., *Op. Cit.*

consumo mayor. En ese sentido, la tecnología para muchos comienza a convertirse en la “idea salvadora”, de que realmente consumiremos más con menos costos.⁹¹

El cuestionamiento no se quedó sólo en el crecimiento y el progreso, sino que se fueron desarrollando las variadas concepciones de desarrollo sustentable, de acuerdo con las visiones que se daban sobre el ser humano y la naturaleza. Desde las iniciales –que buscaban la sostenibilidad ambiental– se desarrollaron posiciones que enfatizaban en el camino equivocado para construir el futuro y quienes ligaron el aumento de la desigualdad entre los individuos, los pueblos, y las naciones con relación a la sustentabilidad.

En esa línea, en el último período emergen posiciones que ligan la sustentabilidad a los derechos de los pueblos, a una redistribución de los beneficios y, por tanto, a la satisfacción de los derechos sociales en una forma holística, ya que en alguna medida el uso desigual e injusto de los recursos para los diferentes países tiene que ver con la capacidad económica heredada, y ello contribuye a profundizar las desigualdades. Y es allí donde los modelos de desarrollo parten de una desigualdad naturalizada que incrementa las desigualdades previas, generando un proceso de hacer más ricos a los ya ricos y más pobres a los pobres.

Por ello, hablar de sustentabilidad hoy significa no sólo plantearnos el problema desde una mirada económica en su versión de desarrollo ambiental, de contaminación y costo ecológico o tecnológico, de producción de tecnologías limpias. Plantearnos el problema de la sustentabilidad implica

⁹¹ Ver Jacobs, M. (1995). *Economía Verde, Medio Ambiente y Desarrollo Sostenible*. Bogotá: TM Editores, Uniandes.

un nuevo enfoque holístico, donde lo humano esté profundamente comprometido.

También desde las luchas de los pueblos originarios de América ha ido surgiendo la crítica a la idea del desarrollo en todas sus versiones. En este escenario emerge la idea del Buen Vivir, propuesta rectora de la organización del mundo indígena, presentada hoy al mundo como una apuesta desde sus cosmovisiones para organizar y redirigir el mundo por otros cauces. Dicha idea ha sido integrada a las constituciones políticas de Bolivia y Ecuador.

1. El desarrollo, una categoría histórica

Mucho se discute sobre la categoría de “desarrollo” y la manera como ésta ha sido naturalizada por los economistas, en especial por los economistas del crecimiento y el progreso. Sin embargo, algunas otras corrientes intentan ver cómo la manera como éste se ha producido y la manera como ha orientado la política ha terminado teniendo efectos perversos sobre grupos humanos, sobre el ambiente, y sobre la calidad de vida misma de quienes aparentemente disfrutaban y son los exponentes más preclaros de ese crecimiento y de ese progreso.⁹²

a. *Etapa de adaptación*

Es así como en una secuencia histórica para algunos autores⁹³ el origen de esta palabra está en el mundo de la biología, que en el siglo XIX vio como desarrollo especialmente

⁹² Sachs, W. (Editor). (1996). *Diccionario Crítico del Desarrollo. Una guía del conocimiento como poder*. Perú: PRATEC.

⁹³ De Rivero, O. (2001). *El mito del Desarrollo*. 2ª Edición. Lima: Fondo de Cultura Económica.

en el evolucionismo, la manera como los seres vivos iban de formas menos complejas a otras más complejas. De esta manera, dicen que llegó a hacerse presente en la crisis del 30 en la discusión norteamericana. Schumpeter fue el primero en usarla, y en 1934 tituló su libro *Desarrollo Económico*. Igualmente, en el año 36 en un cruce de cartas de Freud a Einstein, cuando aquel analizaba las características en las cuales se incubaba la segunda guerra mundial, planteaba que la única posibilidad de detener la guerra era haciendo visible el advenimiento de un “desarrollo cultural”, para el cual, tal vez, la humanidad aún no estaba preparada.

Oficialmente, en el año 1945 la ONU organiza la idea de progreso como la manifestación del “desarrollo económico y social”. Para 1947, el presidente Truman es quien incorpora en el lenguaje político y en los horizontes de la acción social la palabra, en cuanto para él las relaciones desarrollo-subdesarrollo sólo van a ser explicables por el crecimiento. En ese sentido, el subdesarrollo era una falta de crecimiento al que habían accedido los desarrollados, siendo el papel de los desarrollados prestar su colaboración para que éstos salieran de su condición y fueran hacia el lugar deseable donde ellos se encontraban.⁹⁴

Esta política toma forma hacia finales de esa década y toda la del 50, teniendo una primera distancia crítica en América Latina en 1955, cuando Raúl Presbich establece una sospecha, planteando cómo lo que se da es un desarrollo desigual en las características del centro y la periferia, abriendo lo que sería la escuela de la CEPAL. Igualmente, hacia 1960

⁹⁴ Escobar, A. (1998). *La invención del tercer mundo. Construcción y reconstrucción del desarrollo*. Bogotá: Norma. Un análisis riguroso de qué se ha entendido en economía por “desarrollo” se encuentra en Agarwala, A. N. y Singh, B., SP. (1973), *La economía del subdesarrollo*, Madrid: Tecnos.

en nuestro continente comienza a proponerse una lectura del desarrollo que toma una distancia crítica de él, señalándole que su característica de desigual correspondía a unas características de dominación en el entorno económico internacional y que, por tanto, había que construir caminos que permitieran romper esa lógica centro-periferia y generar una teoría de transición social. Esta teoría va a ser denominada como la “teoría de la dependencia”, donde sus principales exponentes van a ser Cardozo⁹⁵ y Faletto.

En el año 1963, algunos teóricos, analizando el caso argentino, plantean una sospecha muy fuerte sobre el crecimiento, llegando incluso a decir que no sólo no se despega económicamente, sino que en algunos casos se reversa en el crecimiento económico. Comienzan a intentar entender cuáles son las condiciones estructurales que generan esa reversa, dando pie a toda una serie de pensadores que comienzan a dudar del desarrollo.

b. Etapa de contracultura y optimismo tecnológico al crecimiento

En la segunda parte de la década del 60 comienzan a hacerse la pregunta por la calidad de vida y surge un señalamiento de que ello no sólo puede ser consumo, calificando que ese crecimiento al que se estaba llevando a las personas, implicaba unos circuitos de consumo que en el lenguaje de Marcuse⁹⁶ era simplemente continuar los circuitos de

⁹⁵ Éste es el ex presidente brasilero, en torno al cual circula un chiste en su país que dice que él en los años 60 era el príncipe de los sociólogos y actualmente es el sociólogo de los príncipes.

⁹⁶ Marcuse, H. (1983). *Eros y civilización*. (Título original: *Eros and civilization. A philosophical inquiry into Freud*). Traducción Juan García Ponce. Madrid, Sarpe.

dominación capitalista, organizándose una aparente contracultura centrada en el consumo capitalista.

En 1972, el Club de Roma, asesorado por el Massachusetts Institute of Technology, retomó los principios de Malthus para actualizarlos⁹⁷, hizo una proyección en computador de hacia dónde iba el planeta y encontró que ese crecimiento exponencial llevaba al mundo cada vez más cerca de los límites del crecimiento, colocando seriamente en entredicho el futuro de la humanidad. Allí se muestra cómo el 80% de la energía consumida procede de fuentes limitadas, no renovables y destinadas a desaparecer. El estudio concluye que si no cambian las tendencias de crecimiento de la población mundial, se presentará un límite de ese crecimiento en los próximos 100 años, lo que implicaría un declive súbito, incontrolable, de la población.

Igualmente, plantean que es posible modificar esa tendencia del crecimiento, exigiendo que se establezcan unas normas de estabilidad económica y ecológica que puedan ser mantenidas por mucho tiempo. De allí sale la concepción del “equilibrio global”, en el cual las necesidades materiales de cada cual puedan ser satisfechas en igualdad de oportunidades para realizar sus potencialidades humanas.

En la década del 60 se abre un período en el cual la revolución verde anuncia que es posible una mayor producción de alimentos con la tecnología genética, realizando unas proyecciones de uso genético del tipo de cultivos que se desarrollan en el mundo. Ellas muestran cómo va a ser posible que en un futuro cercano la humanidad tenga una

⁹⁷ Meadows, D. y otros. (1972). *Los límites del crecimiento. Informe al Club de Roma*. México: Fondo de Cultura Económica.

superproducción de alimentos⁹⁸. Paralelamente surge otra serie de corrientes que ven en el uso tecnológico relacionado a procesos culturales un gran desarrollo y posibilidad para la humanidad.

Se abre una franja en la cual la discusión comienza a tomar las características de tecnología-antitecnología. El grupo pro-tecnología acusa al informe del Club de Roma de ignorar los efectos que la tecnología tiene en aportar soluciones a la problemática de la limitación de los recursos. Para ellos, la posibilidad está en crear un proceso de tecnología limpia, que cree alternativas sostenibles y renovables y puedan asimilar los efectos negativos de la producción y un claro manejo de residuos. Igualmente, muestran que el hambre y el subdesarrollo son causados por los sistemas agrícolas tradicionales y su ineficiencia, ya que técnicamente no son susceptibles de ser mejorados. Plantean que se debe sustituir su base técnica por sistemas modernos, gestados en la revolución verde, la cual busca un planeta altamente productivo, basado en la revolución de la genética.⁹⁹

Durante la misma década, los grupos ecológicos responden al tipo de desarrollo que se venía implementando en el campo mostrando cómo se producía desertificación, deforestación y reducción de los cardúmenes de peces. Igualmente, muestran cómo la revolución verde está produciendo unos tipos de consumo que se acepta que pueden ser mayores, pero es un proceso en el cual se ha venido industrializando el campo, generando un tipo de alimentación que puede tener grandes consecuencias para los grupos humanos que los consuman.

⁹⁸ Ver Griffin, K. (1982). *La economía política del cambio agrario*. México: FCE.

⁹⁹ Ver elementos de la discusión en Jacobs, *Op. Cit.*

Señalan que el éxito de la “revolución verde” está fundado en los transgénicos, los agrotóxicos y en la manera como depreda el campo, inviabiliza el tipo de técnica utilizada por los campesinos, acaba los productos nativos y coloca a los habitantes del agro a depender de las multinacionales, quienes desarrollan la agricultura industrial donde se mueven fuertes intereses económicos. Europa: excedentes; África: hambre, es su consecuencia típica, en cualquier lugar del planeta. Igualmente, es una producción que tiene características de mutante, tóxica (3 millones de intoxicados en el año, produciendo 25 muertes por hora)¹⁰⁰ radioactiva y contaminante, acelerando la pérdida de biodiversidad.

De allí se desarrolla todo el planteamiento de “agricultura ecológica”, como respuesta a la revolución verde. Su fuente es considerar como base de la producción los nutrientes y fertilizantes naturales, a partir de un principio de cadena y control que se da en la biodiversidad, en donde cada uno de esos productos orgánicos está en función del otro al interior de los ecosistemas.

Los principios de la agricultura ecológica podrían sintetizarse como: “ecológicamente sustentable, económicamente viable, socialmente justa, culturalmente adaptada, y técnicamente apropiada”. En la práctica han generado una elaboración y consumo de productos orgánicos, generando un mercado para ellos llegando a niveles altos en el sistema de alimentación: 10% en Austria, 7.8% en Suiza, y crecen con relación a otros en un 20% en EE.UU., Francia, y Japón.¹⁰¹

¹⁰⁰ *Manifiesto de Chile: Por el control ciudadano para la defensa de la vida y una América Latina libre de transgénicos y agrotóxicos.* Documento sin fecha.

¹⁰¹ Fao. *OrganicAgriculture.* Disponible en internet en: <www.fao.org/unfao/bodies/coag/coag15/x00/sehtm>

c. *Período de búsqueda de políticas alternativas*

El punto de inflexión está marcado por la conferencia de Estocolmo de las Naciones Unidas en 1972, en la cual se planteaban todos estos problemas señalados anteriormente, pero de una manera institucional, buscando trazar políticas globales. El tema central de la reunión fue cómo colocarle límites al crecimiento. Sin embargo, allí se plantean claramente cinco posiciones que muestran la dificultad del tema:

- **Detener el desarrollo.** Posición sostenida por un grupo de científicos y ecologistas, quienes plantean que no se puede dar paso al modelo de desarrollo como se viene entendiendo.
- **No se puede detener el desarrollo.** Posición fundamentalmente manejada por los países del tercer mundo, quienes se hacían la pregunta sobre cómo harían para detener la pobreza.
- **El ecodesarrollo.** Posición agenciada por algunos científicos progresistas norteamericanos (Sachs entre ellos), quienes proponían la necesidad de buscar un crecimiento al interior de los circuitos ecológicos de cada región.
- **La biologización.** Esta posición la sustentaban sectores que venían de la ecología tradicional y planteaban como el principal problema el trabajo sobre la vida sin ningún control.
- **Desarrollo viable.** Sus defensores se preguntaban cómo seguir haciendo un desarrollo que guardara unas condiciones de sostenibilidad para el planeta.

A partir de esta discusión, en 1976 la Fundación Bariloche (Argentina) comenzó a plantear la necesidad de ampliar la discusión de los límites del crecimiento, pues se venía dando simplemente en términos ambientales y del desarrollo.

Sugiere incluir variables sociales y políticas, específicamente señalando cómo la pobreza también tiene que ver con la sostenibilidad. En 1979, retomando estos elementos, el Programa de Naciones Unidas para el Medio Ambiente, en su reunión de Chile, planteó la idea de buscar modelos alternos de desarrollo, y empezó a hablar de “estilos de desarrollo”.

Se comienza a tener claridad en el sentido de que toda la producción industrial se realiza generando residuos, que necesariamente van a parar a algún lugar. Por ejemplo, el anhídrido carbónico (CO₂), gas que resulta de la combustión en la cual interviene el carbono, se acumula en la atmósfera, produciendo cambio climático, y está en las basuras de la cocina, en los detergentes que van a los ríos, y los detritos químicos de los vertederos industriales. Se va conformando una idea de sostenibilidad en la cual su fundamento es la biodiversidad: interdependencia de todos con todos.

En 1983 se crea la “Comisión Brundtland” de las Naciones Unidas –llamada así por el nombre de su directora, la ex primera ministra de Noruega– para trabajar el problema de la crisis energética; y la Comisión de Medio Ambiente termina su informe en 1987 con el título “Nuestro Futuro Común”. Es el primero que define como desarrollo sostenido, sostenible o sustentable: “aquel que satisfaciendo necesidades actuales deja las condiciones naturales en condiciones de satisfacer las de las necesidades futuras.”

d. En búsqueda del desarrollo humano

Se señala cómo otros de los indicadores de desarrollo enfatizan no la producción sino el consumo, y se manifiesta que si todos los habitantes de la tierra consumiéramos como un americano medio, el planeta colapsaría o si todos produjéramos deshechos al ritmo de los habitantes del mundo del norte, éste sería un basurero. Por ello, la fuerza se pone en

el tipo de ser humano que se construye con el tipo de desarrollo centrado en el consumo y las necesidades nuevas que surgen orientadas por el consumo y que se deben satisfacer, colocándonos en una carrera loca de tener, produciendo ese consumo material y cultural, un privatismo, una ambición material y una competitividad social, construyendo el reino del individualismo.

Durante la década del 80 también aparece con mucha insistencia en ese horizonte de consumo, la idea de que no se puede hablar de desarrollo sin tomar en cuenta las condiciones de pobreza de muchas de las personas, las que son directamente afectadas por la manera como se entiende el desarrollo. Y Manfred Max-Neef trabaja la idea de desarrollo a escala humana¹⁰², en donde amplía el concepto de necesidades e insiste en que poder mantener una producción responsable significa fundamentalmente trabajar para satisfacer las necesidades ampliadas de todo el género humano: subsistencia, protección, afecto, entendimiento, participación, ocio, creación, identidad, libertad, las cuales se dan en las dimensiones del ser, tener, hacer y estar, a través de factores en cada una de ellas.

En algunos autores se toma como una crítica a la teoría de los estilos de desarrollo, en cuanto ésta no es capaz de explicar los fracasos del desarrollo en forma satisfactoria, señalando que hasta ahora la idea de estilos de desarrollo es economicista, determinista, mecanicista, lineal y autoritaria.¹⁰³

¹⁰² Max-Neef, M.; Elizalde, A.; Hopenhayn, M. (con la colaboración de Felipe Herrera, Hugo Zemelman, Jorge Jatobá, y Luis Weinstein). (1997). *Desarrollo a Escala Humana una opción para el futuro*. Medellín, Colombia: CEPUR - Fundación Dag Hammarskjöld. Reedición de Proyecto 20 Editores.

¹⁰³ Quiroga Martínez, R. "Viejos y nuevos estilos de desarrollo humano: procesos y nuevos desafíos". En: *El corazón del arco iris*, 1992, Santiago de Chile: CEAAL, p. 212.

Igualmente, surge una corriente que va a plantear el desarrollo humano como revolución cultural, ya que propone la transformación de muchos de los valores considerados como intocables. Por ejemplo, el ser reemplazará al tener como valor básico de la sociedad, y la calidad de vida reemplazará la cantidad de bienes, –conceptualmente afirmando la producción orientada por la termodinámica.

Surgen también miradas, cuyo énfasis se ubica en que el desarrollo humano debe conceptualizarse desde diferentes disciplinas y desde sistemas teóricos diferentes, teniendo el desarrollo humano como espacio privilegiado la cultura, como producción de sentido y de complejos procesos de apropiación y resignificación.

Cada vez se va hacia una idea más polisémica de la concepción de desarrollo humano. El japonés Yoneji Masuda plantea que el sistema económico capitalista liberal ha sido el sistema económico más eficaz y que se debe hacer un desarrollo humano de autorrealización teniendo en cuenta la revolución de los ordenadores y las comunicaciones. Propone un desarrollo humano fundado en la “computopía”, en donde la actitud básica de todos los participantes está inspirada en el principio de ayuda mutua y de la sinergia, apareciendo también una idea de sustentabilidad de lo humano, pero más allá, cuyo fundamento es la vida en una visión más holística, en cuanto es la interdependencia de todos con todos (naturaleza y seres humanos), la existencia como base de todos en el proceso de la vida, y ésta, garantizada para todos.¹⁰⁴

El término de desarrollo humano termina apropiado por el Banco Mundial, quien construye sus indicadores y

¹⁰⁴ Masuda, Y. (1980). *A sociedade da Informação como Sociedade Post Industrial*. Rio/Embratel, Rio de Janeiro.

desde el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo comienza a publicar anualmente el Informe sobre Desarrollo Humano, el cual contiene muchas más variables que las formas tradicionales de medir el desarrollo. Para ellos: “el desarrollo humano es el desarrollo del pueblo, para el pueblo, por el pueblo. El desarrollo del pueblo significa invertir en capacidades humanas, sea en educación o en salud o en aptitudes, con objeto de que la gente pueda trabajar en forma productiva y creativa. El desarrollo para el pueblo significa asegurar que el crecimiento económico que genera éste se reparta de manera amplia y justa.”¹⁰⁵

e. La cumbre de Río reabre las interpretaciones

Todo el mundo esperaba como culminación de todos los procesos ambientales y las redefiniciones que se hacían sobre la discusión de la sustentabilidad, que Río en su cumbre sobre medio ambiente y desarrollo de 1992 generara, desde la perspectiva ambiental, unas líneas claras de interpretación de la problemática. Allí, se constata la necesidad de alcanzar un nuevo modelo de desarrollo mundial, equitativo y compatible con el medio ambiente.

En ese sentido, en esta reunión se alcanza a ver la diversidad de intereses en juego, las múltiples posiciones sobre la problemática, que van a ser plasmadas en las discusiones y que de alguna manera representan un hito del cual se parte para la nueva discusión. Río va a definir la sustentabilidad como ambiental y social: “es la capacidad de responder equitativamente a las necesidades de desarrollo y ambientales de

¹⁰⁵ PNUD. (1993). *Informe sobre desarrollo humano 1993*. Madrid: Centro de Comunicación, Investigación y Documentación entre Europa, España y América Latina (CIDEAL), p. 3.

las generaciones presentes y futuras.” (Principio 3). Aparece una conciencia crítica cada vez mayor girando sobre tres ejes problemáticos:

- La posibilidad de que ese desarrollo del capitalismo industrial sea universalizado.
- La posibilidad de un crecimiento infinito para todos.
- Si ese desarrollo pudiese garantizar justicia a la naturaleza y a la vida en sus múltiples formas, entre ellas desde luego, la humana.

Abre una idea de sustentabilidad como parte de los problemas globales, en los cuales el mundo es concebido como un sistema global interrelacionado que se va a desarrollar, ampliar y criticar a lo largo de toda la década. Estos son sus tres componentes:

- *Sostenibilidad ecológica*, cuando el ecosistema puede mantener aquellos elementos que le garantizan su supervivencia en el largo plazo.
- *La sostenibilidad económica*, cuando se gestionan de tal manera los recursos materiales que hacen viable y necesario mantener el sistema económico y el modelo de desarrollo.
- *La sostenibilidad social*, cuando los costos y beneficios son reorganizados entre la población actual y se garantizan para las futuras generaciones.

En ese sentido, se habla del equilibrio de las “tres e”: ecología, eficiencia económica, y equidad. Estos tres elementos, trabajados de múltiples maneras, conforman lo que en esta década fue denominado como *el triángulo de la sustentabilidad*. Cada uno, de acuerdo con sus intereses y lógicas, iba colocando en su interior uno u otro elemento

o trataba de ampliar el triángulo, intentando colocar otros elementos que fueran centrales a esa mirada. Por ejemplo, quienes vienen de una visión más tecnológica han discutido bastante sobre si la tecnología está al centro del triángulo o abre un cuarto componente que es también parte del problema y entonces surgen los debates sobre el optimismo y el pesimismo tecnológico. También se desarrolla una crítica fuerte al concepto de sustentabilidad o sostenibilidad, señalando que es un término que se acuñó en la década de los 80 para paliar los profundos cambios culturales a los que ha conducido una forma del desarrollo que ha arrasado con el medio ambiente y ha sumido en la pobreza a los dos tercios de la población mundial.

Desde otras miradas se señala que “el crecimiento es una ilusión, en cuanto desde el punto de vista de entropía, los costos de cualquier actividad económica o biológica son siempre mayores que su producto, generando siempre procesos de desigualdad”¹⁰⁶; por ello, siempre generará desarrollo no sustentable para las mayorías.

Los críticos fuertes de la sustentabilidad, en sus diferentes vertientes, señalan que esta idea es la más depurada estrategia de los ganadores en este modelo de desarrollo, para hacerlo viable y necesario para el planeta en estos tiempos de globalización en donde los triunfadores no están dispuestos a modificar sus niveles de consumo, de acumulación y, en última instancia, de su poder.

También aparecen críticas en el sentido de que la sustentabilidad, como se maneja, sigue siendo parte de una forma de control del modelo occidental de poder, que es

¹⁰⁶ Ver Daly y Cobb, *Op. Cit.*

antropocéntrico, eurocéntrico, logocéntrico, egocéntrico y patriarcal.¹⁰⁷

Por eso, es importante dar un paso adelante e intentar una caracterización de esas formas de entender la sustentabilidad que son muy amplias hoy en el panorama y que requieren, en alguna medida, ser trabajadas desde distintas miradas, para ver la complejidad de la problemática. En las páginas siguientes voy a proponer una caracterización que retomando algunas ya elaboradas¹⁰⁸, procedo a reelaborar y ampliar.

2. Múltiples modelos de sustentabilidad

La eclosión de interpretaciones y de diversas concepciones va llenando el panorama desde los ambientalistas puros hasta los grupos del optimismo total sobre la tecnología, pasando por posiciones intermedias o grupos que plantean el retorno a formas culturales agrícolas de producción orgánica. Sin embargo, es importante tratar de realizar un primer

¹⁰⁷ Shiva, V. (1993). *Monocultivos y biotecnología*. Uruguay: Instituto del Tercer Mundo.

¹⁰⁸ Retomo para la síntesis que desarrollo a continuación, a Arturo Escobar en “El desarrollo sostenible. Diálogo de discursos”. En: Foro, mayo 1994. Bogotá. *Foro Nacional por Colombia*. También a Wolfgang Sachs. “La anatomía política del desarrollo sostenible”. En: *La gallina de los huevos de oro*. Bogotá. Ecofondo-Cerec, 1996. Asimismo a Augusto Ángel Maya, en su libro *La fragilidad ambiental de la cultura* (1995). Bogotá: Instituto de Estudios Ambientales. Editorial Universidad Nacional. Francis Cairncross, en el texto *Las cuentas de la tierra. Economía verde y rentabilidad medioambiental* (1993). Madrid: Acento. Durán, A. y Riechuran, J. (Coords.) (1998). *Genes en el laboratorio y en la fábrica*. Madrid: Trotta. Shiva, V. (1993). *Monocultivos y biotecnología*. Uruguay: Instituto del Tercer Mundo. Joan Oriol, P. “La nueva concepción del bienestar según Amartya Sen”. En: <www.ligov.org/pnud/bibliote/texto/bibl0048.htm>

mapa que, con características muy preliminares, nos muestre unos elementos básicos de esta discusión y nos permita dar cuenta de la vastedad de una problemática que desborda concepciones cerradas, así como intentos de sistematización como los que pretende este trabajo. Por ello, avancemos en mostrar algunas de esas principales corrientes que hoy en la discusión internacional se plantean este nuevo encuentro del desarrollo humano sustentable.

a. Visión eco-holística

En esta visión, la naturaleza tiene una unidad sistémica y cada uno de sus procesos es parte de una cadena que debe respetarse y protegerse. En ese sentido, el objetivo fundamental de cualquier proceso es garantizar que la cadena de la naturaleza sea respetada y el hombre y la mujer se entiendan como parte de ella y no como un nuevo sistema perturbador. De acuerdo con esto, la crisis es de la mirada de la naturaleza de la cultura occidental, que ha construido una objetivización de la naturaleza por la ciencia moderna reduccionista, y su explotación como recurso por las economías de mercado, generando una mercantilización de la naturaleza.

Frente a la tecnología plantean que esa cadena de la naturaleza ha generado unos sistemas que se retroalimentan mutuamente y que el lugar más visible es la manera como se dan los sistemas de producción tradicional. Por eso, en su planteamiento, la investigación debe estar orientada a la existencia de esos sistemas de producción tradicional y a lograr la convivencia en armonía y unidad con la naturaleza. Para ellos, la tecnología actual es una intervención perturbadora al orden natural y, en alguna manera, una “occidentalización” de los sistemas productivos, en donde se da un dominio y control de lo no occidental.

Asimismo, para ellos esa intervención es propiciada por el mundo del Norte, mediante un sistema que, además, violenta la naturaleza. Las culturas tradicionales del sur están llamadas a salvar al norte, convirtiéndolas en una unidad en donde el norte debe entender que le corresponde constituirse en un eslabón de la unidad de la cadena, donde el ser humano es parte de ella, no su rey. Para ellos, la sustentabilidad es un intento liberal por reconciliar crecimiento y ambiente manteniendo intacto el poder occidental.

Por eso, su lema fundamental es: volver a la unidad de la naturaleza.

b. Desarrollo sustentable desde la base material construida

En esta visión, el proyecto general es de progreso y de construcción de una civilización cada vez más avanzada; un desarrollo de fuerzas productivas que pertenecen a aquel que las desarrolla y que, fruto de sus mayores capacidades científicas y tecnológicas, han llegado a esos niveles superiores de desarrollo.

Consideran la existencia de unos procesos económicos dados, con sus propias leyes independientes de lo político, lo social y lo cultural. Si los deseos humanos son ilimitados, la calidad de vida va a ser la posesión material de aquello que se desea. Para ellos, una “ecología sana es buena economía”.

Al funcionar con la lógica de bienes poseídos, extienden el sistema de precios a todos los aspectos de la naturaleza: aire, agua, entre otros. El sistema precio es la base de la llamada “Economía ambiental”.¹⁰⁹

¹⁰⁹ Ver Field, B. (1998). *Economía ambiental. Una introducción*. Colombia: McGraw Hill.

Para ellos, la tecnología es hoy el instrumento fundamental con el cual se reestructuran y reorganizan no sólo los procesos productivos, sino toda la sociedad y, por eso, ella misma no establece diferencias, sino que es potencialidad para todos, en cuanto haya existido una preocupación de dotar de las bases educativas y del conocimiento necesario para que se desarrolle. Por ello, no está negada para nadie. Todos tienen acceso si tienen los pre-requisitos básicos centrados en los procesos del conocimiento.

Las relaciones norte-sur son entendidas como el jalónamiento que el norte debe producir en el sur, de tal manera que le permita a éste transnacionalizar su mundo, pues su atraso es fundamentalmente una dificultad tecnológica. En ese sentido, la ayuda del norte debe estar orientada a desarrollar las potencialidades de pobres y jóvenes, quienes pueden reconvertir su futuro desde las nuevas posibilidades que otorga la formación tecnológica. En algunos sectores, la ayuda al sur es justificada como prevención a la amenaza al tipo de acumulación establecida.

El lema para esta corriente, esgrimido en la cumbre de Río por algunos de los representantes norteamericanos, es: no son negociables los patrones de consumo del norte, sí su extensión al mundo del sur.

c. Planeta azul

Para esta posición, el crecimiento no es el problema de la sustentabilidad; es parte de la solución, porque es la única manera de enfrentar los problemas de la equidad y la corresponsabilidad planetaria. Pero ese crecimiento debe ser responsable de la tierra. En tiempos remotos, el ser humano se defendía de la naturaleza, ahora a la naturaleza le toca defenderse de él. Parte de que el crecimiento amenaza a la biosfera.

Para ellos el lugar de la tecnología está en que ésta pueda tener un desarrollo limpio, haciendo que ella, al desarrollarse en sus máximas posibilidades, limite al máximo la producción de residuos y agentes contaminantes, buscando a través de estas “tecnologías limpias” una redistribución de los riesgos y una plena conciencia de ellos. Se trata de usar sólo los “intereses” y no el capital ecológico, haciendo que los residuos generados por la actividad humana sean equivalentes a las capacidades de asimilación natural. En ese sentido, no hay límites al consumo ni al crecimiento, ya que el progreso técnico siempre estará un paso adelante presentando soluciones.

Para esta posición, los peligros ambientales y la pobreza no son parte de los efectos de la manera como el norte ha generado su tecnología y su modelo de desarrollo y la proyección de éstas por el mundo. En ese sentido, los problemas que el sur ha tratado de hacer ver como si fueran generados por el mundo del norte, son problemas inherentes a la manera como el sur ha asumido su desarrollo histórico, en donde aparece con fuerza una insuficiencia de capital, un atraso tecnológico y una carencia de conocimientos. Por ello, el papel del norte en este momento es transferir su capacidad de conocimiento al mundo del sur para que éste pueda comenzar a crecer con sustentabilidad.

Para ellos el lema es: producir más con menos.

d. La sustentabilidad, un problema cultural

En esta mirada se enfatiza en que el orden humano no coincide con el ecosistémico. En esa falta de coincidencia es indispensable entender este orden humano también como parte del orden natural; por eso el problema no es saber con-

servar sino aprender a transformar bien. Esto significa un acople entre lo humano y lo natural. En este orden son importantes los aportes de Augusto Ángel y, en general, de la Antropología.

En esta visión es indispensable que las transformaciones tecnológicas logren crear esos nuevos equilibrios en los que sea posible la continuidad de la vida y en ello la tecnología es también parte del proceso que se está constituyendo y en ese entendimiento de ella debe propiciarse una afinidad entre la naturaleza, lo humano y lo tecnológico. La tarea principal va a ser preparar a las comunidades para que puedan ver la tecnología como parte del cambio cultural, entendido como una actividad transformadora del medio. Por ello, el rechazo no es a lo tecnológico, sino al actual concepto de desarrollo.

En esta mirada, las desventajas del sur frente al norte no pueden ser explicables en una simple caracterización cortoplacista de los procesos productivos. Son desventajas comparativas que se han constituido en un largo proceso de colonialismo que permitió procesos de acumulación mayores en el norte, a costa de las desventajas creadas para el desarrollo del sur. Por ello, hay que encontrar los mecanismos de paliar los costos de ese proceso colonial. En cuanto al acceso a la tecnología no se debe hacer por el simple proceso de transferencia, sino que se deben generar procesos adaptativos.

Por eso, el lema de éstos es: acceso con endogenización.

e. Otro desarrollo

Plantear el problema de la sustentabilidad significa, ante todo, encontrar las raíces históricas que no deben ser olvidadas en medio de la aceleración de los cambios productivos,

ya que ha sido un acceso al desarrollo construido desde la injusticia, lo que tiene sus efectos en los modelos de desarrollo que se han constituido. Por eso, la sostenibilidad debe ser entendida como una resistencia a esas formas de desarrollo que siguen teniendo como base la injusticia.

El problema de lo tecnológico sólo puede ser pensado si propicia un cambio en las condiciones de justicia e injusticia, en las cuales se desarrollan socialmente el entramado de las nuevas fuerzas productivas. Esto significa también un encuentro cultural entre las tecnologías propias y las tecnologías blandas y duras generadas en el alto desarrollo científico. Sólo de un encuentro respetuoso de estos procesos y construyendo justicia será posible ese cambio.

El espacio construido por el norte para el control de la naturaleza y su uso están dados bajo bases oligárquicas. Tiene una estructura básica en donde el norte no quiere reconocer la manera histórica como ha sido construida esa diferencia que hoy es naturalizada e intenta simplemente reducir las cargas para mantener su modelo de desarrollo. Por ello, hoy el norte debe pagar su deuda ambiental y biotecnológica para reordenar las nuevas formas de la existencia mundial.

El crecimiento de la economía mundial incrementa la presión sobre las regiones interiores y dependientes, tanto en sus recursos naturales como en su fuerza de trabajo. Esto implica reordenar las nuevas formas del trabajo en procesos de globalización. Por eso es necesario no sólo construir justicia, sino la multiculturalidad, una interculturalidad que garantice una construcción planetaria del bien común.

No es sólo redistribución y desarrollo, sino dejar paso a otras formas de desarrollo, en donde el norte deje de usar la naturaleza de otras zonas.

El lema para ellos sería: la tierra, nuestra casa común, en justicia y sin desigualdad.

f. Posiciones post-marxistas

En este caso estamos frente a la construcción del capital ecológico y cognitivo derivado de los desarrollos, especialmente en la biotecnología. En ese sentido, la naturaleza es vista como fuente de valor en sí misma, no como materia prima. El valor de la naturaleza debe ser liberado para el capital por medio del conocimiento científico. Estamos frente a un cambio de forma y de modo de acumular del capital derivado de las transformaciones de la sociedad globalizada.

En esa reproducción del capital, éste lo hace a costa de las condiciones de producción. Cualquier elemento es tratado como mercancía al degradar y destruir sus propias condiciones de producción (lluvia ácida, salinización, ruptura de la capa de ozono). El capital las asume para mantener la ganancia, por ello acelera la tecnología, abarata las materias primas y disminuye los salarios. Esto lo logra con el nuevo tipo de intervención estatal, que garantiza las nuevas condiciones de ganancia capitalista.¹¹⁰

La tecnología genera valor como construcción cultural y, en ese sentido, debe ser vista como proceso histórico relacional. Por eso, a las comunidades se les reconoce su realidad en cuanto son funcionales como reserva del capital, pues significan un elemento de la nueva fase tecnológica. Allí, los llamados conocimientos tradicionales se convierten en un complemento útil en la conquista científica de la biodiversidad. En ese sentido, conceptos como desarrollo sustentable

¹¹⁰ Ver los desarrollos de esta discusión sobre el capital en Leff, E. (1998). *Ecología y capital*. México: Siglo XXI Editores.

no son una salida para la naturaleza, sino para darle continuidad a un uso tecnológico de ella por parte del capital.

Las comunidades del antiguo tercer mundo son articuladas a un proceso global del capital donde el mundo del norte tiene la tecnología y el mundo del sur la naturaleza. Algunas de estas comunidades son articuladas a estrategias productivas alternativas de sustentabilidad ecológica, que respetan el entorno cultural, pero se pierde de fondo que se está articulado a una readecuación del capital que se redefine reconceptualizando la naturaleza y cooptando toda la resistencia semiótica hecha por el capital ecológico y los discursos eco-liberadores.

Se genera toda una ecología de la supervivencia, buscando hacer conscientes a los pobres de la necesidad de conservar los recursos y, en esas dificultades, para acceder a ellos, se afecta en forma especial a las mujeres.

Su lema es: asistimos al surgimiento del capital ecológico para la biotecnología.

g. Reinención de la naturaleza

En esta posición en la que se mueven algunos sectores críticos post-marxistas y de nuevas teorías para explicar las realidades emergentes, el fundamento está en que la ciencia es una pieza en el tránsito entre naturaleza y cultura y ella toma forma de múltiples discursos construyendo verdades potentes, situación que crea el mundo en nosotros mismos.

Pero este mundo no es sólo objetividad, ya que los científicos participan de la historia y de la cultura de tal modo que la ciencia se convierte en un discurso político de suma importancia en estos tiempos. Bajo él aparecen las nuevas relaciones sociales capitalistas, haciendo que el trabajo científico deje de ser neutro. Esto hace que el lugar de la ciencia sea

un campo de batalla por producir conceptos que den cuenta de los nuevos fenómenos de la revolución científica, en la cual el mundo ha dejado de ser sólo naturaleza, asistiendo hoy a la desnaturalización de las nociones de organismo, individuo, especie, comenzando el surgimiento de criaturas híbridas, mezcla de máquinas y organismo.

En esta visión, la tecnología ha sido generada en una teoría desde la escasez y la competencia, lo que implica el predominio de dos miradas: la del capitalismo y la del patriarcado. Por eso, actualmente la naturaleza deja de existir como dada, comienza a ser construida, se cambian las fronteras entre naturaleza y cultura y éstas, como lo humano, deben ser reinterpretadas. En ese sentido, los organismos son la articulación de elementos orgánicos, tecnológicos y textuales. Al hacer que surja una unidad entre lo orgánico y lo tecnológico, que no son opuestos, se abren nuevas fronteras de posibilidad de lo humano.

Hoy las relaciones norte-sur están mediatizadas por los desarrollos de la biotecnología. Allí, esa mirada capitalista y patriarcal genera un control que se organiza de otra manera sobre la naturaleza y sobre el sur; en donde el mundo del sur queda subsumido en relaciones de dependencia frente al norte. Una de sus tareas fundamentales va a ser la capacidad de retomar un diálogo de poder, para darle valor a los componentes de plasma (vida) indispensables para el desarrollo de la biotecnología.

Su lema es: la naturaleza está siendo re-creada por la tecnología y exige nuevas lecturas.

h. Hibridación

Desde esta visión hemos asistido en la historia de la humanidad al surgimiento de tres naturalezas: una orgánica

hasta el siglo XVI; una capitalizada entre el s. XVII y el XX; y una construida desde finales del siglo XX y que se desarrollará en el XXI. Todas están atravesadas por profundas relaciones de poder y han sido usadas en cada época con esa característica; pero, además, en la manera como se usa hoy se da una hibridación técnica de base cultural en la cual se mezclan estas formas de lo tradicional, lo moderno y las nuevas tecnologías, cuya característica fuerte está en la valorización de la biodiversidad por el lugar que ésta ocupa en las nuevas realidades.

En ese sentido, asistimos a una posibilidad de diseñar estrategias científico-tecnológicas que permitan la utilización de la creatividad local, en donde se genera un pluralismo tecnológico, una integración de las nuevas tecnologías con las ya existentes, articulando esos nuevos desarrollos a conocimientos populares tradicionales y alternativos. Con ello, la base tecnológica desde la cual se construye es una base compleja de tipo híbrido.

En esta revalorización de la biodiversidad y del conocimiento popular y tradicional es necesario que surja un nuevo lenguaje de autoafirmación, en donde el mundo del sur no debe someterse pasivamente a las reglas del juego, sino que debe repositionar los espacios en donde se definen estos procesos que permiten reconfigurar el problema. Por eso, el discurso de desarrollo sostenible es inadecuado para encarar este desafío, ya que él es sólo la cara amable de la internacionalización del capital ecológico y la reinención de la naturaleza y la vida al servicio del capital.

El lema que pudiéramos pensar de este grupo es: la nueva tecnología con un soporte híbrido desde la tradición y la creación de nuevos poderes.

i. *Hibridación religiosa*¹¹¹

Se plantea que la manera como ha sido entendido el desarrollo y todas las categorías que se han intentado construir para suavizar su impacto real, ha sobrevalorado el poder de la razón humana y construyó una omnipotencia de la ciencia y la tecnología, ocasionando la ruptura siempre aparente del “equilibrio” entre desarrollo y crecimiento y no alcanzaron nunca el ideal de pleno desarrollo como lo habían planteado. Esto se hace visible en el desperdicio, la contaminación, la degradación ambiental y las relaciones asimétricas en la distribución de la riqueza, situación que ha generado una crisis de magnitudes mundiales en la supervivencia de los seres humanos y del planeta.

La tecnología es entendida como parte de ese continuum de la ciencia que generó una apropiación desigual de los bienes y, por lo tanto, al darse sin ninguna regulación ética hace que se termine en el proyecto no al servicio de toda la humanidad, sino de unos cuantos, olvidándose que el ser humano debe hacer uso de las cosas sólo en cuanto le ayuden a alcanzar el fin supremo y debe alejarse de ellas sólo en la medida en que lo perjudique. Por ello, se ha generado un sistema científico tecnológico perverso, con profundos costos éticos.

En esa medida, la transformación no es un problema simplemente de relaciones norte-sur, sino que debe partir del proceso de equidad entre el hombre y el cosmos, ya que

¹¹¹ Existen múltiples versiones de esta imagen, pero me reduciré a una, la que desarrolla Schumacher, E. F. en “La edad de la abundancia, una concepción cristiana. La economía budista”. En: *Economía, ecología y ética*. Daly, H. (Compilador). México: Fondo de Cultura Económica. 1989, pp. 136-153. Igualmente, remito a la teoría desarrollada en el último tiempo por algunos autores de la nueva era sobre la estrella de cinco puntas desarrollada por Brahma Kumaris y su universidad mundial de la espiritualidad, avalada por la ONU.

la misión de la humanidad no es el empoderamiento ni el uso egocéntrico de los bienes. Éste debe estar proporcionado al crecimiento, no sólo del hombre sino de todo el cosmos. En la idea de sustentabilidad debe desarrollarse una serie de valores, en los cuales esté implicado el nosotros como construcción común.¹¹²

El lema de esta visión pudiera ser la primera manifestación de la divinidad: la creación de la vida y mantenerla.

*j. Saber cuidar como ética de lo humano*¹¹³

El proyecto de humanidad fundado en el crecimiento y el desarrollo como ha venido siendo entendido, ha sacrificado a las dos terceras partes de la humanidad, acabando los recursos del planeta y comprometiendo el futuro de las nuevas generaciones a pesar de las definiciones de la sustentabilidad, con lo cual hemos terminado generando una civilización del caos. A la vez ha ido construyendo una cultura de decadencia creándose en los humanos de este tiempo el complejo de “divinidad”. Es decir, nos comportamos como si fuéramos Dios.

La tecnología ha generado la sociedad del conocimiento y la comunicación. A medida que hemos avanzado tecnológicamente en la producción mayor de bienes y servicios materiales se han producido más pobres y excluidos. Por eso, se ha instaurado en el imaginario de las personas un mundo con más aparatos electrónicos, con herramientas cada vez más

¹¹² Ver por ejemplo el trabajo de Mejía, M. (1998). *Agriculturas para la vida. Movimientos alternativos frente a la agricultura química*. Bogotá: Corporación para la Educación Ambiental Mi Nuevo Mundo.

¹¹³ Boff, L. (1999). *Saber cuidar. Ética do humano – compaixão pela terra*. (3ª Edição). Petrópolis: Editora Vozes.

virtuales pero cada vez más descuidados de las personas, de los otros, de los excluidos, de los niños, de los animales; pero, especialmente, de nuestra grande y generosa madre tierra.

Por eso no queda sino un planteamiento para norte y sur, y es la capacidad de otro modo de ser fundado en el cuidado como crítica a nuestra civilización agonizante y principio inspirador de un nuevo paradigma de convivencia, que estaría centrado en las siguientes características:

- El amor como fenómeno biológico.
- La justa medida como la regla de oro.
- La ternura vital.
- La caricia esencial.
- La cordialidad fundamental.
- La convivencia necesaria.
- La compasión radical.

Su lema pudiera ser: voces diferentes encargadas del cuidado esencial.

k. El Buen Vivir del mundo originario indígena

En esta visión se plantea que la crisis es de la noción misma de desarrollo. Cuestiona el concepto de desarrollo sustentable y sostenible, pues son formas que no tocan la revalorización del capital; que ahora es vendida bajo la idea de capital verde, manteniendo una desconfianza desmedida en la ciencia y la tecnología encubierta actualmente en un discurso ambiental y humano fundado en la idea de progreso material que se ofrece ahora en su forma política como proyectos en las localidades.

Por ello, muestran cómo la crisis ambiental no es solucionable con el mercado, entendido como acumulación de bienes y la monetarización de la vida, y plantean la necesidad

de salvaguardar la naturaleza como patrimonio de las futuras generaciones, y esto no es posible sin un proyecto anticapitalista que enfrente su individualismo, su deshumanización y su interés privado y de ganancia, regulando las acciones entre los humanos. Por ello, el fundamento de una nueva sociedad no es posible sin la comunidad soberana y autosuficiente.¹¹⁴

En esta crítica se plantea que es necesario buscar alternativas que ya existen en la cosmovisión de nuestros grupos amerindios, quienes desde siempre han planteado la unidad del universo y por lo tanto de lo humano y la naturaleza, lo cual da fundamento a la igualdad de la vida y por lo tanto entre los humanos, mostrándonos un mundo no fundado en el control humano de la naturaleza, sino la integralidad en ella de las diversas formas de vida. Para ello, se apela a la tradición y se encuentra en el mundo quechua la idea de SUMAKKAWASAY (la vida en plenitud y armonía), en el mundo KUNA BALUWABA (la unidad de la naturaleza), y en el aymara el SUMA OAMAÑA (el bienestar de tu fuerza interna).

Se plantea que recuperando estas tradiciones pudiésemos avanzar hacia otras formas de vida, distintas a la propuesta por el capitalismo, en las cuales se proteja el medio ambiente, se despliegue la solidaridad, y se profundice en forma real la democracia, dándole cabida a la plurinacionalidad –fundamento real de los Estados modernos–, y al Buen Vivir como fundamento de la vida.¹¹⁵

En ese sentido, el Buen Vivir se considera como algo en permanente construcción. En tanto las personas y grupos lo

¹¹⁴ Acosta, A. (2009). *La maldición de la abundancia*. Quito: Abya-Yala, Swissaid, Comité Ecuménico de Proyectos.

¹¹⁵ Ibáñez, J. (2010). “Un acercamiento al buen vivir”. Ponencia a la asamblea intermedia del CEAAL, noviembre 15-19, 2010, San Salvador.

vayan asumiendo en sus vidas, tendremos un mundo sin miserias, sin discriminación, con un mínimo de cosas necesarias y con acceso a bienes y servicios, sin tener a los seres humanos como medios para acumular bienes. El buen vivir ha sido incorporado a las constituciones de Bolivia y Ecuador.

Su lema pudiera ser: a partir de los proyectos de vida, las comunidades construiremos el buen vivir.

Como podemos ver, existen múltiples interpretaciones sobre el problema de la sustentabilidad en el mundo de hoy, grandes desarrollos que van más allá de donde Rio de Janeiro dejó la discusión. Esto implica para nosotros como educadores mirarlas con atención porque, en última instancia, muchas de nuestras prácticas están marcadas por lo que podríamos denominar las nuevas concepciones de la época. Así como no se puede producir una homogeneización de todo el ambientalismo, emerge con propiedad la eco-política como uno de los asuntos centrales y un componente básico de cualquier proyecto de transformación, y ello tiene implicaciones en el día a día de nuestro quehacer y el de nuestras comunidades y organizaciones.

En ese sentido, así no lo sepamos, terminamos siendo prisioneros de ellas y en ocasiones ubicados social, política e ideológicamente en lugares que nos pudieran disgustar como señalamiento de lo que hacemos, pero que al contrastar la manera como lo hacemos y ese día a día de nuestro quehacer con las concepciones sobre estos puntos, nos permiten ubicarnos claramente en un lugar del espectro del desarrollo con el cual trabajamos y de las concepciones con las cuales lo hacemos, que en ocasiones van en contravía de lo que afirmamos.

Igualmente, nos muestra cómo ecología, desarrollo, tecnología y sustentabilidad, son campos polisémicos; es decir,

están cargados de múltiples sentidos, en algunos casos contradictorios. Por ello, cuando hablemos de ellos o los incorporemos a los procesos educativos, debemos reconocer desde dónde lo hacemos, lo cual va a requerir de nosotros un esfuerzo adicional de interpretación para saber qué uso y connotación le estamos dando. Por esa razón, dirijo desde mi concepción una reflexión sobre estos aspectos. En última instancia, hablar desde una perspectiva educativa sobre estos elementos significa entender que asistimos a una revolución que está redefiniendo las relaciones entre naturaleza y cultura y el lugar del ser humano allí y que debemos tener claro para que nuestras prácticas vayan en ese sentido.

Estas consideraciones exigen estar alerta en cuanto a la manera como estamos llevando estos nuevos hechos históricos a nuestra práctica educativa, ya que también exige un replanteamiento de ella.

II. EDUCACIÓN POPULAR Y SUSTENTABILIDAD

Este último punto lo desarrollaré de manera muy sucinta. No entraré a las honduras de la educación popular¹¹⁶, pero sí quiero plantear algunos puntos de reflexión que nos han de servir como referentes para preguntarnos cómo nos ubicamos frente a estas maneras de entender el desarrollo y la sustentabilidad en este nuevo siglo. Por ello no se encontrará en las páginas siguientes un tratado sobre la educación popular, sino algunos elementos que nos permitan tener bases reflexivas para sedimentar estas discusiones.

La primera pregunta que se hace urgente frente a un tema de tanta envergadura como el desarrollado en las pá-

¹¹⁶ Para ello, remito a Awad, M. y Mejía, M. R. (2005). *Op. Cit.*

ginas anteriores, es la pregunta por cómo estamos entendiendo la educación popular. Si creemos que lo es tal por los destinatarios (pobres, populares con los cuales trabajamos) y no una propuesta para transformar la sociedad, entonces no nos queda más que respondernos que cualquiera de las concepciones de sustentabilidad y sus implicaciones sobre el futuro y la tecnología nos sirve.

Pero si consideramos que nuestro devenir de educadores y educadoras populares se derivan de una concepción de educación popular que tiene consecuencias sobre la manera de entender el desarrollo que están inscritas en el tejido social de nuestras realidades, tendremos que decidir que tenemos una opción de transformación que implica no solamente una solidaridad con quien sufre sino una solidaridad estructural para transformar las condiciones que generan esas condiciones de exclusión, segregación y pobreza. Esto para nosotros tiene consecuencias prácticas, porque implica que tecnología, desarrollo, medio ambiente, son componentes de mi práctica cotidiana que debo realizar desde un *horizonte de educador popular*.

Revisemos cuatro de esas características que nos permiten hablar de educación popular en este nuevo siglo:

1. La educación popular tiene una opción ética de transformación, de construcción de vida y de vida digna

Ahí es cuando nos encontramos que el capitalismo con su modelo de desarrollo termina él mismo como proyecto manifestándose como no sustentable, en cuanto niega la posibilidad de vida para todos aquellos que mueren de desnutrición o de hambre en el mundo y construye una civilización de una quinta parte de la humanidad, que es quien

disfruta plenamente de lo que son sus desarrollos sacrificando tres quintas partes a condiciones de inviabilidad humana. Con el quinto de población restante construye un colchón social que les permite paliar las críticas y los descontentos en la invisibilidad que la sociedad de masas construye, en donde la lógica del surgir y del progresar evita mirar hacia abajo construyendo una idea de progreso en el que aparentemente todos estamos inmersos. En la invisibilización de quienes están más abajo construye su nueva ideología. Para ello basta ver los datos que cita Pérez Esclarín en su documento *Educación para el Tercer Milenio*¹¹⁷:

- Los 225 personajes más ricos del mundo acumulan una riqueza equivalente a la que tienen los 2.500 millones de habitantes más pobres, es decir, el 47% de la población mundial. El PIB (Producto Interno Bruto) de China, con 1.300 millones de habitantes, es superado por el dinero de 84 de esos súper millonarios. Los tres personajes más ricos del mundo tienen activos que superan el PIB combinado de los 48 países menos adelantados.
- El 20% de la población mundial acapara el 86% de todos los recursos de la tierra, lo que demuestra la imposibilidad de que toda la humanidad alcance los niveles de desarrollo de la minoría privilegiada. Las matemáticas nos demuestran que, para alcanzar todos los habitantes del planeta el desarrollo de ese 20% privilegiado, se necesitarían los recursos de más de cuatro planetas Tierra. El que unos pocos puedan disfrutar del consumo más desenfrenado es a costa de las necesidades insatisfechas de las grandes mayorías. Si toda la humanidad tuviera acceso de repente a los niveles de consumo de los

¹¹⁷ Pérez Esclarín, A. "Educar para el tercer milenio". Ponencia presentada en el I Taller de la Región Andina de Fe y Alegría. Tenjo (Cundinamarca), Colombia. 16 al 18 de septiembre de 1999. Coloco estos datos que pueden ser actualizados simplemente mirando el informe anual de Naciones Unidas. Dejo acá estas páginas como un homenaje a este educador hispano-venezolano, de quien he aprendido mucho.

países del Norte, el mundo colapsaría. Sólo con que todo el mundo tuviera el mismo promedio de carros que tienen los norteamericanos, el aire del mundo se tornaría irrespirable.

- El 25% de la población total del mundo, es decir, 1.442 millones de personas, viven en la más atroz de las miserias y no ganan ni siquiera el equivalente a un dólar diario para vivir (unos 17.000 bolívares al mes).
- En un mundo intercomunicado por la Internet, redes satelitales y superautopistas de la información, hay todavía mil millones de personas analfabetas absolutas, de las cuales 600 millones son mujeres. La pobreza tiene rostro eminentemente femenino: el 70% de las personas que viven en situación de extrema pobreza son mujeres. A pesar de que las mujeres trabajan hasta diez horas más a la semana que los hombres, sus salarios son un 50% y un 80% más bajos. Las mujeres que trabajan, tienen que enfrentar, además, en su mayoría, el trabajo extra y extenuante del hogar y de los hijos.
- Mil millones de personas viven sin agua potable; 800 millones sufren desnutrición crónica, 200 millones de niños menores de cinco años están desnutridos y 11 millones de niños mueren al año de hambre.
- Sin embargo, si los seres humanos fuésemos capaces de ver los rostros de nuestros semejantes con ojos misericordiosos y recobráramos nuestra sensibilidad, la pobreza sería fácilmente derrotada. Así como un día fue derrotada la esclavitud, hoy puede ser derrotada la pobreza. Sólo hace falta voluntad y decisión. Esto supone, en primer lugar, superar una serie de mitos bloqueadores, como el de que en todas partes hay pobres, o el de que, como señala Bernardo Kliksberg¹¹⁸, “Se puede superar la pobreza, hay que tener paciencia y esperar.

¹¹⁸ Para actualizarlo ver Sen, A. y Kliksberg, B. (2009). *Primero la gente. Una mirada desde la ética del desarrollo a los principales problemas del mundo globalizado*. Buenos Aires: Temas.

Haciendo todos los esfuerzos para elevar la tasa de crecimiento económico, el mismo se derramará y la pobreza desaparecerá”*. La realidad funciona distinta según numerosos estudios. Es absolutamente deseable y necesario que haya crecimiento económico, pero el mismo no se derrama solo. En muchos casos recientes, no ha llegado a los pobres casi nada de él. Un factor fundamental es el grado de inequidad reinante en una sociedad. Si es muy alto, el crecimiento no baja a los pobres. América Latina, desafortunadamente, es considerada la zona más desigual del planeta, con la mayor polarización en la distribución del ingreso. Aquí es difícil que el crecimiento se derrame solo. La espera y la paciencia no ayudarán.

- Junto a la superación de estos y otros mitos semejantes que sólo contribuyen a dejar las cosas como están e impiden emprender campañas atrevidas, es urgente que todos nos aboquemos a combatir la pobreza, como la enfermedad más grave y vergonzosa de este fin de milenio. Esto va a suponer unas políticas vigorosas en salud, educación, vivienda y trabajo, lo que exige una fuerte intervención del Estado, que debe garantizar a todos los derechos fundamentales de comida, salud, vivienda y educación. Es lamentable que la mayoría de los gobiernos de los países en desarrollo gasten más en dotación de sus Fuerzas Armadas y en el servicio de la Deuda Externa (y eterna, pagada y repagada y siempre igual; la mayor exportación hacia el Norte de los países del Sur es de capital) que en salud y educación. La lucha contra la pobreza, la enfermedad, el analfabetismo y el desempleo no pueden dejarse en manos del mercado. Los Estados deben entender que la inversión en capital humano es la inversión más rentable, la única eficaz para acabar con la pobreza y alcanzar un desarrollo sustentable.

* *El Universal*, lunes 1º de febrero, 1999, pp. 2-7.

- Para los escépticos que siguen pensando que acabar con la pobreza es imposible, les ofrecemos los siguientes datos: estamos entrando al siglo XXI con cerca de 36 mil cabezas nucleares y gastos militares mundiales que se estiman aproximadamente en 780 millardos de dólares anuales. Según el Programa de Desarrollo de la ONU, la inversión de menos del 10% de esa suma sería suficiente para alcanzar el acceso universal a la educación, el agua potable, los servicios de saneamiento y de salud, así como la nutrición, en todos los países en desarrollo (Jayantha Dhanapala, “El desarrollo sostenible pasa por el desarme”. *El Nacional*, /6, febrero 8, 1999). A su vez, el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo de 1998, nos ofrece los siguientes datos: proveer servicios de salud pública y nutrición a los 4.400 millones de personas que viven en países en desarrollo, costaría 13.000 millones de dólares anuales. Actualmente, se gastan 17.000 millones de dólares anuales en alimentos para perros en Europa y Estados Unidos; 35.000 millones anuales en la industria del entretenimiento en Japón, y 50.000 millones anuales en cigarrillos en Europa. En la primera noche de bombardeos a Yugoslavia se calcula que se gastó más que todo lo recaudado para ayudar a las víctimas del huracán Mitch en Centroamérica. Hace unos días, el presidente de los Estados Unidos, Clinton, pidió al congreso 6.000 millones de dólares más para continuar la guerra en Los Balcanes y los republicanos duplicaron la cifra. ¿Es imbatible la pobreza en el mundo o no hay voluntad para hacerlo?

Curiosamente, todo el ajuste fiscal con el cual iniciamos el nuevo siglo a lo largo de América Latina, que busca esos deseados indicadores económicos (baja inflación, equilibrio fiscal, etc.) se viene logrando con la reducción en inversión en educación y salud para la mayoría pobre, como si fuera posible generar “progreso” y crecimiento con ciudadanos con una pobre formación científica y cultural. Cerramos escuelas y hospitales para tener inflación de un dígito.

2. La educación popular tiene una opción política por construir lo público como bien común

Como casa de todos, en donde la democracia social sea una realidad en la cual las personas sintiéndose participantes de ella y no excluidas puedan construir desde sus particularidades culturales el mundo que quieren desarrollar. Esto significa enfrentar una globalización excluyente que viene gestándose en el estilo de desarrollo actual en nuestros países y buscar caminos que conduzcan a un equilibrio global fundado en la justicia, para hacer real la globalización de la solidaridad.

Igualmente, significa enfrentar la construcción de ciudadanía desigual que viene gestándose desde un discurso de ciudadanía abstracta que niega la fragmentación, en donde existen múltiples ciudadanías desde las gestadas en las condiciones de desigualdad, de exclusión y de segregación que precisamente la idea de desarrollo ha traído. Esto significa ante todo la capacidad de recomponer la sociedad para que genere una justicia fundada en la diferencia, en la pluralidad, pero que no esconda tras ellos segregación y desigualdad. Para confirmar ese mundo desigual presentamos los siguientes datos:

En diciembre de 1996, 33 organizaciones no gubernamentales plantean críticamente a la Conferencia de la Organización Mundial del Comercio celebrada en Singapur, que es un mito que han construido ellos, el creer que la liberalización trae prosperidad para todos, como lo anunciaron en la Cumbre del GATT de 1993 (...) y le señalan como 70 países tienen hoy una renta per cápita menor que en los años 70 y 80.

Estos datos muestran cómo la sustitución del mercado interno por las importaciones desintegra en muchos lugares al sector exportador, incentivando una economía pa-

ralela con base en mercados ilícitos. Ponen como ejemplo la droga, un negocio que mueve 500 billones de dólares al año, y es el tercer mayor, superado por el de las armas y el petróleo.

Las preguntas sobre el costo humano que se ha venido generando en este capitalismo del nuevo siglo globalizado, han comenzado a producir reacciones y análisis que muestran cómo parte de su ideología es invisibilizar los problemas que genera. Miremos muy rápidamente algunas de esas anotaciones que se le hacen.

- a. *Ha profundizado: la desigualdad entre las naciones, al interior de los países ricos, en los países pobres, y entre las personas*

Se señala con mucha fuerza la manera como África ha ido disminuyendo tanto en inversión directa como en el total de la producción mundial. Algunos estudios del PNUD plantean que no sólo empobrece, sino que se deshumaniza, mostrando cómo el porcentaje de pobres ha aumentado en África, América Latina, el Caribe, EE.UU. y en los países europeos, construyendo, en estos últimos años, un “sur” al interior del mercado del norte.

- b. *El salario y el empleo han disminuido, con la ampliación del sector informal*

Por ejemplo, el empleo manufacturero en 1970, en Europa, ocupaba el 30% de la PEA; en Estados Unidos, el 28%. A 1994, en este último, se redujo al 16% y, en la Unión Europea, al 20%.

Los sociólogos norteamericanos han construido una nueva categoría, “*workingpoor*”, los que se empobrecen trabajando. Y muestran cómo el salario/hora de este grupo que

no tiene certificado de estudios secundarios, en 1973 era de US\$11.83, y en 1994 es de US\$8.64.

Además, en Europa, en el período de la posguerra no se ha conocido nunca un número de desempleados tan alto como el que existe actualmente, calculado entre 18 y 22 millones de personas.

c. Se rompen pactos mundiales

Aparece una nueva división internacional del trabajo en donde se pasa por encima, por ejemplo, de la libertad sindical; de la movilidad entre los países; de la explotación del trabajo infantil. Se genera un nuevo costo, especialmente para los países del sur, pues hacia allí se desplazan procesos productivos fragmentados que no cumplen los requerimientos ecológicos del norte, que buscan menos costo de la mano de obra, y hacen aflojar la legislación laboral para montar maquilas y zonas francas.

d. Destrucción de los medios naturales

Cuando estas fábricas se trasladan al sur buscando las ventajas comparativas, se le regala al capital los problemas de contaminación que generan: de aguas, suelo y aire, pues estos no aparecen incorporados en los precios y, por lo tanto, son trasladados como costos a la humanidad.

e. Va a trastocar la idea de democracia

Comienza a separar las decisiones de las personas afectadas por ella, colocando cada vez más en la tecnocracia esa producción de decisiones. La desterritorialización de lo financiero ha mostrado en las crisis de México, Tailandia e Indonesia la imposibilidad de controlar esos procesos. La se-

paración entre productores y consumidores de los bienes y servicios termina por acabar la idea de bien común.

f. Aumento exagerado de la pobreza

Cuando en 1992 el informe de desarrollo humano del PNUD nos mostraba en su carátula el problema de las diferencias entre pobres y ricos, con la imagen de una copa de champaña sobre un fondo de cinco secciones horizontales del mismo alto (simulando los quintiles de la estadística), para representar la distribución del ingreso en el mundo, hacía muy visible cómo la parte mayor donde está el licor representa el 20% de la población mundial, recibiendo anualmente el 82,7% de todas las riquezas de la tierra. Los otros cuatro quintiles recibían: 11,7; 2,3; 1,9 y 1,4.

Si contrastamos ese informe con el de 1996, en el cual anuncia una globalización que genera mayor bien universal, el quintil mayor pasó a tener el 85% de la riqueza y el quintil más pobre bajó al 1,1%. Es de anotar que en el año 1970, el 20% más rico tenía el 70%. El mismo informe de 1996 dice que 358 personas, las más ricas del planeta, han acumulado más riqueza que los 2.300 millones de seres más pobres de la tierra; y tienen el 150% de los ingresos de todos los países menos avanzados.

El informe de UNICEF de 1997 titulado *El progreso de las naciones*, muestra cómo la ayuda al desarrollo concedida por los países industrializados se encuentra estancada. Es el 0,27% del PNB, el nivel más bajo en los últimos 45 años. Allí aparecen Estados Unidos e Italia como los últimos, con US\$28 per cápita, y Dinamarca con US\$311 per cápita, como el que más aporta proporcionalmente.

Curiosamente, también es una situación del Norte. El Departamento de Censo de Estados Unidos, en un informe publicado en 1992, habla de que uno de cada cinco niños norteamericanos son pobres, produciendo un globo de 14 millones de niños pobres.

El consumo de energía de un norteamericano es el equivalente al de 7 mexicanos, 55 hindúes, 168 tanzanios y 900 nepaleses. La relación rico-pobre muestra unas tablas que hablan por sí solas de la realidad latinoamericana¹¹⁹:

Suecia	5 a 1
India	8 a 1
México	20 a 1
Brasil	33 a 1
Colombia	2 a 1

g. *Los dragones como modelo*

Los vendedores del modelo de la globalización en su versión neoliberal han planteado a lo largo y ancho de nuestros países la idea de que la manera como crecieron los países del sureste asiático (Corea, Taiwán, Hong Kong, Tailandia e Indonesia) era una buena aplicación a la tarea del modelo neoliberal. Sin embargo, los estudiosos¹²⁰ han desmentido que esto haya sucedido así y muestran cómo Corea del Sur,

¹¹⁹ Los datos han sido extraídos de una fotocopia de Strahm, Rudolf. “¿Por qué somos tan pobres?” En: documento de la *Sección de Educación Pública de México*, 2004.

¹²⁰ Cassen, B. “¡Para salvar la sociedad!”. En: *Debate Financial Times - Le Monde Diplomatique*, Junio 1997, p. 5.

Taiwán y China han levantado su potencia industrial merced a la intervención del Estado y al proteccionismo.

La mayoría de ellos recibieron ayuda norteamericana masiva en dinero y en tecnología como parte de su vinculación a la guerra fría, manifestándose también en un proteccionismo absoluto para preservar las industrias nacionales; el comercio administrado estatalmente –en el caso chino, una presencia total del Estado–; interdicción a los sindicatos; salarios deprimidos; represión política y social –en el caso chino se utiliza el trabajo forzado de los reclusos para la producción; se establecen políticas restrictivas del comercio internacional. Es decir, su crecimiento se hizo muy a espaldas del modelo neoliberal que intentan vender.

Tal vez la tarea más urgente para nosotros como educadores populares sea la capacidad de hacer real la construcción de una globalización, cuyo fundamento sea la solidaridad y la justicia, y de una ciudadanía no excluyente.

Esto significa hacer efectiva la búsqueda y construcción de nueva ciudadanía, implicando politizar las discusiones sobre el desarrollo y la sustentabilidad, evitando que queden reducidas a áreas específicas (economía, ambientalismo, sociología, etc.), como un espacio público de discusión, y así evitar que estos temas sean propuestos sólo como discusiones de la tecnocracia; es decir, hay que introducir participación y discusión social sobre estos temas, para darle una configuración más holística.

Es una apuesta por la ampliación de la esfera pública democrática, sintiéndonos todos implicados en ella, como construcción cotidiana, para hacer real la autonomía, la libertad, la justicia y la acción concreta para que ella sea posible.

3. La educación popular construye una pedagogía coherente con su opción ética y política

En estos tiempos de modernización capitalista en donde la oleada de reformas educativas y nuevas propuestas metodológicas invaden el escenario de la educación, es muy importante aprender a seleccionar los caminos que se tomen en educación, pues deben ser coherentes con los presupuestos de la educación popular. Hoy, más que nunca, el escenario educativo lo es de conflictos de intereses y posiciones. De allí, la propuesta de tener claridad por nuestras apuestas y eso debe concretarse en la escuela y en nuestras acciones educativas.

El proyecto educativo y pedagógico como reflexión sobre éste debe mostrar claramente que hace un empoderamiento de excluidos y segregados y que busca construir metodologías coherentes con estas acciones.

“Teniendo como marco los pilares señalados para la educación popular, la reflexión metodológica considera cinco puntos de referencia presentes en toda relación pedagógica. Ellos son: el poder, la ética, el interés, la necesidad y la práctica social en las cuales está inserto el sujeto”¹²¹, en la cual damos cuenta de un proyecto pedagógico-ético-político, en donde no capitulamos por construir la integralidad de lo humano y de la vida.

4. La educación popular propugna por una construcción integral de lo humano

El capitalismo de este nuevo siglo se ha transformado y es organizado de acuerdo con las leyes del mercado, en el

¹²¹ Awad, M. y Mejía, M. R. (1999). *Pedagogías y metodologías en la educación popular. La negociación cultural: una búsqueda*. La Paz: CEBIAE.

sentido de que ha cambiado sus formas de control, pero no ha renunciado a sus leyes, que a su vez se convierten en grandes reguladoras de la vida económica y social a que están sometidos individuos, grupos, sociedades, culturas, en las cuales competitividad, eficiencia y rentabilidad se convierten en centrales y como bien dice Petrella¹²², organiza unas nuevas ‘tablas de la ley’ para el funcionamiento del mundo. Ellas son:

Mundialización: deberás adaptarte a la globalización actual de los capitales, mercados y empresas.

Innovación tecnológica: deberás innovar sin cesar para reducir gastos.

Liberalización: apertura total de todos los mercados, que el mundo sea un único mercado.

Desreglamentación: darás el poder al mercado a favor de un Estado notario.

Privatización: eliminarás cualquier forma de propiedad pública y de servicios públicos. Dejarás el gobierno de la sociedad a la empresa privada.

Competitividad: deberás ser el más fuerte si quieres sobrevivir en la competición mundial.

Por ello, el principio y fundamento de la solidaridad es la pregunta por el ser humano y sus condiciones de existencia sobre la tierra. Pudiéramos decir que la pregunta de la globalización por la interdependencia entre los seres humanos, en el planteamiento de la solidaridad de este nuevo

¹²² Petrella, R. (1997). *El Bien Común. Elogio de la solidaridad*, Madrid: Temas, p. 75.

siglo adquiere su lugar cuando la solidaridad construye una interdependencia más allá del fenómeno cultural y pregunta por la manera como el otro entra en la esfera de mis relaciones. Y ese otro significa no sólo el otro como individuo del proyecto capitalista de final de siglo, sino el otro como ser humano que es el punto de partida desde el cual se construye la igualdad básica y la fuente de derechos y deberes fundamentales.

Y allí emergen los otros diferentes como pueblos, comunidades, inscritos en procesos multiculturales que se convierten en fuente de toda pregunta moral (acciones y comportamientos) y base ética (principios orientadores) de construcción de convivencia. Por eso emergen no como individuos aislados sino como parte de un todo, en donde la comunidad de personas que comparten esfuerzos responden a los aspectos negativos de la globalización, y el lado de la vida anuncia nueva humanidad. Por ello, la solidaridad está enclavada en el respeto con el otro (comprensión), el sentir con el otro (empatía), sufrir con el otro (compasión), responsabilidad con el otro (compromiso), y acción con el otro (organización).

En ese sentido, aparece claramente que la solidaridad no es un acto individual con el próximo y que opera en el mundo de lo micro, sino que es la capacidad de reconocer los sujetos sociales de acción. Se reconoce el mundo macro y se es capaz de ser solidario con el desconocido, con el lejano, y es ahí cuando en el mundo de lo macro se encuentra el conflicto entre el mercado como regulador y el lugar de lo humano para construir esa nueva regulación. Esto lleva necesariamente a establecer un escenario cotidiano en el cual se comienza a construir una nueva crítica, en la que lo humano emerge como posibilidad y como elección en el horizonte moral.

Por eso se hace tan importante, en este final de siglo, la ligazón entre la justicia y la solidaridad, ya que con las transformaciones del Estado de Bienestar y el debilitamiento del Estado como fruto de los cambios de la globalización, no basta la justicia como simple realización de las leyes existentes, pues muchas de ellas han sido realizadas en contra de lo humano, construyendo una especie de legalidad retórica dominante donde la justicia es el cumplimiento de la ley. Acá la solidaridad emerge como recusadora de la irracionalidad del mercado y establece un escenario en el que vuelve a preguntarse por la vida y la justicia y en lo profundo del ser humano por la necesidad de la bondad (en el sentido de Agnes Heller¹²³) como un lugar más allá de la justicia para restablecer el predominio de lo humano.

En este mundo, en donde el lenguaje ha ido evolucionando para designar el mundo de la segregación donde primero fueron pobres, luego empobrecidos, luego excluidos, luego desechables, luego *underclass* y ahora indeseables, surge con toda fuerza la necesidad de un nuevo lugar de lo afectivo, que coloca como capacidad de elección, como humano enfrentando el mercado y sus “verdades verdaderas” para reconocer en el otro su dolor, lo que implica compromiso, obligación y construir las nuevas formas de organización, que son las que van a permitir hacer el paso entre la solidaridad individual y la solidaridad social.

En última instancia, es la capacidad de ubicar en el centro de la subjetividad la superación de las estructuras sociales y humanas injustas, que son las que generan las prácticas injustas y que, retomado en la esfera de lo personal, hace

¹²³ Heller, A. (1990). *Más allá de la justicia*. Barcelona: Crítica.

presente esa vieja idea evangélica de la misericordia, como la capacidad de asumir el dolor del otro.

Esto exige diferenciar claramente cinco tipos de solidaridad:

La solidaridad de la condolencia, en la cual me molesta que existan situaciones de desventaja social, entonces doy limosnas.

La solidaridad asistencial, en donde ayudo a los grupos de excluidos a través de instituciones de caridad.

La solidaridad promocional, en donde ayudo a algunos para gozar de beneficios de la sociedad, lo que les permite minimizar su situación de excluidos a unos pocos.

La solidaridad gremial, en la cual me corresponsabilizo del destino común del grupo, afín a mis intereses (por lugar de trabajo, por profesión, etc.).

La solidaridad estructural, que es la construcción de unas estructuras sociales solidarias y equitativas que no den lugar a la existencia de la exclusión, la segregación y la desigualdad. Es la capacidad de reconocer en la esfera individual que aunque queremos hacer el bien hacemos el mal que no queremos y la salida es sólo colectiva.

Reconstruir la solidaridad pasa por la capacidad de comenzar a tener distancia crítica y una posibilidad reflexiva, así como una capacidad de elección frente al mundo en que vivimos. Y eso va a significar la posibilidad de reconstruir también los fundamentos sobre los que se inicia este nuevo camino de la solidaridad en un mundo globalizado:

Antropológica: somos humanos, la solidaridad se realiza en el nosotros, es nuestra capacidad de colocar un empeño en la realización humana del otro diferente a

mí que existe en un mundo multicultural, en donde el nosotros se me plantea como una ayuda para crecer y en últimas, que ser humanos es la capacidad de construir un empeño en torno a un bien común.

Social: hay unos derechos comunes a la condición humana. Ni la injusticia ni la exclusión son naturales, obedecen a estructuras de poder. En ese sentido, la solidaridad anuncia que es posible un nuevo orden y la lucha por que la solidaridad esté presente en todos los seres humanos y en las estructuras nos habla de una mediación necesaria y eficaz para construir una responsabilidad compartida como base común de lo humano.

Política: estamos en el mundo de lo público y allí operamos. En ese sentido, tenemos una co-responsabilidad que exige mi vinculación para no hacerme cómplice de injusticias, guerras, y por lo tanto tengo que decidir sobre mi vinculación a ellas. Pero igualmente, en el fondo de lo humano, está la opción por los débiles, por los pobres, por los excluidos y el lugar de ellos en la sociedad que queremos construir mediante el gobierno de lo humano.

Educativa: en cuanto se desarrolla viviéndola y hay una corresponsabilidad de todos los humanos por construir un sistema de valores fruto de nuevas prácticas de ruptura y distancia crítica para actuar en consecuencia con mis planteamientos éticos sobre lo humano.

Ética: reconoce como la opción básica para reconstruir lo humano en la vida y la justicia y el amor y en torno a éstos organiza el compromiso de la alteridad construyendo el otro personal y social con el cual se compromete con el bien común a construir una nueva forma de humanidad.

Teológica –para los grupos creyentes: en cuanto reconoce en la solidaridad el lugar humano de expresión de la experiencia de Dios haciendo histórica nuestra fe y haciendo presente como compromiso y opción de la presencia de Dios en mí, en un llamado a la realización de la comunidad (koinonia).

El camino de la solidaridad está abierto. Las búsquedas no han sido clausuradas a pesar del discurso del fin de las ideologías y el fin de las utopías, la solidaridad es la puerta que se entreabre para anunciarnos que mientras las preguntas éticas puedan ser hechas desde un horizonte crítico, el mundo puede ser mejorado y transformado.

Si pudiéramos plantearnos en un horizonte de educación popular, deberíamos plantear que el proyecto de globalización capitalista es un modelo insostenible y casi que recapitulando las críticas hechas a lo largo de todo este texto, podríamos decir que desde la educación popular se demanda y se propone a gritos otro desarrollo, en donde la cultura humana no sea sólo una pieza rentable del mercado, sino que se genere una nueva conciencia de humanidad planetaria. Esa insostenibilidad está fundamentada en un mundo que:

<p>► En lo ambiental destruye o integra al valor de pocos.</p>	<p>✓ La educación popular propone una endogenización adaptativa fundada en la diversidad.</p>
<p>► En el conocimiento aborda verdades y tecnologías a ser replicadas por otros.</p>	<p>✓ La educación popular propone un conocimiento cada vez más complejo que requiere de procesos de integración en red.</p>
<p>► En lo social pobreza, violencia y consumo.</p>	<p>✓ La educación popular plantea una equidad fundada en un proceso redistributivo que dé igualdad de oportunidades.</p>

<p>► En lo cultural, una civilización de la globalización y en ocasiones de homogeneización cultural.</p>	<p>✓ La educación popular plantea una multiculturalidad fundada en la diversidad que nos hace diferentes y construye la interculturalidad.</p>
<p>► Globalización capitalismo.</p>	<p>✓ Globalización de la solidaridad.</p>

Como vemos, estamos frente a proyectos humanos que exigen una serie de opciones básicas y el empoderamiento de desiguales y excluidos para que puedan representarse en la sociedad mayor. Esto significa plantearnos radicalmente que no puede existir otra globalización de la solidaridad si no podemos plantear, en lo cotidiano de nuestras acciones, la manera como comenzamos a hacer real ese otro desarrollo, en el cual, valga reiterarlo, desarrollemos una nueva conciencia de humanidad planetaria, que construya una visión holística en donde naturaleza y humanidad edifican conflictivamente su destino común, en ese horizonte de nueva humanidad.

En el ámbito del conocimiento escolarizado no se puede negar la manera como las presiones de la producción han venido moldeando los procesos escolares, ya que él recibe una presión por su utilidad. En ese sentido, la pregunta es por cómo no caer en la ideología utilitarista del mercado.

En este orden, es necesaria una comprensión holística de lo humano que, apelando a marcos éticos y culturales más amplios, se vaya más allá de la simple inserción laboral y se pregunte por la forma de lo humano y el lugar de los valores en ese desarrollo, lo que exige un reencuentro con la solidaridad y la acción humana solidaria concreta.

Durante todo este período, en el cual se desarrolla la idea de sustentabilidad y se recupera la originaria de “Buen Vivir”, los argumentos de agresiones a la naturaleza toman mucha

fuerza, tanta que por momentos pareciera que la sustentabilidad se refiriera sólo a lo ambiental, y en muchas ocasiones en el lenguaje común se da como explícita esa asimilación con las condiciones ecológicas.

Para esta unilateralidad en la mirada han incidido mucho las cifras que se han revelado y muestran una dramática situación. Es importante conocerlas para fundamentar este componente de la problemática. Algunas de ellas son:

- Para el año 2050 la duplicación del CO₂ atmosférico existente hará prever una elevación de la temperatura climática entre 2°C y 5.5°C.
- Cada año la humanidad introduce en la atmósfera unos 7.000 millones de toneladas de carbono, como gases resultantes de la combustión de centrales termoeléctricas, la industria química, la guerra de combustibles carbonatados; esto sería más de 1 tonelada por habitante.
- Los gases invernadero, especialmente el anhídrido carbónico, el metano y los óxidos de nitrógeno, entre otros, aumentan su presencia en la atmósfera un 0.5% cada año, lanzados por el norte en una proporción de 15 veces más que por todos los países del sur.
- A comienzos de los años 90, los combustibles fósiles proveían el 75% de la energía mundial, el resto se repartía entre la energía nuclear (5%) y las energías renovables (20%). Los fósiles son recursos generados en el pasado a través de procesos geobiológicos, es decir, limitados; tampoco es renovable la energía nuclear derivada del uranio
- Cada dos años la economía crece US\$60 billones y como ejemplo, Alemania emplea más energía per cápita que Egipto, 14 veces más aluminio que Argentina, y 130 veces más acero que Filipinas.

- La vida de los vertebrados muestra cada vez más especies en extinción. De los actualmente existentes, el 40% se encuentra amenazado, también el 51% de los mamíferos y el 52% de los peces continentales.
- La humanidad (grupos consumidores) ha consumido tantos bienes y servicios a partir de 1950 como en toda la historia anterior de ella.
- En EE.UU., en 1988, cada habitante producía 600 kilos anuales de basura doméstica. Es decir, 1,8 Kg diarios por persona. Para 1998 se calculaba que el mundo producía 12.000 millones de toneladas de basura al año.
- Cuando en EE.UU. deciden quemar las basuras y construyeron incineradores, se encontraron en estos residuos dioxina, compuesto químico altamente tóxico que se encuentra en el agente naranja, elemento usado para hacer NAPALM.
- En Nueva Zelanda un trabajador agrario produce alimento para 40 habitantes. En Nigeria ese trabajador agrario apenas supera la dieta personal. En los países del norte un trabajador agrario produce 2,170 Kg de alimentos al año.
- En Ecuador se ha aumentado la producción agraria y se ha reducido la alimentación para sus grupos populares, quienes en 1972 consumían 1.881 calorías y en 1982 sólo 1.672.
- Antes de la segunda Guerra Mundial, los países del llamado tercer mundo exportaban once millones de toneladas de alimentos; para la década del 50 importaban 2 millones; y para 1960, 17 millones.
- Los aranceles agrícolas mundiales son 10 veces más elevados que los de otros bienes o servicios y a pesar de

que nos venden la apertura como fórmula, EE.UU. tiene una protección del 16% en la producción total de su agricultura; Europa un 42% y Japón un 69%.

- La desertificación (volverse desierto) de la tierra aumenta en el mundo a un promedio de 6 millones de hectáreas al año.
- La vicaria rosada de Madagascar contiene propiedades anti-cancerígenas; los medicamentos derivados de ella dejan 100 millones de dólares a una empresa norteamericana, a Madagascar, nada.
- Un laboratorio norteamericano ha patentado el yagé (bebida sacada de una planta –ayahuasca) que es usada para ceremonias religiosas por los indígenas amazónicos y pretende usarlo como medicina para uso psiquiátrico.
- Si se cobrara un derecho de 2% por el uso de recursos genéticos, los países desarrollados tendrían que desembolsar al sur por semillas, US\$3.000 millones anuales y por sólo plantas medicinales US\$5,000 millones anuales.

Podríamos seguir ubicando información, es infinita. La idea es que usted agregue más datos a medida que los encuentre en sus lecturas de libros, revistas, periódicos y los haga circular entre sus conocidos para crear conciencia de que la forma de desarrollo que construyamos se relaciona con su vida y la de ella en el planeta, así como con la especie humana. Así usted se volverá críticamente sobre la necesidad de actuar en su vida cotidiana como consecuencia de lo entendido de estas lecturas, que usted debe intentar convertir en situación de aprendizaje.

CAPÍTULO 3

LA TECNOLOGÍA, LA(S) CULTURA(S) TECNOLÓGICA(S) Y LA EDUCACIÓN POPULAR EN TIEMPOS DE GLOBALIZACIÓN¹²⁴

Afirmar que estamos en medio de una revolución es quizás nadar contra la corriente en un océano tormentoso, pues, a primera vista, no hay nada que pueda aparecer menos revolucionario que los tiempos que estamos viviendo. El malestar en la modernidad quiere efectivamente significar que entramos en un período que muchos denominan posmodernidad, caracterizado por el sin sentido de las cosas, en cuyo interior deambulamos sin objetivos colectivos, ausentes de toda historicidad. Es como viajar sin ruta ni plan ni destino. Pero –la pregunta es válida–: ¿no ha sido esa una característica de los procesos revolucionarios? Un quiebre histórico profundo, y eso es una revolución, produce desconcierto, desorden, perplejidad, y una

¹²⁴ Este capítulo es una ampliación de mi ponencia presentada al XXXI Congreso Internacional de Fe y Alegría “Educación Popular, Comunidad y Desarrollo Humano Integral Sustentable”, 28 de octubre al 1 de noviembre, 2000, Lima, Perú. Dedico este Capítulo al equipo gestor de Ciudadela Educativa de la Comuna 7 en Barrancabermeja (Colombia), en el Programa de Desarrollo y Paz del Magdalena Medio: Andrés, Benjamín, Cecilia, Julián, Flor, Mery, Olga, Omar, Pedro, Solano, así como a los maestros y maestras de las escuelas públicas de dicha comuna, y el grupo de los jóvenes de Comunicación, quienes desde unos computadores en medio de la pobreza y la violencia se plantearon el problema de una cultura tecnológica y no sólo instrucción en computadores para los niños y jóvenes de su comunidad y desde ahí alentaron mis reflexiones y mis búsquedas sobre estos temas.

reacción casi instintiva es refugiarnos en nosotros mismos o en los restos de una individualidad que sentimos amenazada por fenómenos que no logramos comprender. Así se explica que el tono predominante entre muchos intelectuales ‘posmodernos’ sea no sólo melancólico, sino, a veces, francamente depresivo. Algunos me recuerdan a Poncio Pilatos, quien, según cuentan, fastidiado en la calurosa y provinciana vida de Jerusalén, escribía a un amigo de Roma: ‘Aquí la vida es insoportable; no sucede nada.’ En ese mismo momento, pasaba, frente a su ventana, montado en un burro, un hombre flaco llamado Jesús.

Fernando Mirés¹²⁵

Nunca como en estos tiempos fue necesario tener un punto de vista sobre la tecnología, ya que ella se ha ido convirtiendo en mediadora de lo humano, y en los procesos educativos, en mediación que transforma el escenario educativo que ha venido construyendo una nueva fase de tecnología educativa y de casos extremos de una educación sin maestros y sin pedagogía. Por ello, las diferentes posiciones sobre la educación y la pedagogía se ven obligadas a fijar un punto de vista sobre ellas y, en ese sentido, las páginas siguientes buscan dotarnos de unos criterios iniciales para comprender los sentidos de las tecnologías en relación con la educación.

Este capítulo busca plantear un entendimiento de tecnología para ponernos de acuerdo sobre de qué hablamos cuando nos referimos a ella. De igual manera, trataremos de dar cuenta de la necesidad de que la tecnología siempre tenga un contexto que la habite. Para dar cuenta de ello, haremos un poco de historia enfatizando en la manera como

¹²⁵ Mirés, F. (1996). *La revolución que nadie soñó o la otra postmodernidad*. Caracas: Editorial Nueva Sociedad, p. 10.

se produce el paso de constitución de ésta entre Grecia y la Edad Moderna, concretando ese Modo 2 de la ciencia, que ésta no existe sin contexto, sin historia y sin intereses visibles en su poder y lenguaje.¹²⁶

Por ello, intentaremos plantear cómo el hecho de que la tecnología tome forma capitalista tanto en la reflexión filosófica como en la económica y científica, le da una especificidad y una mirada que no poseen otras culturas, haciendo que la tecnología en su versión occidental quede atrapada por una forma de mirar que la diferencia de otras formas de realización. Fruto de ese desarrollo capitalista, hoy existen diferentes maneras de entender la tecnología y en alguna medida estas pre-concepciones sobre ella marcan la manera como sea asimilada y colocada en procesos específicos, sean de política, de educación, de producción; es decir, que no hay tecnología sin concepción que le subyazca.

Es necesaria una comprensión de cómo esa existencia de esa segunda forma contemporánea de la tecnología, simbolizada por el computador y los procesos de la microelectrónica, replantean la forma de ser, actuar y convivir, produciendo una transformación de muchos de los principales aspectos que habían modelado nuestras vidas, haciendo insuficiente el análisis social y político liberal para explicar los nuevos fenómenos y, con esa crisis, el surgimiento de los tecnócratas como nuevo lugar del quehacer de la política (remito al Tomo I de esta serie).

Igualmente, todo el fenómeno tecnológico en estos tiempos genera transformaciones en la mirada ética con el surgimiento de los derechos humanos de cuarta y quinta generación y modificaciones profundas en el mundo del

¹²⁶ UNESCO, *Op. Cit.*

trabajo que exigirán de los pensadores críticos y de quienes sueñan una sociedad distinta, la necesidad de reelaborar sus miradas y la manera como existe realmente hoy el trabajo en estas sociedades, generando una crisis de estos tiempos sobre el lugar de lo humano y los problemas del desempleo que agobian a gran parte de la humanidad.

La tecnología ha llegado a la educación produciendo una serie de mitos sobre lo que sería su uso en educación, generando múltiples acepciones y, en algunos casos, produciendo una regresión a concepciones pedagógicas y metodológicas ya superadas y, paradójicamente, constituyendo un nuevo mundo lleno de retos y posibilidades para construir, con sentido, educación en tiempos de globalización capitalista neoliberal.

Ello exige tomar posición, y lo hago desde mi tradición de educador popular. Desde esta perspectiva, se nos hacen serias preguntas, no sólo para actualizarnos en el campo de la tecnología sino para un serio ejercicio de deconstrucción de la misma educación popular para que se hable con sentido en estos tiempos, así como para derrumbar los mitos que ha construido el pensamiento y la mirada única sobre la tecnología. Esto, para atender a la exigencia de ir desde una mirada, en la cual no sólo la crítica, sino lo humano, lo ético y la justicia sean pensadas en otra perspectiva.

Verla así, exige resolver la problemática de la tecnología en educación no sólo como de importación de modelos sino, ante todo, como un problema de endogenización en nuestra cultura y en las particularidades específicas de nuestras realidades. Ello exige de quienes lo realizan, no sólo saber de tecnología, sino tener las apuestas básicas de ser educador popular, porque también acá el discurso tecnocrático ha venido a suplantarse el proyecto de más largo aliento que se tiene.

I. HABLEMOS DE TECNOLOGÍA COMO UNA FORMA DE LA CULTURA

Cuando hablamos de cultura nos referimos a la construcción social de lo humano. En ese sentido, la tecnología es una construcción humana y una forma de cultura que se caracteriza por la capacidad de entender, predecir, y controlar los fenómenos que rodean al ser humano. De acuerdo con esto, la cultura es más general, en cuanto abarca todas las relaciones sociales, los fines que la sociedad se traza, así como los motivos para realizarla.

Esta mirada ha llevado a algunos autores a hablar de tecnologías “blandas” y tecnologías “duras”, más allá de los procesos que hacen su asimilación a ciencias “duras” y ciencias “blandas”. Desde esta lectura crítica, la tecnología dura estaría referida a aparatos y bienes tangibles, y la tecnología blanda a esas formas inmateriales, no tangibles que circulan a través de los procesos, los conocimientos, las estructuras organizativas y se comienza a hacer una lectura en la cual parte del control sobre las personas se da a través de lograr que realicen sólo un uso instrumental de los aparatos desarrollados a partir de las tecnologías blandas, garantizando el control del poder en los procesos de tecnología blanda a través de mecanismos de propiedad intelectual. Es acá donde un trabajo investigativo permite romper esa separación y construir los nexos entre uno y otro proceso como construcción humana reintegrando la unidad entre trabajo manual y trabajo intelectual, rompiendo así el nuevo fetiche sobre estas dinámicas nuevas en la sociedad, que organiza el capital sobre un uso instrumental intensivo. La ruptura que hizo el capital sobre trabajo manual e intelectual se reintegra a partir de esta nueva mirada que comprende esta producción como inseparable, la cual también se puede ver en los procesos educativos en la producción campesina, en

el conocimiento ancestral de nuestras comunidades originarias sobre el agua, los bosques, los cultivos, entre otros.¹²⁷

Por ello pudiéramos afirmar que la tecnología está en la cultura, pero no es idéntica a ella, siendo la tecnología una manera de las muchas que existen para materializar la cultura. Si reconocemos esto, encontramos que el conocimiento científico es también una creación cultural, no tiene una fundación ontológica en la naturaleza humana, es decir, no es una forma superior del conocimiento, sino una forma específica desarrollada en una sociedad particular a partir de una serie de necesidades y opciones que se toman en un momento determinado.¹²⁸

Por ese camino, tomo un atajo para explicar por qué la tecnología no es un mundo que corresponda sólo al conocimiento científico y a su representación científica, sino que corresponde a un cierto nivel de desarrollo de lo humano.

Cuando en algún momento del largo período de hominización algún homínido, en las distintas versiones que se ha representado la existencia de éste sobre la tierra: “australopiteco africano”, “homo erectus”, “homo habilis”, “homo sapiens”, “homo sapiens neanderthalis”, recogió algún objeto de la naturaleza para usarlo como prolongación de sus

¹²⁷ Alves, G. *Trabalho e subjetividade. O espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório*. São Paulo, E. Boitempo, 2011. Este autor dice que la primera edad de la máquina es la producción de motores a vapor (1848); la segunda edad es la producción de motores eléctricos (1890); la tercera edad es la producción de máquinas electrónicas (1940); y la cuarta edad, es la producción de máquinas microelectrónicas informacionales, integradas a redes interactivas del ciberespacio (1980), generado una metamorfosis en las innovaciones tecnológicas y organizacionales, y también “sociometabólica”, es decir, de las edades a través de la renovación generacional del trabajo vivo.

¹²⁸ Volveré sobre este asunto cuando intente explicar cómo el capitalismo organiza una forma de mirar y construir la tecnología que es específica de él.

manos –bien sea para golpear a alguien, recoger una fruta de un árbol, defenderse de alguna agresión–; se inició una larga carrera que nos llevaría desde las herramientas a los objetos tecnológicos y técnicos, los artefactos a la tecnología misma.

En este origen es importante reconocer que para convertir ese elemento de la naturaleza en una herramienta o un artefacto, como llaman otros, fue necesaria la conjunción de cuatro aspectos:

- Un homínido que, fruto de desarrollos de su cerebro, iniciaba un camino hacia lo humano.
- Un objeto, el cual era posible tomarle y darle un valor de uso.
- Una representación mental, con la cual transforma el objeto por el valor de uso que le ha dado.
- Una acción, en la cual se crea y/o se transforma el objeto, la representación y la intervención humana.

Cuando este proceso se da, se ha producido una resignificación, se ha pasado del objeto a la herramienta. Por eso no se habla del uso del objeto, sino de la manera como se ha vivido un primer ejercicio de praxis para que el objeto pueda existir bajo un entendimiento diferente. Y esto requerirá unas condiciones para que esa herramienta sea entendida como un nuevo elemento que, colocado sobre la realidad, nos habla no sólo de un artefacto, sino de un objeto sobre el que se ejerce una acción y una reflexión. Es decir, cada vez que nos enfrentamos a la pregunta por la manera como se constituyen los hechos que dan lugar a lo tecnológico va a estar siempre presente el lenguaje como creador de cultura y la posibilidad representativa, una capacidad intelectual de usar estos aspectos en beneficio propio o del grupo y este grupo como comunidad de interlocución y de construcción de esos procesos.

1. Un poco de contexto histórico

Existen largas discusiones sobre cada uno de los momentos de estas concreciones. Para ello se acude al mundo babilónico, egipcio y se podrían consultar textos que muestran esos acercamientos¹²⁹. Sin embargo, por nuestra tradición y perspectiva socio-cultural, a lo que nos acerca es al descubrimiento de América como la de primer hecho globalizador, en cuanto nos inscribe en la historia y la cosmovisión eurocéntrica, que en muchos casos niega las formas tecnológicas existentes en nuestros grupos originarios y la manera como éstas fueron desarrolladas en coherencia con estas cosmovisiones.

Se ubica su desarrollo en la versión eurocéntrica, a partir del mundo griego, como el lugar en el cual se intenta organizar esos fenómenos que van más allá del simple aspecto simbólico y, en ese sentido, el *logos* nos habla de ese mundo que es conocible mediante el uso activo de la razón y se diferencia de la *physis*, que se refiere a un mundo natural en el cual nacer y crecer es común a todas las cosas. También se diferencia de *praxis*, que se refiere al obrar cotidiano con una reflexión base y a la *techné*, referida a la técnica o al arte.

En ese sentido, esta diferenciación va a ser el lugar de base desde el cual se plantea la separación que posteriormente se realizará entre lo que sería una *techné* como simple experiencia, de una *techné* que conoce el por qué y da explicaciones, y de una tecnología que tiene no sólo las explicaciones causales sino un saber específico.

Algunos autores¹³⁰ ven el origen de estas diferenciaciones en lo que Tales de Mileto señalaba como las tres princi-

¹²⁹ Serres, M. (1997). *Historia de las ciencias*. Madrid: Cátedra.

¹³⁰ Koyre, A. (1999). *Del mundo cerrado al universo infinito*. México: Siglo XXI.

pales actividades del *logos*: *nous*, como pensar; *logos*, como hablar, y *techné*, como el hacer. Posteriormente, con la integración de la *episteme*, como saber demostrable y ciencia, van a establecerse las separaciones de un mundo que tenía actividades distintas y diferenciadas según el tipo de acción humana realizada.

Igualmente, Koyre plantea la necesidad de separar en la constitución de la tecnología tres fases: la empírica, la técnica y la tecnológica.

Otros, en cuatro o cinco. Por ejemplo, Ortega y Gasset¹³¹ señala cuatro: la del azar, la artesanal, la técnica y la tecnológica en el sentido científico del término.

He tomado estas dos visiones cruzándolas para hacer la siguiente caracterización:

La del azar. Se caracteriza por tener muy pocas técnicas, pero las que existen se pueden diferenciar de las humanas, no hay especialistas, las resignificaciones son inconscientes. En ese sentido, se puede decir que inventa por casualidad, se lo encontró, pero no sabe que puede inventar. Por ello, lo nuevo surge fruto del azar.

La empírica. Es vista como una experiencia derivada del hacer, se realiza pero no se conceptualiza. Por ejemplo, el dominio del fuego y las primeras formas de su control técnico; el dominio del lenguaje. En ese sentido, se puede reconocer que saben que las cosas existen y trabajan con ellas. Saben hacer las cosas, pero no existe una conceptualización que explique y dé cuenta de los procesos. El material para hacer ese proceso es propiciado por la

¹³¹ Ortega y Gasset, J. "Meditación sobre la técnica y otros ensayos sobre ciencia y filosofía". En: *Revista de Occidente*, 1982, Madrid: Alianza.

naturaleza y el resultado son primeras representaciones que se hacen de la misma naturaleza. Los vestigios de esta etapa se reconocen en los productos de barro.

La artesanal. El ejemplo que se utiliza es cuando, fruto del dominio del fuego y de los metales, se hacen productos de cobre. Son técnicas que también son artes, que va a ser la raíz de las palabras artista y artesano. Es el tiempo de los artefactos y aparecen las primeras formas de producción artificial. Se conoce el por qué y se dan explicaciones causales. Es un conocimiento que puede ser enseñado. La transmisión de ese saber se hace por vía oral y aprendizaje directo y ya aparecen las diferencias de estilo. Se sabe hacer las cosas y los por qué de hacerlo de un modo o de otro. Su poder está en la transformación de la materia, convirtiéndola en artefactos útiles como herramienta. En esta fase se requiere una elaboración del producto natural y tiene como característica que la mano desaparece como herramienta directa. Se hacen representaciones de representaciones (se usa la aritmética y la escritura).

La tecnológica. Es vista como un salto cualitativo en el saber técnico. Se produce la simbiosis de la técnica-máquina con la ciencia. Su desarrollo se basa en conocimientos obtenidos desde el proceso del conocimiento científico. Es un saber que tiene techné, es decir, un hacer sistematizado, y logos, un conocimiento específico sobre ese hacer, que requiere una episteme, un saber que le da base y sentido.

Por ello, el logos no se halla en los instrumentos, es decir, en las máquinas herramientas, sino en la estructura hipotético-deductiva de su discurso. Por ejemplo, Galileo matematizó los aparatos de los artesanos y los transformó

en instrumentos científicos cambiando su naturaleza (del catalejo al telescopio). Éste es uno de los ejemplos más bellos que muestran cómo el único interés de la tecnología no es el producir y la rentabilidad. La tecnología adquiere una cierta autonomía, ya que también inventa y construye sus instrumentos retroalimentando la ciencia.

La mirada tecnológica se construye a partir del renacimiento y se acentúa con la modernidad.¹³² Dice Lévy Strauss¹³³ que los griegos no la lograron porque sin la física y sin la aplicación de ésta a lo real, les era muy difícil establecer conceptos métricos que midieran, compararan, clasificaran y realizaran hipótesis deductivas. Desde allí, y en etapas posteriores, al momento de su gestación, los materiales se crean en el laboratorio. Es el comienzo de los materiales no naturales y en los casos más amplios las máquinas se convierten en extensiones del cerebro, dando paso a todo lo que se ha denominado, en este último período, la ciencia de la artificialidad para referirse a los procesos tecnológicos.

¹³² Las caracterizaciones que he presentado son sólo una muestra de muchas otras que se pueden hacer desde múltiples criterios. En esta cita trato de mostrar muy esquemáticamente otra desde otros criterios ordenadores. Tomás Buch divide en cinco fases ésta. La primera, en la cual el ser humano usa medios artificiales para complementar y aumentar el alcance de sus miembros y su fuerza muscular. La segunda: reemplaza esos miembros y músculos por el trabajo de otros (esclavos y animales) y más tarde por el de dispositivos mecánicos. La tercera: el desarrollo de los elementos de control, en donde el trabajo físico es casi enteramente ejecutado por máquinas. La cuarta: el control es dejado a cargo de dispositivos artificiales, "cibernética", en donde el trabajo humano hace las tareas que requieren una toma de decisión. Sería un poco la fase actual. La quinta: una que comienza a emerger en la cual las decisiones de bajo nivel son también tomadas por máquinas que son cada vez más inteligentes y van a desarrollar lo que su dueño quiere obtener con suficiente exactitud. Buch, T. (1999). *Sistemas tecnológicos. Contribuciones a una teoría general de la artificialidad*. Buenos Aires: Aique.

¹³³ Lévi-Strauss, C. (1964). *El pensamiento salvaje*. México: Fondo de Cultura Económica.

Estas formas de clasificar épocas van dejando la impronta en las metáforas que se usan para explicar el funcionamiento del mundo. Así, por ejemplo, la idea de Dios ha sido: “motor inmóvil”, “gran relojero”, “energía fundadora”, “gran programador”, etc.

También es importante hacer notar cómo ese desarrollo de esas distintas etapas o fases no son lineales, ya que en ocasiones coexisten muchas de estas formas, generando un desarrollo desigual. Esto es visible en nuestros países, en los que junto a lugares de punta se encuentran formas artesanales, empíricas y en muchas ocasiones todavía de conocimientos que se siguen desarrollando a partir del azar, haciendo compleja la caracterización de la tecnología y su lugar en los países y regiones.

2. Los productos tecnológicos

Este proceso permite a una nueva clasificación, en la cual la tecnología busca un lugar específico y organiza una particular manera de ver y producir el mundo a su alrededor; allí aparece la diferenciación entre naturaleza y tecnología, dando lugar a los productos tecnológicos¹³⁴, que se caracterizan porque no son copia de la realidad natural, sino concreciones que han sido permitidas por un modelo lógico-matemático y desde ese modelo no son tampoco ni modelos ni supuestos de la manera como funciona la naturaleza, haciendo que los modelos que se elaboran para hacer visible lo tecnológico se realicen desde intencionalidades e intereses intelectuales y comerciales muy específicos.

¹³⁴ Gallego, R. (1998). *Discurso constructivista sobre las tecnologías*. Bogotá: Cooperativa Editorial del Magisterio. Colección Mesa Redonda.

Esa diferenciación que se establece entre productos tecnológicos y naturales propone las siguientes características del producto tecnológico:

- Es fruto de un ordenamiento artificial. En ese sentido, es producto de una teoría y no de la naturaleza en sí.
- Es parte de la capacidad constructiva del ser humano que ordena, conceptualiza, metodologiza y genera opciones valorativas.
- Recupera el acumulado social del conocimiento y, por lo tanto, se realiza con el acumulado pre-existente en la tecnología misma.
- Se hace como aplicación de un modelo¹³⁵ formal, que es propio del saber tecnológico y no es una reproducción de una realidad existente.
- La intervención en la naturaleza no es del modelo, es de los saberes y los productos (máquinas herramientas que los tecnólogos han desarrollado).
- El saber tecnológico es una construcción de los tecnólogos. En ese sentido, hay una reconceptualización de acuerdo con las necesidades e intereses.

La existencia de estos productos como un mundo vasto y lleno de particularidades ha llevado a plantear que esas cosas que hacen los tecnólogos, y su reflexión sobre su quehacer y sus fundamentos, comience a agruparse por algunos en lo que han llamado la nueva ciencia de lo artificial, en la cual buscan darle una teoría general a lo tecnológico, buscando acotar su campo específico para no confundirlo con la cultura en su sentido más amplio y diferenciarlo del conocimiento

¹³⁵ El modelo aparece como una construcción puramente conceptual, metodológica y axiológica fundada en conceptos tecnológicos, cuya realidad e importancia radica en la conciencia y expectativa del equipo de investigadores.

científico. En un primer acercamiento señalan que lo artificial es todo hecho construido por el ser humano más allá de lo que realiza para cumplir sus actividades biológicamente condicionadas (alimentarse, recrearse, etc.).

En algunos autores, por ejemplo, Pierre Lévy¹³⁶, se muestra cómo en el proceso de constitución de lo humano, el desarrollo del cerebro se da no como simple modificación morfológica, sino en el uso de instrumentos que ampliarán su capacidad motora y cognitiva. Se utilizará tres instrumentos: a) materiales: la rueda, los aminoácidos; b) simbólicos: señales de humo, moderna iconografía, etc.; c) intelectuales: raciocinio, formas organizativas, etc.; separación que ha permitido hablar de tecnologías blandas y tecnologías duras.

II. EL CAPITALISMO, UNA FORMA DE MIRAR LA TECNOLOGÍA

En esta primera fase de la evolución de la tecnología se desarrolló una visión sobre ella, en la cual tanto ésta como el conocimiento científico eran objetivos, y por ser parte de la observación de los hechos o por derivarse de la aplicación del conocimiento científico, la tecnología sería independiente del contexto, concepción que la visión positivista ha desarrollado, hasta nuestros días, sobre el conocimiento y la tecnología. Para esta visión, el desarrollo tecnológico se presenta como un desarrollo evolucionista en forma de progreso lineal y, en últimas, determinado por decisiones racionales. Allí, el cambio tecnológico se desarrolla sobre sí mismo y sólo es explicable en función de él mismo.¹³⁷

¹³⁶ Lévy, P. (1997). *As tecnologias da inteligência*. São Paulo: Ed. Brasiliense.

¹³⁷ Lander, E. (1994). *La ciencia y la tecnología como asunto político*. Caracas: Nueva Sociedad. De este autor retomo algunos de estos análisis.

Esta reflexión toma dos vías, una en la cual la evolución, lineal y progresiva, opera por selección natural. Hoy nos encontramos en el punto máximo de su desarrollo y, por tanto, lo antes desechado es parte de esa selección que se hizo. Todo estaba dirigido a que tuviéramos el máximo desarrollo en el mundo. La otra posición, de cambio tecnológico, lo ubica como una actitud racional orientada a fines. Siempre hay múltiples caminos y lo que se hace es hacer una elección de lo que se considera lo mejor dentro de unas opciones posibles.¹³⁸

En una visión crítica, el conocimiento está socialmente constituido y, en ese sentido, la ciencia y el pensamiento científico, son unas formas dentro de una amplia gama de culturas del conocimiento y cuando se está frente a un producto del conocimiento, nos encontramos con un proceso socialmente construido que emerge desde la interacción de actores que lo constituyen desde procesos discursivos, técnicos y concepciones en disputa. En consecuencia, se plantea la necesidad de darle contexto a lo técnico y a lo cognitivo y no dejarlo simplemente como resultado de una evolución y como una selección de opciones. Desde esta mirada, la tecnología y la ciencia implican procesos y productos que han sido construidos en particulares condiciones históricas y son ellas las que han permitido que se tome un camino y no otro.

Desde esta mirada se intenta explicar por qué culturas de otras latitudes, con un mayor desarrollo tecnológico que occidente, los chinos, por ejemplo, no le dieron continuidad y es occidente el que apropiado de ellos lleva a una constitución de lo tecnológico como la base y fundamento de la

¹³⁸ Para una ampliación de esta discusión, ver la Presentación del M. Serres al libro *Historia de las Ciencias*.

constitución de sus sociedades. En esa mirada se reconoce la manera como en la modernidad tanto filosófica como económica, occidente asume una opción cultural básica: es la de los valores que pueden ser alcanzados por vía de la razón instrumental.

Desde la razón instrumental, fundada en una forma patriarcal de relacionarse con la naturaleza, basada en la idea baconiana de control¹³⁹, la racionalidad instrumental, que antes estaba indiferenciada de la política, la cultura y la religión –y en ese sentido su desarrollo estaba limitado– adquiere el potencial que le otorga el conocimiento científico. Es el momento en el cual se separa la esfera de la razón, que adquiere una independencia, y una hegemonía, como saber predominante.

Esta razón instrumental, independiente de las esferas de control, adquiere una autonomía que la diferencia de otras culturas, dando origen a un proceso histórico de construcción de un sistema científico y tecnológico, en el cual la ciencia y tecnología se separan de toda orientación normativa, diferentes al control eficiente de la naturaleza y la sociedad, y desarrollan un nuevo y original tipo de conocimiento que tiene reglas propias, estableciendo la prioridad en la producción, el trabajo, la predicción, el control y la abundancia material, generando una racionalidad propia de tipo instrumental sin límite y control. Además, teniendo como base el uso de la razón para el control de la naturaleza.

Esa jerarquización del trabajo, transformando la naturaleza y el control sobre la naturaleza, forma parte de la naturalización capitalista de la maquinaria, en la cual el mismo

¹³⁹ Shiva, V. (1991). *Abrazar la vida. Mujer, ecología y supervivencia*. Uruguay: Instituto del Tercer Mundo, pp. 23-36.

Marx va a caer, haciendo visible cómo este autor es parte de la misma racionalidad en su visión transformadora. En el primer tomo de *El Capital*, muestra cómo el desarrollo tecnológico va a estar controlado por los empresarios y aún las mismas formas y el diseño de la maquinaria tienen que ver con esa jerarquización del trabajo y el control. Pero luego este autor asume el desarrollo tecnológico en su concepción lineal y naturalista, sacando el problema de la máquina y desplazándolo al uso. El ejemplo más significativo es el de los luditas, grupo que quería destruir las máquinas porque los dejaban sin trabajo y Marx les mostraba que el problema estaba en las relaciones sociales en que se inscribían las máquinas, las que penalizaban el trabajo, construyendo una objetivación de las máquinas.

Es a partir de esa objetivación que se genera ese primer intento conceptual por separar la ciencia, como la teoría y la tecnología, como la capacidad de hacer cosas, objetos, con ese conocimiento. En ese sentido se ve como si fueran situaciones objetivas que no tienen tras de sí problemas ideológicos ni políticos, sino solamente una racionalidad única y objetiva (instrumental) que debe ser respetada, en cuanto es ella en su novedad la que crea lo nuevo, generando una idea de ciencia-tecnología objetiva.

Cuando reconocemos que occidente asume esta manera de desarrollo de la tecnología como una opción político-cultural básica, estamos diciendo que pudo ser de otra manera, que no es inevitable y que son posibles otras opciones. Es así como al interior del mismo proceso occidental se da un conflicto de racionalidades sobre el lugar del desarrollo y la tecnología, y se plantea que la cultura tecnológica no es, por lo tanto, la sola expresión universal de las potencialidades humanas ni tampoco un conjunto de instrumentos neutrales compatibles con cualquier meta o propósito que alguna

sociedad pudiese definir. Por lo anterior, se reconoce que estamos frente a un hecho social en el cual están implicados los intereses de los grupos que la desarrollan desde lo incompleto de los conceptos científicos que subyacen (ciencia en construcción) y la posibilidad de transformación de lo existente a partir de nuevos hallazgos.

Desde estos tres elementos aparece claramente que definida la estructura, grupos sociales diferentes y con intensidad de poder organizado respecto a sus ejecutorias precisan los problemas que deben desarrollarse y las líneas y los caminos que han de tomar tanto la investigación como los productos técnicos, herramientas o artefactos que se estén creando. Desde allí es posible decir que estamos frente a construcciones sociales de base científica y tecnológica y que de la manera como los abordemos dependen también los caminos que toman nuestras concepciones y prácticas en el campo de la tecnología, así como su incidencia en educación.

Como vemos, aparecen diferentes concepciones para intentar explicar el lugar de la ciencia y la tecnología, así como su entendimiento, su origen y su particular lugar en la sociedad de hoy. Y es desde ahí que se requiere un análisis detallado de lo que nosotros hacemos como educación técnica, educación tecnológica, educación en tecnología, cultura tecnológica, formación tecnológica, porque en alguna medida el uso de estas palabras es profundamente polisémico, ya que siempre están referidas a lo que sería la concepción de ciencia, tecnología y sociedad en que se mueven esas formas de entender la educación. Por eso, usarlas sin darse cuenta a qué concepción de ciencia y tecnología corresponden y cómo entiende la sociedad en que se mueven, es un acto de ingenuidad, que se paga pasando al bando de los idiotas útiles, en cuanto se sirve a concepciones de las cuales no saben dar cuenta quienes las usan.

Ahora, demos un paso adelante en esta discusión caracterizando algunas de las principales concepciones que se mueven hoy en el escenario del campo intelectual.

III. PRINCIPALES CONCEPCIONES SOBRE TECNOLOGÍA

1. La tecnología como ciencia aplicada

Esta concepción viene históricamente desde Bacon¹⁴⁰ quien plantea la tecnología como una forma superior y especial de la técnica, que supone el conocimiento de la técnica y la toma como objeto. En ese sentido, la tecnología aparece resolviendo los problemas prácticos y sus aplicaciones al conocimiento científico.

Por eso, la ciencia tiene como objeto el progreso del conocimiento y éste se realiza desde explicaciones causales que deben ser conocidas a través de sus leyes y derivado de ellas es posible generar procesos de predicción en la acción que me pueden anticipar los nuevos lugares hacia donde se va, si se aplican, esos conocimientos y, por lo tanto, al hombre le ha sido dado ese “don divino”, según Bacon, de controlar la naturaleza.

Para esta concepción, el conocimiento es lineal, va siempre en crecimiento. Garantiza el progreso y elabora sistemas explicativos a partir de esas leyes y principios generales. En cambio, la tecnología, tomando como fundamento esas leyes, interviene en la producción buscando construir objetos tecnológicos y lo hace transformando ese conocimiento

¹⁴⁰ Hesse, M. “Francis Bacon’s Philosophy of Science,” *Essential Articles for the Study of Francis Bacon*, ed. Brian Vickers. Hamden, CT: Archon Books, 1968, pp.114-139.

en esquemas de acción o reglas de procedimiento aplicadas para transformar y crear productos. En ese sentido, busca efectos específicos con un máximo de eficacia.

2. La tecnología como acción con instrumentos

En esta concepción se mueve todo el pensamiento pragmático desde su fundamento en que lo que hace humano al hombre es la producción de artefactos que lo constituyen en homo faber. De acuerdo con esto, la ciencia aparece como constituida desde el hacer y es en la reflexión de éste como se produce el conocimiento y a la vez se organiza la sociedad.

La acción de ese hacer con instrumentos que da resultados visibles en las máquinas-herramientas y en el mejoramiento del mundo y la misma tecnología se constituye en la base del sistema social en su conjunto. Por ello, la sociedad se ve como un conjunto con desarrollos imperfectos que necesita que se le apliquen tecnologías tecno-científicas del conocimiento. Esto llevaría a que resolviéramos todos los asuntos en una forma mucho más racional.

En esta concepción, la tecnología es anterior a la ciencia, sólo que cuando la ciencia se desarrolla engloba a la tecnología, llegando a los niveles actuales en los cuales ella puede dar una explicación suficiente del mundo. Por eso, si esos resultados en el campo científico se llevaran a otros campos, esa tecnología experimental colocada en los demás ámbitos del quehacer humano, viviríamos en un mundo cada vez mejor. En algunas de sus visiones, conducen a la ingeniería social.¹⁴¹

¹⁴¹ Mitcham, C. (1994). *Thinking through technology. The Path Between Engineering and Philosophy*. Illinois: University of Chicago Press.

3. La tecnología como aplicaciones prácticas del conocimiento

En esta concepción se utiliza la metáfora de la lupa, señalando que así como ésta permite ver objetos pequeños invisibles a simple vista, la ciencia aparece como un campo múltiple y complejo que da cuenta de las variadas y diversas construcciones de lo humano y natural. En ese sentido, existen diversas acciones y en un campo reducido quedan algunas de ellas: son aquellas prácticas que se mueven en la esfera del conocimiento.

El conocimiento y la sociedad tienen una acción que se da en el contexto. Una de las maneras de ampliar y recuperar este contexto es ver al ser humano entero bajo la luz de la tecnología y allí darse cuenta de la manera como ella actúa en los más variados escenarios. Para observarla es necesario producir una focalización en los lugares donde ella se da.

La tecnología aparece en esta visión como la aplicación a un campo específico del quehacer y, por lo tanto, es limitada, en cuanto se refiere a aplicaciones que se dan en distintas esferas de la acción humana.¹⁴²

4. Tecnología como producción de lo necesario

Para esta concepción, el ser humano marca la diferencia entre todos los animales, en la manera como puede alejarse intelectualmente de sus necesidades inmediatas y esto le permite influir e inventar en las circunstancias que se le presentan día a día en su mundo. Por eso siempre es proactivo,

¹⁴² Ihde, D. (1979). *Technics and Praxis. A philosophy of technology*. Massachusetts: Ed. D. Reidel.

está en condiciones de crear e inventar y éste es el origen de la ciencia. Pero además, él busca bienestar y seguridad y para lograrlas se propone un programa que procura cumplir.

La acción está dada por las circunstancias. Ellas las crea el ser humano. No son dadas, como se presentan para el animal; las crea a través de una serie de acciones, en donde entran procesos complejos de representación que dan lugar a respuestas no necesariamente programadas que ingresan en el campo de la creación.

Por eso, el conocimiento se da desde las necesidades propias del ser humano, quien a medida que las satisface se ve obligado a elaborarlas y, desde esas circunstancias, a crear un conocimiento profundamente social. Por ello, la tecnología va a aparecer como una ruptura con lo natural, que a la vez le impone un cambio a la naturaleza misma. En ese sentido, la tecnología es la adaptación del medio a las necesidades humanas. Es la producción de lo superfluo que hace real la emergencia de lo artificial como creación humana.¹⁴³

5. La tecnología crea lo que no existe y es diferente a la ciencia

En esta corriente, en la que se mueven algunos físicos con trabajo específico en tecnología, muestra cómo la ciencia se va a encargar de estudiar lo que existe a partir de las causas eficientes. Presenta cómo, por ejemplo, los chinos crearon grandes inventos de mucha innovación tecnológica de punta. En todo el mundo y en la racionalidad china no existe nada comparable a la idea occidental de ciencia. Por eso, esta concepción se presenta como una reacción al cientificismo,

¹⁴³ Ortega y Gasset, J. "Meditación de la técnica". En: *Revista de Occidente*. Madrid, 1939.

como si la tecnología fuera ciencia aplicada, señalándole que esa es una idea muy limitada en cuanto sería sólo para tecnologías productivas, pero deja por fuera las otras tecnologías.

Para ellos, la acción siempre va a tener una modelización de las formas técnicas derivadas de las diferentes formas del conocimiento. En ese sentido, existe una relación entre conocimiento y sociedad, ya que los dos se crean mutuamente, según finalidades y valores de la misma sociedad. Desde ahí explican la diferencia entre la ciencia china y la occidental. La tecnología busca crear objetos tecnológicos según esas finalidades y tiene una lógica y un desarrollo propio, diferente al de la ciencia, así en algunos momentos se encuentren.¹⁴⁴

6. La tecnología es un hecho cultural, diferente al científico

En esta visión, la simbiosis y las relaciones múltiples que se dan entre ciencia y tecnología en este tiempo obedecen más a la especificidad de la revolución científico-técnica que ha acompañado a esta última fase de la historia de la humanidad. Sin embargo, no deben confundirse. Cada una tiene métodos y propósitos específicos. En ese sentido, la ciencia tiene una matriz cultural sobre la cual se ha constituido y sobre ella se desarrolla la tecnología usando lo que le conviene o le sirve, en ocasiones dando su aporte a la ciencia.

Por ello, en estos tiempos, la acción está fundada sobre la investigación, que no es comprensible como formalización de un concepto técnico o pragmático de la ciencia. Esto es visible en la manera como la investigación tecnológica se ha

¹⁴⁴ Wolpert, L. (1994). *La naturaleza no natural de la ciencia*. Buenos Aires: Acento.

desplazado, fruto de otros intereses que la jalonan haciéndolo de la física a la creación de nuevos materiales y, sobre todo, a procesos gestados en la biología y en la bioquímica que dan resultados en la biotecnología.

Hay una construcción del conocimiento que tiene impacto en la sociedad, no directa ni inmediatamente y que son como subproductos de los grandes proyectos. Por ejemplo, todos los circuitos integrados vienen de tecnología espacial aplicada en la nave Apolo que alunizó en 1969.

La tecnología usa la ciencia, pero hay tecnología al margen de la ciencia y anterior a ella, aunque en la actualidad la relación es más estrecha que en otras épocas. Hoy la tecnología se desarrolla hacia la ciencia de lo artificial para referirse con especificidad a sus creaciones. Por ello, no se puede afirmar que la tecnología avance como simple aplicación de los conocimientos científicos previamente obtenidos.¹⁴⁵

7. La tecnología como parte de la estructura de poder de una época

En esta visión, la sociedad misma es una hechura de la ciencia y la tecnología, en cuanto ha sido gestada y modelada por ellas. Allí ocurre un fenómeno en el cual, en ese mismo proceso, se retroalimentan los procesos de poder y dominación social, dado que el capitalismo de esta época ha racionalizado las relaciones sociales alrededor de las bases materiales de la sociedad, y creció y se desarrolló sobre los fundamentos ideológicos y éticos del protestantismo.¹⁴⁶

¹⁴⁵ Buch, T. (1999). *Sistemas tecnológicos, contribuciones a una teoría general de la artificialidad*. Buenos Aires: Sique.

¹⁴⁶ Weber, M. (2002). *La ética protestante y el desarrollo del capitalismo*. Madrid: Alianza Editorial.

La ciencia existente es el resultado de una serie de opciones racionales en este contexto específico, lo que hace indispensable entender el contexto para dar cuenta de por qué se desarrolló así y, en ese sentido, en todo proyecto científico subyacen efectos reguladores ajustados a la forma de crecimiento y control con intereses propios de quien agencia esos procesos.¹⁴⁷

De acuerdo con esto, los contextos de acción operan en la lógica dominante en la sociedad, en donde ganancia, acumulación y poder consumir envuelven la racionalidad de esa ciencia en los comportamientos cotidianos. Por eso siempre hay una innovación permanente, como una especie de “fuga hacia adelante”. La sociedad siempre había buscado una armonía, pero al cambiar la orientación sólo a fines racionales y de acumulación, y lograr esto con eficacia y eficiencia, produce un desplazamiento de otros sentidos del conocimiento, convirtiendo los medios en fines.

Por eso, la tecnología actual es fruto del desarrollo de la sociedad capitalista, centrada sobre esa racionalidad orientada a fines, produciendo un velo de intereses sobre la tecnología y convirtiéndola en objeto legitimador del dominio de quienes la controlan. Este dominio intenta ser ocultado por una ideología del progreso tecnológico ilimitado, convirtiendo a la tecnología en factor de producción y elemento ideológico, orientado por la relación de poder que le da sentido.

8. La tecnología como ciencia experimental

En esta concepción se diferencian las ciencias básicas –aquellas encargadas de la teoría– y las ciencias aplicadas

¹⁴⁷ Habermas, J. (1986). *La ciencia y la técnica como ideología*. Madrid: Tecnos.

–aquellas que producen artefactos y herramientas– derivado del proceso del conocimiento y la manera como se da éste, fruto de los procesos de la microelectrónica. Para esta concepción hay una ciencia que corre por vía de la física cuántica y que se mueve más en el campo de la teoría. En cambio, la ciencia experimental juega más en lo que sería la primera ley de la termodinámica (la energía no se crea o se destruye, sino que se transforma).

Desde allí se reconoce que la acción del tecnólogo es una acción que organiza, desde un sistema de investigación propio, un proceso que termina articulando herramientas, máquinas y productos terminados desde modelos que se establecen y tienen una base del conocimiento siguiendo un proceso de creación tecnológica, donde primero se hace el modelo, luego el diseño, la fabricación del prototipo y la fabricación del producto para un uso ampliado.

Por ello, se reconoce la existencia de un saber tecnológico, construido por los tecnólogos. En ese sentido, la producción industrial es mucho más aplicada y no es la tecnología misma. Por eso, el tecnólogo o ingeniero incorpora su quehacer teórico práctico, cuerpos conceptuales y metodológicos elaborados y aceptados por la comunidad científica, buscando hacer la conversión de ésta a las ciencias experimentales que le permiten construir los objetos tecnológicos.¹⁴⁸

9. La tecnología como construcción permanente

En esta concepción, el desarrollo tecnológico va aparejado al desarrollo de las ciencias y, en ese sentido, ambos son

¹⁴⁸ Winner, L. (1986). *La ballena y el reactor*. Barcelona: Gedisa.

abiertos y pueden ir en múltiples direcciones. Por ello, no basta tener el resultado, es necesario averiguar también los fracasos por los que se pasó antes del resultado exitoso de hoy, porque en ellos está parte de la explicación de a dónde se llegó y las otras posibilidades que estaban abiertas y luego se clausuraron al llegar a ese nuevo lugar.

En este enfoque, la acción que busca resultados teóricos o prácticos implica siempre procesos en construcción y productos que son sólo resultado parcial de procesos más amplios, y la transformación se produce a partir de los nuevos hallazgos y de los caminos desechados. Igualmente, tiene una preocupación por encontrar el nexo entre el artefacto construido y la relación con otros factores sociales, económicos, políticos y científicos que constituyen el sistema en el cual operan, ya que grupos sociales diferentes definen según sus necesidades e intereses diversos problemas en relación con el artefacto en desarrollo.

En esta visión, los artefactos tecnológicos son culturalmente construidos e interpretados. La controversia tecnológica aunque se cristaliza no queda nunca cerrada, ya que existirán preguntas que permitirán ir a otro lado. Para ellos una tecnología importante crea primero el problema y luego lo resuelve, negando el que sea simplemente resolución de necesidades y aspiraciones.¹⁴⁹

Este intento de agrupamiento pretende, en una forma esquemática y con todos los riesgos de ello, mostrarnos que operamos al interior de concepciones, las cuales debemos reconocer para entender cómo la uso en mi campo de actuación y por qué realizo educación en tecnología de esa manera;

¹⁴⁹ Pinch, T. S. y Bijker, W. E. (1987). *The social construction of facts and artifacts*. Editorial Londres.

es decir, opto dentro de un campo desde concepciones muy diversas, haciendo que lo realizado lo sea desde muy precisos entendimientos cargados de visiones del mundo.

IV. LA TECNOLOGÍA REPLANTEA FORMAS DE SER, PENSAR, ACTUAR, HACER Y CONVIVIR

Uno de los problemas centrales de entender la tecnología como cultura y como una forma de ella misma, es que se le debe reconocer un nexo con la sociedad que la produce, en cuanto ella es creación del proceso histórico que la ha gestado y a su vez ella produce nuevas transformaciones en el mundo que comienza a gestarse con su influencia. Por eso, como en la cita de introducción, a tanta gente se le hace tan difícil interpretar los nuevos hechos o los interpretan simplemente en el esquema bueno-malo o de catástrofe-paraíso, tecnofilia-tecnofobia. Por ello es tan importante darle contexto al lugar donde acontecen esas transformaciones.

1. El tecnócrata como nuevo sujeto de poder¹⁵⁰

Aparece un grupo social que desde el control de lo técnico y de lo artificial se convierte en el detentor del poder social. Este grupo va a generar la justificación de sus decisiones ya no por la jerarquía en el lugar burocrático en el que está, sino que hace una elaboración a nombre del carácter científico de la función que ejerce y desde allí deslegitima otras formas de comportamiento y de acción. Para dicho grupo, la

¹⁵⁰ Por considerarlo pertinente, se transcriben algunos apartes del Tomo I de esta serie: Mejía, M. R. *Educación(es) en la(s) globalización(es) (I). Entre el pensamiento único y la nueva crítica.*

toma de decisiones técnicas tiene una neutralidad valorativa y se decide en forma pragmática por lo más racional y acorde a la racionalidad tecnológica, estableciendo una crítica a los conocimientos no científicos y un ataque a otras dimensiones simbólicas del mundo de la vida que no correspondan a esa racionalidad.

Esta conciencia tecnocrática hace una reducción del poder político a una administración racional y a una toma de decisiones orientada por la científicidad que está a la base de aquello que debe decidir. Por ello, la política pasa a ocuparse de asuntos técnicos y su toma de decisión siempre se hace en un horizonte de conocimiento y de técnica. Desde allí, de acuerdo con los planteamientos, no van a existir grandes opciones en el mundo de hoy respecto a los fines de la sociedad, pues a lo que hay que reducir sus debates en los asuntos públicos es a cuáles son los medios técnicamente mejores para alcanzar los fines.

Por ello, no hay modelos alternativos de sociedad. Para la tecnocracia todo viene dado por un avance del conocimiento científico, cuya apuesta es garantizar que con esa orientación técnica se realice siempre una gestión más técnica de los asuntos públicos. En educación, esta mirada de tecnocracia va a construir la “meritocracia”, concepción en la cual son mis méritos frente al conocimiento y la ciencia los que me permiten ascender en la escala social y aquellos que no pueden seguir ascendiendo en la escala de una mayor profesionalización educativa es porque sus méritos académicos y científicos no se lo permiten.

Es necesario diferenciar los dos niveles de los modelos tecnocráticos: uno, referido a la “tecnonaturaleza”, viene a ser como la ciencia que es concretada en técnicos y, en ese sentido, se reconoce que nuestro mundo es cada vez más

creado, construido, y nos encontramos hoy con una naturaleza de carácter artificial. Este mundo de la artificialidad funciona con relativa autonomía bajo procesos específicos y es inteligible en el sistema de su propio dinamismo. La tecnonaturaleza va a requerir intervención humana, de personas con un poder natural sobre su saber que lo va a convertir en poder social. Por ello, en la idea de los tecnócratas hay un pensamiento de naturalización de su poder, pues les es entregado por la manera como ellos controlan lo artificial.

El segundo nivel de la tecnocracia es la “tecnoestructura”. Es ese grupo de técnicos controladores de lo artificial dado en la tecnología, que se pretenden indispensables por su poder, estableciendo un grupo de tecnócratas amplio y reducido a la vez. Constituyen comunidades científicas, pero cerradamente son grupos controladores de toma de decisiones según su cercanía con el poder político y económico, y controlan estos sistemas en razón de sus competencias, que se podrían resumir en cuatro:

- Su metodología, que la señalan como específica del mundo de las ciencias.
- Su monopolio del poder, que lo hacen derivar de su saber.
- Su acercamiento a saberes disciplinarios nuevos: administración, economía, informática.
- Matematización de su saber y funciones, impregnando a las matemáticas de una especie de construcción de “ciencia de las ciencias”.

Winner Langdom plantea que la tecnocracia, en su unión de tecnonaturaleza y tecnoestructura, va a ser una manifestación de dos influencias que vienen actuando sobre la

vida social derivadas de la revolución científico-técnica, de la cual no tenemos mucha conciencia:

El imperativo tecnológico, manifestado en las nuevas realidades de ciencia, tecnología y el papel del conocimiento en el final de siglo.

Una adaptación inversa, se señala que en la vida ya no se opera por los fines humanos sino por los medios disponibles para la toma de decisiones (pragmática), muy visibles en las políticas de los organismos multilaterales y en la nueva planeación de nuestros países.

Estos hechos cambian la forma de la deliberación de lo público, ya que los sujetos y los actores sociales se ven sometidos al hecho tecnológico, que adquiere, en su aparente neutralidad, el carácter de verdad irrefutable construida además desde un pragmatismo político que dice es lo único que se puede hacer. Esta tecnocracia comienza a apoderarse de lo político y a producir un nuevo tipo de dominación, ya que en vez de liberar condiciona las políticas a nombre del cientificismo.¹⁵¹

En toda esta mirada tecnocrática, el mundo de las decisiones es visto como correspondiendo sólo al conocimiento técnico. No hay entrada para debatir sobre valores y fines, ni sobre el tipo de juicios morales complejos en los cuales estamos insertos en nuestra esfera cotidiana de acción.

¹⁵¹ Habermas en su texto *Perfiles filosófico-políticos* (Madrid: Taurus. 1975) define el cientificismo como: "La fe de la ciencia en sí misma, es decir, la convicción de que a la ciencia no podemos entenderla ya como una forma de conocimiento posible, sino que hemos de identificar conocimiento con ciencia. Cientificista, es la tentación de fundamentar el monopolio cognoscitivo de la ciencia y de normas en ese sentido, incluso la autocomprensión metateórica de las ciencias," p. 30.

2. Buscando una nueva ética para guiar la tecnología en la acción educativa

El fundamento de la educación popular se ha construido desde la idea de una opción ética de transformación y en ese sentido se exige para la acción educativa volver a pensar los fundamentos éticos sobre los cuales hoy se constituye cualquier acción humana. Esto requiere reconocer que no estamos frente a la misma ética en la cual se fundamentó la educación popular hasta ahora. Como un simple ejercicio de esos problemas que se plantean y de la complejidad del reto para que esto tenga implicaciones educativas, dejo consignados estos primeros aportes sobre la ética en estos tiempos.

Las dificultades del pensamiento crítico se ven acrecentadas por el problema que representa para él no tener unas bases éticas que correspondan a esta época. La tecnología, como uno de los elementos fundamentales que dan forma a la ciencia de este tiempo, trae profundos replanteamientos no sólo en cuanto comienza a ser parte del sentido y del futuro del género humano sino también en cuanto lo que somos como especie toca a la manera como incorporamos en nuestras vidas ese desarrollo científico y tecnológico.

La emergencia de lo que algunos han llamado lo transhumano o posthumano, visto como el apoyo en la utilización del progreso científico para mejorar la calidad de vida con la premisa de que la especie en el momento actual no representa el fin sino el principio de la evolución. Esto va a significar plantearnos lo social y lo ético de la nueva tecnología.

Es decir, la crítica y lo humano pasan hoy por una consideración de lo ético que lleva a una regulación que tiene que producirse en un tipo de reflexión que nos permita pensar cómo es reconsiderado lo humano de estos tiempos. Pienso que acá se hace necesario retomar los planteamientos de

Hans Jonas¹⁵² para plantear lo que serían los desplazamientos de la ética anterior para dar forma a esa nueva organización de la acción humana en esta sociedad.

La técnica es actuación humana y la tecnología como fundamento de ella se convierte en una sociedad organizada desde poderes en pugna, en parte del ejercicio del poder humano. Desde esta perspectiva, toda actuación desde la tecnología, o que tenga la mediación de herramientas tecnológicas, está sometida a juicio moral. En ese sentido, el hecho tecnológico introduce una dimensión adicional y un nuevo marco que desborda el planteamiento fundado sobre la acción, la voluntad y el juicio del imperativo categórico kantiano. Allí, por ejemplo, los arados son buenos, los fusiles son malos, por eso habría que pensar en volver los fusiles arados. Pero hoy, los arados son tan nocivos como las armas y esto va a requerir de una reflexión de otro corte.

Por ello se producen cinco desplazamientos generados por el hecho tecnológico en la acción de este tiempo, según Jonas, y ellas serían:

a. La ambivalencia de sus efectos

Antes, el uso era claro, era él quien determinaba si la acción era buena o mala. Hoy, la tecnología nos coloca frente a una preocupación técnica en donde el accionar está colocado sobre un juicio del conocimiento, en donde ya no son posibles las buenas razones ni las distensiones cualitativas, ni las intenciones. El mismo uso de la tecnología tiene una multivalencia interior de la acción técnica.

¹⁵² Jonas, H. (1994). *El principio de responsabilidad. Bases para una ética en la sociedad tecnológica*. Barcelona: Herder.

Esto significa que cuando la tecnología se usa no es absolutamente claro el juicio que se pueda hacer sobre ella. Tiene un lado amenazador de personas, ambiente, no explícito que podría prevalecer en el mediano o largo plazo. Igualmente, la preocupación instrumental que le da preeminencia al rendimiento y a su uso empírico hace que cualquier acción con tecnología o con mediación de herramientas tecnológicas no sea neutra, lo que implica siempre un juicio moral que debe ser buscado cada que se actúe con ella.

b. La automaticidad de su aplicación

Antes, la capacidad presente en las cosas no significaba necesariamente su acción. En este sentido, el poder presente en las cosas siempre se guarda para ser usado y, allí, en esa intencionalidad, se hace presente el poder en el hacer. Hoy, la tecnología inaugura, por vía de la ciencia, una lógica de la masividad en donde siempre su investigación está jalonando su aplicación a gran escala, haciendo de esta aplicación una necesidad vital permanente.

Desde esta dimensión, no se puede producir la separación que se hacía en el pasado entre posesión y ejercicio del poder. Esas nuevas capacidades se producen constantemente, pasan a la acción colectiva en forma de poder humano incrementado en esa actividad que se va haciendo cada vez automática, haciendo presente cómo ese acto automático tiene también consecuencias de posesión y ejercicio de poder que deben ser auscultadas desde una perspectiva ética, negándole a la automaticidad su carácter neutro y colocando un segundo nivel de esta problemática.

c. Dimensiones globales de espacio y tiempo

La ética siempre tuvo un lugar privilegiado de regulación en el individuo. Hoy asistimos, por el automatismo de

lo tecnológico, a que los efectos de su acción se extiendan por el planeta y, en la acción misma que se realiza, afectan generaciones futuras. Es decir, su aplicación afecta a gran escala haciendo que las dimensiones de ella en el hoy hipotequemos el futuro de muchos que vendrán y no están decidiendo.

Esta inserción de la acción tecnológica en esa doble dimensión, global y futura, está en nuestras decisiones cotidianas. Son propias de la técnica. Por eso la idea de la responsabilidad ocupa el centro del escenario, ya que muestra las nuevas magnitudes del poder a las cuales la ética de este tiempo debe acompañar y hacer crecer proporcionalmente a los actos de poder de la tecnología.

d. Ruptura del antropocentrismo

Todas las éticas anteriores estuvieron centradas en un monopolio del ser humano, tanto en la versión religiosa como secular de corte patriarcal. Se promovía el bien humano, los intereses y derechos de éste, el objeto de la obligación humana eran los humanos. Hoy se construye un tipo de vinculación desde la biosfera del planeta, abundancia y diversidad de especies, que ha mostrado su vulnerabilidad frente al control de lo humano. El humano con su poder monolítico sobre las otras formas de vida. Este cambio de la dimensión planetaria nos plantea otra forma de organización ética.

No puede pensar sólo en sí mismo, ya que una vida extrahumana empobrecida le significa una vida humana pobre. Por ello, toda extinción de especie es un crimen y esto le exige salir de la técnica para que vuelva a ser guardián de la creación (ética del cuidado). La responsabilidad se vuelve cósmica al plantearse tener que guardar la vida del planeta, el bien humano queda vinculado a la causa de la vida en su conjunto y es desde allí donde es posible la emergencia de los

nuevos proyectos de futuro, emergencia de nuevas formas de la utopía y el sentido.

e. El regreso de la metafísica

En el pasado, el antropocentrismo hizo que la acción humana en el imperativo categórico se defendiera fundamentalmente la conservación del otro, de lo humano. Aparece un nuevo imperativo categórico centrado en la vida y en la vida digna, en cuanto la técnica tiene la capacidad de poner en riesgo la pervivencia de la especie humana. En ese sentido, la ética vuelve a preguntarse si debe haber y por qué y para qué una humanidad y por qué debe respetarse su herencia genética. Son preguntas que nos orientan sobre cuánto podemos arriesgar admisiblemente en nuestras grandes apuestas técnicas, ya que existe un tipo de riesgo que es inadmisibile.

Es necesario colocarle al galope tecnológico un control extra tecnológico y las preguntas metafísicas vuelven a tener vigencia.

En este largo viaje que hemos realizado en las páginas anteriores, podemos darnos cuenta de la manera como la tecnología transformó las condiciones de existencia de la sociedad y de lo humano en ella, y se coloca como uno de los elementos centrales a ser pensados y desarrollados en estos tiempos. Modificó la forma del capital dominante, transformó a su asalariado, modificó las formas del derecho que se habían establecido, exigió replanteamientos políticos, consumó la creación de un espacio-tiempo global, en la cual el capitalismo construye la globalización cultural y ahora entra en el entramado educativo con fuerza propia exigiendo su lugar junto a un conocimiento que se desarrolla cada vez más desde y con las posibilidades que la tecnología brinda.

V. EDUCACIÓN Y TECNOLOGÍA

Si bien ciencia y tecnología son dos aspectos diferentes y complementarios –cada uno con sus procedimientos propios, con sus metodologías, con sus procesos de constitución y de construcción de saber y de productos– hoy son dos aspectos que tienen que ser trabajados en forma complementaria, por el lugar que la una y la otra han comenzado a jugar en la sociedad globalizada. En ese sentido, tienen distintas manifestaciones en el hecho educativo que pueden llamar a confusiones. En forma muy breve, diferenciaré cinco que nos permiten y exigen algunas definiciones:

- La educación técnica como aprendizaje de oficio.
- La educación tecnológica como profesionalización.
- La educación en tecnología como área en el proceso educativo.
- La formación en cultura tecnológica como un contenido transversal a todo el sistema educativo, y
- El uso de tecnología en educación como la incorporación de objetos tecnológicos para procesos de enseñanza y aprendizaje.

Pero antes de hacer este abordaje se hace necesario colocar unos presupuestos que van a hacer posible elaborar una caracterización muy rápida de esos hechos educativos. El hecho básico para constituir procesos educativos es reconocer cómo hoy existe un correlato entre ciencia, tecnología y conocimiento escolar y está constituido por el peso que en los procesos de educación de los últimos 50 años ha ido tomando la educación como prerrequisito para la incorporación en el mundo del trabajo. Pero en el último período, agudizado por un fenómeno en el cual los objetos tecnológicos invadieron la vida cotidiana en todos los ámbitos y en todas las

edades, ese paso de la formación para el trabajo a ese acceso en la vida cotidiana marca una diferencia en la relación con el mundo de los objetos tecnológicos.

Este nuevo debate llevó a Bruner¹⁵³ a afirmar que las dificultades que los seres humanos de nuestro tiempo tienen para comprender las matemáticas y las ciencias, no es por falta de capacidades, sino porque no se logra encontrar un camino adecuado que facilite usar el conocimiento para explicar fenómenos cotidianos. Los estudiantes no usan los conceptos, no entienden el funcionamiento de las máquinas con las que interactúan todos los días. Además, la enseñanza de la ciencia se ha vuelto aburrida, y exige la búsqueda de procesos pedagógicos adecuados para los jóvenes y las nuevas realidades.

Ese paso de proceso productivo a vida cotidiana implica también no sólo una serie de aprendizajes de manejo técnico, sino una manera de ser de diversos procesos científicos que hacen posible el hecho tecnológico y que son incorporados a nuestra vida diaria. Por ello, el conocimiento escolar es transformado a tal velocidad, porque va a requerir no sólo explicar muchos contextos y formas de existencia de lo tecnológico en la vida cotidiana, sino también porque en un mundo cada vez más global, ella es principio y explicación de cantidad de fenómenos que unen lo local con lo universal. Por eso pudiéramos hablar de que estamos impregnados de mediaciones tecnológicas que han transformado el panorama cotidiano de cualquier habitante del planeta en la esfera inmediata de su vida.

Pero cuando se habla de educación, se requiere ir perfilando una mirada sobre la tecnología, ya que para hacerla

¹⁵³ Bruner, J. (1987). *La importancia de la educación*. Barcelona: Paidós.

efectiva y real en el hecho educativo y se le use bajo cualquiera de sus formas, va a implicar, y requiere, tener claras algunas preguntas básicas. Las principales serían:

- ¿Cómo se entiende la tecnología?
- ¿Cuál es la naturaleza de su conocimiento y su relación con el conocimiento científico?
- ¿Cuáles son sus procesos metodológicos?
- ¿Cuál su lugar en el desarrollo de la sociedad?
- ¿Cómo son sus usos y sus empoderamientos?
- ¿Cuál es su proceso histórico de constitución?
- ¿Hemos constituido las pedagogías para su uso en educación?

De la manera como nos respondamos a estas preguntas como prerrequisito de la acción educativa se van a derivar las diversas concepciones de los lugares y de los papeles que va a cumplir la tecnología en el proceso educativo. Por ejemplo, no es lo mismo considerar que la formación tecnológica es el aprendizaje de una serie de ciencias que luego serán aplicadas como tecnología, que afirmar que la ciencia y la tecnología son realidades diferentes con estatutos diferentes pero que una y otra son complementarias y el desarrollo de una se alimenta del desarrollo de otra. Cada una de las posiciones implica diferentes epistemologías y, por lo tanto, diferentes maneras de desarrollarlas en el terreno práctico. Y así pudiéramos hablar de las ocho o diez comprensiones de tecnología de las cuales hemos hecho el cuadro en las páginas anteriores.

Igualmente, hablar de educación y tecnología exige reconocer la existencia de múltiples experiencias internacionales en las cuales el hecho tecnológico se ha constituido.

Esto exige hacerse la pregunta por la manera como ellas son trabajadas por nuestros contextos y, en ese sentido, no basta la simple transferencia de ellas. Porque si no hay tecnología sin contexto, nos podemos encontrar que existiendo necesidades comunes en la constitución de lo global, los desarrollos desiguales de los países y de las regiones tienen necesidades y prioridades propias, y los desarrollos tecnológicos que se han hecho en otros países resuelven otras necesidades que responden a contextos económicos, culturales, ecológicos, demográficos, diferentes.

Es desde ahí que se puede afirmar que en algunos casos en nuestro continente nos hemos encontrado con hechos en los cuales muchas tecnologías importadas, tanto en su uso industrial como para procesos educativos, han resultado contraproducentes por la inadecuación, ya que no encontraron una plataforma local que le diera como base una adecuación de ella. Por ello, una de las grandes discusiones hoy del lugar de lo tecnológico es el problema de la endogenización, que va a ser esa capacidad de recibir e incorporar desarrollos tecnológicos como parte de un mundo global, pero desde una base humana y técnica con proceso y acumulado cultural propios, que permite usar, recrear y crear todo un contexto tecnológico propio.¹⁵⁴

Por ello, cuando estamos hablando de educación y tecnología, en términos generales en el contexto de nuestras realidades, nos estamos refiriendo a generar una capacidad nacional y regional para construir procesos científicos y tecnológicos endógenos que nos permitan controlar y evaluar las tecnologías usadas, sus usos e implicaciones. En ese sen-

¹⁵⁴ Emmanuel, A. (1982). *Technologie appropriée ou technologie sous développée?* Paris: PUF-IRM.

tido, es la necesidad de ir más allá de una simple calificación tecnológica profesional, planteándonos que esta formación no se puede hacer si no es al interior de una cultura tecnológica, que implica también el desarrollo de un grupo humano que lee críticamente el proceso tecnológico y que, reconociendo todas las posibilidades y el mundo nuevo que abre, también establece una capacidad de crítica y determinación de los empoderamientos sociales que la tecnología construye y, por lo tanto, es capaz de hacer una evaluación social de ésta.

Por ello, podemos afirmar que no estamos frente a un simple problema de cómo incorporar la tecnología en la educación, como un área o como un problema de la educación básica y media, sino la manera como incorporamos una cultura tecnológica que implica una mirada que es capaz de darse cuenta de qué manera también se está transformando lo educativo. Por ello es necesario diferenciar qué es lo que estamos entendiendo o qué es lo que estamos haciendo. Desde mi punto de vista, diferencio cinco elementos que deben estar a la base de cualquier discusión como presupuestos para su abordaje en el campo educativo:

- *Educación técnica*

Pudiéramos decir que esta mirada es la que ha venido haciendo tránsito en nuestra realidad, que viene en la evolución de la educación desde el artesano hasta las escuelas de artes y oficios y que han hecho en nuestros países carrera a través de los servicios nacionales de aprendizaje (SENA, SENAI, SENA E, SENATI) buscando, fundamentalmente, una especie de aprendizaje de oficio, una especie de entrenamiento para ser trabajador.

Esta mirada está preocupada por el entrenamiento; sus métodos pedagógicos están orientados fundamentalmente

a aprendizajes por vía de la instrucción y sus resultados son productos para uso cotidiano; por ello usa la idea de competencias más simple e instrumental, reducida al saber hacer. Normalmente, este sector es generador de talleres propios y de una serie de talleres intermedios que buscan responder satisfacer las necesidades inmediatas de la población y desde ahí el problema central de la educación es dotarlo de ese contenido práctico inmediato que pueda tener una aplicación directa en el mundo laboral, con competencias más prácticas.

- *Educación tecnológica*

Es el lugar asignado en la educación media o bachillerato clásico, a la formación profesionalizante que se comenzó a desarrollar en los últimos años de la enseñanza secundaria y que tomó el camino de la educación que recibían sectores pobres que no tenían condiciones económicas para ir a la universidad, dotando a éstos de un manejo de habilidades y ciertos conocimientos que les permitían emplearse como personal de confianza y ayudantes de algunos trabajadores calificados o de algunas profesiones como ingeniería, arquitectura, administración, entre otras.

En esta versión de la educación tecnológica se buscaba una especialización desde una disciplina más o menos experimental que permitiera la construcción de objetos tecnológicos o técnicos y éstos eran los que iban a garantizar la incorporación al trabajo de estas personas. Por ello, este grupo humano no necesita una formación intelectual muy de fondo ni en aspectos de ciencia ni en aspectos sociales ni en aspectos valorativos, porque lo fundamental es aprender su oficio para una pronta

incorporación en el mercado de trabajo. Esta visión ha hecho carrera en las nuevas leyes de educación que se han desarrollado en el continente, ya que bajo la forma de educación media se ha venido regularizando este funcionamiento, produciendo nuevamente una separación tajante entre la cultura académica que lleva a la universidad y la cultura tecnológica que forma mano de obra intermedia.

En el último período, algunos autores han venido planteando la ruptura de esta mirada de educación tecnológica, en donde: “la educación tecnológica basada en una síntesis apropiada de fundamentos científicos y de oportunidades para la creatividad: investigación, experimentación, diseño, resolución de problemas concretos, capacidad de adaptación de tecnologías genéricas a condiciones particulares, etc. La educación tecnológica requiere un pensamiento creativo, práctico, experimental”¹⁵⁵. Desde esta perspectiva sugieren un replanteamiento de la mirada tecnológica para incorporarla a un proceso de iniciación a las carreras que se mueven en diferentes niveles de los procesos disciplinares y plantean una formación de un tecnólogo que tiene una visión en donde le da lugar a lo social, lo político y lo ético.

- *Educación en tecnología*

Derivado del lugar que tiene la tecnología hoy en la sociedad, en cuanto ella da cuenta de la producción de objetos tecnológicos, herramientas, artefactos, y está

¹⁵⁵ Gómez, V. M. (1999). *El significado de las ciencias sociales y humanas en la educación tecnológica*. Bogotá: Instituto Tecnológico Metropolitano, Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de Colombia. Inédito.

presente en la manera como se resuelven prácticamente los asuntos de ella.

Se plantea la incorporación del área de tecnología en la educación básica como preparación para ese mundo de la vida en el cual se encuentra, pero también para que tenga un continuum con la educación media. La base fundamental de ella va a ser la capacidad de diseñar lo que les va a permitir fabricar objetos y darle un uso a los conocimientos que se adquieren en el área nueva de tecnología.

- *Formación en cultura tecnológica*

Desde esta visión, la tecnología no es una disciplina comparable a la física, a la sociología, en cuanto ella se ocupa de las creaciones artificiales y de la ciencia de la artificialidad. Ella es transversal a todas las actividades y disciplinas. En ese sentido, el mirarlas sólo en las ciencias empírico-analíticas no es más que una desviación de la mirada por la fuerza que ellas tienen en este tiempo de predominio del paradigma científico productivista. Por ello, no existe un área del conocimiento que no tenga tecnologías ni objetos tecnológicos específicos. Es decir, cada una de ellas tiene propuestas, problemas y soluciones diferentes.

El problema de fondo hoy es cómo construir sistemas educativos que eduquen tecnológicamente a los educandos y a los educadores y que visibilicen el elemento tecnológico en todas las disciplinas; es decir, hacerlo emerger como parte de la cultura de la época. Esto va a requerir una especie de alfabetización tecnológica como pre-requisito que permita cambiar la mirada y poder ver desde cada actividad humanas que ésta afecta, más allá del uso instrumental de los aparatos.

También implicaría un cambio en la concepción de las áreas. Por ejemplo, en física habría que ver las abstracciones teóricas, los fenómenos físicos y las aplicaciones tecnológicas, su uso social y sus consecuencias. Para el caso del lenguaje sería no ver sólo los fenómenos culturales de origen tecnológico como la generalización de la alfabetización, sino allí también la desaparición de los dialectos, la presencia homogeneizadora y globalizadora de la televisión, la reivindicación multicultural e intercultural y, por tanto, de construcción democrática de los idiomas indígenas.

Este planteamiento exige que los centros escolares estén pensados como proyectos culturales en los cuales la tecnología es parte de la cultura que en determinados momentos, por ejemplo, en la educación media, tendrá un mayor énfasis específico pero funcionará bajo otros criterios y otros controles.

1. Uso de tecnología en la educación

La tecnología¹⁵⁶ siempre ha estado presente en los procesos educativos, ya que educar siempre ha sido un proceso

¹⁵⁶ En un intento de sintetizar la historia de la tecnología en fases, Tomás Buch divide en cinco fases ésta. La primera, en la cual el ser humano usa medios artificiales para complementar y aumentar el alcance de sus miembros y su fuerza muscular. La segunda: reemplaza esos miembros y músculos por el trabajo de otros (esclavos y animales) y más tarde por el de dispositivos mecánicos. La tercera: el desarrollo de los elementos de control, en donde el trabajo físico ya es casi enteramente ejecutado por máquinas. La cuarta: el control es dejado a cargo de dispositivos artificiales, "cibernética", en donde el trabajo humano hace las tareas que requieren una toma de decisión. Sería un poco la fase actual. La quinta: una que comienza a emerger en la cual las decisiones de bajo nivel son también tomadas por máquinas que son cada vez más inteligentes y van a desarrollar lo que su dueño quiere obtener con suficiente exactitud. *Sistemas tecnológicos. Contribuciones a una teoría general de la artificialidad*. Buenos Aires: Aique, 1999.

construido con la mediación de artefactos técnicos y sistemas lingüísticos (interacción, voz, tablero, libros, vídeo, espacio físico, relaciones emocionales, jerarquías, computador y otras). Estas mediaciones siempre han sido estructuras que han vehiculado códigos sociales y mensajes que se hacen posibles a través del proceso educativo mismo.

Hoy los sistemas tecnológicos han cubierto todos los ámbitos. En lo global ellos mismos han sido generados y han generado la transnacionalización de la economía, la cultura y la sociedad, produciendo un cambio –en algunos casos copernicanos– en las profesiones y en el uso de las herramientas con las cuales esa tecnología se hace visible.

En la información se ha generado una de las principales transformaciones y allí el mundo de la información actualizada ha dejado de ser un patrimonio de la escuela, ella ya no es el único soporte del conocimiento y la información. En ese sentido, aparecen televisiones, redes telemáticas, cd rom, algunos lejos de los sistemas de enseñanza pero que en su uso han comenzado a transformar los sistemas de enseñanza y aprendizaje.

Ellos vienen a recordarnos que la educación es un complejo mundo de comunicación repleto de conexiones internas y externas, pero además éstos muestran una ruptura en los modelos tradicionales de comunicación docente centrados en el/la profesor/a-estudiante. Igualmente, las relaciones de la gestión educativa comienzan a vivir procesos mucho más interactivos, en los cuales investigación y diálogo están incorporados abriendo los caminos de la transdisciplinariedad y haciendo presentes las diferentes formas de discusión de la verdad en los campos sociales, políticos, económicos, científicos y en esa manera estableciendo una crítica al mundo que se genera en la globalización.

Por ese avasallamiento que produce la tecnología presente en los procesos de la educación, la investigación educativa ha ido develando cómo cada vez más educadores vienen haciendo un trabajo educativo puramente instrumental, en cuanto no tienen concepción, simplemente lo que hacen es dotarse de un nuevo manejo instrumental que no les permite separar entre las herramientas, los soportes de la información, la concepción pedagógica y el tipo de interacción que produce el hecho educativo.

Reconocer esto implica asumir cambios profundos y en alguna medida reconocer que la llegada de la tecnología, no sólo en su versión instrumental sino en su visión más compleja de revolución científico-técnica, hace visible la crisis de paradigmas en educación, ya que nos muestra los límites de los antiguos procesos pedagógicos no adaptados a las nuevas realidades y muchos de ellos todavía incrustados en el viejo diseño instruccional.

Este camino abrió puertas para unos procesos de innovación que permitan desde las corrientes pedagógicas y educativas (tradicional, modernizadora y crítica) tener que ver cómo entra ella en los diferentes enfoques, cualquiera que ellos sean: constructivismo, neurolingüístico, sociocrítico, complejidad, etc., se diseñen procesos pedagógicos que permitan una cierta coherencia de esa teoría con los resultados de aprendizajes logrados, generando un proceso pedagógico donde el lugar del conocimiento y de la tecnología es planificada por el/la profesor/a de acuerdo a su concepción pedagógica.¹⁵⁷

¹⁵⁷ Para una ampliación de esta discusión remito a mi artículo: "Los desencuentros entre tecnología y educación". En: revista *Ciencia y Tecnología*, Vol. 22, N° 3, julio-septiembre, 2004, Bogotá, pp. 5-15.

Igualmente, esa presencia de la tecnología es uno de los componentes que han llevado a plantear la reconfiguración de la pedagogía y la necesidad de otras pedagogías, haciendo visible la emergencia de cuatro campos en disputa sobre ella:

- La despedagogización.
- La reorganización de las pedagogías universales.
- La emergencia de las geopedagogías.
- La disolución de la pedagogía.

Como podemos ver, el hecho tecnológico y la complejidad de su configuración, exigen tener claridad sobre el hecho educativo y éste inherente al hecho educativo que no se ha tenido en cuenta en la mayoría de procesos educativos, originando un camino puramente técnico e instrumental que viene haciendo carrera en distintas latitudes en las cuales estos temas son debatidos y practicados curricularmente, dando una sensación de mucho manejo de estos temas que se resuelven a la luz de todos los temas y categorías, puestos de moda por la reestructuración capitalista globalizada de la educación y de la escuela.

VI. TECNOLOGÍA Y GLOBALIZACIÓN EXIGEN DECONSTRUCCIÓN Y RECONSTRUCCIÓN DE LA EDUCACIÓN POPULAR

La educación popular en este tránsito histórico de los procesos tecnológicos de la revolución científico-técnica sufre profundas transformaciones, ya que muchos de sus fundamentos y principios que le daban una visibilización han sido modificados y por lo tanto requieren de una refundamentación a la luz de los nuevos fenómenos. Desde el aspecto simple, que mira las necesidades que se han transformado

en el mundo del pobre a partir del acceso a la televisión y al mundo digital por los cambios en su mundo de necesidades, deseos e intereses como los procesos más complejos de inserción en la tecnología de los países que pertenecen al antiguo tercer mundo, pasando por la manera como se da la mediación de los saberes populares frente a la llegada de la tecnología, hasta la discusión de las posibilidades de acceso a este mundo tecnológico de punta. Muchos colocan el ejemplo de que en el uso del teléfono mientras el promedio de llamadas por persona en los países del norte está en 5 ó 6 mil llamadas por año y se hacen por celular, en los países africanos el promedio está entre una y 10 llamadas, y la mayoría de ellas, por teléfono fijo.

Pero también sectores del pensamiento liberal y mucho del optimismo tecnológico plantean el fin de la educación popular, que espera ser vehiculizado a partir de las formas de la ciudadanía, la sociedad civil mediante la integración de los grupos que antes pertenecían a lo popular y que al perder el perfil clasista fruto de la crisis del trabajo, muchos quieren ver allí la disolución de lo popular. En ese sentido, estas reflexiones iniciales intentan volver a dar cuenta de una educación popular que debe ser deconstruida para reconstruirse con sentido y pertenencia en el siglo XXI. Remito al primer tomo de esta colección para unir con esta reflexión.

Cuando se recupera el tronco de la educación popular desde su expresión política y pedagógica, se avizoran desde allí una serie de tareas centrales que deben ser asumidas como parte del reto de construir educación popular en un mundo en el cual la realidad de la tecnología está al centro de las transformaciones del mundo actual, generando variados cambios en el nuevo tipo de exclusión (infopobres), así como profundos cambios en los procesos cognitivos y sociales, generando una suerte de tecnología social que debe

ser pensada y colocada en la agenda de las organizaciones y movimientos de hoy, exigiendo la necesidad de construir un proyecto tecnológico alternativo. En ese sentido, se enlaza con algunas reflexiones que se vienen haciendo desde las ciencias sociales, hace un tránsito y construye unos elementos desde lo que ha sido su especificidad en el continente. Miremos algunos de esos elementos.

1. Algunos caminos iniciales desde la educación popular
 - a. No hay tecnología sin contexto. La tradición crítica plantea cómo la tecnología siempre tiene una historia que debe aclararse tanto como los intereses que permitieron su desarrollo y los caminos que tomaron sus posteriores usos. En ese sentido, se debe plantear con claridad que no sólo hay un contexto de producción, sino hay un contexto de recepción y que es en esa doble interacción donde el proceso de endogenización se realiza.
 - b. No hay uso neutro de la tecnología, ella corresponde a valores, formas de organización social, actores que la agencian y cambios que se generan a partir de ella. En ese sentido, todo proceso educativo debe hacer consciente y explícito no sólo el para qué sirve, sino el lugar donde coloca en la sociedad a quien vive el proceso y en últimas debe mostrarle la manera como él queda inserto en la totalidad social al servicio de unos intereses específicos.
 - c. De la ética de la tecnología. Como hemos visto en acápites anteriores, nos encontramos frente a una reformulación de la ética derivada de las transformaciones tecnológicas y ello va a exigir para quienes nos movemos en un horizonte de educación popular con intereses desde los excluidos, hacer explícitos los tipos de empoderamiento

que se producen no sólo en la producción tecnológica sino en el uso tecnológico y la manera cómo, fruto de las relaciones sociales en que estamos insertos, se producen empoderamientos que generan desigualdad, abriendo los nuevos circuitos por los cuales corren la segregación y la exclusión, haciendo que el problema ético no pueda liberarse de las preguntas por la justicia, centrales al pensamiento histórico de la educación popular.

- d. Construcción de un proyecto crítico. Desde la educación popular se plantea claramente enfrentar el proyecto positivista que habla de la ciencia y la tecnología como un escenario sin intereses ni valores y legitimadas por la eficiencia instrumental. Esto significa que es necesario iniciar un proceso de reflexión crítica que salga de los lugares comunes del pasado y en la lectura del uso de la ciencia y la tecnología como capital constante al servicio de una mayor acumulación capitalista comience a desarrollarse un nuevo pensamiento crítico que dé base a las nuevas formas de organización de la ciencia y la tecnología como factor preponderante de los procesos de producción, socialización y culturización.
- e. Construcción de las organizaciones sociales para enfrentar las nuevas desigualdades y permitir la vinculación a la discusión del uso social de la tecnología y que sea capaz de hacer un replanteamiento de esas formas organizativas, coherentes con el nuevo tipo de trabajo que se desarrolla en el predominio de ciencia y tecnología como capital constante y que sacrifica grandes sectores de seres humanos, como vimos en la reflexión sobre el trabajo. Esto exige la capacidad de incorporar una serie de reivindicaciones de otro tipo, que darán paso a la constitución de los nuevos movimientos sociales de estos tiempos y por lo tanto el surgimiento de mi nuevo

pensamiento crítico, que enfrente al unanimismo del pensamiento único.

- f. El reconocimiento de las tecnologías tradicionales y la construcción de las alternativas. Si todo el discurso nuevo de la tecnología está fundado sobre la artificialidad, hoy en diferentes campos del saber y del conocimiento se mueven esfuerzos por encontrar los caminos en los cuales la hibridación y la endogenización tengan como punto de partida la sabiduría milenaria de nuestros grupos ancestrales. No en vano mucho del trabajo de la biotecnología se mueve hoy sobre el conocimiento que tenían nuestros grupos raizales sobre el uso de infinidad de plantas que habían dado como resultado tecnologías específicas para solucionar infinidad de problemas. Construir una sensibilidad para oír y darle un lugar social a éstas va a ser una de las tareas centrales.
- g. La negociación cultural se plantea como una alternativa que permite triangular pedagógicamente procesos en los cuales están implicados saberes comunes, saberes científicos, sabiduría popular empírica, que deben ser resueltos no sólo en el campo de la tecnología como construcción sólo desde una mirada científicista, sino desde procesos pedagógicos que realicen la triangulación de estos procesos y den como resultado caminos endógenos en tecnología.
- h. La construcción de una capacidad científica y tecnológica endógena. Frente a la ola de transferencia tecnológica hay que colocar a ésta como una reivindicación específica de la educación popular, en cuanto es necesario construir en nuestros contextos la generación de esos grupos críticos con una formación de punta que permita evaluar, controlar y prever las consecuencias sociales, económicas y culturales de su utilización.

- i. Mantener la mirada crítica para seguir reconociendo cómo en este capitalismo de base tecnológica sigue persistiendo una incapacidad de él, que parece ya estructural, para democratizar el avance y nuevos desarrollos de las fuerzas productivas, acentuando la monopolización de sus réditos y la profundización de la desigualdad. En ese sentido, se hacen necesarios planteamientos que muestren y potencien su uso desde los valores y apuestas de la educación popular.

VII. IMPLICACIONES PARA LA EDUCACIÓN FORMAL POPULAR

Para quienes se siguen reconociendo como educadores populares, preocupados por la suerte de los más pobres les implica hoy no sólo hacerse las preguntas por la adecuación de la educación popular a estos tiempos. En ese sentido, se les exige una doble tarea de reconocimiento e identificación con los que significa su opción de educación popular histórica y la manera como la van a refundamentar para estos tiempos. Permítanme trazar algunas de esas tareas.

Creo que los cuatro presupuestos básicos serían:

- 1) El horizonte del trabajo en tecnología representa hoy preguntarnos por el mejoramiento de la calidad de vida de nuestros destinatarios y por lo tanto por la propuesta de desarrollo humano integral y sustentable o de Buen Vivir, en el cual lo inscribimos y desde las cuales jalonamos nuestras prácticas y la constitución en actores sociales capaces de gestionar su destino construyendo una mirada crítica sobre el desarrollo actual.
- 2) La renuncia a un trabajo en la actividad educativa de una concepción tecnológica de corte pragmático, de uso instrumental, en la cual todo es válido, fundado en la

aparente neutralidad del hecho científico y tecnológico, desde que ayude a generar empleo, renunciando a las preguntas fundamentales por el lugar, el uso, los intereses inherentes al hecho tecnológico mismo. Es reconocer que a cualquier acción en el campo de la tecnología y mucho más en el de la educación, corresponden concepciones y usos muy precisos, que si no los tenemos claros terminamos sirviendo a esas concepciones sin darnos cuenta, siendo que debemos lograr que las opciones en lo tecnológico tengan explícitas esas concepciones que le subyacen, para discutir una propuesta desde esas distintas entradas.

- 3) Reconocer el carácter sistemático, riguroso, del hecho tecnológico, pero no permitir que éste sea abordado sin las preguntas por:
- La ética, que le dice cómo crea nuevos valores y enfrenta la neutralidad y la moralidad del hecho tecnológico.
 - La historia, que permite reformular el hecho tecnológico y colocar su centralidad en la historia de la civilización.
 - El contexto, que lo dota de lugar social y lo coloca en el horizonte de necesidades sociales proyectando el lugar de los grupos que están insertos allí.
 - La política, que da cuenta de la reconfiguración de lo público y los controles que hace el poder sobre los procesos y las maneras del agenciamiento de la tecnología en estos tiempos.
 - Sus usos sociales, que plantean las tareas de democratización a otro nivel.

El reconocimiento de la existencia de tecnologías en los grupos de base y populares que pueden ser reconvertidos y

reorganizados para los procesos escolares que no los tienen en cuenta. Igualmente, la existencia de tecnologías alternativas que disputan los procedimientos y los procesos en el campo de la ciencia y la tecnología.

1. Reformulación de políticas institucionales

La necesidad de construcción de un proyecto de política científica y tecnológica desde la educación popular como política marco de los cuales se deriven claramente una política educacional en tecnología.

Esto implica la constitución de un tanque de pensamiento en las instituciones, que permita ir haciendo la reflexión necesaria desde la especificidad de la educación popular, que posibilite la construcción de un acumulado al respecto y la saque del coyunturalismo de recoger los proyectos como se atraviesan porque los ofrecen o los obligan desde las instancias de dirección educativa, sin la posibilidad de colocarle la impronta de ella.

Asumir la transversalidad del tratamiento educativo de las relaciones entre educación, tecnología y trabajo, de tal manera que no se estén resolviendo aisladamente, sino con una mirada integral.

Esto implicaría, a nivel de formación, tres decisiones:

- a) La construcción de procesos de formación tecnológica integral frente al hecho educativo, que implica no sólo el reconocimiento del problema de la separación entre enseñanza técnica y enseñanza tecnológica, sino también asumir con una rigurosidad propia la manera como se viene incorporando la tecnología y los objetos tecnológicos en los centros escolares.

- b) Hacer una opción de reformulación en los centros, de construcción de cultura tecnológica que desde la perspectiva del desarrollo tecnológico y la especificidad de la educación popular produce las endogenizaciones particulares desde los centros, manteniendo la especificidad desde lo que se pueda producir desde ellos.
- c) Iniciar procesos de alfabetización tecnológica en los cuales todos/as los/as docentes y equipos pedagógicos puedan acercarse con una visión sobre el fenómeno tecnológico en sí y logren ser incorporados a sus procesos escolares desde la idea de cultura tecnológica.
- d) Reconocer las esferas comunicativas, mediadas digitalmente (blogesferas, podesferas, wikiesferas). En ese sentido, reconocer y propiciar allí un uso que potencie la participación crítica y la deliberación, reconociendo allí una lucha por la hegemonía que afecte el lenguaje implícito en las NTIC.¹⁵⁸

Además, se requieren tres modificaciones inmediatas en los procesos educativos de los centros educativos:

- Asumir la discusión entre lo técnico y lo tecnológico significa plantearse de otra manera la resolución de la educación básica y media, tanto en su versión académica como tecnológica y esto exige dar un paso adelante hacia la constitución de institutos tecnológicos que, aprovechando los proyectos universitarios críticos actualmente existentes, tengan un entronque en los cuales la media sea necesariamente de carácter tecnológico y no técnico.

¹⁵⁸ Para una ampliación, remito a Manjarrés, M. E. y Mejía, M. R. (2011). *La construcción de comunidades fundadas en NTIC del Programa Ondas. Cuaderno N° 5 de la Caja de Herramientas de Maestras/os Ondas*. Bogotá: Colciencias.

- Se hace necesario generar una discusión sobre el tipo de post-secundaria, su integración a la media, que nos permita abandonar la mirada binaria de ésta, que separa el camino de la tecnología del camino de los procesos más científicos y en ese sentido significa decir no a la mirada binaria y trabajar más en lo que se ha venido llamando el multipropósito, que “se caracteriza por su diversidad de funciones, tanto de calificación ocupacional como de formación, para el acceso a la educación universitaria. Otras importantes funciones son: la oferta de oportunidades culturales, de educación continua y de actividades cívicas a la población adulta de las comunidades vecinas... otra importante característica es su estrecha vinculación con necesidades locales y regionales.”¹⁵⁹
- Se requiere la reformulación de la educación de adultos, haciendo de ésta proyectos mucho más integrales y que sean capaces de retomar los caminos de una formación más permanente, más integral, y en algunos casos, retomando los nuevos procesos gestados en la tecnología que puedan transformar la educación de adultos transformando nuestras realidades. Aquí estaría toda una propuesta de reconversión y readecuación social que haciéndose desde una mirada de educación popular integral permite superar la mirada recualificadora simplemente para un nuevo oficio técnico en el trabajo.

Todos estos procesos son posibles de adelantar, pero requieren como premisa fundamental la posibilidad de que las personas que están en los organismos directivos, y no

¹⁵⁹ Gómez, V. M. (1995). *La educación tecnológica en Colombia*. Bogotá: Universidad Nacional, p. 32.

son permeables a esta problemática, puedan vivir también su período de alfabetización tecnológica, ya que en muchos casos, su visión centrada en el mundo anterior y cierta mirada demonizadora de la tecnología, no les permite hacer una reelaboración de ésta para recomponerla desde los valores y desde los criterios de una perspectiva de la educación popular, que permite tener vigencia en este nuevo milenio.

No es posible un nuevo pensamiento crítico y alternativo sin pensar las nuevas realidades que traen consigo los cambios y las modificaciones epocales que vivimos, visibles en la revolución del conocimiento, la tecnología, la información, la comunicación y los lenguajes. Si no reconocemos y conocemos la manera como todo el nuevo fenómeno tecnocientífico ha transformado a la sociedad y al mismo capitalismo como proyecto de dominación después de la década del 50, va a quedar muy difícil emprender las luchas de emancipación y de construcción de democracia de estos tiempos.

Reconocer estos cambios significa leer esas nuevas realidades que crean y construyen nuevas relaciones sociales. No en vano la revolución industrial duró 200 años, y en ella, su segunda revolución, la de la energía eléctrica que da forma a la fábrica fordista duró 40 años. Y la era electrónica, fundamento del post fordismo duró 50 años. La microelectrónica, con sus procesos de información lleva 40 años y hoy avanza hacia las formas de redes informáticas globales (web 2.0) y de ella a formas de web 3.0, la denominada “nube”.

Leer en estas nuevas claves no significa la loa y el culto a la tecnología, sino la necesidad de reconocer cómo estas nuevas realidades transforman todos nuestros mundos y sentidos: el de la producción, el del trabajo, el del entretenimiento, el de la circulación de símbolos, constituyendo nuevos sistemas que son reorganizados desde otras formas de socia-

lización, generando lo que Wolton llama “una cohabitación cultural global” que tiene su expresión como realidad más gráfica en el desplome de las torres gemelas.¹⁶⁰

Estos nuevos escenarios tecnológicos han ido creando a quienes trabajamos procesos de socialización unos también nuevos procesos educomunicativos, en los cuales una interacción que se hace presente en la vida cotidiana a través de la experiencia humana en el uso de aparatos que van cambiando a una velocidad inusitada, nos hacen recordar cómo ese cambio técnico-tecnológico duró millones de años en la edad de piedra, en la del metal cinco mil, y ésta que estamos viviendo registra modificaciones en una temporalidad menor. No podemos dejar de reconocer que el primer transistor fue inventado por la Bell en 1948, el primer circuito integrado lo fue en los años 50 y tenía un costo en 1962 de 50 dólares. Para 1970 ya valía sólo un dólar. Si observamos también su tamaño, en 1970 ellos portaban 2.300 transistores y ya en 1993 llevaban 35 millones y 177 millones en los actuales.

Estas cosas me las explicaba un ingeniero en una sala de espera de un aeropuerto a propósito de la memoria que le llevaba a mi hijo con 800 canciones de rock. En la conversación, cuando yo le decía que andaba con mi música cargando un *long-play* de vinilo en 33 rpm, que tenía entre 12 y 20 canciones, él me agregaba que la memoria RAM en 1970 tenía 1.024 bits; en 1990, 16 millones hasta los gigas de hoy. Conversábamos también de la manera cómo hoy mucha gente atiende sus servicios de plomería o albañilería a través de su teléfono celular, haciendo visibles en la vida cotidiana de personas muy sencillas los fenómenos de la telemática.

¹⁶⁰ Wolton, D. (2004). *La otra mundialización. Los desafíos de la cohabitación cultural mundial*. Barcelona: Gedisa.

Se plantea que en todos estos cambios está la diferencia entre átomos y bits¹⁶¹, lo cual hace posible un cambio en las formas culturales de la distribución y de los derechos de autor de la música y el cine, hoy colocados en esas memorias o formas de cd plásticos (bits en átomos) dotando en este último período a la información de una nueva infraestructura, es decir, el movimiento de esos bits a la velocidad de la luz generando nuevas realidades culturales.

Allí surge nuevamente el conflicto por su apropiación, su uso y los lugares y la presencia de lo humano haciendo de mediadores, y en ese sentido, construyendo nuevas maneras de relación social. Es en ese contexto que maestras y maestros, madres y padres de familia, asociaciones, organizaciones gremiales, y todos los estamentos involucrados en las múltiples formas de educación nos vemos interpelados para dar cuenta de cómo va a ser esa presencia educativa en estos tiempos y nos preguntamos ¿cómo se aprende allí?, ¿qué nuevas formas de relación hay que construir?, ¿qué impacto tienen en la subjetividad los mediadores tecnológicos? Y muchas otras que van mostrándonos un camino en el cual se hace urgente rehacer muchas de nuestras prácticas y concepciones como educadores.

Para quienes venimos del pensamiento y la acción crítica surge un problema adicional, ya que no sólo debemos comprender esas modificaciones, sino plantearnos la pregunta, más allá de su uso y de la manera como se producen allí las nuevas desigualdades, y también sobre sus lógicas de producción y sujeción en ese tipo de mediación, preguntarnos por ellas y la manera como operan allí los nuevos siste-

¹⁶¹ Negroponte, N. (1995). *Ser digital: el futuro ya está aquí y sólo existen dos posibilidades, ser digital o no ser*. Buenos Aires: Atlántida.

mas de simulación, la manera y el tipo de conocimiento que genera y la manera como organiza una nueva subjetividad a través de pautas de comportamiento en muchas ocasiones generados mecánicamente por el uso de los nuevos aparatos mediadores, lo cual genera esas nuevas formas simbólicas.

En esa comprensión, debemos discernir allí cómo son posibles las nuevas lógicas de transformación y emancipación frente a las dinámicas de sujeción y control de las nuevas maneras de un capitalismo que se ha transformado, pero que no olvida funcionar en un mercado en el cual estas transformaciones son convertidas en mercancías que generen nuevas condiciones para realizar su tasa de ganancia y la apropiación privada de ella. Es decir, se va a requerir de un nuevo análisis que nos permita comprender cómo comienzan a emerger los elementos para reconstituir esas nuevas formas de la crítica que van a hacer posible en una reelaboración práctica-teórica, comenzar a construir colectivamente las nuevas emancipaciones.

2. Un horizonte posible: la investigación como estrategia pedagógica

La investigación como estrategia pedagógica, se ha desarrollado a través de la propuesta del programa Ondas de Colciencias. El proceso reconoce la investigación como una forma de cambiar concepciones, realidades y el entorno de los participantes, y con ello, una manera de situarse crítica y éticamente en el mundo¹⁶² cercano y mediato:

¹⁶² Para una ampliación, remito a Manjarrés, M. E., Ciprian, J., Mejía, M. R., *Op. Cit.*

- El punto de partida de Ondas es una movilización social de actores en las regiones, en torno a la importancia de la investigación como estrategia pedagógica, que compromete a sus comunidades para construir una cultura ciudadana de CT+I en los grupos infantiles y juveniles en su localidad. Por ello, parte de un aprendizaje situado que implica cinco actores.
- Los decisores de política en una construcción de lo público que implica la regionalización de CT+I.
- La opción de la institucionalidad educativa por la reconfiguración del saber escolar de la modernidad y su vinculación a ella.
- Maestros y maestras dispuestos a reconstruir su profesión, convirtiéndose críticamente para estos tiempos, en productores de saber.
- Comunidades educativas que deben ser vinculadas como parte de la apropiación de la CT+I como fundamento de la democracia [y nueva ciudadanía].
- Niños, niñas y jóvenes que viven la aventura investigativa, no para ser científicos, sino para construir un espíritu científico y [a través de ello] la manera de ser ciudadanos críticos de estos tiempos.

Para ello, el Programa ha desarrollado la metáfora de su nombre (la onda) y a partir de ella, diseñó una propuesta metodológica fundada en la negociación cultural y el diálogo de saberes¹⁶³, así como de los diferentes aprendizajes que se

¹⁶³ Propios de la Educación Popular latinoamericana. Ver Awad, M. y Mejía, M. R. (2008). *Op. Cit.*

van logrando: colaborativo, situado, problematizador y por indagación [crítica]. Esas nueve etapas serían:

- Estar en la onda de Ondas, que da pie a la conformación de los grupos y al aprendizaje colaborativo.
- La perturbación de la onda, mediante la cual se trabajan las preguntas del sentido común de los niños, niñas y jóvenes para su discusión, dando inicio al aprendizaje situado.
- La superposición de las ondas, en la cual el grupo plantea el problema de investigación, dando contenido al aprendizaje problematizador.
- Diseñando la trayectoria de indagación, en la cual con los principios de libertad epistemológica y diversidad metodológica, se construye el aprendizaje por indagación [crítica].
- Recorriendo las trayectorias de indagación, en la cual se realiza ésta de forma organizada, de acuerdo con el camino seleccionado. Este momento es de negociación cultural, contrastación y organización [y reelaboración] de los saberes.
- La reflexión de la onda, en la cual, apelando a la metáfora del conocimiento hoy (arco iris), el grupo hace un ejercicio donde sintetiza y vive los diferentes aprendizajes para producir el saber sobre el problema planteado. De igual manera, realiza una reconstrucción del proceso metodológico vivido.
- La propagación de la onda, bajo el principio de la comunicación como mediación, los resultados se convierten en actividad de apropiación, iniciando con su entorno familiar, el cual alfabetiza con sus resultados, pasando

por su comunidad local, institucional, municipal, departamental, nacional e internacional.

- El aprendizaje se hace comunidad de saber, el reconocimiento de las redes que se van constituyendo de maestras, niños, niñas y jóvenes, así como de asesores, van arrojando redes temáticas, territoriales y virtuales, para dar forma a las comunidades de práctica, problematización y saber Ondas.
- Las nuevas perturbaciones: el proceso investigativo ha dejado nuevas preguntas, las cuales son retomadas por los participantes para continuar el proceso, concretando aquello de que el conocimiento está en construcción y se desarrolla en espiral, [y las preguntas son la clave de esa dinámica].
- Actor de este proceso es el maestro [o la maestra], entendido como acompañante/coinvestigador, quien a partir de procesos de sistematización, se convierte en coproductor de la propuesta de la Investigación como Estrategia Pedagógica –IEP–, la cual hace real que él abandona su constitución como portador y transmisor de saber para convertirse en productor, (...) [dinámica] que realiza a través de un proceso de autoformación y formación colaborativa.^{164, 165}

La propuesta de la Investigación como Estrategia Pedagógica se ha venido elaborando como una alternativa para

¹⁶⁴ Caja de Herramientas del maestro y la maestra Ondas. Cuaderno 1: El lugar de maestros y maestras en Ondas. Cuaderno 2: La pregunta como punto de partida y estrategia metodológica. Cuaderno 3: La investigación como estrategia pedagógica. Cuaderno 4: Producción de saber y conocimiento en maestras y maestros Ondas. Sistematización. Bogotá. Colciencias, Ondas – FES, 2007.

¹⁶⁵ Tomado de: Mejía, M. R. y Manjarrés, M. E., *Op. Cit*, p. 23.

la búsqueda e implementación de nuevos procesos pedagógicos que respondan a los cambiantes tiempos educativos, y favorezcan la elaboración de miradas críticas del mundo. Construye un proyecto educativo, reconfigurando lo conocido como saber escolar de la modernidad, indagando y examinando las claves, de la manera como lo hacen los diferentes métodos científicos. Apuesta a una sociedad en la que se articulan el conocimiento científico y el escolar, y se replantean las relaciones adulto-niño/niña en el proceso educativo.

Como podemos observar, vivimos tiempos de tránsito, en donde son más las preguntas que las respuestas. De repente, hace 50 años el conocimiento, la tecnología, la información, y la comunicación tenían un acumulado más fijo, menos cambiante, y entonces el oficio de educador se movía entre la enseñanza y la transmisión de esas verdades. Cuando nos planteamos hacerlo hoy, significa reconocer la manera como éstas se están rehaciendo y se hacen cada vez más complejas, más interdisciplinarias, más en una reconstitución permanente que exige de educadoras y educadores de este tiempo apertura al cambio y a rehacer nuestras respuestas críticas para que sean transformadoras a la vez que explican los cambios y la modernización propuesta por quienes están interesados en mantener el proyecto de poder vigente.

Porque como bien lo dice Víctor Manuel Gómez, uno de los principales especialistas colombianos en la problemática, y maestro que ha orientado algunas de mis búsquedas en estos temas:

La tecnología no es entonces un fenómeno empírico objetivo universalista, social y valorativamente neutro, e indiferente al contexto social en que se genera y se aplica. Por el contrario, cada opción tecnológica es una opción cultural, por tanto política, comporta determinado tipo de interés y prioridades, y produce efectos que generan costos sociales diferenciales,

así como implicaciones valorativas y éticas particulares. La principal razón que explica la profunda contradicción existente entre las potencialidades del conocimiento tecnológico para la solución de las necesidades básicas de la humanidad y la erradicación de la pobreza y sus escasos y limitados logros al respecto, reside en la apropiación particularista de este conocimiento poderoso al servicio de este tipo de interés.¹⁶⁶

¹⁶⁶ Gómez, V. M., *Op. Cit.*

CAPÍTULO 4
EL RESURGIMIENTO DE
LO EDUCOMUNICATIVO

“Sabe que vive en una cultura en la que los *mass media* existen y determinan también nuestro modo de pensar, aunque nos creamos aislados en la torre de marfil de un campo, impermeables a las fascinaciones de la Coca Cola, más atentos a Platón que a los publicitarios de Madison Avenue. Él sabe que no es cierto, que incluso el modo en el que nosotros, o al menos nuestros estudiantes, leen a Platón (si lo leen) está determinado por el hecho de que existe ‘Dallas’, incluso para quien no lo ve nunca. Y, por tanto, intenta tomar conciencia de lo que sucede.”

Umberto Eco¹⁶⁷

Esta cita bien puede abrirnos a la reflexión de este capítulo, ya que nos habla de la manera cómo la creación cultural de estos tiempos se ve atravesada por los diferentes fenómenos construidos en el cambio de época y del mundo actual con su incidencia sobre lo comunicativo derivado de las revoluciones científicas y tecnológicas, en el cual la comunicación se da como un fenómeno entre muchos otros que organizan y reestructuran las relaciones sociales en nuestros

¹⁶⁷ Eco, U. (Prólogo al libro de Omar Calabrese). *La era neobarroca*. Madrid: Cátedra Signo e Imagen, 1987, p. 7. Se refiere a la serie de televisión “Dallas”, emitida entre 1998 y 1971.

contextos y uno de los de más impacto en la educación. En ese sentido, es una ampliación de los elementos de tecnología y educación contenidos en el primer tomo de esta serie.

Ella sirve bien para iluminar de entrada la reflexión que pretendo hacer en este capítulo, en la cual buscaré problematizar las miradas sobre las relaciones entre la educación y la comunicación, para tratar de sostener la tesis de que el cambio fundamental es una reorganización y unas modificaciones en el lenguaje y el conocimiento, las cuales hacen concurrir tecnología, comunicación y educación, creando una nueva realidad, que vuelve inoperantes muchas de nuestras acciones educativas, situación que reclama otra teoría de la cultura que sea capaz de integrar estos nuevos fenómenos.

Algunos de los procesos comunicativos tradicionales de la escuela son transformados. Muchas de las realidades tecnológicas y comunicativas emergen como mediaciones y se constituyen en educativas, hecho que hace más compleja la episteme educativa, en cuanto a ella concurren hoy lo tecnológico y lo comunicativo con una fuerza y unos sentidos propios y nuevos, siendo uno de los elementos básicos para diferenciar información de conocimiento, redimensionando el tiempo, el espacio y las interacciones educativas, modificando metodologías y enfoques pedagógicos, haciendo que las diferentes corrientes reelaboren sus concepciones explicando y dando un lugar a los nuevos fenómenos práctico-teóricos fundados en las realidades de este cambio de época, obligándose a reconocer una modificación en los sentidos y/o ampliación en muchas de las categorías con las cuales fundamentaban su quehacer.

Este momento histórico exige cambiar la mirada que veníamos teniendo sobre los fenómenos educativos y comunicativos y buscar de raíz las transformaciones en los lenguajes,

los saberes, las capacidades, y las habilidades cognitivas que se instauran a partir de los procesos gestados en las nuevas herramientas del conocimiento¹⁶⁸. Si en algún lugar se hacen visibles estas transformaciones, va a ser en la confrontación escuela-jóvenes, en donde la pérdida de sentido de la institución permite el emerger de los jóvenes como nuevos actores que llevan en su corporeidad toda la carga de los cambios y las mutaciones que se vienen dando en estos tiempos. Por eso, en esta reflexión trataré de anudar estas ideas expuestas en forma general en esta introducción, con el fin de encontrar sentido para la escuela que se reelabora y reconfigura a la luz de estas nuevas realidades en este convulsionado período de la existencia humana, que el premio Nobel, George Charpak ha denominado de “mutación”.

Educomunicaciones

Entre los antecedentes educomunicativos en nuestro contexto latinoamericano estarían los trabajos de Mario Kaplum¹⁶⁹ sobre la comunicación popular en los cuales los trabajos con grupos populares no eran, en el sentido desarrollista de la extensión, sino un proceso comunicativo dialógico, un acto político que construye la transformación de los grupos participantes y de la sociedad.

De igual modo, Francisco Gutiérrez y Daniel Prieto reelaboraron el concepto de mediación para los procesos educativos, definiendo como “tratamiento de los contenidos y

¹⁶⁸ Muñoz, G. “La comunicación en los mundos de la vida juvenil. Hacia una ciudadanía comunicativa”. Tesis doctoral CINDE 2006. Piscitelli, A. *Pos/televisión. Ecología de los medios en la era de internet*. Buenos Aires: Paidós, 1988.

¹⁶⁹ Kaplum, M. *Una pedagogía de la comunicación*. Madrid. Ediciones de la Torre, 1998.

las formas de expresión de los diversos temas, a fin de hacer posible el acto educativo en el horizonte de una educación concebida como participación, creatividad, expresividad y relacionalidad¹⁷⁰. Es decir, nos encontramos con los procesos comunicativos propios de todo proceso educativo, donde se producen interacciones comunicativas. Se reconoce que con el cambio de época aparecen con fuerza esas nuevas mediaciones derivadas de los nuevos procesos tecnológicos en marcha. Es allí donde los autores citados plantean la necesidad de una comunicación crítica que recree las relaciones y resignifique los contenidos, presentándolos como propuestas alternativas.

También Beltrán¹⁷¹ muestra dos experiencias pioneras en comunicación masiva, las cuales fueron promovidas por la cooperación internacional y se desarrollaron en Colombia (Radio Sutatenza) y en Bolivia las radios mineras, en la visión de la asistencia del mundo del Norte, entendida como comunicación para el desarrollo. La reacción a ese control generó una propuesta a nivel mundial, impulsada por los países no alineados, planteando un nuevo orden internacional de la información, generándose un movimiento de “comunicación alternativa para el desarrollo democrático”, resistido por las academias estadounidenses y las empresas de comunicación.

Jesús Martín Barbero¹⁷² plantea que el trabajo de mediación hace de la comunicación un lugar de doble perversión y

¹⁷⁰ Prieto, D., Gutiérrez, F.: *La mediación pedagógica*. Buenos Aires, La Crujía. 2007, p. 70.

¹⁷¹ Beltrán, R. *La comunicación para el desarrollo en América Latina, un recuerdo de medio siglo*. Congreso Panamericano de Comunicación, Argentina, 2005 (documento fotocopiado).

¹⁷² Barbero J.M. *Tecnicidades, identidades, alteridades...*

doble oportunidad, en primer sentido el control de las megacorporaciones globales (AOL, Time Warner, Disney, Sony, New Corporation, Viacom y Bertelsmann) sobre la opinión pública mundial, y en el mismo horizonte los miedos desatados a partir del 11-S, que amenazan la libertad de expresión y de información pero al mismo tiempo emergen oportunidades de digitalización que permiten un acceso amplio y económico en datos, textos, videos, imágenes, etcétera, así como la configuración de un nuevo espacio público y ciudadanía en y desde las redes y dinámicas virtuales, configurando nuevas maneras de ellos y de la sociedad.

Ordenando esos desarrollos, Alonso¹⁷³ plantea la educación como propuesta pedagógica que elabora desde procesos formales, no formales e informales, las cuales buscan transformar a los seres humanos y la realidad, modificando la actuación cotidiana, proyectándolo a la sociedad, modificando formas de pensar, sentir y actuar.

De igual manera, en medio de todos estos cambios y transformaciones que se operan, es necesario tener una capacidad de ir más allá de sus usos en cuanto a la vez que se generan esas transformaciones societales en la forma de producir la vida y los procesos más amplios de la sociedad en este momento histórico, al interior de ellas emergen otras formas de control y dominación, las cuales alteran las anteriores y en otros casos la modifican. Esto es visible en las nuevas hegemonías construidas desde la imagen, las cuales son trabajadas desde los lenguajes visuales que se hacen dominantes a través de un manejo de lo tecnológico que es puesto al servicio de las nuevas realidades de consumo,

¹⁷³ Alonso A. *Los medios de comunicación educativa, una perspectiva sociológica*. México. Limusa Universidad Pedagógica Nacional, 2004.

constituyendo con ello algunas de las nuevas formas del control en estos tiempos.

Estas circunstancias dan forma a un hecho comunicativo configurado y constituido desde las nuevas mediaciones tecnológicas de base mucho más amplia que lo verbal, produciendo con ello un hecho paradójico en cuanto también se generan otros procesos operatorios mentales que deben ser comprendidos como parte de la mediación para cualquier actividad educativa. Ellos traen formas particulares de procesar la información, del pensar, que además se manifiestan socialmente en la ruptura de esa separación de lo formal, lo no formal y lo informal, constituyendo un campo educativo más amplio que opera en su novedad como información, pensamiento, lenguaje, generando nuevos códigos comunicativos y de socialización que al ser retomados por el control del capital lo reelabora bajo estereotipos que unifican y homogenizan ya que los controla a través de su uso instrumental. Sin embargo, para las lecturas críticas, las posibilidades de control total sobre un sistema de símbolos que es abierto es muy difícil y allí en ese intersticio surgen también otras resistencias, creadas en el reconocer que no hay posibilidad de control total de ese nuevo campo que se constituye.

Esta realidad establece en este nuevo escenario una disputa profunda por el significado, el cual se da en los nuevos procesos mentales y simbólicos creados por las realidades tecnológicas y comunicativas, en donde al no ser posible el control total se abre la posibilidad de un espacio público, nuevo lugar en el que se dan las luchas por los nuevos sentidos y prácticas sociales de emancipación en estas nuevas realidades. De allí las fuerzas críticas, partiendo del reconocimiento de esos elementos que se están potenciando. Estamos llamados a entrar a una disputa en la cual comprendiendo las nuevas realidades que modifican la existencia de las ins-

tituciones, las personas, las clases y la sociedad en general, elaboramos las herramientas y las prácticas educativas y pedagógicas para construir la contrahegemonía en estos elementos que configuran las realidades de este tiempo.

I. CAMBIOS Y REORGANIZACIÓN DE LA SOCIEDAD¹⁷⁴

1. Cambios en el conocimiento

Existen muchas clasificaciones para mostrar los cambios que se han producido a nivel productivo en la historia de la humanidad. De los 100 mil años que tiene nuestra especie con su actual forma física sobre la tierra, hace sólo 20 mil que se logró una codificación en las cavernas de unos primeros elementos de reflexión; hace 6 mil se produjeron los primeros jeroglíficos con mensajes; hace 5 mil, los navegantes fenicios organizaron las primeras formas del alfabeto; y hace mil años, tomó perfil la lógica en las matemáticas.

Una de las características de nuestra época, es que el conocimiento se convirtió en factor productivo por excelencia, con fenómenos de concentración y acumulación tecnológica basados en la intensidad del conocimiento tecnológico. Como bien lo dice Gorostiaga¹⁷⁵. “Esta concentración del capital corresponde al carácter de la nueva revolución tecnológica, donde el ciclo de acumulación del capital depende cada vez menos de la intensidad de los recursos naturales, del trabajo, e incluso del capital productivo, para concentrarse en una acumulación tecnológica basada en la intensidad del conocimiento. (...) La repercusión de este fenómeno ha llevado

¹⁷⁴ En este punto retomo aspectos de mi libro *Educación y escuela para el fin de siglo*. CINEP, 1994, para darle unidad a esta problemática en mi visión.

¹⁷⁵ Gorostiaga, X. “América Latina frente a los desafíos globales”. En *Christus*, mayo-junio, 1992, p. 12.

a una desmaterialización creciente de la producción donde cada vez se requieren menos materias primas por unidad de producto. Para el caso japonés se ha dado la reducción de un 33% del uso de materias primas en relación con el producto en los últimos 20 años.”

Uno de los lugares más visibles de este proceso es la *informatización*, en el cual la mercancía “información” asume un valor cada vez más alto y pierde progresivamente su dependencia con respecto al lugar y al tiempo. Esto se visibiliza en el incremento del porcentaje del sector servicios en el PIB de los países, en el aumento de los trabajadores de cuello blanco y en el volumen de negocios en la industria electrónica, entre otros. Y pudiéramos decir también, en la velocidad con la cual se da la incorporación de las nuevas técnicas que afectan todas las fuerzas productivas y las relaciones de producción. Por ejemplo, en 1881 se inventó el teléfono, pero para hacer su difusión masiva se necesitaron casi 120 años. Hoy, la velocidad de la difusión nos plantea que esos medios llegan mucho más rápido a la vida cotidiana de las personas.

Así, lo *digital*, propiciador de la informática, de la imagen, etc., se constituye en la tecnología intelectual dominante, dando lugar a nuevas formas de conocimiento y, por lo tanto, de la memoria. Las tecnologías derivadas de esta revolución en el conocimiento, no son simples herramientas instrumentales –aunque muchas de ellas puedan actuar como herramientas–; es decir, la computadora puede actuar como máquina o como lenguaje, abriendo la perspectiva de una nueva lógica en el conocimiento. Para algunos autores, estamos frente a un proceso de tránsito de lenguajes entre la oralidad, la escritura y el lenguaje digital¹⁷⁶, en donde la

¹⁷⁶ Lévy, P. (1993). *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro: Editora 34.

tecnología, en cuanto semántica, posee cuatro funciones básicas: cognoscitiva, deóntica (de espacio transformador, de poder), expresiva y estética.

En nuestra sociedad existe la tendencia a mirar este proceso como si fuese autónomo, aislado, con vida propia, independiente de las relaciones sociales que lo producen; se genera así un olvido de las relaciones sociales que estos procesos desencadenan, y la verdad sea dicha, ellas deben ser repensadas en un contexto mucho más amplio donde estén consideradas la ciencia, la tecnología, el uso técnico y la sociedad, produciéndose una reorganización del poder dándose unas nuevas relaciones sociales en la sociedad, en las cuales el control de la investigación de punta para ciencia y tecnología va a marcar parte de las nuevas diferencias. Por eso es tan importante ver la ciencia y tecnología y su uso técnico como parte de la cultura de la época, evitando una mirada mítica sobre ella.

Los cambios más notorios que nos hablan de una nueva época, se presentan en las transformaciones del saber y del conocimiento y en su aplicación en la vida cotidiana de mujeres y hombres del planeta. Dichas transformaciones son visibles en los cambios tecnológicos de la electrónica, la cibernética y la ingeniería genética, operativizados hoy a través de los servicios personales, la tecnología doméstica e industrial, las computadoras, la bioagricultura y las telecomunicaciones, la biolingüística, la investigación genética y química en computador, etc.

Para el mundo educativo estos cambios han implicado profundas modificaciones que hasta el momento no han podido ser comprendidas, asimiladas y adaptadas. Nos encontramos en el horizonte educativo, enfrentados a la plena vigencia de los modelos pedagógicos y específicamente

didácticos, que colocan su fuerza en el “aprender a aprender”. Desde estos modelos, se replantean los procesos de enseñanza que no tienen una virtualidad de praxis; es decir, aquellos que no son capaces de impulsar una reorganización de los esquemas previos y, no agencian desaprendizajes de aspectos y procesos plenamente introyectados.

Son estos procesos interiorizados, los que nos permiten funcionar en el presente, pero también los que nos hacen menos flexibles a entender que cada vez existen más aprendizajes diferenciados: aquellos surgidos de mi propio saber, o desde mi grupo inmediato, o los que emergen de los saberes socialmente acumulados. Sin duda, estas consideraciones hacen mucho más compleja la actividad educativa. Es decir, siempre el aprendizaje es recontextualizado, dado que ciencia y tecnología son inseparables de la cultura, produciéndose la endogenización de éstas, ya sea por los países, las poblaciones, los grupos humanos, las personas o los alumnos(as) o profesores(as) en las escuelas.

2. La velocidad de los cambios también afecta la manera cómo se da el conocimiento

Cada vez más, asistimos a una competencia educativa que no sólo requiere investigación y enseñanza, sino que aceleradamente exige información actualizada como componente básico de ese conocimiento; no obstante, ella encarna el peligro de desplazar la profundidad del conocimiento y, en sociedades como las nuestras, de “intoxicar” de información, lo que trata de ser trabajado hoy desde los computadores en los llamados hipertextos de lectura no lineal. Comprender las nuevas formas del control del capital y sus manifestaciones en educación y pedagogía es muy importante.

Una de las mayores dificultades se encuentra en comprender en clave de teoría crítica y desde los acumulados de ella, el tiempo que vivimos, los procesos de reproducción material y social de la realidad que se han transformado a pasos acelerados, las nuevas fuentes de productividad centrados en el conocimiento, la tecnología, la información y la comunicación que nos ubican frente a un modelo productivo con características nuevas y sobre nuevas bases. Ahí, según Rifkin¹⁷⁷, es necesario reconocer las características de esas nuevas formas de acumulación, en donde el conocimiento y el trabajo intelectual ya no se presentan ni se autorrealizan como actividad útil, sino como relación salarial directa e indirecta, exigiendo la construcción y ampliación de la teoría política del valor para esta forma de acumulación.

No cambia la esencia contradictoria del modo capitalista de producción (monopolización, incremento de la tasa de ganancia, apropiación privada de ella, explotación), pero en esas nuevas formas emerge un trabajo inmaterial que es parte del proceso de trabajo, el cual pertenece al sujeto productor. Algunos autores ven acá la modificación del trabajo abstracto marxista, lo cual transforma la manera de producir la subjetividad en la generalización de ese trabajo, el cual acorta los ciclos del capital fijo.¹⁷⁸

Estos cambios se manifiestan en la salida de ciertos capitales individuales y estatales a niveles geoestratégicos. La dilatación de una esfera de la producción hacia la del consumo, un ataque directo al salario por vía de la desprotección sindical, ausencia de trabajo humano por vía de la tecnología en múltiples actividades ligadas al ciclo productivo.¹⁷⁹

¹⁷⁷ Rifkin, J., *Op. Cit.*

¹⁷⁸ Amir, S., *Op. Cit.*

¹⁷⁹ Offe, L., *Op. Cit.*

Esta dinámica se acompaña de una fragmentación de la producción en forma de descentralización productiva, externalización, sub-contratación, produciendo una disolución de la clase obrera y un quiebre de las organizaciones en cuanto que la excesiva temporalidad produce una ruptura de la organización obrera clásica, generando una caída de afiliación y una reducción de las bases sociales¹⁸⁰. Además, con dos zonas contrapuestas, una vulnerable con producción precaria, y de trabajo simple en la nueva organización social del trabajo, y otra de innovación y alto dinamismo en el conocimiento y la tecnología, a la cual quedan adscritos los procesos educativos y de la cual salen según los resultados que vayan entregando en la producción material de la sociedad, abriendo una disputa en esta esfera con características bastante nuevas.

Como vemos, estamos en un momento de reinterpretación de los fundamentos conceptuales, no sólo de la forma que toma en estos tiempos el cambio generado en el proceso de revolución científico-técnica en marcha, sino de las bases de la teoría crítica para que pueda dar cuenta de este cambio de época en clave de nuevo proyecto de poder y de control, ya que se han generado una serie de búsquedas por interpretar esas modificaciones de este tiempo. En algunos casos la fortaleza del análisis se pone en el elemento visible que la constituye: “sociedad del conocimiento”, “sociedad de la información”, “la tercera ola”, “sociedad informacional”, “sociedad líquida”, y muchas otras. Sin embargo, estas denominaciones dan cuenta de ese factor que dinamiza las modificaciones en marcha, planteando un cierto clímax de ellas. Sin embargo, tienen como aspecto importante para el

¹⁸⁰ Tronti, M., *Op. Cit.*

análisis cómo olvidan que ellas se dan en unas relaciones de poder y de reconfiguración de los procesos de control, que vuelven a generar desigualdad e inequidad en la sociedad, reestructurando el proceso de acumulación del capital.¹⁸¹

El trabajo intelectual, convertido en relación salarial directa o indirecta, aparece en una reificación del conocimiento-poder, en donde esa forma inmaterial del trabajo como mercancía se invisibiliza y sufre una desvalorización social. Al entrar esta nueva subjetividad que se constituye socialmente en esa relación salarial, genera una dinámica de control de los mecanismos de producción de significantes, socialmente intercambiables, lo cual muestra a una élite que se erige como gestora del monopolio de sentidos y significantes posibles y los coloca en el mercado en función de la maximización de las ganancias (rentabilidad).

Preguntarse por el lugar de los educadores así como por el nudo de relaciones nuevas en las cuales queda inmerso, fruto de la manera cómo se construye este capitalismo que se reconfigura desde el conocimiento, la tecnología, la comunicación y la información, significa interrogarse también por la manera cómo la protesta, los movimientos sociales, lo gremial y lo político de este tiempo deben encontrar otras prácticas, y conceptualizaciones en el sentido de las reseñadas anteriormente, para dar forma a una ampliación de la teoría que además de leer, ilumine a los nuevos procesos y caminos de lucha para dar respuesta en coherencia con estos tiempos, encontrando las alternativas de esa emergencia de producción de significantes y de subjetividad desde una perspectiva crítica a la luz de los nuevos lugares del trabajo inmaterial.

¹⁸¹ Meszaros, I., *Op. Cit.*

Va a ser necesario esforzarse en la construcción de formas y teorías nuevas, en coherencia con los desarrollos acumulados del pensamiento crítico que nos garanticen la fidelidad a los proyectos emancipadores, pero ello será un trabajo de construcción colectiva que genere una relación teórico-práctica de las resistencias de hoy y desde el acumulado del pasado.

3. La reestructuración cultural desde la imagen

Otro aspecto a considerar en este cambio de época, es la profunda reestructuración cultural en la cual nos encontramos y que nos ubica frente a otras maneras de socialización, producto a su vez del surgimiento de nuevas formas de saber enlazadas a los comportamientos sociales. Esos procesos de socialización implican diferentes formas de representar y de entender, mucho más ligadas al mundo de la imagen.

Hoy, la imagen es el fenómeno que vehicula gran parte de la información que se nos entrega. Muchas de las personas que no pasaron por la escuela parecen conectadas al mundo simbólico gestado en y desde la imagen. En América Latina el promedio de escolaridad es de 5,9 años¹⁸² y tenemos un televisor por cada 3 habitantes¹⁸³. Es decir, la universalización buscada por la escuela está siendo lograda cada vez más y con mayor éxito, por la imagen. Esto ha llevado a los maestros a encontrarse en su quehacer cotidiano con lógicas

¹⁸² Kliksberg, B. "América Latina: La región más desigual de todas". Revista de Ciencias Sociales. [online]. sep. 2005, vol.11, N° 3 [citado 03 Abril 2011], p.411-421. Disponible en internet en: <http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-95182005000300002&lng=es&nrm=i so>. ISSN 1315-9518. Consultada el 25 de marzo de 2011.

¹⁸³ CEPAL-UNESCO. (1991). *Educación y conocimiento ejes de la transformación productiva con equidad*. Santiago de Chile.

y procesos de saber que no figuraban en su libreto, lógicas que producen en ocasiones un choque con el saber escolar.

No podemos negar que esto ha cambiado el lugar asignado al mundo de la imagen: ya no es sólo el de la diversión; ahora ocupa un espacio central en la construcción de procesos de socialización para los que ella es uno de sus más importantes agentes. La imagen crea y transmite valores, modelos de vida, patrones de gusto y hábitos, transformando nuestras prácticas culturales de una manera tal que sólo apenas atinamos a incorporar en nuestros análisis.

En muchos casos, la imagen implica procesos de intervención intencionada, que adquiere institucionalización en los lenguajes del medio, con claras intenciones de construir relaciones sociales de aprendizaje¹⁸⁴, construyendo nuevos escenarios en cuanto reestructura y reorganiza sus prácticas sociales y culturales. Se produce así, un acto específicamente educativo en procesos antes analizados como informales.

Lo anterior implica que nos encontramos frente a un nuevo orden simbólico caracterizado por un gran consumo de signos e imágenes, pero ante todo, que estamos ante una profunda semiotización de la vida cotidiana, procesos éstos contruidos en la nueva industria cultural transnacionalizada. Lo interesante de estos hechos es que esa reorganización/reestructuración cultural trae aparejados unos cambios en las formas de *ver - sentir - conocer - representar - apprehender - amar*.

Esto significa un cambio radical para nuestros intereses educativos, ya que no sólo debemos actualizar códigos y lenguajes, sino además, entender lo nuevo de estas formas

¹⁸⁴ Retomo el sentido de educación del seminario consulta: UNESCOUNICEFMEN. Bogotá, mayo 1992.

culturales de representar e interesar. El conflicto que siempre entendimos entre grupos populares y grupos academi- zados, hoy se desplaza al grueso de la sociedad en un hori- zonte de cambio cultural.

Además, para nosotros, que siempre trabajamos en el horizonte de participación como clave para restaurar una democracia nueva, se nos empieza a hacer conflictiva y a diluir esa idea, ya que la nueva mediación entre los actores sociales comienza a realizarse en un mercado de mensajes producidos industrialmente: ¿cómo vamos a intervenir en él?, ¿cuándo se pasa de ser ciudadanos a ciudadanos consu- midores de mensajes?, ¿cómo nos vamos a representar allí?, ¿cómo se van a representar los más débiles?, ¿acaso la des- centralización y la participación local no contienen la trampa de un nuevo autoritarismo tecnocrático que define lo micro? Como dice García Canclini: “*La simple restauración de la vida democrática no resuelve los problemas básicos del desarrollo, ni siquiera de cómo participar*”.¹⁸⁵

Algunos autores¹⁸⁶ plantean que en esta nueva búsqueda cultural se producen unos cambios notorios, en los siguientes aspectos:

- Se abandona la ética laboral calvinista y se avanza hacia un auto-entendimiento hedonista más expresivo del individuo.
- Se abandonan las organizaciones solidario-colectivas del trabajo social, por procesos más de competencia y de lucha por representar los status individuales.

¹⁸⁵ García Canclini, N. (1990). *Culturas Híbridas: estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México: Grijalbo.

¹⁸⁶ Dubiel, H. (1992). *Qué es el Neoconservadurismo*. Barcelona: Editorial Antropos.

- Se opera un cambio de esa obediencia incuestionadora del Estado, por un malestar y una postura crítica frente a las instituciones sociales.

La irrupción de una serie de trabajos de análisis en estos temas, muestra que la problemática inquieta en gran medida. Algunos trabajos reseñan los cambios que se producen en los valores presentes en los procesos interculturales¹⁸⁷ y en la juventud; otros, se refieren más al papel de los *mass media* en la construcción de nuevos imaginarios y en la reorganización de las culturas¹⁸⁸; otros, enfatizan en los procesos de modernidad, desde la perspectiva que se tiene para nuestros contextos –híbridos culturales– y en la manera cómo la posmodernidad europea hace presencia en nuestro medio¹⁸⁹ y, finalmente, otros analizan la forma cómo se presenta en nuestros países una modernización sui generis.¹⁹⁰

Si algo van dejando en claro los movimientos sociales que se han venido desarrollando, son los aspectos culturales que otorgan un hilo conductor a muchas de sus reivindicaciones; y en ese sentido, lo cultural se convierte en campo de batalla que va a permitir una organización social coherente con las nuevas épocas.

Como bien lo afirma Agnes Heller, “¿Por qué existe la creencia generalizada de que ‘los movimientos han desaparecido’, de que los últimos cuarenta años han sido un período en el cual no ha ocurrido nada? Tal vez se deba a que estamos demasiado acostumbrados a la Historia, como historia política. Y, sin embargo, por encima de todo la historia es social

¹⁸⁷ Trabajos como los de Rosa María Alfaro (Perú) y Rodrigo Parra (Colombia).

¹⁸⁸ Especialmente los de Jesús Martín Barbero (Colombia) y Néstor García Canclini (México).

¹⁸⁹ J. Brunner (Chile) y M. Gadotti (Brasil).

¹⁹⁰ Consuelo Corredor (Colombia).

y cultural. Es la historia de la vida diaria de los hombres y de las mujeres; si se observa de cerca esta historia, revelará cambios decisivos que induzcan una revolución social... no han alterado el navío, pero sí han cambiado el océano en que éste navega”.¹⁹¹

Quizás, el reto más importante es el de obtener la capacidad para hacernos las nuevas preguntas en la nueva lógica de la época, de tal manera que desde allí, sea posible trazar el tejido social que una lo público y lo privado para recomponer un interés social y una responsabilidad colectiva, coherentes con los cambiantes tiempos. En ese reto está también planteado buscar la posibilidad de participar en el proceso de organización de la política, encontrando otras formas de representación simbólica y el encuentro, configuración y determinación de los nuevos intereses, metas y medios.

Nos encontramos con la emergencia de:

- a. Los nuevos fenómenos que reestructuran la ciudadanía.
- b. Los medios y tecnologías de la información y la comunicación.
- c. La emergencia de lo educocomunicativo.
- d. La reorganización de los procesos educativos.

II. PROBLEMATIZANDO LO COMUNICATIVO

Quizá resulte paradójico que estos temas sean tratados por alguien que viene desde la educación popular, tanto en su versión formal, no formal, como informal. Sin embargo,

¹⁹¹ Heller, A. “Los movimientos culturales como vehículo de cambio”. En: Revista *Nueva Sociedad*, N° 96, julio-agosto, Caracas, 1988, pp. 39-49.

los múltiples encuentros de esta problemática en el quehacer con grupos excluidos, deja asomar claramente la manera cómo el tiempo-espacio global y la globalización¹⁹² capitalista y neoliberal, constituyen una universalización de relaciones que toca a estos grupos desde situaciones muy variadas en el orden tecnológico-comunicativo, y con una especificidad que hace necesaria una reflexión de contexto global y específico para poder trabajar con sentido en los sectores excluidos.

Nos encontramos con un fenómeno que atraviesa la sociedad y que tiene presencia en los diferentes grupos y clases sociales, adquiriendo en cada lugar su especificidad. Se plantean ahora, cinco situaciones desde las cuales me he visto interpelado por los sentidos en los que queda hoy inmersa la actividad educativa por estas nuevas situaciones comunicativas:

a. Experimentación escolar. En algunas zonas campesinas y escuelas de barrios marginales, nos hemos ido encontrando con que los/las alumnos/as llevan los contenidos de la televisión y el internet al aula para confrontar y clarificar con ellos aspectos y contenidos de la cultura escolar, colocándolos como ejemplos cuando toman el turno para participar en la clase. De igual manera, las formas de narración con una secuencia más próxima a como ocurren las cosas en la imagen que a como los construye la lógica racional y secuencial de la escuela. Del mismo modo, una indiferencia por la lectura de un abordaje desde otros lugares en el sentido que la interpretamos y la vivimos quienes venimos del mundo oral y escrito.

¹⁹² Ver mi libro: *Educación(es) en la(s) globalización(es). Entre el pensamiento único y la nueva crítica*. Lima, Fondo editorial del Pedagógico San Marcos, 2008.

b. El trabajo con jóvenes. En éste hemos ido encontrando códigos e imaginarios que remiten a metáforas más de la simulación que de la representación lógica, la cual otorga unos entendimientos de sus contextos próximos y lejanos muy distantes del mundo escolar, que en ocasiones llevan a plantear algunas dificultades de comprensión de los ejemplos y explicaciones que dan los mejores profesores o profesoras.

c. La presencia de los videojuegos. En las zonas marginales es común ver cómo se construyen núcleos de amistad masiva en torno a niños/as que en su familia poseen estos juegos. Igualmente, las largas caminadas de niños/as y jóvenes que van hacia los centros de las ciudades a participar de las famosas “maquinitas”, y la manera como éstas han irrumpido en sus culturas populares barriales, produciendo una mediación nueva en su esfera lúdica y la manera cómo ésta ha irrumpido en su contexto inmediato y en sus vidas.

d. Indiferencia de los/las universitarios/as. En conversaciones con grupos de asesoría psicológica, ellos han ido encontrando que además de la indiferencia de los/las jóvenes por el texto escrito, existe una cierta incomunicación con muchos de los/las profesores/as que dificulta la asimilación de contenidos requerida y en varias ocasiones genera desgano por la actividad académica y también deserción.

e. En alguna maestría, interrogados por las características de los/las jóvenes de hoy, de 75 respuestas, 62 eran negativas. Las más reiteradas eran: incapacidad de concentrarse, débil voluntad para lo sistemático, son perezosos para leer, ocupan mucho tiempo frente al televisor, el internet y los videojuegos; son incapaces de abstraer, son pansexualistas, no son sistemáticos, no creen en el lenguaje escrito, moral

laxa, débil expresión de lo verbal y lo escrito, y cada uno en la soledad de su *ipod* o aparato de música.

Estas situaciones plantean, desde mi horizonte, cómo pensar en comunicación y educación partiendo de una tesis, la cual reconoce que la incorporación de aparatos en la vida y en la cultura y en entornos cotidianos transforman el proceso comunicativo de ellos y modifican la manera como se comunican en la institución escolar en cuanto son nuevas mediaciones del hecho pedagógico, de modo que replantean los procesos comunicativos propios de la pedagogía escolar tradicional. Ella, además de ser significativa, reorganiza las relaciones sociales, educativas y escolares. En ese sentido, se afirma la llegada de la mediación técnica a las relaciones escolares, y nos colocan frente a nuevos escenarios de aprendizaje en una búsqueda de actores, instituciones, intelectuales de la educación, gremios, activistas de la transformación social.

Esto implica salir de las lecturas que hace a las personas víctimas de unos medios omnipresentes, por ello es necesario reconocer la emergencia de nuevos elementos arquetípicos, que han entrado en desequilibrio con el racionalismo de las sociedades contemporáneas. Allí estarían: el mundo de lo imaginario, la sociabilidad, el vínculo de reciprocidad, lo no racional, elementos creadores de otras formas de comunidad.¹⁹³

Acá se requiere una reflexión más transdisciplinaria que permita, de un lado, comprender esa nueva episteme

¹⁹³ Carretero-Pasin, A. E. (2006). “Lo mediático y lo social. Una compleja interacción”. En: *Proyectar imaginarios*. Bogotá: Instituto de Estudios en Comunicación y Cultura (IECO), Universidad de Colombia, Sociedad Cultural La Balsa.

del acto educativo que se está constituyendo y, de otro, salir del pensamiento apocalíptico sobre la educación. La reconfiguración en marcha de la pedagogía y la educación exigen no sólo comprensión de sus actuales y complejas dinámicas, sino la construcción de metodologías y reelaboración de los enfoques pedagógicos. Ya desde la comunicación, Guillermo Orozco ha planteado esa emergencia de nuevas educaciones: “...ya que no es sólo la existencia de diferentes técnicas, lenguaje o estética por separada lo que está en juego, sino las posibilidades mismas del informar, del comunicar, del conocer y del aprender, y por tanto del educar.”¹⁹⁴

El maestro Jesús Martín-Barbero, desde su comprensión de la comunicación como mediación también invita a mirar el fenómeno cultural comunicativo con otra perspectiva, como se plantea en el siguiente texto:

“...la comunicación y la cultura constituyen un campo primordial de batalla política: el estratégico escenario que le exige a la política recuperar su dimensión simbólica –su capacidad de representar el vínculo entre los ciudadanos, el sentimiento de pertenencia a una comunidad– para enfrentar la erosión del orden colectivo. Que es lo que no puede hacer el mercado por más eficaz que sea su simulación. El mercado no puede sedimentar tradiciones, ya que todo lo que se produce ‘se evapora en el aire’ dada su tendencia estructural a una obsolescencia acelerada y generalizada, no sólo de las cosas sino también de las formas y las instituciones. El mercado no puede crear vínculos societales, esto es entre sujetos, pues éstos se constituyen en procesos de comunicación de sentido, y el mercado opera anónimamente mediante lógicas de valor que implican intercambios puramente formales, asociaciones y promesas evanescentes que sólo engendran satisfacciones o frustraciones, pero nunca sentido. El mercado no puede engendrar inno-

¹⁹⁴ Orozco, G. (2009). *Pantallas, aprendizajes y nuevas educaciones*. Fotocopias.

vacación social, pues ésta presupone diferencias y solidaridades no funcionales, resistencias y disidencias, mientras el mercado trabaja únicamente con rentabilidades.”¹⁹⁵

Lo anterior exige reconocer que el nuevo saber-poder tecnológico no es un pensamiento único y manifestación de la hegemonía tecnológica, sino un campo de batalla política, uno de los lugares donde lo político recupera su dimensión simbólica y las nuevas representaciones de lo colectivo, que han de ser recuperadas para construir las ciudadanías y la democracia de estos tiempos, de ahí la importancia de repensarlas para lo educativo y lo pedagógico, y su papel para recomponer la manera cómo el sentido de lo colectivo se ha ido disgregando. Nos encontramos frente a una comunicación descentralizada, que sustituye la comunicación de “uno a muchos” por “muchos a muchos”, un espacio en donde consume, produce y emite información.

1. Búsquedas en las mediaciones comunicativas

Lo comunicativo es mucho más amplio que el uso de medios. Éstos son sólo mediadores, pero el encuentro comunicativo en la educación sólo es posible si los sujetos de dicho acto se encuentran en lo que Vigotsky denomina: “la zona de desarrollo próxima”, y se constituyen en mediadores que para efectos educativos denominaríamos “la zona de aprendizaje próximo”. Apelé por ello, a buscar qué están haciendo los maestros y las maestras en lo cotidiano de su práctica pedagógica para abordar la emergencia de estos procesos del trabajo entre educación y comunicación. Encontré estas

¹⁹⁵ Martín-Barbero, J. (2003). *De los medios a las mediaciones*. (5ª edición). Bogotá: Convenio Andrés Bello.

ocho orientaciones que muestran brevemente cómo trabajar en el momento actual.

- a) *Incorporarlos a lo cotidiano de la escuela.* En esta mirada se plantea que la dificultad de la escuela se da por el desencuentro con los medios masivos y con los fenómenos tecnológicos que generan procesos comunicativos y mediaciones de nuevo tipo. En este sentido, ellos, colocados en la vida escolar, la hacen más atrayente y dinámica.
- b) *Recepción crítica de medios.* Se reconoce acá cómo los medios masivos reorganizan los patrones de consumo, de gusto y transforman los valores. Y desde allí, se señala la necesidad de un trabajo que permita criticar los contenidos de éstos y garantizar una dirección diferente a los mensajes.
- c) *La crítica sólo es posible con educadores críticos (educación crítica-reflexiva).* Se plantea como tarea básica la formación de los/las maestros/as, de tal manera que al disponer de la suficiente información éstos/as puedan elaborar permanentemente la crítica a los contenidos y a los medios, para comprenderlos en sus contextos.
- d) *Los medios de comunicación y la inteligencia artificial como prolongación de la sociedad de consumo.* Para éstos, que ven el proceso más desde una mirada homogenizante, la información y el control de los medios son parte del poder, y su papel es defender la concepción del mundo de la clase dominante. En ese sentido, lo único que queda es develar este carácter en los medios y lograr que las transformaciones revolucionarias le cambien el sentido a los medios.
- e) *Construcción de medios alternativos.* En esta posición, es urgente que los niños/as y jóvenes escolares entren en

un proceso en el cual puedan crear sus micromedios o tecnofactos, dando paso a una contextualización de los procesos en donde por el manejo que se tiene del medio, se desmitifica y se muestra cómo es posible redirigir su uso y su impacto y producir nuevos elementos a partir de ellos.

- f) *Manejar los medios como recurso didáctico.* Se viene desarrollando una corriente que plantea la realidad de la existencia de los medios. Propone garantizar un manejo activo y creativo con ellos. Tiene como referente la idea de “competencia mediática”, de tal manera que su uso en el aula permita los procesos de aprendizaje. Allí, se encuentran experiencias con el periódico, los programas de la televisión, etc.
- g) *Pedagogía de medios.* Va más allá de la didáctica, en cuanto trabaja la significación de los medios en sus múltiples dimensiones y su relación con procesos educativos, los cuales se nutren de las diferentes disciplinas del conocimiento y buscan formular propuestas de uso de los medios en educación. En esta mirada en Alemania hablan de “MedienKompetenz”, y en el mundo sajón de “media literacy”. El uno coloca las fuerzas en competencias comunicativas, el otro en la alfabetización en medios.
- h) *Ampliar el sistema de signos del proceso educativo.* Para éstos la tarea básica es la modernización de la escuela, y en ella es necesario ampliar esos elementos y lenguajes con los cuales tradicionalmente trabaja la escuela: oral, escrito, sistemas de números; e introducir los nuevos: lenguajes de computación, el musical, el de la imagen, haciéndolo como un producto cultural en donde sea posible conocer su historia, en coherencia con los enfoques pedagógicos con los cuales se trabaje.

- i) *Ruptura del tiempo espacio*. Existe una posición que ve en los nuevos fenómenos del conocimiento, de la tecnología, de la información y la comunicación, la ruptura del tiempo-espacio con el cual se constituye la institución educativa y escolar. Allí, se reconoce la necesidad de reconstruir la escuela bajo nuevos parámetros, y se plantea la urgencia de hacerlo desde esas nuevas realidades, la escolar y la pedagógica, siendo ésta una de las labores del docente de estos tiempos.

Estas múltiples comprensiones nos ubican frente a fenómenos que irrumpieron y se instalaron en la realidad de las instituciones educativas desde el jardín de infantes hasta la universidad, creando una realidad que debe ser analizada desde el pensamiento crítico y sus pedagogías, exigiendo la búsqueda de alternativas para el trabajo educativo con ellas.

2. Reencuentro de educación y comunicación

No es nueva esta relación. Ya en el siglo XVIII con los enciclopedistas Voltaire, Diderot, Rousseau, la enseñanza y la circulación del pensamiento en forma de libros y el uso de la prensa para el acercamiento a la ciencia eran complementarios y, por tanto, elemento central del proyecto ilustrado, siendo la comunicación parte de esa propuesta en donde ésta es subsidiaria del proceso de educación, entendida como única, laica, gratuita y obligatoria y como condición de igualdad para terminar con la ignorancia, base de la pobreza. Sin embargo, este proyecto se transforma con la emergencia y hegemonía del capitalismo industrial, que lo separa y deja a la educación en la esfera del Estado y a la comunicación en la esfera de los propietarios privados. En ese momento histórico lo único que debe garantizar el Estado es la libertad de prensa para que ella sea posible.

Con la nueva realidad de un capitalismo centrado en el conocimiento, la información, la tecnología y la comunicación, se da una reorganización y reconversión en cuanto los procesos de educación y comunicación vuelven a hacerse cercanas y complementarias, y ello tiene que ver con la manera como el nuevo grupo hegemónico, el capital financiero, busca convertir en mercancía cualquier actividad social, en este caso, la socialización de los jóvenes de hoy mediante la enseñanza y el consumo social que busca crear con el impacto de los procesos comunicacionales.

El capital los junta, como parte del nuevo proyecto resulta un sistema educomunicativo en donde los procesos de este último son a la vez educativos y comunicativos, muchos de ellos centrales en la constitución de un sistema de la nueva industria cultural que se desarrolla en cuanto la información se ha convertido en un valor cuantificable, al que se le puede poner precio¹⁹⁶. En ese sentido, en tanto la población se conecte a las redes comunicativas-informativas que cada vez serán más rentables y eficientes financieramente, convierte a estos aparatos en agentes socializadores, ampliando la función anterior de ser generadoras de consenso. En esta perspectiva a la escuela, en sus múltiples formas, le es arrebatada su función socializadora, ya que el sistema le coloca como función formar competencias técnicas orientadas hacia la producción y las profesiones, haciendo que la formación ciudadana y en valores circule prioritariamente en estos nuevos medios, los cuales tienen como característica muy poca posibilidad de disenso.

¹⁹⁶ Serrano, M. (2004). *La producción social de comunicación*. Madrid: Alianza Editorial.

Como en los tiempos de la ilustración, vuelve a construirse la relación comunicación-educación, pero bajo otros signos y otras formas de control. Se busca una integración para colocarlos como componentes centrales de la reorganización de la producción capitalista. Por ello, los tecno-comunicólogos han venido constituyendo un discurso sobre las tecnologías, en donde a través de su uso se mejorarían los procesos de enseñanza y aprendizaje, e inmediatamente se resalta lo costoso que sale hoy la infraestructura educativa (escuelas, pago de maestros y maestras, material didáctico). De igual manera, se señala como un déficit lo limitado del saber escolar y de sus actores frente al existente en la red, en cuanto a fiabilidad, objetividad, mostrando que la enseñanza tradicional está cargada de subjetividad. En cambio, a la de la web su objetividad le garantiza el rigor y la profesionalidad de quienes realizan los programas y sus contenidos. Además, se descalifica a quien cuestiona el uso político e interesado de las tecnologías no sólo como enemigo, sino como anticuado.

Ahí surge la encrucijada, en cuanto es necesario tener claridad sobre el uso que el sistema hace de los nuevos procesos del conocimiento, la información y la formación, manejados como mercancías y en función del mercado. Y de igual manera, su distribución inequitativa genera desigualdades entre regiones, países y personas, así como un control sobre ella de tipo transnacionalizado. Por ello, se requiere proponer una visión crítica, mostrar otros caminos concretos y prácticos con los procesos tecnológicos y del conocimiento en educación. Esto permitirá trabajarlos y redirigirlos para que sirvan a otros intereses en la sociedad, y uno de los aspectos centrales es trabajarlos desde la idea de mediación.

Las prácticas establecidas en los procesos comunicativos del sistema seleccionan la información de la multitud

de lugares donde está y en cuanto también hay un aprender a manejar los programas para realizarlos de la mejor manera e interpretar los datos en coherencia con las formas del sistema en masa de la información. Estos aspectos buscarán ser llevados a la escuela y la educación como las formas propias de ellas para estos tiempos. Allí la nueva crítica tiene la obligación de develar el sentido de esa manera de proceder, así como del origen en el mercado de estas modificaciones, visibilizando los intereses en juego y la necesidad de propuestas alternativas, no sólo en su uso, sino en la comprensión de su lógica interna y la manera cómo el proyecto hegemónico y político existe en las nuevas educaciones.

Este trabajo crítico significa construir una relación de mediación que reconozca esas nuevas audiencias participativas, las cuales van más allá de la crítica racional y teórica y generan propuestas, ya que se va a requerir la creación de nuevas pedagogías que vinculen a los educadores participantes en estos procesos mediados por pantallas y muestren otros modos de producción, intercambio y creación comunicativa, en donde reconocemos que vivimos múltiples situaciones educativas, más allá de la enseñanza y de la escuela. Esto lleva otras lógicas de aprender, dando forma a nuevos paradigmas educativos en donde se hace necesario reconocer y mostrar esas nuevas formas de aprendizaje dados por el usuario de esas múltiples pantallas, mostrando cómo operan esos nuevos objetos de mediación en el hecho educativo, los cuales requieren ser trabajados en forma pedagógica, como una de las maneras de enfrentar la despedagogización propuesta por el proyecto hegemónico.

En ese sentido, hablar de educomunicación desde una perspectiva crítica significa replantear las relaciones entre conocimiento, tecnología, información y comunicación en

las actividades educativas, en las cuales ésta es también replanteada a partir de esas nuevas realidades. Esto conduce, en última instancia, a un ejercicio de reconceptualización, pues no sólo se debe repensar la educación desde su interior, sino en infinidad de prácticas que por mucho tiempo se creyeron exteriores a ella y que ahora reintegradas exigen construir los procesos educomunicativos y sus teorías a la luz de las nuevas realidades.¹⁹⁷

III. TRANSFORMACIONES ESTRUCTURALES

Abordar estos procesos comunicativos y tecnológicos para el proyecto educativo no es sólo un problema de adecuación o de uso instrumental. Estamos frente a cambios mayores, los cuales se han señalado desde diferentes perspectivas en un trabajo clásico sobre el impacto de la televisión y las pantallas. Santori¹⁹⁸ planteó que éstas sustituyen el lenguaje conceptual (abstracto) por uno de percepción (concreto), señalando que hay un despojo de su homo sapiens, para entrar en un “homo videns”, en donde entender se convierte en ver. Sin embargo, mucho se ha reflexionado desde este texto clásico, ampliando las reflexiones y avanzando en un camino de comprender esas transformaciones de lo que han sido los soportes y los elementos constitutivos de la educación en la modernidad occidental. Por ello, se requiere una reflexión de más largo aliento que permita reconocer esos nuevos sentidos para orientar las nuevas formas de la pedagogía y la educación, observemos algunos de ellos.

¹⁹⁷ Kaplún, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. Madrid: Ediciones de la Torre.

¹⁹⁸ Santori, G. (1999). *La sociedad teledirigida*. Buenos aires: Taurus.

1. Comprendiendo los cambios

a) El conocimiento y los saberes. Éstos, en el ciberespacio, se hacen concretos y tangibles frente a la trascendencia del pasado (en el sentido kantiano), adquiriendo una singularidad que les da la posibilidad de una relación directa con ellos. Están ahí, a la vez que permiten ver simultáneamente distintas versiones de ellos, lo que cambia la forma de lo objetivo al constituir una relación con universos diversos de significados y sentidos, propiciado por el hecho nuevo de la red digital, en su versión de web1, páginas estáticas y web2, redes sociales.

Es un conocimiento con una velocidad nueva entre los tiempos de su aparición y renovación. El ciberespacio, al convertirse en soporte de las tecnologías intelectuales toma las funciones humanas y las amplifica y las modifica. Miremos algunas de ellas:

- i. La memoria: es ampliada a través de bases de datos, ficheros numéricos de toda clase, hiper-documentos en línea.
- ii. La imaginación: produce una nueva simbiosis al permitir mezclas al infinito, con unos bricolajes que hacen real la emergencia de saberes mosaico (que sintetizan lo oral, lo escrito y lo digital).
- iii. La percepción: aparece atizada por los procesos de las realidades virtuales, los sensores digitales y la organización, con un medio plagado de imágenes que reestructuran las formas de la representación.
- iv. El razonamiento: se ve ampliado con las dinámicas de inteligencia artificial y una modelización que toma múltiples caras. Aparece como un razonamiento que se da a partir de la experiencia y no es inducción ni deducción lógica.

- v. La abstracción: fundada en la universalidad, adquiere nuevas dimensiones frente a la presencia de la singularidad visual (múltiples posiciones de los diferentes objetos), haciendo que las bases de datos de imágenes, la simulación interactiva, definan las normas del conocimiento, ya que éstas son más fuertes que la abstracción clásica.

b) La simulación. Comprendida como tecnología intelectual, emerge como un estilo de razonamiento y de conocimiento, que al igual que toda tecnología intelectual, se objetiva en los documentos digitales, los cuales crean la posibilidad de que puedan ser compartidos. Esto acrecienta la posibilidad de que se manifieste la posibilidad de una inteligencia construida en forma colectiva, lo cual ha dado origen a quienes trabajan en informática, a hablar de aprendizaje colaborativo.

Aparece como una realidad que abre los modelos y los saca de la unilateralidad y encerramiento propio de ellos para colocarlos en la esfera de la negociación y necesaria ampliación, en un ejercicio práctico de esa inteligencia colectiva, generando un aumento de las capacidades propias de lo humano: memoria, cálculo, razonamiento, imaginación y muchas otras.

Permite un contacto directo con la experiencia, la cual pierde el sentido empírico, transformándose de su forma anterior, dando paso a una producción masiva de datos digitales, información desde diversos lugares, que además de recoger de múltiples lugares de producción, laboratorios, centros de investigación, institucionaliza una manera de conocer. Desde la simulación produce una nueva forma de universalización que se da en una intercomunicación en tiempo real, forjando un proceso colaborativo.

La informática va a visibilizar las exteriorizaciones de esas capacidades sobre soportes digitales, apareciendo una serie de sistemas, llamados de inteligencia artificial, en un sentido todavía muy restringido, las cuales deben comenzar a ser consideradas como técnicas de comunicación y movilización de las capacidades humanas, en forma de destrezas prácticas, que tienen su realización en la esfera de lo virtual, empleando un soporte tecnológico de tipo digital.

c) Las tecnologías intelectuales. Han ido generando muchos discursos en comunicación y tecnología, como si hubiesen llegado para hacer una sustitución de lo educativo, pero en la especificidad de ellas. No han venido para reemplazar o sustituir el razonamiento humano, sino que deben ser pensadas como articulación y sinergia que amplía las tecnologías de la mente y no sólo un símil entre el cerebro y los procesos tecnológicos, como pretenden verlo algunas corrientes instrucionistas de la programación neurolingüística.

Como dice Lévy¹⁹⁹: “Es un modo especial de conocimiento propio de la cibercultura naciente”, que se caracterizaría por prolongar y transformar las capacidades, la imaginación y el pensamiento, la ampliación de la memoria a largo plazo, que se convierte en una ayuda para la memoria de corto plazo, y construir en esas relaciones dinámicas complejas, que van a permitir cambiar las formas y generar una ampliación de la imaginación.

Esta realidad ubica la gestión del conocimiento en niveles nuevos y más acelerados, ya que implica la investigación científica, gestión del aprendizaje y apropiación de la ciencia, la tecnología y la innovación frente a nuevas dimensiones. No es que se reemplace la realidad o la experiencia

¹⁹⁹ Lévy, P. (2000). *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34.

práctica, pero permite formular y explorar rápidamente un gran número de entradas a los procesos del conocimiento, y si se quiere, en el sentido de la investigación clásica, múltiples hipótesis al mismo tiempo, pues esa “inteligencia colectiva” permite compartir mundos virtuales y nuevos universos cognitivos e informativos de gran complejidad.

Hoy nos encontramos ante saberes mucho más codificados, infinidad de datos e información, los cuales son accesibles en línea, con procesos de simulación interactiva, en donde el modelo clásico objetivo, universal y abstracto, se nos aparece como en bifurcación permanente y en mutación y cambio, lo cual otorga nuevos sentidos y explicaciones a la idea de un conocimiento en constitución y modificación permanente. Para algunos, esto significa una forma de universalidad diferente a la constituida en el paradigma lógico racional. Esa diferencia se observa en sus múltiples capacidades de conexión, por la capacidad de crear y mostrar conectores a veces en situaciones insospechadas, y en los nuevos tipos de formatos, con los cuales se trabaja.

Los procesos reseñados, le van a implicar a la educación adquirir la capacidad de reconocer esos procesos, en donde va a tener que aprender a diferenciar entre los de la información y el conocimiento para ver de qué manera entran a la actividad educativa y pedagógica. Ello le va a requerir construir nuevas metodologías, las cuales modificarán a su vez los enfoques pedagógicos y la concepción de éstas para los cambiantes tiempos, así como los entendimientos del aprendizaje y la enseñanza, a la luz de las nuevas mediaciones, las cuales exigen reconocer y reorientar la ubicación de los sujetos en el ciberespacio. Esto significa romper con un mundo en el cual el conocimiento era totalizante, modelizado y sumable; ahora va a tener que pensar en algo en constitución, intotalizable, indominable, menos individual y más grupal.

Esta realidad nos devuelve a una mirada de ciencia que, saliendo de la modelización, muestra cómo la solución de unos problemas crea inmediatamente otras preguntas, y también el derrumbe de una idea de ciencia entendida como verdad definitiva para explicar la naturaleza y la sociedad. Eso mismo pasó en la física, en la cual casi por trescientos años la teoría de Newton se consideró la verdad última sobre la manera como se comportaba la naturaleza, pero bastó que apareciera la relatividad, la cuántica, y las teorías a las que les debemos estos desarrollos tecnológicos de los cuales estamos hablando, para saber que ese entendimiento era limitado, como había afirmado Popper: “La verdad nunca es definitiva y el error siempre es probable.”

d) Los aprendizajes. En coherencia con los puntos anteriores, que muestran la emergencia de otro tiempo-espacio, como resultante de la multiplicidad de espacios que se presentan al mismo tiempo, en el instante. En ese sentido, se puede afirmar que pierden la secuencialidad del pasado, por la forma como se da lo digital y las múltiples maneras de acceso. Ya no son de un tiempo centrado en la edad y el grado, rompiendo la linealidad y la hegemonía de una cultura centrada en la institucionalidad escolar, pues en la vida cotidiana de cualquier ser humano de estos tiempos –pero principalmente de los niños, niñas y jóvenes– circulan las más variadas e inéditas formas de saber, información y conocimiento, las cuales, curiosamente, las instituciones de saber no encuentran la manera de incorporar a sus procesos de aprendizaje, sobre todo, por la rigidez y el peso de la tradición en el ejercicio de enseñar. Ya Bruner²⁰⁰ lo había manifestado, cuando dijo:

²⁰⁰ Bruner, J. (1987). *La importancia de la educación*. Barcelona: Paidós.

Las dificultades que los seres humanos de nuestro tiempo tienen para comprender las matemáticas y la ciencia surge, no por falta de capacidades, sino porque no se logra encontrar un camino adecuado que facilite usar el conocimiento para explicar fenómenos cotidianos. Los estudiantes no usan los conceptos, no entienden el funcionamiento de las máquinas con las que interactúan todos los días. Además, la enseñanza de la ciencia, se ha vuelto aburrida y exige la búsqueda de procesos pedagógicos adecuados para los jóvenes y las nuevas realidades.

Esta situación genera una ruptura en la separación clásica de educación formal, no formal e informal, ya que en la vida cotidiana de estos tiempos, por la irrupción en ella de todo el fenómeno educocomunicativo, se mezclan los conocimientos especializados en formato de información, como cuando se escucha al científico hablando en el noticiero o en el programa de Discovery Channel. También la memoria colectiva se presenta en algún programa que recurre a los testimonios de los ancianos, o que cuenta desde las tradiciones no occidentales, las culturas primigenias o las afrodescendientes, mostrando otra cara de un mundo hasta hace poco desconocido o negado.

De igual manera, adquieren presencia los saberes de las diferentes prácticas sociales, reflexionadas, por sus actores como experiencia, en cuanto en las entrevistas que realizan a sus prácticas ellos van más allá de la simple descripción de lo que hacen y elaboran el sentido y fundamento de su quehacer. Es cuando el guardabosques cuenta en un programa lo que hace en función de los intereses generales de la sociedad, o cuando el trabajador de una fábrica de autos robotizada explica su nuevo lugar en el proceso productivo, a la vez que explica sin decirlo con sofisticadas palabras, el modelo toyotista de producción.

Estos hechos ponen en crisis los fundamentos sobre los cuales se construyó la educación de la modernidad, la obediencia a unos cánones del conocimiento y el aprender, lo cual está centrado en la autoridad del erudito, quien enseña y controla a quien bajo sus parámetros permite el acceso al conocimiento. Esto transforma la relación maestro-alumno clásica, en cuanto esa ruptura de las barreras entre lo formal, lo no formal y lo informal va a traernos una relación no regulada por la norma clásica, por procedimientos didácticos artificiales. Ellos ya se nos aparecen en la esfera de la cotidianidad, incrementando los espacios en los cuales se aprende, en el encuentro para el intercambio del día a día, produciendo unos aprendizajes sociales gestados en el diálogo, el intercambio y la negociación de su vida, lo que algunos autores han denominado la “nueva alfabetización vernácula”²⁰¹ para referirse a que se da en los propios lenguajes de su uso diario.

e) Formación. No sólo el aprendizaje se ha transformado. Las nuevas mediaciones nos colocan frente a un descentramiento del sujeto moderno del conocimiento. Éste estaba centrado desde el pienso luego existo de Descartes, en la razón, la cual fue convertida a lo largo de este tiempo en sinónimo de lo humano, dejando los otros aspectos como formas anteriores de la constitución del “hombre de la modernidad”, del cual derivará su subjetividad y su identidad.

Sin embargo, en este tránsito al fenómeno comunicativo y tecnológico, se produce un descentramiento de esa forma de la razón, la cual cuestiona la manera de ordenar propia de la razón y su lógica. Ahora aparece lo otro diferente a ello, manifestado en la imagen, que hace emerger con fuerza la

²⁰¹ Hamilton, M. (2008). *Sustainable Literacies and the Ecology of Lifelong Learning*. NY: Open University.

emoción, el sentimiento, la pasión, una forma de relacionarse que antes de la interioridad pasa por el cuerpo y hace reales esas otras maneras de conocer, no organizadas desde la razón, y que hacen ver a ésta como hegemonizando una corporeidad que no es sólo ella. Esto permite ver un ser humano que encuentra que para convivir se requieren no sólo otros aprendizajes, sino un relacionamiento con un mundo que no es tan unilineal, el cual hace visible el caos y la fragilidad de la constitución de lo humano.

Las reflexiones anteriores, que han mostrado los cambios más de fondo realizados en la cultura y en las formas de lo humano, dejan ver una tendencia que exige pensar estos aspectos, para desarrollar las propuestas educativas, pedagógicas y metodológicas de este tiempo, en diálogo con el acumulado y las nuevas realidades que construyen mediaciones, espacios pedagógicos diferentes, en donde pudiéramos afirmar que en tiempos de revolución en el conocimiento, la tecnología y la comunicación, el gran distractor para lograr un aprendizaje en estos tiempos es el uso instrumental de la tecnología y el confundir la información con conocimiento.

2. En búsqueda de una episteme de comunicación, educación y tecnología

El yo de la ilustración basado en el control, la predictibilidad, la unidad de vida y mente, auto-constituido y centralizado, se rompe. Ello obliga a reconocer, en coherencia con los puntos antes desarrollados (saber y conocimiento, simulación, tecnologías de la mente, aprendizajes), que nos encontramos frente a una pluralidad formativa, la cual rompe la relación clásica mayor saber-menor saber, lo cual ha sido generado en esos múltiples espacios emergentes. Curio-

samente, esto construye una individuación que se encuentra permanentemente en espacios de auto-formación, diferentes a los colectivos y masificados de la educación tradicional, entregándonos una singularidad más allá del individualismo, caracterizada por una interacción constante con esas nuevas realidades de los objetos tecnológicos, la cual bien orientada, posee una posibilidad infinita de leer ese mundo de múltiples maneras.

De igual manera, jóvenes y niños y niñas que están cada vez más tiempo frente a la pantalla en sus múltiples manifestaciones (vídeo, informática, telemática) encuentran una forma de lo colaborativo distinto, gestando un aprendizaje con otros a través de redes y los flujos de intercambio que nacen de estas realidades. Esto nos trae un tipo de aprendizaje colaborativo sustentado sobre nuevas bases, que se han denominado tecnologías intelectuales, en donde se produce no sólo una nueva mediación, sino, ante todo, otra forma de interacción e interconexión. Ella forja una especie de inteligencia colectiva, la cual pone en sinergia las valoraciones propias y divergentes, optimiza el encuentro y produce dinámicas participativas con otras dimensiones que deben ser exploradas para ser convertidas en procesos de aprendizaje, en cuanto crean situaciones que deben ser pensadas educativamente, como esos lugares en los que se va a hacer posible el encuentro de esas narrativas y lógicas que ahora se constituyen desde diferentes lenguajes: oral, escrito y digital.²⁰²

Está ahí la dificultad del educador de estos tiempos. Él debe recrear su tradición educativa, enriquecerla con las nuevas realidades, reconocer que la educación se convierte

²⁰² Rueda, R. (2007). *Para una pedagogía del hipertexto. Una teoría de la deconstrucción y la complejidad*. Barcelona: Ánthropos.

en un campo de reconstrucción frente a las nuevas realidades. El encuentro entre educación, conocimiento, tecnología y comunicación ha constituido un mundo mucho más complejo y paradójico (transdisciplinario). Por ello, la resolución más fácil ha sido volver a usar estas nuevas mediaciones de una manera instrumental, como un espejismo modernizador, y allí no faltan los discursos apocalípticos que hablan del fin de la educación, en un discurso que intenta convertir lo comunicativo como el único motor y el contenido y fundamento de la acción humana.

En ese sentido, la búsqueda es más profunda. Las nuevas realidades nos hablan de que asistimos a una reconfiguración de lo social y de lo humano, donde el conocimiento, la tecnología y la educación se encuentran de otra manera, produciendo una episteme nueva para el hecho educativo. Ello a la vez va a requerir de otra teoría de la cultura y la socialización, que apenas comenzamos a tejer desde las situaciones emergentes que se nos presentan en nuestras prácticas como educadores, sin olvidar que lo hacemos desde el Sur, lugar donde la ciencia y la tecnología entran también como configuradoras de espacios de control, no sólo por la posesión de bienes tecnológicos, sino por la manera cómo éstos introducen a los niños, niñas y jóvenes en la industria cultural de masas. Esto nos muestra una realidad que no puede ser leída en blanco y negro, y exige reconocer su carácter paradójico, y una mirada en arco-iris para reconocer su potencialidad, pero también su constitución como poder y control, lo cual exige de todas y todos, serios ejercicios de discernimiento para entender su lugar en estos cambiantes tiempos.

Como vemos en estos mundos emergentes, nos hablan de que las nuevas realidades de los *mass media* y de la inteligencia artificial comienzan a permear una escuela que no ha tenido a la comunicación en el centro, sino a los medios que

crean la cultura masiva con un uso escolar, y en un escenario mundial, donde la comunicación se ha convertido en reorganizadora del proceso cultural de la sociedad, reconociéndose su presencia fuerte hoy en cinco procesos. Estos serían:

- a) En una sociedad denominada “la sociedad de la información”, todos los saberes funcionan integrando nuevos códigos hegemónicos del conocimiento.²⁰³
- b) En lo comunicativo, también se ha buscado llenar el vacío de crítica generado por la crisis de los paradigmas (Habermas).²⁰⁴
- c) Los postmodernos ven en la implosión de lo comunicativo el dato concreto de la crisis de la modernidad centrada en la razón.²⁰⁵
- d) Igualmente, en América Latina cada vez se trabaja más un pensamiento sobre comunicación en donde ella, a través de la industria cultural, va a ser uno de los elementos básicos de la construcción de la modernidad en nuestro continente.²⁰⁶
- e) El otro sería la particularidad de la masificación de la escuela en América Latina, mostrando cómo en nuestra realidad tuvieron poco peso las doctrinas de la Ilustración.²⁰⁷

²⁰³ Castells, M. (1997). *La era de la información*. Madrid: Alianza.

²⁰⁴ Habermas, J. (1998). *La teoría de la Acción Comunicativa* (T. I y II). Madrid: Taurus.

²⁰⁵ Mafessoli, M. (1990). *El tiempo de las tribus*. Barcelona: Icaria.

²⁰⁶ Martín-Barbero, J. (2003). *De los medios a las mediaciones: comunicación, cultura y hegemonía* (5ª edición, primera reimpresión). Bogotá: Convenio Andrés Bello.

²⁰⁷ Brunner, J. J. (1986). *Los debates sobre la modernidad y el futuro de América Latina*. Santiago: FLACSO.

———. (1990). *Tradicionalismo y modernidad en la cultura latinoamericana*. Santiago: FLACSO.

Estos abordajes nos llevan a entender la comunicación como parte importante de un proceso de la constitución de un tiempo-espacio global, como hecho que configura las transformaciones materiales y simbólicas de esta sociedad, así como la manera que el poder y el capitalismo de este tiempo adecúa su proyecto a los cambios y convierte ese tiempo-espacio en la globalización (en singular), lo cual ha conducido a un cambio de época, y una modificación de las formas de control.

Las relaciones educación-comunicación deben ser leídas en una dinámica nueva, ya que ellas son clave para comprender el proceso de reestructuración global de la sociedad y la manera cómo el lenguaje digital²⁰⁸ entra en la sociedad primero como un simple instrumento de la técnica y luego como un reorganizador de imaginarios, conocimiento y pensamiento. Es decir, nos encontramos frente al emerger de nuevas comprensiones, en donde lo comunicativo con mediación tecnológica es una forma de esta época, de una transformación mucho más profunda que se presenta en los lenguajes y en el entendimiento global de la sociedad.

Vamos a requerir nuevos marcos conceptuales para pensar los procesos de aprendizaje derivados de los fenómenos tecnológicos, en donde se configure otro escenario de saber, produciendo una reestructuración de los sistemas de conocimiento y generando un nuevo orden, que trae aparejadas

²⁰⁸ Es todavía muy temprano para afirmar que éste es el lenguaje, pero entre varios nombres que se dan: computacional, informático, tecnotrónico, mediático, prefiero utilizar “digital” porque nos habla del código y del instrumento reorganizador, y en ese sentido es una invitación a poner en ese nuevo lenguaje-conocimiento la discusión; mientras acaba de tomar forma la materialidad histórica que nos lo muestre más claro y nos permita tener una denominación más precisa de él.

nuevas brechas y desigualdades en unas globalizaciones asimétricas.

IV. PEDAGOGÍA Y TECNOLOGÍA, DOS REALIDADES COMPLEMENTARIAS

Esa articulación entre lo técnico y lo pedagógico fundamentado en una visión educativa de largo aliento capaz de integrar esas nuevas realidades y reorganizar su lugar en la sociedad de tal manera que hable de los fines de la educación, de los propósitos, de los por qué y los para qué, para quién y dónde, han sido colocados al orden del día por los pensadores más críticos en los EE.UU. que consideran peligroso una recaída de tipo instrumental que no se plantee los grandes problemas de la educación.²⁰⁹

En ese sentido, la endogenización de estos procesos no es sólo un problema nacional con la tecnología y las propuestas educativas, sino una práctica que se construye desde lo cotidiano escolar, pero requiere profesores con opciones y concepciones claras, para poder apropiársela desde la especificidad de su institución, su disciplina y su propuesta pedagógica en las particularidades de sus estudiantes y contextos, desde sus concepciones explicitando los intereses sociales con los cuales se hacen las prácticas educativas, y reconociendo la manera cómo al interior de estos procesos se producen con otras especificidades las desigualdades de estos tiempos.

²⁰⁹ Perelman, L. J. (1992). *School's Out: Hyperlearning, The New Technology, and the End of Education*. Nueva York: William Morrow and Company, Inc.

1. Buscando las pedagogías de las nuevas tecnologías

Hoy emerge con fuerza la necesidad de un trabajo pedagógico para desarrollar los procesos técnicos operativos que se gestan en las nuevas tecnologías, produciéndose una interrelación entre los dos hechos, ya que sin ese conocimiento técnico es imposible organizar los procesos y las nuevas soluciones pedagógicas innovadoras, pero a su vez, también sin lo pedagógico los recursos técnicos tienden a ser subutilizados, y en muchas ocasiones les colocan sus propios intereses y sus lógicas quienes los utilizan, sin explicitar su concepción pedagógica ni los sentidos de la práctica presentes en ellos, lo cual exige aclarar las concepciones desde donde se abordan esas prácticas.

Esto obliga a una práctica reflexiva que permita construir una unidad, en la cual ni lo pedagógico, ni lo técnico, ni lo disciplinario sean vistos como aspectos separados, siendo el uno el soporte del otro, buscando que se desarrollen juntos, como una espiral donde se irá generando el conocimiento. En esta unidad de dinámicas diversas se logrará el aprendizaje y el desarrollo, así como la emergencia de un nuevo territorio de la pedagogía, que va a exigir hacer consciente un saber pedagógico concreto para el trabajo con estos nuevos soportes, visibilizando las geopedagogías, que emergen como territorio y lugar de experimentación y prácticas nuevas, construyendo procesos locales al interior de diferentes tecnofactos (los de vídeo, los de internet, los informáticos, los telemáticos, etc.); es decir, son soportes que tienen como base la micro-electrónica, pero su plataforma cultural y de significados son diferentes y diferenciadas.

Reconocer esto implica asumir cambios profundos y, en alguna medida, darse cuenta de que la llegada de la tecnología no sólo en su versión instrumental sino en su visión

más compleja de revolución científico-técnica hace visible la crisis de los paradigmas en educación y pedagogía, ya que nos muestra los límites de los antiguos procesos metodológicos no reelaborados acorde con las nuevas realidades y muchos de ellos todavía incrustados en el viejo diseño instruccional o en los más progresistas de los modelos. Éstos deben ser transformados o reemplazados por un saber pedagógico que el maestro debe hacer consciente. La crisis de los modelos lo coloca también a él en constitución como sujeto productor de saber, en marcha para abandonar el ser un *portador* o *transmisor*, ya que la emergencia de este nuevo territorio de base tecnológica le exige construir comunidades de reflexión, para no terminar en un uso instruccional de los aparatos.

Este camino abre puertas para unos procesos de innovación, transformación, modificación de su práctica, permitiendo en un primer momento que desde los enfoques pedagógicos –cualquiera que ellos sean: constructivismo, etno-educación, socio crítica, complejidad²¹⁰, etc.– se diseñen procesos pedagógicos que posibiliten una cierta coherencia de esa concepción con los resultados de aprendizaje logrados, generando un proceso pedagógico donde el lugar del conocimiento y de la tecnología sea organizada por el/la profesor(a) de acuerdo con su concepción pedagógica. Por ejemplo, habría que hacer una reconfiguración del computador, la robótica, la automatización, para uso educativo, en donde los fines encuentren su lugar en la manera cómo se opera y en el aprendizaje del proceso.²¹¹

²¹⁰ Ver Capítulo 3 del presente libro.

²¹¹ Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del Conocimiento. La educación en la era de la inventiva*. Barcelona: Octaedro.

Esta búsqueda debe permitir a los agentes de esas prácticas –maestras, maestros y educadores de todo tipo– salir de los modelos pedagógicos para ir construyendo un saber propio, desde su práctica y la relación con estos aparatos donde la apropiación de ellos se logra con una reflexión complementaria, que va mostrando cómo su uso es endogenizado, desde la trama de las relaciones sociales escolares, las cuales a su vez también se ven transformadas por esos nuevos hechos tecnológicos y comunicativos, constituyendo nuevos escenarios de aprendizaje.

Esto va a requerir una formación sobre otras bases para constituir procesos nuevos y diferentes a la anterior, e implica un mayor compromiso en encontrar estos caminos alternativos y, por lo tanto, en la manera cómo ese saber teórico-práctico pedagógico resuelve la unidad entre el conocimiento técnico de nuevo tipo, el conocimiento pedagógico y el disciplinar. Por ejemplo, en el caso del computador. Se requeriría comprender:

- Las perspectivas educativas subyacentes al *software* en uso.
- Las nociones de enseñanza, aprendizaje y conocimientos implícitos en el *software* que usa.
- El uso de su concepción pedagógica en la actividad y con las herramientas del proceso.
- Cómo integrar el computador en su práctica pedagógica.
- La exigencia para pasar de un sistema fragmentado de enseñanza a uno de aprendizaje integrador de contenido (de las disciplinas a las transdisciplinas).
- Las nuevas formas del tiempo y el espacio.
- Los múltiples puntos de vista sobre el objeto.

- Las condiciones para que el/la profesor(a) sepa recontextualizar su experiencia con el computador en el salón de clase o el grupo de trabajo.
- El aprendizaje del proceso y la combinación de textos en sus diferentes lenguajes.
- La capacidad crítica frente al proceso.
- La capacidad de darle unidad para integrar esas diferentes formas del conocimiento.
- Una reflexión pedagógica autónoma donde recontextualiza y produce saber, desde estas nuevas realidades.

Pudiéramos decir que estamos todavía hablando muy incipientemente de cómo educamos en el siglo XXI y cómo no quedamos apegados a las formas del pasado, lo que nos haría educadores en el siglo XIX o XX, pero no de estos nuevos tiempos que transcurren. Esto implica pensar el lugar de la ciencia, la tecnología y el conocimiento en la construcción de una nueva ciudadanía que construye la democracia de estos tiempos, sin desigualdad y con posibilidades para todas y todos.

En este sentido, la tecnología, en la manera como llega a la escuela y a cualquier espacio de aprendizaje, y especialmente en su forma de aparatos, es una situación privilegiada para volver a la reflexión pedagógica desde lo local, en un ejercicio en el cual los desarrollos de punta producen una reflexión pedagógica local sobre el saber y el quehacer del maestro, enfrentando la mirada, que intenta hacer creer que la técnica y el aparato son neutros.

La escuela también tuvo que organizar su saber y concretarlo en un método: organización de un saber y un hacer en un saber hacer, desde Comenius, que organizó ese saber técnico práctico, pasando por la ilustración, qué era saber y

sobre eso se educa (separó el que sabe del que experimenta), el modelo académico transmisionista, con el cual rompe la escuela activa y nueva del siglo XIX y XX. Éstas van a reconocer en la pedagogía un saber previo, que debe construir de otra manera las relaciones saber-ser y hacer. Hoy éstas vuelven a replantearse a la luz de las nuevas realidades tecnológicas.

Sólo que con la moda los aparatos llegaron sin reflexión pedagógica previa y suplantaron la pedagogía como saber por pedagogía como uso de herramientas sofisticadas, produciendo una suerte de alienación, donde el maestro niega su saber para entregarle sus facultades a la máquina, situación que ha sido utilizada por la organización multilateral para generar una dinámica de despedagogización, que se concreta en la contratación de docentes sin pedagogía. Para profundizar esto, ver el Tomo I de esta serie.

Para los pedagogos de estos tiempos un capítulo especial merece Celestin Freinet, pionero en introducir las transformaciones tecnológicas de su época, modificando la pedagogía y sus metodologías para construir su propuesta, que da forma al aprendizaje cooperativo, el cual ha sido reelaborado en el colaborativo²¹². Este autor intenta colocar los desarrollos de su época al servicio de su método sin olvidar las concepciones educativas y pedagógicas en las cuales se movió, él incorporó tecnofactos (radio, correo, imprenta) desde una concepción, convirtiéndose en el pionero de estos trabajos. Sin embargo, a nivel de pedagogía y tecnología bastantes

²¹² Gros, B. (2008). *Aprendizajes, conexiones y artefactos. La producción colaborativa del conocimiento*. Barcelona: Gedisa. Ver también: Mejía, M. R., y Manjarrés, M. E. *La investigación como estrategia pedagógica. Construyendo las pedagogías críticas del siglo XXI* (de próxima publicación).

cambios han ocurrido, que nos exigen mirar sus trabajos para iluminarnos hoy.

Coherente con esta afirmación y estos elementos en una perspectiva pedagógica, ese uso múltiple que se hace de las tecnologías en el proceso educativo en el sentido del capítulo anterior de este libro, las convierte en herramientas fundamentales del proceso y, en algunos casos, el soporte de los nuevos procesos de información y conocimiento que implica claridad en la concepción pedagógica que se tiene de ellos, y una lectura del hecho tecnológico de quien trabaja con ella, situación que al no ser pensada está produciendo una desconexión de muchos. Esto viene generando una nueva desigualdad y brechas en la sociedad, mostrando lo asimétrico de la globalización en medio de un nuevo territorio: el ciberespacio, lugar donde acontece la vida de muchas personas, en forma especial de los jóvenes, niñas y niños de estos tiempos, convirtiendo este mundo nuevo y la tecnología en un derecho que propugna no sólo para hacernos consumidores, sino actores.

Esta realidad reorganiza la forma de los aprendizajes situados, ayer con la mediación del mundo adulto, hoy con simultaneidad de procesos en la vida cotidiana de los actores, contruidos desde lo virtual, que rompe la hegemonía de la palabra escrita y hablada, ante la emergencia de los sonidos, la imagen, la información, creando múltiples canales de circulación de saber. Ello también rompe la autonomía de la cultura escolar, diversificando los procesos de producción, circulación y acceso al saber y al conocimiento, lo cual interpela y genera nuevas formas de constitución de la escolaridad de estos tiempos.

A la vez que se rompen las fronteras de lo formal, no formal e informal, asistimos al surgimiento de nuevas mediaciones, las cuales crean escenarios de aprendizaje no sólo

por la constitución de la nueva realidad escolar, sino también por la manera cómo se ha transformado lo comunicativo de la escuela y las nuevas tecnologías emergentes en su quehacer, lo cual crea otras interacciones y canales, colocándonos frente a realidades descentradas y plurales.

Estas nuevas realidades socavan la centralidad y unicidad de la forma del saber tradicional, generada y generándose por un nuevo proceso tecno-cultural que a la vez replantea la forma de autoridad en todos los niveles de la cultura escolar y de las institucionalidades de la socialización en occidente, visible en esos saberes de hoy, propios de las culturas juveniles, que Jesús Martín-Barbero ha llamado como “saberes mosaico”, en donde lo pedagógico de la escuela se transforma a la luz de las nuevas condiciones que modifican la naturaleza del saber y el conocimiento, su sistema de producción, circulación, y almacenamiento, estamos frente a nuevos sistemas simbólicos, nuevos conceptos, nuevas mediaciones, sensibilidades, trayéndonos un campo cultural ampliado y modificado, en donde las formas de la circulación del saber exigen nuevas estrategias metodológicas y, por lo tanto, un replanteamiento de lo pedagógico.

2. Entre metodologías, enfoques y el saber pedagógico

No sólo es necesario salir de una recepción pasiva de los aparatos, por la cual se retorna al instruccionismo por vía de la revolución científico-técnica, también hay que reconocer cómo no basta tener un enfoque pedagógico y una línea metodológica consistente con la corriente en la cual se trabaja; implica un ejercicio reflexivo mayor sobre la endogenización de lo tecnológico y la manera cómo ella modifica y amplía lo pedagógico y las relaciones sociales educativas. Sin embargo,

se requiere ir más allá, de tal manera que estos territorios que emergen nos lleven a pensar el saber pedagógico y su sujeto.²¹³

Para darnos cuenta de la manera cómo incide la concepción de líneas metodológicas y enfoques pedagógicos en el manejo de las herramientas tecnológicas en su uso educativo, desde el panorama de las distintas miradas se puede perfilar cómo cada concepción pedagógica convierte el computador o cualquier artefacto de la tecnología en una herramienta que queda prefigurada desde esa concepción produciendo una integración instrumental, la cual no toca ni modifica lo pedagógico, ya que no estamos haciendo reflexión crítica ni sobre el proceso ni sobre los aparatos; estamos haciendo uso instrumental de ellos.

Por ello se debe reconocer la importancia de la pedagogía como saber previo y opción anterior al uso de los artefactos y éstos como una nueva realidad que le exige ampliar su comprensión para dar cuenta de cómo actúa, en coherencia con las reflexiones del punto 2 de este capítulo. Esto permitirá la retroalimentación entre tecnología y pedagogía, incidiendo en sus desarrollos. Asimismo, posibilita reconocer que no sólo necesitamos nuevos marcos conceptuales para pensar los nuevos procesos de aprendizaje en las Tics, sino que además requerimos ampliar las comprensiones pedagógicas. Miremos rápidamente cuál sería su uso instrumental en algunos de los modelos más empleados:

La conductista instruccionalista. En la cual el computador es la máquina de enseñar y él mismo se convierte en un tutor

²¹³ Colom, A. (2002). *La (de)construcción del conocimiento pedagógico*. Barcelona: Paidós.

inteligente. La importancia desde el hecho tecnológico está en la capacidad de alimentar al programa, lo que nos va a permitir lograr los objetivos previos organizados para la actividad educativa.

Mapas lógicos conceptuales. Trabajan conceptos claves hacia nuevas situaciones de aprendizaje. Allí la programación sería la clave para el desarrollo del pensamiento lógico que antes había estado centrada en el latín y en la lengua materna como base, y posteriormente se integró desde las matemáticas, y en otros desarrollos, desde la lógica matemática, cuando derivó el proceso en la tecnología. Desde ahí se propone una nueva área de programación informática, con base en un proyecto logo de centrar enseñanza en proyectos informatizables.

Las cognitivas. Recordemos que su principio es que toda acción organizada desde las estructuras previas desarrolla capacidad cognitiva. En esta visión, el computador es una metáfora explicativa del cerebro humano. Toda actividad de él presupone desarrollo de capacidades lógicas o metacognitivas que lleva a la resolución de problemas. El viajar por el computador mejora la capacidad cognitiva del estudiante; su uso en esta perspectiva va a buscar competencias cognitivas.

Las motivacionales. Para ellos, desde la diversidad de códigos es posible un aprendizaje que encuentre su expresión en los intereses previos del grupo con el cual se trabaja. El computador hace una integración de textos, gráficos, audiovisuales, pictóricos, permitiendo una diversificación de los códigos para representar información. Por eso el computador aumenta y soluciona los problemas de motivación y rendimiento.

Las del intercambio y la cooperación. En esta visión, se parte de hipótesis y en esos riesgos de aventurar soluciones se construye la diversidad y la complejidad. Para ellos el computador aparece como una navegación por la información y ampliación de la comunicación. Allí surgen con fuerza unas formas de enseñanza que muestran el cambio del concepto de escuela y avanza hacia la búsqueda de los fines del ser humano en función de unos aparatos que desplazan las actividades de los docentes y educadores.

Como vemos, todavía en forma muy incipiente cuando se es explícito en la concepción pedagógica que se maneja, las personas que se mueven desde distintas visiones le dan un uso a la tecnología de acuerdo con la concepción que se tiene, a la cual integran la máquina como una herramienta, pero es necesario ir más lejos, en el sentido de constituir los nuevos marcos conceptuales y de acción para integrar en la pedagogía, a través de su recontextualización y reconfiguración, estas nuevas realidades. Ahí, cada educador o educadora, desde su experiencia específica, hace las elaboraciones no sólo del computador como herramienta, sino de la tecnología como cultura.

Pensar estas realidades significa dar cuenta de si se está haciendo una apropiación real de ellas y el tipo de incorporación que se está haciendo de la tecnología como mediador del hecho comunicativo en educación. Ello significa que el usuario la adapta a sus necesidades, la transforma, la mejora, la estudia y comprende en sus múltiples dimensiones, y le permite no adoptar, sino integrar a las condiciones contextuales del currículo no sólo por el uso, reconoce las capacidades que se desarrollan, las usa en la lógica que desarrolla para el proceso educativo en su integralidad. Esto implica generar dinámicas que hagan posible una apropiación de ellas para sus contextos de acción.

Varela²¹⁴ había planteado que estábamos frente a una cognición corporeizada, ya que son herramientas más complejas que las anteriores, en cuanto aprendemos con todo el cuerpo, giro muy fuerte en una escuela que olvidó el cuerpo, y donde ahora se dan procesos múltiples, los cuales abren posibilidades de aprendizaje de los nuevos modos de conocer, de correlacionarnos, de interactuar y de socializar. Por ello, las nuevas tecnologías operan más como ambientes que como transmisores.

Estas se visibilizan en el reconocimiento que le otorga el educador a las técnicas de la informática o de la tecnología trabajada, en el diseño que hace desde su teoría, de la manera cómo el uso del computador o la tecnología que esté utilizando contribuye a los fines de la educación, que él se ha planteado como visión última y desde la cual opta por la concepción pedagógica, en cuanto ella no es sólo técnica, sino también una apuesta por el destino de la humanidad y de la sociedad, en donde pedagogía, tecnología, uso de herramientas, ética y sociedad están interrelacionadas, para dar cuenta de la sociedad que construye en y desde el ejercicio educador, el actor de ésta.

3. Reconociendo otros territorios de la educación

Las tecnologías no sólo son una herramienta para ser usadas. Estas motivan, además, un entendimiento previo necesario para comprender lo comunicativo de estos tiempos. Las Tics representan un nuevo soporte de procedimientos y procesos educativos, ampliando el territorio asignado tradicionalmente a la educación. En ese sentido, no basta con

²¹⁴ Varela, F. y Thompson, E. (1992). *De cuerpo presente. Las ciencias cognitivas y la experiencia humana*. Barcelona: Gedisa.

colocarle a ellas una concepción o modelo pedagógico para resolver su uso, es necesario ir más allá, auscultar, en la manera como están configurando, por ejemplo, unas culturas juveniles a la vez icónicas, semióticas y lógicas racionales, las cuales comienzan a reiterar un conflicto con la escuela y sus procedimientos, pidiendo otro soporte para su aprendizaje, que gráficamente pudiera decirse con el tradicional: “profe, ¿y de ese libro no hay una película?”.

a) Reconociendo el nuevo soporte

Una nueva concepción, aún en desarrollo, muestra cómo la tecnología va mucho más allá de las herramientas y artefactos, y cómo, en el sentido que le damos acá, a lo que se está asistiendo es a una profunda transformación de lo humano, marcada por la emergencia de esas nuevas herramientas mediadoras que producen en quien las utiliza no sólo cambios en sus procesos mentales o aprendizajes, sino modificaciones en el nexo realidad-pensamiento-mediaciones.

Esas herramientas no corresponden a un proceso de opción individual, sino a un proceso cultural (globalización), haciendo que la inteligencia, la conciencia, sean construidas por el uso que de estas herramientas hacen los actores en el juego comunicativo. Para algunos autores como Pierre Levy²¹⁵, estamos llegando a una planetarización de la expansión de la conciencia, en la cual las conexiones entre los seres humanos se dan más al interior de su sistema que hacia el exterior, produciendo un fenómeno de autorreflexividad de

²¹⁵ Lévy, P. (1993). *As tecnologias da inteligênciã, O futuro do pensamento na era da informática* (Traducción de Calos Inineu da Costa). Rio de Janeiro: Editora 34.

otro tipo y de otras características, complejizando aún más el proceso de hominización (continuación de lo humano).

La corporeidad más acabada de estas transformaciones tiene su manifestación en los jóvenes de hoy²¹⁶, quienes van encontrando en esta situación una de las dificultades mayores para relacionarse con el mundo escolar, el mundo del adulto. Esas realidades de nuevos artefactos y herramientas derivadas de la revolución microelectrónica, muestra cómo el adulto se tiene que enfrentar a situaciones que eran desconocidas para él en su mundo, como por ejemplo: cambios acelerados, nuevos lenguajes, identidades fragmentadas, su comprensión de los adelantos tecnológicos, el lugar de ella en la sociedad. Esta situación genera incertidumbre y derrumba el paradigma de mundo adulto, mundo joven, en el cual la persona mayor todo lo sabe y tiene claro hacia dónde van las cosas, porque tiene un mayor control de su entorno.

Pudiéramos afirmar que para nosotros los adultos, las nuevas tecnologías no representan nuestro medio natural, mientras que el mundo juvenil ha crecido en una interacción permanente con lo artificial como medio natural. Por ello es urgente abandonar la prevención, abrirnos a un mundo que cada vez nos enseña que aprendemos desde la gestación hasta la tumba, estando abiertos críticamente a estas nuevas realidades. En ese sentido, es necesario deconstruir (desaprender) muchas de nuestras miradas sobre los cambios tecnológicos y ganar una mirada para entender los nuevos fenómenos.

²¹⁶ Para una ampliación, remito a mi texto publicado conjuntamente con Pérez, Diego. (1997). *De calles, parches, galladas y escuelas. Transformación en la socialización en los jóvenes de hoy*. Bogotá: CINEP.

Si nos damos cuenta, los jóvenes llegan a la tecnología más desde la intuición que manejan, es decir, estamos frente a una revolución tecnológica, no controlada por el mundo adulto. A nosotros nos toca adaptarnos a un lenguaje nuevo, el cual en ocasiones debemos traducir, ya que los jóvenes hablan esos códigos como lenguaje madre, éstos nacieron en el cambio y en esa velocidad y allí son maestros de los adultos.

Observemos algunas de esas características que van a hacer muy nuevo el encuentro docente-alumno, derivado de las transformaciones tecnológicas y que van a tener sus correlatos para la conformación de las nuevas formas pedagógicas, que incluyen los componentes tecnológicos y conforman unas culturas juveniles con especificidades y particularidades que exigen una interacción modificada.

V. LO DIGITAL, UNA NUEVA REALIDAD

El científico francés Pierre Lévy propone considerar todo el proceso gestado en los computadores y en la microelectrónica como una tecnología intelectual. Él plantea que el advenimiento de estos fenómenos de la inteligencia artificial es comparable al de la escritura y que está afectando a la mayoría de nuestras actividades cognitivas. Del mismo modo, que el uso técnico que se viene haciendo de éstos elementos incorporados en la vida cotidiana, nos muestra que la vieja disociación ciencia-tecnología-uso-técnico debe ser recompuesta de otra manera²¹⁷, ya que nunca como ahora es urgente reconocer en toda la tecnología, hechura humana

²¹⁷ Sabrovsky, E. "Tecnología y teoría crítica". En: *Tecnología y modernización en América Latina: Ética, política y cultura*, 1992. Ediciones Pedagógicas Chilenas, S.A., Santa Magdalena. En este texto, el autor ve un desplazamiento de la idea de la racionalidad instrumental habermasiana.

desde necesidades e intereses de los grupos específicos, por lo tanto, como cultura en el pleno sentido de la palabra.

Desde esta mirada, algunas de las funciones que antes representábamos como específicas de lo humano y no sólo de tipo físico, comienzan a ser realizadas por máquinas.

Los principales elementos que permitirían ver este fenómeno serían:

- Máquinas que trabajan en textos reemplazando la lectura y la escritura (máquinas inteligentes).
- Telemática y banco de datos, que desplazan algunas características de la memoria.
- La síntesis numérica y la infografía, que permiten la elaboración y codificación de imágenes.
- El acto del lenguaje en sí mismo, que es desplazado por las máquinas y los idiomas semi-mecánicos (*software*) y los sistemas icónicos.
- Tareas de concepción, decisión, precisión y organización que se hacen posibles a través de todos los instrumentos de la inteligencia artificial.

Es decir, estamos ante una redefinición práctica de algunas actividades cognitivas, en la cual la inteligencia artificial, siendo un artificio, instituye a la inteligencia humana y se constituye ella, la inteligencia artificial, como histórica. Al decir de Lévy, “la inteligencia simulada por las computadoras, no es la perspicacia concreta y focalizada de la oralidad, sino el entendimiento formal y abstracto de la cultura escrita”.

1. El advenimiento de lo digital

En el emerger de las nuevas herramientas o tecnologías de la inteligencia, existe una técnica que para algunos auto-

res se ha ido convirtiendo en el lenguaje y es *lo digital* como forma que vehiculiza el paso de los procesos entre las máquinas y las realidades que emergen de ellas. Es decir, en ese lenguaje que se constituye en el surgimiento de la inteligencia artificial, nos lleva a entender que la imagen, los computadores, las realidades virtuales, la telemática, etc., son posibles por la existencia de lo digital.

Por ejemplo, la imagen no responde al dictado del mundo natural, sino a unos postulados abstractos, discursivos y libres de la mente y la imaginación. Esto convierte a la imagen en alternante, que goza de la omnímoda arbitrariedad del signo gráfico, que se desatiende de la literalidad que lo referencia, es decir, es la superación del discurso audiovisual tradicional, que ya no es la imagen-movimiento, pues lo que se recompone no es el objeto sino el movimiento mismo.

Es interesante ver por ejemplo, las diferencias entre internet (web2) y televisión (web1). En esta última, uno ve lo que quiere la programadora; en el internet, la búsqueda potencia una situación menos pasiva, uno ve lo que quiere. Igualmente, uno va al mundo, mientras la televisión nos trae el mundo. Es decir, con la llegada del internet, el espacio se ha reducido, el tiempo se ha acelerado, transformando las comprensiones de ellos.

La imagen construida en lo digital se margina de los compromisos inmediatos con el contexto y con la ideología, produciendo un intratexto y permitiéndose el lujo de destrozar la integración formal y la identidad significativa, generando un nuevo universo de percepción y de conocimiento, visible en las pantallas.

Curiosamente, su narrativa va a ser una representación simplificada que siempre tiene por objetos fenómenos complejos. Allí, los relatos digitales muestran que sus textos

tienen relación con un nuevo contexto. Es decir, sus imágenes son símbolos y síntomas de una nueva cultura (función iconológica), y sus indicios muestran que también hay una particular visión del mundo, no configurada en procesos anteriores (nueva función ideológica), las cuales exigen ser comprendidas en sus nuevos sentidos.

El tiempo tiene la apariencia de ser muy real, porque se cree que por los bancos de datos el trabajo de acumulación y de conservación realizado en la escritura todavía tiene nexos con lo escrito. Sin embargo, en su función, el banco de datos tiene la información/conocimientos que pueden ser utilizados con sentido práctico, especializado. Es un informe para el/la especialista, en donde se toma sólo lo que se necesita y su núcleo es una evolución sin límites que no se basa en la memoria personal.

Lévy dice que dos tercios de los datos actualmente almacenados en el mundo tienen información económica, comercial y financiera de carácter estratégico. Esto es, una información confiable, rápida, para tomar la mejor decisión, sentido totalmente diferente al acumulativo del texto escrito. Es decir, estamos ante un tiempo puntual de corte pragmático, gestado en el nuevo lenguaje.

La memoria sufre modificaciones de su forma anterior y encuentra nuevas objetivaciones, en cuanto se visibiliza en los dispositivos automáticos, separada del cuerpo y de los hábitos colectivos, no busca la verdad, sólo le interesa la rapidez en la ejecución y la celeridad en el cambio operativo. Acá el ser filosófico y la historia quedan subsumidos en la rapidez y en la aceleración. El pensamiento se va a dar en un nuevo espacio expresivo, en donde el elemento es lo central, lo opuesto al medio, es decir, en lo digital hay una transformación del proceso alfabetizador y un cambio radical en la forma de pensar.

Por ejemplo, hay una temporalidad por la electrónica, en la que se controlan todos los aspectos del texto, en donde están conectados los conocimientos a través de un código único y en donde la abundancia de posibilidades dinámicas cambia la fijeza de la formulación contemplativa de las ideas. Esto es velocidad y multiperspectividad. Es lo que ve el/la joven o toda persona que se sienta frente a la pantalla, y es lo que hace que un video clip sea entendido de forma tan diferente por un adulto y por un joven.

Esto constituye también el fin de las verdades autovalidantes, que crean un contexto de negociaciones interminables, de referencias cruzadas, de sincretismos, permitiendo una cierta emergencia de lo diverso o múltiples perspectivas del mismo objeto. En ese sentido, lo digital cambia el soporte de lo escrito, así como las maneras de acceder a él, ya que busca en esa multiperspectividad ligar todo con todo (el hipertexto²¹⁸ es un buen ejemplo). Estos dos elementos afectan la lectura y la manera cómo se produce sentido creando, necesariamente, otros valores y otras formas de insertarse en la realidad.

²¹⁸ Una excelente síntesis de hipertexto se puede ver en Passarelli, Brasilina. "Hipermedia e a educação, algumas pesquisas e experiências". Em: revista *Contexto e Educação*, N° 32, Ijuí, octubre-diciembre 1993, pp. 62 a 80. En él nos encontramos frente a una metamorfosis del texto impreso, emergiendo el texto electrónico como una modificación de la forma tradicional de realizarse la lectura y la escritura. El hipertexto es el mismo, desterritorializado, siempre alimentado y abierto a nuevos textos, mezcla culturas orales, auditivas, escritas, relaciona diferentes redes, multiplica la posibilidad de producir y agregar sentido, siempre abierto, y desde allí, a miradas plurales. La persona puede ser autora sobre un texto que aparentemente ya está constituido, pero a la vez nunca cerrado, siempre constituyéndose. Por estas características, cuando es usado en el trabajo pedagógico se insiste en que esto requiere "otro y nuevo despliegue de lo humano", en cuanto hay un cambio no sólo en los modos de narrar sino también en la lógica lectora y escritora.

En esta perspectiva, cuando se trabaja en educación, no se puede separar la selección de las herramientas para su uso y el proyecto pedagógico o la concepción crítica, como si fueran sólo un uso instrumental. Ellas son una unidad que debe ser pensada, planificada y desarrollada al mismo tiempo, ya que si no logro realizarlas integrándolas desde la perspectiva educativa, la lógica en la cual está construido el aparato devora a quienes lo usen y, en alguna medida, terminamos haciendo conocimiento instrumental exento de crítica e intereses. Es decir, ayudando a construir sin querer el pensamiento y control ideológico de lo tecnocrático, que tiene como fundamento la neutralidad, haciendo creer que este uso de la tecnología es objetivo y técnico, y en educación ese proyecto tecnocrático trata de usar bien la técnica como herramienta, ya que al ser neutra no tiene otras consecuencias.

2. Reconociendo otra mirada

Si pudiéramos sintetizar, reconoceríamos la existencia de lugares en los cuales esta entrada de lo digital transforma y amplía. Los principales serían: la lógica de los procesos escritos y de los procesos orales²¹⁹. Algunos de esos lugares donde se ve ese cambio son:

- Innumerables puntos de vista sobre el objeto. Es una especie de entrada de la escuela cubista en pintura, [también en la mirada biológica de los rizomas y física de los fractales], ahora colocada en la mirada de los jóvenes, en la cual algo puede ser visto en distintas dimensiones, extensible a todos los puntos de vista posibles y en ocasiones simultáneos.

²¹⁹ García Jiménez, J. “La realidad virtual, el nacimiento de una nueva narrativa”. En Revista *Telos*, N° 34, junio-agosto, Madrid, 1993, pp. 26 a 35, a quien sigo y amplío en estas consideraciones.

- Una imagen sintética que destruye la primacía cultural del concepto. Siempre, desde el renacimiento, la perspectiva había planteado que sólo podíamos percibir cada vez una parte del objeto y que percibir la totalidad era imposible, ya que ella se halla fragmentada obligatoriamente en el tiempo. Acá la imagen focalizada [y con diferentes puntos en la pantalla] va a ser la esencia del fenómeno narrativo, transformando la mirada.
- La imagen asume funciones narrativas, convirtiéndose en objeto de una función lingüística. Curiosamente, el lenguaje del computador no tiene relación de sentido con la imagen que se construye, a pesar de que la articulación de imágenes depende de un acto de computación [visibilizando las diferentes perspectivas].
- Es un conocimiento de naturaleza operativa. Es decir, hay una pérdida de cierta gratuidad [y de ganancia estética] de él y son incorporados en los sistemas informáticos con fines operacionales, buscando optimizar los procedimientos de gestión. En ese sentido, es diferente del conocimiento teórico y del saber hermenéutico, más ligados a la escritura [ampliando el sentido de esta última a partir de la simulación].
- Trae una nueva situación comunicacional, en cuanto hay una innovación en las condiciones de producción, de difusión y de consumo de los productos de ficción que consume. Curiosamente, los supranarradores de lo escrito se han despersonalizado, [un buen ejemplo de ello en escritura es Roberto Bolaños, el literato chileno²²⁰] pero se han ampliado, haciendo que los filtros, las

²²⁰ Bolaño, R. (1998). *Los detectives salvajes*. Madrid: Editorial Anagrama.
 ———. (2004). 2666. Madrid: Editorial Anagrama.

consignas ocultas, estén más disimuladas en cuanto a la difusión y el consumo, haciendo que la libertad humana cumpla otro papel.

- La acción sustituye al discurso. Ésta va a resultar de la eficacia operativa de la imagen, construida en un entorno artificial, pero que logra crear en el espacio del sujeto el lugar del espectáculo, logrando convertir esa actividad en la verdadera representación y dando paso a una nueva disposición de la estética.
- Se avizora un nuevo paradigma. Wittgenstein, en sus investigaciones filosóficas, había planteado que la *comunicabilidad* aparecía como un elemento nuevo, aplicable a la investigación del comportamiento lingüístico. Esto es una realidad en lo digital, en cuanto las reglas de ella están construidas en otra lingüística de la comunicación y de la acción representada.
- Aparece clara la diferencia con el texto escrito y el lenguaje oral, mientras éstos son lineales; es decir, las ideas no se dan como en la mente ya que ésta trabaja por asociación, este autor afirma que el texto hipermedial se acerca más a la forma como funciona el cerebro: “abrir ventanas diferentes y relacionadas, es una manera de ello”. Esto, algunos lo llegan a plantear como el reencuentro de la mente con el texto a través de internet.

Estos elementos anteriores evidencian que asistimos a una transición mucho más fuerte que un simple cambio de aparatos o de procesos de nuevas teorías, haciéndose claro que se trata de otra manera de posicionarse de las representaciones y los modelos narrativos²²¹, dando forma a las nue-

²²¹ Recordemos que se reconocen tres: a) el de modelos verbales, por ejemplo lo fenomenológico; b) el modelo de flujos lógicos, en donde está ubicado todo lo

vas maneras de ellos y de los sujetos del acto educativo, lo cual genera renovaciones de las formas de interacción.

3. Las culturas juveniles, expresión y actores de las modificaciones epocales

Curiosamente, por las revoluciones tecnológicas, los elementos que hemos considerado en las páginas anteriores, en nuestro tiempo van a constituirse en uno de los que caracterizan a las culturas juveniles en cuanto a lenguaje, lógica, narrativas. Estos aspectos se adquieren no sólo por la posesión de los aparatos de punta sino por la inclusión en esa cultura. Por ello, se ha venido afirmando desde diferentes posiciones y concepciones que los jóvenes de este último período, nacidos después de 1988, son denominados como “nativos digitales”²²². Se habla, además de la existencia de múltiples formas de ser jóvenes, y, por tanto, de agruparse. Los colectivos a los que ellos se adscriben como proceso de identidad y de diferenciación están constituidos como un componente muy fuerte a partir de las nuevas realidades de los medios de comunicación, con los cuales ellos interactúan, y de las nuevas tecnologías de la información, apropiadas por ellos a través de su uso.

sintáctico-gramatical; y c) unos modelos matemáticos de resoluciones analíticas (ecuaciones) o informáticamente simulados (Lógica formal). Hoy asistimos a un nuevo tipo de narración, muchas veces fragmentada en construcción con un peso grande de lo no verbal, en donde la simulación que comienza a replantear las formas de la representación es muy importante. Por eso, podríamos afirmar que no hay modelo construido todavía de lo digital y lo que aparece son huellas de esa nueva narración aún sin establecerse totalmente.

²²² Nombre que acuñó Marc Prensky para referirse a la generación nacida en el entorno digital. Prensky, M. *Digital Natives. Digital Immigrants*. En *On the horizon*. MCB University Press, Vol. 9, Nº 5, October 2001. Disponible en internet en: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>

Una de las características de estos nuevos medios vehiculizados por lo digital, lo interactivo y mediado por la red de internet es que están trayéndonos lenguajes y formas de comunicación que en algún sentido hablan de nuevas formas culturales, las cuales estructuran una nueva subjetividad, como el factor fundamental desde el cual se va a ser joven en el mundo de hoy.

Las últimas investigaciones realizadas en América Latina, desde la perspectiva de la constitución de las juventudes, en las que se estudiaron 20 ciudades (“Ventana a los adolescentes”²²³), plantean que los nacidos después de 1988 se constituyen con características propias que los diferencian de los grupos y generaciones anteriores. Ello les permite hacer una caracterización²²⁴, en la cual ubican tres generaciones en los últimos 60 años, y que estarían muy someramente descritas de la siguiente manera:

²²³ Welch, R. *Ventana a los adolescentes...*

²²⁴ Las características son múltiples. En un reciente texto de CLACSO (ver cita al final de esta nota), el especialista español Carlos Feixa, a partir de los estudios sobre participación política los divide en cinco fases:

De tipo intelectual (primera mitad del siglo XX, unas minorías juveniles mesocráticas y de intelectuales. Emergencia de organizaciones juveniles de variado tipo, de base corporativa (estudiantiles, políticas, guerrilleras).

Dirección militante, posterior al movimiento del 68, con cariz revolucionario. Reconocimiento del joven como sujeto, a partir del Año Internacional de la Juventud, y de estudios con diferentes matrices conceptuales, por ejemplo, foucaultianos.

Cambio de siglo, despertar de nuevas subjetividades, gran papel de los medios de comunicación y los elementos de la era digital.

Ver el prólogo de: Alvarado, S. V; Vommaro, P. (Eds. 2010) *Jóvenes, cultura y política en América Latina. Algunos trayectos de sus relaciones, experiencias y lecturas* (1960-2000). Santa Fe, Rosario: CLACSO. Homo Sapiens. Disponible en internet en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/grupos/jovenes.pdf>.

- a) La generación del “*Baby boom*”. Allí, se encuentran los nacidos entre 1945 y 1955, constituidos en el mundo americano en torno a los *high schools (teen agers)*, los cuales se caracterizarían por unos ideales basados en tener un trabajo y una familia, con hijos y luego en algunos sectores de ellos una rebeldía a repetir la historia de los padres, que luego se trasladó al mundo de la política y construyeron los movimientos en torno a la organización contra la guerra del Vietnam, el mundo hippie, etc. La música de referencia para estos grupos fue el rock y algunas formas del jazz.
- b) La generación “X”. Agrupa los nacidos entre 1960 y 1975, que se van a caracterizar por un cansancio sobre la política, una despreocupación por los derechos y un vivir para sí mismo, lo cual desencadena dos formas particulares de esa relación: el mundo de los “yuppies” de parte de un sector caracterizado por cierta vinculación a grupos universitarios privados y, como forma del agrupamiento social, el mundo de las tribus urbanas²²⁵ ligados a procesos interclasistas. La reivindicación simbólica desde la música, como el *heavy metal* y el *rap* van a marcar a estos grupos.
- c) La generación de Einstein. Aquí se ubican los nacidos entre 1988 y 1995. Han sido catalogados como grupos que no tienen como centro de referencia tribus, tienen un mosaico de referentes, no se encierran, son de generaciones más abiertas, no ven la necesidad de adscribirse a solo un grupo. Tienen una visión mucho más positiva sobre el futuro, han desmitificado la autoridad a tal punto que ni siquiera la ven como legítima para rebelarse contra ella. Sus padres son cercanos y ellos reconocen que vivieron

²²⁵ Metaleros, punkeros, rockeros, emos, flogger, hackers, y muchos otros.

tiempos más difíciles, ahora establecen con ellos diálogos a partir de las preguntas ¿por qué no? y nace apegada a la tecnología, abierta a sus incalculables posibilidades, lo cual los coloca en un mundo de velocidad donde todo se consume ya y se desborda, teniendo una valoración de la autenticidad con una pertenencia fuerte a equipos de fútbol y musicales, así como a grupos que se le propongan como parte de la constitución de su socialización.

Lo interesante de anotar es que desde dos estudios con fines tan diferentes, el uno el consumo y el otro en la participación política, coinciden las subjetividades constituidas desde lo comunicativo y lo digital para este último período de tiempo.

Lo que nos interesa es reconocer que siempre el gregarismo y el agrupamiento han sido una constante en la constitución de las culturas juveniles y que cuando éstas se trabajan se reconoce la existencia de grupos desde las formas de las pandillas que les permite organizarse para tener una identidad desde formas delincuenciales, pasando por las búsquedas estético-culturales y los procesos comunitarios, que tienen características de ellos y en relación con su identidad o con la participación en un lugar que les genera ese vínculo social²²⁶, dando formas organizativas propias desde sus intereses específicos.

a. Transformaciones epocales con cuerpo de joven

La vehiculización de este lenguaje y formas de comunicación que articulan nuevas subjetividades, visibles en la manera como se constituyen las mediaciones de ellas en las

²²⁶ Perea, C. "De la identidad al conflicto. Los estudios de juventud en Bogotá". En: Martín Barbero, J. et al. (eds.) *Cultura y región*. Bogotá: CES Universidad Nacional de Colombia, 2000, pp. 315-346.

culturas juveniles a través de esas relaciones con los objetos tecnológicos, nos dejan ver la manera como allí se generan temas tan profundos como otras formas de consolidar la experiencia, otra manera de autotematización de sus acciones, de relacionarse con el mundo, con los otros grupos etéreos, de constitución de identidades y del yo mediadas por las NTICs, ello va a generar unas particularidades que comienzan a ser trabajadas para dar cuenta de la manera como estas culturas aparecen descentradas, dispersas, inestables, frente a lo que antes era señalado como las formas prioritarias del comportamiento y de la socialización.²²⁷

Urresti²²⁸ ha llamado a esto la constitución de un “nuevo sistema de objetos”, el cual tiene como elemento fundante: ser nómadas, ya que van a múltiples sitios llevados por su portador; cumplen múltiples funciones, imagen, archivo, texto visual, cámara, etc.; y poseen el don de la ubicuidad, que se conectan en redes desde cualquier sitio.

En ese sentido, el fenómeno tecnológico comunicativo produce una serie de transformaciones, las cuales vamos a enumerar a continuación:

- a) Construye lo social con base en la información y lo comunicativo (cultura mediática).
- b) Produce una semiotización de la vida cotidiana, construye nuevos códigos culturales, simbología, a partir de la emergencia del lenguaje digital.

²²⁷ Muñoz, G. “La comunicación en los mundos de vida juveniles. Hacia una ciudadanía comunicativa”. En Revista *Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. Enero-junio, año/vol. 5, N° 001, 2007, Versión impresa. Manizales. Universidad de Manizales. Ver también: Feixa, C. (1999). *De jóvenes, bandas y tribus*. Barcelona: Ariel.

²²⁸ Urresti, M. (editor). (2008). *Ciberculturas juveniles, los jóvenes, sus prácticas y sus representaciones en la era del internet*. Buenos Aires: La Crujía.

- c) Circulación social. El consumo reestructura el lugar de la producción, ya que sus productos objeto no son físicos.²²⁹
- d) Modifica la lógica de acción, que va más allá de la lógica racional con un entramado de emoción.
- e) Emergencia de la idea de red, rompe formas organizativas anteriores en cuanto trae otro tiempo, otra distancia y otras formas de relación.
- f) Rompe la razón dualista, la organiza y constituye con múltiples opciones.
- g) Emerge una reestructuración de lo público, los espacios tienen menos plaza pública y más imagen, con una esfera pública internacional de ciberciudadanos y los medios como un nuevo intelectual colectivo.
- h) Construye una nueva espacialidad, las identidades se descentran del territorio físico con una desterritorialización fragmentada y múltiple.
- i) Construye otra forma del tiempo, nuevos mapas mentales con una afinación muy fuerte en el presente, con un pasado y un futuro relacionados en forma débil.
- j) Descentra el aprendizaje de la escuela y del tiempo escolar organizado en torno a lo curricular-hora-clase.

Todos estos cambios están en la base de la conformación de lo que la teoría post-marxista ha denominado capitalismo cognitivo²³⁰ y en pensadores de la socialización,

²²⁹ Alvin Toffler ha planteado el concepto de “prosumidor”, para indicar una tendencia del mercado que tiene su manifestación en la personalización de los productos, tomando parte el consumidor en el diseño y la producción de aquello que consume.

²³⁰ Blandeau, O. (2004). *Capitalismo cognitivo, propiedad intelectual y creación colectiva*. Madrid: Traficante de sueños.

reestructuradores de las culturas juveniles de nuestro tiempo, quienes hacen de ellos aspectos a ser trabajados para su comprensión.

b. Modificaciones en el lenguaje

Como lo plantea en su investigación Edgar Erazo: “En la interacción con los medios masivos de comunicación ya conocidos, así como con los *new media* (...) los y las jóvenes logran acceder y sostener un conjunto de relaciones con valores y sentidos más amplios que aquellos provenientes de los agentes tradicionales de socialización (familia, escuela, comunidad, iglesia), transformando la integración-construcción de sus procesos de subjetivación, tanto en la dimensión social como individual, sin desconocer que otras mediaciones como etnia, territorio, género, religión y clase siguen siendo muy importantes.”²³¹

Es el sentido que le otorga Jesús Martín-Barbero²³² a la mediación, en cuanto esta configura y proyecta imaginarios, en los cuales nos constituimos, pues en ellos la sociedad se manifiesta en y a través de esos medios. Por ello, no estamos sólo frente a aparatos novedosos, sino frente a nuevos modos de percepción, lenguajes, lógicas, sensibilidades, fruto de esa transformación cultural que se está gestando bajo la

²³¹ Erazo, E. “De la construcción histórica de la condición juvenil a su transformación contemporánea”. En Revista *Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* Vol. 7, N° 2, 2009, Manizales. Universidad de Manizales-CINDE.

²³² Martín-Barbero, J. “Técnicidades, identidades y alteridades, des-ubicaciones y opacidades de la comunicación en el nuevo siglo”. En Pereira, J. (2005). *Tecnocultura y comunicación*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, pp. 25-54.

mediación tecnológica. Es un potencial, tomado por el proyecto capitalista de control de este tiempo para redirigirlo de acuerdo con sus intereses. En él esa tecnología es direccionada para mediar las transformaciones de la cultura en y desde las condiciones del mercado, haciendo de esas nuevas representaciones mercancías, construyendo comunidades transnacionalizadas de consumo.

Esto genera confusión en parte del pensamiento crítico, ya que en el análisis al no realizar la separación entre esas nuevas realidades constituidas por el cambio de época y que modifica la sociedad en su conjunto, de la manera cómo éstos son retomados por el capitalismo para constituir sus nuevas formas de control, desarrolla una crítica general de descalificación, lo cual no le va a permitir diferenciar y cuestionar con especificidad más allá de su uso, esos otros aspectos que reconfiguran el poder de hoy como sus lógicas de producción, almacenamiento y circulación. Ello también requiere una ampliación categorial, conceptual y teórica, para reconstituir también el pensamiento crítico.

Uno de los elementos centrales en esta constitución de los nativos del mundo digital, visto desde el cambio de época en su versión de aspecto común a las múltiples culturas juveniles, es la manera cómo se están haciendo jóvenes, construyéndose unos con otros a través de las mediaciones tecnológicas y comunicativas. Allí un elemento central para ello es el lenguaje, el cual comienza a construirse con características particulares del mundo digital y en esa diferenciación se comienza a conformar de otra manera el espacio, el tiempo, las lógicas, como podemos ver en el siguiente cuadro ampliado de unas notas tomadas de una conferencia, al profesor William Fernando Torres:

	Oral	Escrito	Digital
Espacio	Reducido, detallado	Amplio de horizonte	Múltiple/desterritorializado
Tiempo	Lineal	Circular	Entrecruzado y simultáneo
Lógicas	Asociativa	Analítica/ secuencial	Paradójicas
Narrativa	Anécdota/relato	Conceptual	Visual auditiva
Cuerpo	Integrado	Fragmentado	Resignificado y reconstituido (unidad)
Aprendizaje	Ejemplo	Norma y deber ser	Indagación y búsqueda
Comunicación	Palabra/gesto	Libro/símbolos y gráficos	Imágenes

Además, ese lenguaje a través de sus soportes crea otras condiciones de interacción con contenidos propios. Scolari²³³ reconoce cinco:

- a) Digitalización: transformaciones tecnológicas, materia prima de las nuevas formas de comunicación.
- b) Reticularidad: espacialidad con configuración de muchos a muchos.
- c) Hipertextualidad: procesos y dispositivos no secuenciales.
- d) Multimedialidad: reencuentro en una unidad de medios y lenguajes.
- e) Interactividad: participación dinámica y colaborativa de los usuarios.

²³³ Scolari, C. (2008). *Hipermediaciones: elementos para una teoría de la comunicación digital interactiva*. Barcelona: Gedisa.

Ese lenguaje ha creado también una dinámica en los procesos sociales, que determinan nuevas relaciones sociales gestadas en la mediación técnica, muy visible en cuanto a más web 2.0 se generan nuevas condiciones para ser más participativos, dinámicos e interactivos, transformando en formas de interacción y en consecuencia del uso de las mediaciones que se han generado²³⁴ de la mediación.

c. *Emergencia de otros procesos lógicos*

El lenguaje tiene tras de sí un soporte, que le da fundamentación y está presente en sus mediaciones cotidianas, a través de las cuales se visibiliza la lógica interna de estos nuevos procesos comunicativos, aparatos y mundo mediático. Uno de los elementos más importantes es que se produce un desplazamiento de los procesos lógicos anteriores que estaban soportados sobre lo oral y lo escrito. Al advenir un soporte digital este lenguaje trae consigo uno con características de representación tecnológica y crea la tecnicidad que muestra la técnica como una mediación social, la cual debe dejar de ser vista sólo como herramienta y entendida como un cambio cognitivo, producido por esa nueva mediación estructural, diferente al libro y a la palabra.

Los aparatos, como objetivización de lo tecnológico, al tener como fundamento ese lenguaje y esa lógica diferente a los procesos orales y escritos, evidencian esa nueva numeración de base digital, la cual tiene una nueva forma de interacción entre la abstracción y lo sensible. La numeración anterior era de tipo secuencial, era la manifestación del dominio y control de la naturaleza, constituyéndola como mediadora

²³⁴ Valderrama, C. E. (2000). *Op. Cit.*

universal del saber y del operar técnico, con primacía de lo senso-simbólico sobre lo sensomotriz.

Por ello se viene afirmando que estamos en otro espacio y otra relación, configurada en la red, que emerge de la construcción de los procesos en una relación causa-efecto, antecedente-consecuente. Esto significa un desplazamiento por el cual se sale de la razón dualista, constituida de juicios y análisis en cadena. Con estas nuevas realidades se da forma a la complejidad y la interrelacionalidad, más propia de lo interdisciplinario y lo transdisciplinario.

La lógica en la cual había sido constituido el mundo de lo oral y lo escrito estaba dada a través de procesos, cuya lógica era aritmética, de base diez (10) 1, 2, 3, 4, 5, 6, etc., razón por la cual las relaciones causa-efecto eran bastante sencillas, había un lugar de llegada y uno para devolverse o para avanzar y no había sino un punto de vista sobre las cosas. En cambio la lógica sobre la cual está constituido el mundo de los aparatos y de la tecnología de estos tiempos es binaria, 2, 4, 8, 16, 32, etc., hasta el infinito, lo que indica la salida de un único punto de vista y el emerger de diferentes lugares de referencia frente a aquello de lo que se habla. Esto va a tener profundas implicaciones en lo que se refiere a la producción de juicios, entendimiento de la verdad y puntos de vista.

De otra manera, esto significa también una escritura sintética, no sólo fundada en la letra, sino en una multiplicación de símbolos de la información. Si lo vemos en internet, allí se escribe con letras, sonidos, imágenes y una serie de nuevos lenguajes a partir de emoticones que nos hablan también de una escritura mosaico, como un nuevo modo de escribir y producir un saber diferenciado.

Las NTIC, en ese sentido, están propiciando procesos de simbolización y significación, los cuales están en nuevos

formatos y géneros narrativos; es decir, son nuevas “tecnicidades” que permiten procesar información cuya materia prima son abstracciones y símbolos.

4. La emergencia de un nuevo sujeto

Para la caracterización de la manera como se da el impacto de estos procesos descritos anteriormente y que se están viviendo en las culturas juveniles, es necesario empezar por reconocer la manera cómo las subjetividades de estos jóvenes y adultos se están reorganizando a partir de un entorno que siendo virtual, es a la vez múltiple, masivo y personal, local y global, posicional y nómada, tanto así que Huergo²³⁵ los define como “nómadas”, adscritos a diferentes tribus o a ninguna, en donde la cultura mediática es muy importante. Ella hace referencia al conjunto de prácticas, saberes, representaciones sociales que tienen en la actualidad los medios masivos y las nuevas tecnologías, y la manera cómo su impacto y producción de significados se hace múltiple, siendo su campo de operación la vida cotidiana

Esos símbolos y abstracciones que se convierten en materias primas de nuevos procesos sociales son el fundamento de una nueva relación mente-información, que trae aparejadas otras formas de subjetivación de un saber y conocimiento que desterritorializados se relocalizan en espacios donde se entremezclan lógicas y temporalidades diversas, emergiendo un mundo de imágenes y sonidos en los procesos de relacionamiento, el cual había sido relegado en el logocentrismo (predominio del pensamiento lógico racional) moderno sobre el cual se ha construido la cultura occidental, y en forma especial en el transcurrir de la modernidad.

²³⁵ Huergo, J. A., Hernández, M. B., *Op. Cit.*

Esta situación que hoy han creado las nuevas realidades de lenguaje digital, lógica binaria, y que se plantea producen la ligazón de los dos hemisferios del cerebro (derecho e izquierdo), dando paso a una estética desde la realidad virtual que es discontinua, interactiva, efímera, etérea. Éstas son manifestaciones de un nuevo orden visual que se está constituyendo desde lo virtual manifiesto a través de la emergencia en estos cambios de la simulación, que se dan en un tiempo espacio diferente a la de la copia y la imitación.

El hecho tecnológico y comunicativo del mundo digital muestra cómo los aparatos no pueden ser vistos como tales ni sólo como herramientas, sino que ellos al tener lenguaje, lógica, narrativa, manera de orientar la acción, están generando un nuevo sujeto de desarrollo, de aprendizaje, de socialización, el cual trae un cambio cognitivo producido por la nueva mediación estructural diferente a la del libro y la oralidad, y que es más compleja que el simple uso instrumental de las herramientas generadas por la tecnología.

Éstas replantean el sujeto de la modernidad, el cual estaba caracterizado en tematizaciones en las frases: “pienso, luego existo” de Descartes con el método científico, conozco a la manera de Dios (Galileo), las leyes son las verdades de la naturaleza (Newton), la anatomía del mono es la clave de la anatomía del hombre (Darwin), y el conocimiento desde la unidad de apercepción pura (Kant). Todo este sujeto ha estado fundado sobre un centro, es la posesión de la verdad por medio de la razón, certeza que le da una identidad propia, la cual pertenece a la esfera de su interioridad. Por ello, el conocimiento se da siempre en un yo que es interior, el yo del que lee libros.

En las realidades virtuales y la manera de construir el mundo en este tiempo desaparecen algunas formas y se

replantean elementos de las instancias centrales de la autorregulación generadas en los procesos e instituciones de socialización sobre las cuales se ha constituido Occidente: Estado, iglesia, familia, escuela, fábrica, esos elementos que dotaban al sujeto de una identidad en cuanto otorgaban un lugar, con un espacio y un tiempo determinados, hoy implicando, por ejemplo en la familia, procesos de formación para estas nuevas mediaciones.²³⁶

Nos encontramos frente a unas modificaciones de amplio espectro, en tanto esos referentes únicos se vuelven múltiples, hoy no hay un único centro de referencia. Existen diversos caminos, el consumo de imágenes de lo digital coloca a las personas frente a nuevos lugares de experiencia y conocimiento, lo cual trae como consecuencia la reorganización de:

- a) La corporeidad como un nuevo lugar para la sensibilidad y la emoción. Nuevos lugares de interacción hacen más complejo el encuentro. Ya no es el cuerpo subordinado que le sirve a la razón (“mente para conocer”).
- b) La tecnología como extensión de lo humano, a la manera de una prótesis, hace que esa corporeidad produzca una organización desde afuera hacia adentro (principio de abducción).
- c) Un nuevo sujeto de aprendizaje generado sobre nuevas bases cognitivas que replantean formas de acercamiento y relación con el conocimiento.
- d) Los soportes del conocimiento son múltiples, se crean figuras de razón más amplias, el libro deja de ser la única,

²³⁶ Fuenzalida, V. (2005). *Expectativas educativas de las audiencias televisivas*. Bogotá: Editorial Norma.

produciendo una transición de las subjetividades, construidas en esos nuevos soportes.

Estos elementos dan forma a la construcción de subjetividades sobre nuevas bases materiales y simbólicas, las cuales amplían las maneras particulares como se han conformado éstas en la cultura occidental. Estas subjetividades y el peso social representado en la cantidad de niños, niñas y jóvenes como grupo etéreo hacen que la industria cultural de masas reelabore su estrategia sobre estos grupos de edad para constituir esos cambios (bio) en parte de la estrategia de consumo, transformando esos aspectos nuevos en dinámicas de mercado y construyendo unos consumos juveniles que comienzan a tener un peso grande en la economía al convertir sus gustos, deseos, en mercancías.²³⁷

Es en esta perspectiva que elementos como el cuerpo, el afecto, el hedonismo (placer), lo visual, sufren una mercantilización por la cual se busca incorporar a los jóvenes en esas lógicas de biopoder del capitalismo de estos tiempos. Debord ha planteado en estas nuevas realidades un yo en relación con el cuerpo, que requiere ser visibilizado, lo que él denomina “la sociedad del espectáculo”²³⁸. En ésta, el ser que se proyecta es el de la apariencia corporal y la exposición de la intimidad, constituyendo un yo que es reconocido a partir de su visibilidad, en donde lo que se muestra pareciera ser su esencia, produciendo un desplazamiento de la subjetividad interiorizada del pasado hacia una exposición pública del yo visible en sus peinados, formas del cuerpo al bailar, los colores de sus vestidos, los aderezos que se pegan a sus cuerpos

²³⁷ Ferres, I. Prats, J. (2008). *La educación como industria del deseo*. Barcelona: Gedisa.

²³⁸ Debord, G. (1996). *La sociedad del espectáculo*. Madrid: Anagrama.

(*piercings*, tatuajes, etc.), las camisetas con referencia a equipos de algún deporte, músicos o personajes. A través de ello lo que están exponiendo son sus sentidos y sus maneras de producirlos.

Todas estas realidades aparecen mediadas por procesos de clase social, género, etnias, orígenes culturales, mundos familiares, haciendo que nos encontremos en esta perspectiva frente a multitud de culturas juveniles, lo cual abre una diversidad que debe ser pensada y trabajada en sus particularidades y especificidades, sacándola de la ficción de que es “una” cultura juvenil. En muchos casos, los estudios se centran en los grupos que muestran particularidades de enfrentamiento y confrontación a lo establecido, sobredimensionándolos, olvidando ese día a día que viven muchos jóvenes con un sustrato básico de este tiempo, pero con sus especificidades cotidianas determinadas por el nicho específico de vida en el cual el joven vive y crece.

Por ello, trabajar experiencias prácticas con este tipo de joven que es el común y corriente, también va a ser significativo, en cuanto va a mostrar la manera cómo estas realidades los impactan a ellos y, por lo tanto, emergen nuevas formas de generar reconocimiento, identidad, agrupación, sentidos de lo personal y de lo público con particularidades específicas.

Estos cambios no pueden ser resueltos sin un sujeto que los piense. Lo cual significa pensar la pedagogía de tal manera que le dé cabida a la emergencia de estas nuevas realidades, que piden entrar al hecho educativo y ampliar el campo de lo pedagógico, y que en la vida concreta de nuestras escuelas e instituciones educativas y diferentes espacios de aprendizaje, toman formas particulares construyendo nuevos territorios de la pedagogía. Para constituir lo educocomunicativo desde

una perspectiva crítica se requiere no un uso instrumental de los nuevos objetos tecnológicos, sino una reflexión sobre los implícitos del lenguaje digital, presente en todo el fenómeno tecno-comunicativo, y realizar una reelaboración de la pedagogía, teniendo en cuenta esos resultados del lenguaje como visión del mundo, estableciendo un sujeto responsable de construir esa reflexión desde su quehacer.

Esta realidad emergente hace que sea posible colocarla en el maestro, la maestra y educadores de todo tipo: “Cuando nos referimos al saber pedagógico estamos pensando en la pedagogía como un territorio amplio que permite reconocer distintas regiones [que se han conformado en el quehacer de los educadores, tanto formales como no formales e informales], que se han formado tanto en las prácticas pedagógicas como en las prácticas discursivas en torno a la escuela, el maestro, los niños y jóvenes, la educación, los saberes que el maestro enseña, el conocimiento y las teorías o disciplinas que históricamente han servido de apoyo para la conformación de la pedagogía. Todo ello existe de manera dispersa, fragmentaria y en ocasiones marginal. Dentro de este campo es posible reconocer y localizar discursos de muy diverso orden, no todos sistematizados ni formalizados y en ese sentido, cuando se habla de saber, no nos estamos refiriendo necesariamente ni a ciencia, ni a conocimiento, sino a una categoría más amplia, que nos incluye, pero que permite agrupar desde opiniones hasta nociones y conceptos, teorías, modelos o métodos”²³⁹. Del conjunto de

²³⁹ “El saber no es la ciencia y es inseparable de tal y tal umbral en el que está incluido: incluso los valores de lo imaginario, incluso la experiencia perceptiva, incluso las ideas de la época o los elementos de la opinión común. El saber es la unidad del estrato que se distribuye en los diferentes umbrales, mientras que el estrato sólo existe como la acumulación de esos umbrales, bajo diversas orientaciones y la ciencia sólo es una de ellas. Sólo existen prácticas

prácticas [educativas y] pedagógicas van a surgir objetos de saber que pasan a ser parte del saber pedagógico y también en cierta medida de la pedagogía.²⁴⁰

VI. LA EMERGENCIA DE OTRAS PEDAGOGÍAS CRÍTICAS

El camino recorrido en este texto nos muestra cómo estamos frente a la emergencia de nuevos soportes para la práctica educativa, si reconocemos que los modelos pedagógicos en los cuales hasta hoy se ha trabajado, son insuficientes para dar cuenta de las nuevas realidades, tanto por su comprensión del conocimiento y la ciencia como por las modificaciones epocales del proceso tecno-comunicativo en marcha planteado en las páginas anteriores, y que en muchos casos los soportes son integrados a ellos y usados como simples herramientas de forma instrumental, haciendo que la acción educativa sea colonizada por las lógicas de los artefactos, produciendo resultados coherentes con sus determinaciones. Pudiéramos afirmar que nos encontramos en un entrecruce de caminos históricos, en donde es necesario desde el acumulado del saber pedagógico, pensar en la emergencia de estos fenómenos, que nos hablan de pedagogías particulares y específicas (geopedagogías) para trabajar el problema de la tecnología en educación y sus incidencias comunicativas y de mediación.

o posibilidades constitutivas del saber, prácticas discursivas de enunciados, prácticas no discursivas de visibilidades... las relaciones entre la ciencia y la literatura o entre lo imaginario y lo científico o entre lo sabido y lo vivido, nunca han constituido problema, puesto que la concepción del saber impregnaba y movilizaba todos los umbrales..." Deleuze, Guilles. (1987). *Foucault*. Barcelona: Paidós, p. 79.

²⁴⁰ Martínez, A.; Unda, M. P.; Mejía, M. R. (2002). *El itinerario del maestro: de portador a productor de saber*. Expedición Pedagógica Nacional. Mimeo.

Estas pedagogías particulares nos ponen frente a un ejercicio de reconceptualización en donde el actor de educación, en algunos casos el maestro/la maestra, son descentrados de un ejercicio de la pedagogía, como portadores de un saber pedagógico que él repite o aplica, siguiendo modelos formales, en donde la subjetividad de estos sujetos ha sido expropiada por la repetición de esos modelos, olvidando que “La subjetividad no es el sitio de la homogeneidad”²⁴¹, sino el lugar de la experiencia²⁴², en donde la persona educadora construye su interioridad en estos tiempos, con las pedagogías específicas, reconstruyendo así su subjetividad.

En ese sentido, la emergencia de los nuevos soportes se presenta como una situación privilegiada para que en el acto de reconceptualización de la pedagogía, desde esas pedagogías particulares sus practicantes se recuperen como sujetos de saber, e inicien las reflexiones por constituir su quehacer práctico para estas nuevas realidades, asumiendo desde las pedagogías particulares una práctica, acompañada de una elaboración, para constituirse en productor de saber.²⁴³

Salir de las prisiones de las modelizaciones o del instrucionismo no va a ser una tarea liderada por un agente externo que lo salva. Va a ser la acción práctica, que desde los retos de esas pedagogías particulares lo coloca a rehacer su práctica en y para el quehacer diario, en un diálogo con el acumulado del saber pedagógico y en negociación permanente de pares y de intelectuales críticos y orgánicos, así como de sus organizaciones sociales, que deben trabajar este asunto de la

²⁴¹ Morin, E. (2001). *El Método* (Tomo I). Madrid: Cátedra.

²⁴² Dewey, J. (1967). *Experiencia y Educación*. Buenos Aires: Losada.

Bárceña, F. (2005). *La experiencia reflexiva en educación*. Barcelona: Paidós.

²⁴³ Trilla, J. “Hacer pedagogía hoy”. En Ruiz, J. (Editor). (2004). *Pedagogía y educación ante el siglo XXI*. Madrid: Universidad Complutense.

subjetividad de los educadores y esas áreas del saber y del conocimiento. Esto requiere no sólo innovar a partir de las exigencias de las nuevas realidades, sino también producir una reflexión, que lo lleve a constituir su práctica en experiencia. Sólo allí su autonomía se resolverá por vía de la producción de un saber, que lo colocará más allá de ser simple portador o reproductor.²⁴⁴

El maestro, la maestra y los educadores de todos los tipos recuperan su autonomía, no como un discurso, sino como una práctica de su saber en donde se auto-constituye como miembro de una comunidad de un saber práctico-teórico, que se da en estos tiempos no en la repetición de los grandes paradigmas, sino en el reconocimiento de ese acumulado, que colocado en el escenario de las pedagogías locales, como experiencia, es decir práctica que hace visible su saber por la reflexión, se constituye en un sujeto que no sólo practica pedagogía, sino que la produce como sujeto de saber.

1. La emergencia de la persona educadora como productora de saber

“Ese paso de portador a productor de saber se da sólo a condición de que los educadores al reflexionar su práctica la convierten en experiencia. La experiencia es, según Dewey, la recuperación de un saber que nos antecede. Ello significa que una práctica se convierte en experiencia sólo cuando aquella es pensada, esto es, cuando se reconoce como producto de un saber o de una cultura.”²⁴⁵

²⁴⁴ Pozo, I. (2002). *Aprendices y maestros*. Madrid: Alianza.

²⁴⁵ Martínez, A., Unda, M. P., Mejía, M. R., *Op. Cit.*

Por ello el problema de las tecnologías y su incidencia en la constitución de lo comunicativo, en la educación no será abordado pedagógicamente si no emergen las comunidades que recontextualicen esa práctica, reconociendo la existencia de esos conocimientos específicos, que dan origen a la ciencia de la artificialidad, y encuentren su uso educativo, los elementos específicos de un saber que los hace educativos con particularidad pedagógica, desde la manera cómo ellos están irrumpiendo en los procesos educativos y escolares.²⁴⁶

Esto va a requerir de maestras y maestros, educadores, grupos, redes, comunidades, que saliéndose de las asignaciones que el sistema educativo viene haciendo para el uso de tecnologías en los espacios pedagógicos, construyan procesos de experimentación en su práctica, en los cuales, desde las particularidades de su saber y su contexto, como escenario de pedagogías locales den paso a la producción de saber pedagógico sobre estos tópicos, y vayan mostrando los caminos y las reflexiones, en las cuales se concrete una reflexión pedagógica específica sobre el hecho tecnológico.

Es la hora de abordar las tareas de las pedagogías, ampliando su campo y produciendo las reconceptualizaciones y recontextualizaciones en estos tiempos de globalización capitalista que, teniendo su fundamento en la revolución microelectrónica y su base tecnológica, intenta realizar un nuevo asalto para la disolución o intento de oscurecimiento del lugar de la pedagogía en la acción educativa y escolar.

El lugar visible de ello se da en las nuevas contra-reformas educativas a lo largo del mundo, y para el caso de

²⁴⁶ Lieberman, A. y Grolnick, M. "Las redes, la reforma y el desarrollo profesional de los docentes". En Hargreaves, A. (2003). *Replantarse el cambio educativo*. (Capítulo V.) Buenos Aires: Amorrortu.

Colombia, la ley 715 de 2001 y su nuevo estatuto docente (decreto 1278 de 2002), donde el saber pedagógico es desplazado del ejercicio de la “profesión” de educador, siendo reemplazado por cualquier profesión, para llegar a la carrera docente por un programa en pedagogía (artículos 7 a 12, parágrafo 1), permitiendo el ejercicio de una educación donde la pedagogía es reducida a mínimos técnicos (despedagogización), coherente con los desarrollos del discurso norteamericano en boga, del “currículo técnico”, impulsado por la organización del trabajo toyotista que articula esta fase de la globalización capitalista²⁴⁷, dando forma a la despedagogización.

2. Lo educocomunicativo exige otra escuela

En la esfera de las nuevas realidades comunicativas y digitales, surgen los contextos que tienen un soporte de red y que algunos han denominado de hipermediación, produciendo una descentración de los ambientes, tiempos, espacios, institucionalidades, con las cuales habíamos trabajado los últimos 200 años, trayendo consigo nuevas propuestas y conceptos de educación, ya que una de las preguntas centrales de la pertinencia es ¿a quién se educa? Y ahí emerge este nativo digital con todas sus características, mediaciones, lenguajes, que constituyen un nuevo entorno mediático-cultural, y aparece mucho más ligado a procesos de interacción de múltiples tipos (web 2.0) que a procesos de recepción pasiva.

²⁴⁷ Para una ampliación de esta problemática, remito a mi texto: “Los movimientos pedagógicos hacia el siglo XXI, en búsqueda de nuevos territorios de la pedagogía”. En el libro, *20 años de movimiento pedagógico, mitos y realidades*, de la Cooperativa Editorial del Magisterio, editado por Hernán Suárez.

En este sentido, no estamos en el tiempo que anuncian algunos pensadores de lo que se denomina “el fin de la escuela”; no, a lo que asistimos es a unos cambios y transformaciones que están reconfigurando sus procesos, sus sentidos y mediaciones y a través de ello se construye las nuevas institucionalidades en el siglo XXI, en relación con múltiples escenarios y espacios pedagógicos que se van constituyendo.²⁴⁸

Los elementos trabajados nos plantean claramente el cuestionamiento del modelo educativo en donde los adultos enseñan a los niños y jóvenes en una forma unidireccional, que fue el fundamento de la constitución del proyecto educativo y escolar. De igual manera, emergen posiciones críticas de cierta relación y mirada sobre lo juvenil, las cuales han venido planteando que los jóvenes en estos cambios se forman entre ellos o han cambiado la mirada unidireccional modificando su sujeto y ahora anuncian que los jóvenes enseñan a los adultos. Asistimos a un replanteamiento de la manera y sentido de las mediaciones y los espacios de aprendizaje, y a un reconocimiento de múltiples formas de interacción en los procesos educativos y formativos frente al nuevo lugar de las instituciones educativas –y, por lo tanto, de la escuela– en un necesario replanteamiento, el cual hace necesario construir otros procesos más fundados en el principio freireano de “nadie educa a nadie, nos educamos entre todos mediatizados por el mundo”.

En ese sentido, las transformaciones que estamos viviendo y de las cuales damos cuenta en estos términos, plantean también el problema de la reconfiguración de la escuela y de

²⁴⁸ Remito a mi texto *Educaciones y pedagogías críticas latinoamericanas. Cartografías de la educación popular*. De próxima publicación en Editorial Magisterio.

las instituciones de saber, y, en este orden, muestran que su contradicción y su impugnación no puede ser con el mundo virtual, sino con ella misma; es decir, debe repensarse a la luz de las nuevas realidades. Por ello, la solución no es llenar de computadores las aulas y las escuelas, todos vinculados a internet, sino construir la mediación educativa y pedagógica con otras características.

Es necesario repensar la manera cómo la educación debe ser transformada en función de las culturas juveniles por los elementos epocales que constituyen la educomunicación. Sus actores dan respuesta a esto reconfigurándose en un horizonte de organización de otro tipo. Repensar la educación y la escuela a la luz de estas nuevas realidades significa creer que es posible hacer la escuela de otra manera. Para ello se deben contemplar unos desplazamientos con sentido para este tiempo. Mencionemos rápidamente algunos, que se construyen de las reflexiones de este capítulo, los cuales quedan enumerados para ser trabajados posteriormente:

- a) De la institucionalidad escuela a una educación en la vida y a lo largo de ella.
- b) La ruptura de las fronteras entre lo formal, lo no formal, y lo informal.
- c) Del aprendizaje lineal a un aprendizaje en red.
- d) De la instrucción y la enseñanza a la construcción colaborativa.
- e) Del aprendizaje como información al conocimiento como construcción.
- f) De la centralidad del profesor en mediaciones constructivas de aprendizajes unilineales al aprender cómo aprender.

- g) Del maestro como transmisor al constructor de mediaciones.
- h) Un maestro que sale de ser portador a productor de saber y conocimiento.
- i) De la centralidad de la información y su transmisión a los procesos de investigación.
- j) Entre el conocimiento y sus sistemas de producción (investigación).

3. Nueva construcción de desigualdad

Toda esta problemática tiene como particularidad que a la vez que se convierte en constructora de las nuevas y múltiples culturas juveniles en los diversos países del mundo, ocurre un proceso de apropiación desigual de esos medios, generando una nueva desigualdad que se suma a las otras existentes, y allí se hace visible en la manera cómo esos elementos son recibidos en los diferentes países y al interior de los países por grupos sociales y étnicos, o regiones. No podemos dejar de recordar que existen más teléfonos en la isla de Manhattan que en toda el África, que la vinculación a la web la tiene el 83% de la población norteamericana y sólo el 25% de la latinoamericana. Estas desigualdades marcan la manera cómo se construyen y se hacen hoy las culturas y el mundo de la educomunicación.

También las estadísticas muestran cómo se han ido constituyendo los infopobres, en cuanto estas realidades comunicativas y virtuales producen también limitantes muy graves para el uso de los artefactos más de punta, lo que incide también en una reorganización de las clases sociales y la desigualdad a partir de estos nuevos fenómenos, generando asimetrías con características particulares, las cuales tienen

expresión en la apropiación del capital cultural simbólico e inmaterial de estos tiempos, marcando la brecha con especificidades y particularidades muy precisas, lo cual coloca las luchas contra la desigualdad en estos terrenos.

Cuando se piensa en la importancia de estos artefactos en la constitución de las culturas juveniles de este tiempo a lo largo y ancho del mundo, es necesario reconocer que el acceso a ellos se produce a través de los procesos de lenguaje, lógicas, subjetivación generados en sus mediaciones y por el uso de cualquiera de los artefactos constituidos en la revolución microelectrónica y en sus cinco procesos tecnológicos (transistorización, imagen, informática, telemática y biotecnología) y es acá donde la diferencia y la desigualdad se generan en el uso y el consumo, y se dan en parte por las características socioeconómicas de sus miembros. No es lo mismo acceder a estas realidades por la imagen de televisión nacional o videojuegos de consola en las tiendas de barrio popular, que tener el acceso total por las condiciones de las instituciones educativas a las que se asiste y de capital cultural del núcleo familiar en el cual se vive, las cuales generan las bases para el relacionamiento con ellas.

Esta condición en la cual la vinculación y el acceso se convierten en el fundamento de nuevas desigualdades en la sociedad, produciendo exclusión a través de la falta de capital cultural para estar en estos nuevos ámbitos en donde se constituye parte importante de lo simbólico y cognitivo de la sociedad actual, reiteramos que así se tenga la plataforma básica otorgada por las relaciones con esos procesos, el acceso a sus desarrollos va a ser uno de los elementos que deben ser tenidos en cuenta para construir democracia, justicia y ciudadanía en estos tiempos.

Castells²⁴⁹ señala: “En este momento [finales del siglo pasado] estamos en torno a los 350 millones de usuarios en el mundo, las previsiones conservadoras prevén que para mediados del año 2001 llegaremos a 700 millones y en torno al 2005-2007 a los mil millones como mínimo. En verdad, constituye sólo una tercera parte de la población del planeta, pero esto quiere decir ponderando en términos de las sociedades más desarrolladas, que en las sociedades de nuestro contexto las tasas de penetración estarán entre el 75% u 80%.”

En un estudio de Sunkel²⁵⁰ para América Latina se muestran los países que más computadores tienen por hogar: Chile, Uruguay, Costa Rica, fluctúa entre el 21% y el 28%. En el último estudio de Telefónica²⁵¹ se señala que el 65% de los adolescentes (10-18 años) dicen tener un ordenador en su casa. En este estudio, como dato curioso, los hombres dicen usarlo más para cosas de acción y las mujeres para relacionarse.

Las cifras de penetración de internet a junio de 2009 muestran que el número de usuarios en el mundo, por continentes, es de 1.966.514.816. De éstos, el 80% se encuentran concentrados en sólo tres regiones: Asia 42%, Europa 24.2%, y Norteamérica 13.5%. Latinoamérica y el Caribe ocupan el cuarto puesto con el 10.4% de usuarios en el mundo.²⁵²

²⁴⁹ Castells, M. (2002). *La galaxia de internet*. Barcelona: Plaza y Janés.

²⁵⁰ Sunkel, G. *Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la educación en América Latina. Una exploración de indicadores*. Santiago de Chile: División de Desarrollo Social de CEPAL. Disponible en internet en: <http://www.eclac.org/publicaciones/xmlt/28765/serie126.fine.pdf>. Consultado en 15 septiembre 2010.

²⁵¹ Bringue, X., Sadaba, CH. (coord.). (2008). *La generación interactiva en Iberoamérica. Niños y adolescentes frente a las pantallas*. Barcelona: Fundación Telefónica - Editorial Ariel.

²⁵² Estas cifras y las siguientes, tomadas del sitio de internet: World Stats, en: <http://www.internetworldstats.com/stats.htm> Consultado el 5 de octubre de 2010.

En cuanto a la penetración total, es del 28.7% y ostentan las mayores cifras Norteamérica 77.4%, Oceanía y Australia 67.3%, Europa 58.4%, Latinoamérica y el Caribe 34.5%, siendo Colombia a junio de 2009 el cuarto país a nivel de penetración con un 48.7%. El último informe del Ministerio de Tecnología y Comunicaciones de Colombia, publicado en agosto de 2010, indica que el número de suscriptores contados a marzo del mismo año, ha aumentado a 3.309.530 y se dice que existen 8.009.745 de usuarios residenciales²⁵³. Esta cifra excluye usuarios en móviles, de centros colectivos y usuarios corporativos²⁵⁴. En el informe de marzo de 2011 se señala que en el país hay 42.000.000 de teléfonos celulares.

4. Las pedagogías críticas y la educación popular frente a las realidades de la educomunicación

Para las pedagogías críticas es urgente reconocer las nuevas condiciones de constitución de la revolución microelectrónica y los procesos bajo los cuales se da el conocimiento, la información, la tecnología y la manera cómo allí emergen las nuevas mediaciones comunicativas, pero hacerlo significa construir y reconocer en coherencia con los postulados de la educación popular, la forma cómo en esas realidades la intersección entre economía, política y cultura genera unas nuevas dinámicas de control y poder al

²⁵³ Para una ampliación, remito a Manjarrés, M. E. y Mejía, M. R. (2011). *La construcción de comunidades fundadas en NTIC del Programa Ondas. Cuaderno N° 5 de la Caja de Herramientas de Maestros/os Ondas*. Bogotá: Colciencias.

²⁵⁴ Informe trimestral de conectividad N° 19. Ministerio de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones. República de Colombia. Agosto 2010. En: <http://www.intic.gov.co> consultado en septiembre de 2010.

interior de los procesos educativos y pedagógicos, lo cual le va a exigir reconocer los sentidos y significados políticos, y cómo se construyen en la escuela, en los diferentes espacios de aprendizaje, y en los escenarios socio-culturales de estos cambiantes tiempos.

El mayor reto, para las pedagogías críticas va a estar, de un lado, en la capacidad de interpretar las formas cómo tiene lugar hoy la dominación en las condiciones del campo educativo en constitución actual, y la manera cómo opera en las nuevas conformaciones de dicha dominación que se dan en sus diferentes esferas (conocimiento, información, tecnología, comunicación); y, de otro lado, en cómo estas lógicas ubicadas en los escenarios educativos y pedagógicos, constituyen las nuevas formas de control y opresión, de la misma manera que hacen el tránsito de aparatos a mediaciones, para constituir las subjetividades que en forma paradójica, a la vez que son de la época entren en las lógicas críticas, para entender la manera cómo esas realidades dan forma y contenido a la ideología de este tiempo.

En ese sentido, con los nuevos medios las formas de la regulación y la subordinación cambian, y debido a ello aparecen nuevas, las cuales están presentes en la manera de producirse la información y el conocimiento así como en todo el fenómeno educomunicativo. Por ello, los asuntos de desigualdad, autonomía, diferencias e inequidades, lo mismo que los mecanismos para reconocer cómo operan en estos nuevos entornos, va a exigir reconocer esas estructuras y su manera de realizarse en los procesos de escolaridad y aprendizaje, y allí plantearse cómo hoy opera una educación y escolaridad democrática que da pie a la crítica y la construcción de propuestas alternativas en la esfera de lo educativo y pedagógico.

Constituir esa masa crítica requiere pensar cómo se construye ciudadanía en estos tiempos, y cómo se dan las nuevas formas de lo público para participar adecuadamente, aportando reflexiones en torno al papel de estas nuevas realidades en la realización de la democracia, teniendo como referente unas ideas de conocimiento que se resuelven con un discurso aparentemente objetivo y exento de intereses. Y allí es necesario asumir una postura que pone en evidencia cómo el uso instrumental y eficientista de las TIC es parte de un proyecto de poder que controla bajo nuevas condiciones y características.

En esta perspectiva es necesario reconocer que la tecnología no es autónoma, que ella opera en contextos donde están en constitución nuevos procesos de poder y control. Por lo tanto, no es posible aislarla de la cultura en la cual vive; pero, ella la constituye y a su vez le da forma a la sociedad de este tiempo. Aquí es importante mostrar el carácter político del conocimiento y la tecnología, en el sentido de que ella, en su diseño, uso, producción, es parte de una acción política con intereses muy precisos, en la forma como se produce el modelo capitalista de acumulación en estos tiempos, y la manera como la producción digital y su tecnología tienen en sus códigos sociales componentes ideológicos.

En esa nueva organización, los mentefactos y tecnofactos del conocimiento tocan las múltiples dimensiones de la realidad. Así, se crea una nueva forma de exclusión a partir de los grupos sociales que están ubicados en el horizonte de los infopobres. En medio de ello van generando también una dinámica de cuestionamiento a las formas anteriores, por ejemplo, cuando se ve el funcionamiento de las *wikis*, nos encontramos frente a un conocimiento con diferentes versiones, y muestran políticas de producción del conocimiento de hoy. Ello exige la necesidad de argumentación, por ejem-

plo, de las concepciones y las posiciones críticas. Creando, criticando o modificando las existentes, nos ubicamos en un ejercicio de trabajo colaborativo con nuevas características, en donde a nivel epistemológico el conocimiento se está recreando, produciendo una nueva manera de encuentro entre el pasado, el presente y el futuro, lo cual hace que no sea posible constituir el aprendizaje sólo desde la educación formal.²⁵⁵

El trabajo en la *wikipedia* o en las formas de la *wiki*, se ha realizado el ideal de la ilustración: acceso total desde múltiples lugares y ha llevado la escritura y sus formas textuales en lo digital a unos niveles insospechados. Un ejemplo claro es el corte y pegue de los estudiantes, en el cual queda atrapado el profesor que todavía se mueve en la información y la erudición del enfoque pedagógico transmisionista, y que siempre ha trabajado con las formas bancarias del conocimiento porque ello le permite controlar el proceso de instrucción, tiene un golpe fuerte cuando descubre que para ese tipo de información que él entrega está mucho más y mejor explicado en la *wiki*.

Esta realidad lo lleva a tener que construir la educación más sobre el conocimiento que sobre la información, y encontrar las metodologías y procesos pedagógicos para ello; aprender a colocar los trabajos sobre otras preguntas en la emergencia de esas nuevas figuras de razón que hacen posible el conocimiento de estos tiempos, y llevar a hacer un uso

²⁵⁵ Hamilton, M. "Sustainable Literacies and the Ecology of Lifelong Learning" Position paper for the Open University/University of East London Global Colloquium on Supporting Lifelong Learning, July 5-7 2000. En Harrison, R., Reeve, F., Hanson, A., and Clarke, J. (eds). "Supporting Lifelong Learning", Volume 1: *Perspectives on Learning*. Routledge/Open University Press, 2002, pp. 176-187.

de las tecnologías para la educación mediadas digitalmente (*blogs, pods, wiki*), como nuevas esferas para ser utilizadas en toda su posibilidad y en sus límites. Incorporarlos críticamente, le ayuda a redefinir su rol como educador, no sólo en las formas, sino en sus fundamentos, encontrando los caminos de la hiperpedagogía en estos tiempos, como otro elemento que altera las formas tradicionales de la educación, la escuela y las redes de saber y conocimiento e información, que se dan en el entramado de los actuales tiempos de revolución científico-técnica.

En la asesoría al Programa Ondas hemos venido pensando estas problemáticas y existen unas primeras búsquedas prácticas, pero la reflexión también nos alerta para buscar allí, cuando estamos frente a una nueva realidad emergente sin respuestas definitivas, como lo muestra el siguiente texto²⁵⁶:

En Ondas se tiene una preocupación permanente, acerca de cómo incorporar lo virtual y la tecnología, en los procesos de negociación cultural y aprendizaje colaborativo²⁵⁷. Durante la Reconstrucción Colectiva se diseñó un espacio de trabajo virtual, propuesto en la Guía de Investigación. Se pensó que facilitaría el proceso de ubicación, selección, uso, producción, distribución y procesamiento del conocimiento; sin embargo, se encontraron algunas limitaciones que exigieron reelaborar

²⁵⁶ Colciencias, Programa Ondas. (2009). *Informe de la reconstrucción colectiva del Programa Ondas. Búsquedas de la investigación como estrategia pedagógica. Período 2006-2008*. Bogotá: Colciencias-Ondas-Fundación FES Social, pp. 157-158.

²⁵⁷ B. Gros. (2000). *El ordenador invisible. Hacia la apropiación del ordenador en la enseñanza*. Barcelona: Gedisa, Eidiuoc. M. Scardamalia, et. al. Computer-supported intentional learning environments. En *Journal of Educational Computing Research*, N° 5. 1989. pp. 51-68. J. Cabero (ed.). (2000). *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. Madrid: Síntesis.

la propuesta de lo virtual en Ondas²⁵⁸. Tropezamos con la dificultad de poder construir, en la práctica, un uso de la tecnología coherente con las concepciones de aprendizaje²⁵⁹ sobre las que está fundamentado el Programa (...). A continuación, una síntesis de nuestras inquietudes.

Cómo salir del modelo clásico de comunicación emisor-receptor que, aplicado a la educación, termina en instrccionismo de corte transmisionista. Curiosamente, es el modelo más usado en los programas de educación a distancia.

Cómo construir un diseño metodológico y pedagógico coherente con la lógica binaria, en la que operan las tecnologías. Vemos con preocupación los foros virtuales, y la manera cómo se cree que, por el hecho de estar en lo virtual, se produce aprendizaje.

Cómo construir una participación realmente interactiva y mediada, con resultados de los aprendizajes: situado, problematizador, colaborativo, [y de] negociación cultural, más allá del número de veces que los integrantes del grupo utilicen herramientas o tecnologías virtuales.

Cómo salir de la novedad del uso de los aparatos y construir una relación con éstos como parte de la cultura, y reconocerlos como nuevos soportes de la acción educativa, creando otro entorno sociocultural y otra cultura del aprendizaje.

Las interacciones se deben trabajar para producir un análisis de ellas, en coherencia con la propuesta pedagógica del Programa. Es decir, elaborar cómo operan el conflicto, la negociación cultural, el aprendizaje situado, la construcción colectiva, el

²⁵⁸ “Formación de maestros en el Programa Ondas. Colciencias”. Caja de Herramientas. *La virtualización como articulación de procesos en el Programa Ondas*. 2008. Documento en construcción (inédito).

²⁵⁹ Mejía, M. R. “De los desencuentros entre tecnología y educación”. En *Colombia Ciencia y Tecnología*, Vol. 22, N° 3, julio-septiembre, 2004, Bogotá, Colciencias, pp. 5-15.

conocimiento en constitución y expansión y demás principios de su apuesta.

El logro de esos planos de intervención de la investigación como estrategia pedagógica son: Los macro: los componentes, las líneas, los momentos, las etapas, etc. Los micro: la pregunta, el grupo, el problema, etc.

Allí se juega también la construcción de un espacio político-público que no se resuelve sólo con su uso, ya que ese nuevo lenguaje digital entra en la disputa de la hegemonía por controlar el lenguaje que se desarrolla allí en forma explícita e implícita en el lenguaje de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, ¿de quién es ese lenguaje?, ¿es posible otro lenguaje? Y ello da entrada a la necesidad de construir las contra-hegemonías de estos espacios, tanto en su producción, circulación como su reprocesamiento, dándole forma a esa posibilidad de la producción libre del conocimiento (*copyleft*).

Se avizora un espacio constituido por estas nuevas realidades, para las cuales la teoría y las pedagogías críticas y de la educación popular son insuficientes para explicarlas y trabajar con ellas, exigiendo otras elaboraciones que apenas comienzan a trabajarse desde las corrientes críticas, lo cual avizora las formas prácticas de su resolución y también las nuevas conceptualizaciones que nos permitan comprender estos tiempos desde una mirada emancipadora, a la vez que se van levantando teorizaciones de esas prácticas de resistencia emergente. Ya esto comienza a ser entendido por autores críticos, quienes nos plantean:

En el ciberespacio es donde el capital busca adquirir hoy poder total, control y capacidad comunicativa para apropiarse así, no sólo del trabajo (...) sino también de sus redes sociales, como decía Marx. Pero al mismo tiempo es en esta esfera virtual

donde están teniendo lugar algunos de los experimentos más significativos de control-poder comunicativo.”²⁶⁰

Construyendo otros caminos para las educaciones y las escuelas

Como vemos, las transformaciones de estos tiempos, y específicamente las de las realidades virtuales y comunicativas tienen profunda incidencia sobre los procesos educativos y las prácticas pedagógicas, pero no sólo en la esfera de la acción y de sus correspondientes metodologías, sino que estamos frente a una reorganización del control bajo estas formas, en la cual se construye nuevos dispositivos de poder que deben ser referenciados por las corrientes críticas, para dar cuenta también de la construcción, emergencia y creación de las nuevas resistencias.

Es un tiempo paradójico, en cuanto los cambios requeridos por las transformaciones en el cambio epocal que vivimos son urgentes y necesarios, pero deben ser trabajados con filigrana, porque su control corre por mecanismos in-materiales. Ello requiere que sean analizados para dar cuenta de los componentes de control y hegemonía allí presentes, lo cual requiere un discernimiento para construir unas educaciones, unas escuelas y unas pedagogías críticas en coherencia con la pertinencia que requiere la construcción de lo humano en estos tiempos.

5. A manera de conclusión

El problema está planteado, nos enfrentamos a una nueva realidad que desborda nuestras comprensiones del problema, estamos ante una reflexión todavía incipiente.

²⁶⁰ Dyer-Witheford, N., *Op. Cit.* p. 122.

Se nos exige hoy la capacidad de elaborar propositivamente un entendimiento de estos fenómenos. Ello va a exigir abandonar teorías cerradas para desarrollar otras abiertas que permitan dar cuenta de estas situaciones.

Acecha el peligro de ver en la problemática una conspiración contra el libro, lo escrito y el pensamiento racional. Igualmente, la presunción de creer en una objetividad de la ciencia y sus productos, que han invadido nuestra vida cotidiana cayendo en un cientificismo positivizado que es incapaz de entender estos procesos como parte de la cultura de la época, con resultados sociales como los que hemos analizado en este capítulo.

También se presenta un reto para el pensamiento crítico e impugnador: elaborar una reflexión que dé cuenta de los nexos capital-tecnología-poder y la manera cómo éstos construyen subjetividades sociales y a la par exclusión, tanto en su producción como en su consumo y apropiación. Es necesario trabajar los imaginarios y la manera cómo éstos son reorganizados construyendo nuevas lógicas de comprensión.

Este proceso exige nuevas categorías y aún formas diferentes de la crítica a la manera cómo la hemos venido ejerciendo. Se trata de hablar con sentido a actores sociales atomizados, que construyen su identidad desde lugares diferentes a como lo hacíamos en el pasado y con un escenario de consumo lleno de propuestas. Es decir, estamos ante un proceso en el cual la acción y el pensamiento crítico no sólo deben reformularse sino, en muchos casos, reinventarse.

Salir del abordaje tecnicista de la tecnología educativa del 60²⁶¹, donde desde una mirada de tecnologías del aprendizaje

²⁶¹ Mockus, A. "Ciencia, técnica y tecnología". En Revista *Naturaleza, educación y ciencia*, N° 3, 1993, Bogotá.

la educación fue colocada como el resultado de un proceso de planeación por objetivos y la evaluación por resultados específicos en el aprendizaje, moviendo unos caminos de diseño instruccional que sirvió de concepción educativa a desarrollistas y modernizadores de la época, discurso que hoy, en pleno siglo XXI, entrando al tercer milenio, intenta ser revivido por la cooperación internacional y los organismos multilaterales, generando un discurso tecnocrático en educación y tecnicista en pedagogía para el uso instrumental de las tecnologías, desconociendo que el uso de cualquier herramienta o tecnología depende de las relaciones sociales en que están insertas y de los grupos humanos donde se realiza la acción, y no se puede reducir a un saber hacer, como simple uso técnico de los artefactos bajo cualquier forma.

Hay que estar alerta porque allí se gestan también nuevas desigualdades desde los infopobres que no tienen acceso a los nuevos medios tecnológicos, pasando por la desigualdad del control y producción de información y tecnología a favor de los países del norte y el control de las mentes con las lógicas de los aparatos. En ese sentido, el acceso a esos artefactos o a sus tecnologías no es sólo el problema del acceso sino la falta de políticas públicas de orden redistributivo. Por eso, es necesario hacer ver que el uso de las nuevas tecnologías presenta nuevos desafíos morales, políticos, legales y educacionales requiriendo de una ética que oriente el comportamiento de los actores. Es decir, no es independiente de quienes controlan ni de la lógica instrumental de utilidad, eficiencia y productividad que intentan colocar como orientadora de la acción humana en este nuevo milenio. Ante este panorama, urge un nuevo pensamiento crítico que dé cuenta de estas nuevas realidades y plantee el gobierno de lo humano para estos tiempos de ciencia y tecnología. En palabras de Jonas: “Toda la sabiduría anterior sobre la conducta se ajustaba a

otra experiencia; ello hace que ninguna de las éticas habidas hasta ahora nos instruya acerca de las reglas de “bondad” y de “maldad”, a las que las modalidades enteramente nuevas del poder y de sus posibles creaciones han de someterse. La tierra virgen de la praxis colectiva en que la alta tecnología nos ha introducido es todavía, para la teoría ética, tierra de nadie.”²⁶²

Estas transformaciones han sido tan profundas que terminan agotando el modelo de transmisión de conocimientos y las pedagogías instructoristas, en parte porque cualquier recurso tecnológico tiene más información y, en muchas ocasiones, más posibilidad de cruce interdisciplinario que el/la docente en su versión tradicional y, algunas veces, puede transmitirlo si ese es el problema, en mejor forma. En ese sentido, también el papel del/la maestra(o) se ha desplazado y permite recomponerlo como sujeto y productor de saber en estos tiempos, para poder intentar construir desde su saber, situaciones de aprendizaje significativas, capaces de canalizar y organizar esas múltiples experiencias en las que se expresan las pedagogías locales y esas diferentes frecuencias del conocimiento.

a. Tesis para avanzar en la discusión

Tesis 1. El encuentro entre educación, comunicación y tecnología ha constituido un hecho mucho más complejo que la relación binaria que antes hacíamos entre educación, ciencia, tecnología e innovación. Este hecho, además, es paradójico, en el sentido de que no se mueve en la lógica formal, sino que al moverse transdisciplinariamente exige una

²⁶² Jonas, H. (1993). *El principio de responsabilidad. Ensayo de una ética para la civilización tecnológica*. Barcelona: Herder. p. 15.

elaboración más compleja. Por ello, la gran tentación es regresar al proceso instrumental como una ilusión modernizadora. No nos damos cuenta que cuando consumimos aparatos, consumimos lógica binaria y, con ello, constituimos una estructura humana básica desde esta lógica. De esta manera, la gran ilusión que ha venido constituyéndose en muchos procesos educativos es hacerlos instrumentales y evitar una reflexión profunda sobre educación y comunicación.

Tesis 2. Para incorporar estos nuevos elementos debemos asumir las rupturas que se están produciendo a partir de estos nuevos fenómenos. Por ello, la tecnología en educación no puede ser una nueva área, es transversal al proceso educativo. De ahí se deduce que lo es también el proceso comunicativo, que siempre han existido en los procesos educativos pero hoy lo hacen con una identidad propia y construyendo de otra manera esos nexos. En ese sentido, hay que desnaturalizar estos tres procesos, alejando la idea de que la educación es de origen natural o que lo tecnológico es inevitable al hecho científico y que lo masivo es inherente a este mundo comunicativo de hoy. Significa esto que no podemos construir lo nuevo si no tenemos un pie en la tradición. Hemos olvidado a los clásicos y los hemos suplantado con un discurso *light* porque en alguna medida también el discurso académico se ha quedado en el rigor del corto tiempo.

Tesis 3. Es necesario historizar y epistemologizar las tecnologías, la técnica y la comunicación. Es decir, tenemos que reconocerlas como sistemas de conocimiento y ahí está una de las rupturas clave. Si las seguimos viendo como aparatos, como instrumentos, vamos a continuar prisioneros de la lógica instrumental. Ya Habermas había mostrado en su análisis crítico a la lógica instrumental, como parte del dominio de la esfera del conocimiento donde el grupo dominante de esta sociedad, en base a las transformaciones del conocimiento,

la tecnología, la información, nos vuelve a proponer la lógica instrumental y nos plantea el conocimiento como uno solo: el empírico analítico, y todas las otras formas investigativas no son conocimiento. Todo ello, en la pura lógica de la acumulación que construye sistemas educativos para su tipo y lógica de producción, y no de la construcción cultural.

Tesis 4. Asistimos a una reconfiguración de lo social, lo cultural y lo humano y ello va a requerir una nueva teoría de la cultura, y para poder crearla es necesario comprender estas transformaciones y hacer la incorporación de estos nuevos elementos en la reformulación de las teorías en las cuales nos movíamos, en cuanto ellas son insuficientes para comprender los nuevos fenómenos. Si no somos capaces de entender la ciencia, la tecnología y la comunicación como hechos culturales, quedaremos prisioneros de las lógicas y narrativas en las cuales son producidos, seremos idiotas útiles de un proyecto administrado en otro lugar. Esta crítica a la supuesta objetividad del método la había planteado en el siglo anterior desde la física Heisenberg, cuando dice: “La realidad objetiva se ha evaporado, lo que nosotros observamos no es la naturaleza en sí, sino la naturaleza expuesta a nuestro método de interrogación.”²⁶³

Tesis 5. La confusión mayor derivada de estos tiempos está en la manera cómo se sigue confundiendo información con conocimiento. El no ser capaz de realizar esta separación para los procesos educativos desencadena problemas fundamentales que tienen que ver no sólo con la relación de los estudiantes que por su acceso a la web1 y 2, se mueven en el espectro de la información y la dificultad de los profesores para relacionar el conocimiento con esos procesos de infor-

²⁶³ Heisenberg, W. (1958). *Physics and Philosophy*. Harper Collins College Div.

mación, si no mucho más allá, en cuanto las formas de la información se han tomado de las universidades del antiguo Tercer Mundo y el conocimiento a través de la investigación ha quedado para el mundo del Norte y pequeños grupos de élite de grupos del Sur, gestando las nuevas desigualdades entre personas, entre países y entre instituciones.

Tesis 6. Estos cambios propician y construyen nuevas formas de desigualdad y de control, los cuales deben ser desentrañados y explicados, a la vez que dan las claves para reinventar el pensamiento y la acción crítica y emancipadora de estos tiempos.

Los cambios son tan fuertes que desde los diferentes lugares en los cuales se vienen estudiando estas realidades, nos hablan de ellas y nos plantean la necesidad de pensarlas para dar respuesta a ellas. Estas dos citas con las que cierro este documento, muestran claramente desde dos horizontes esas manifestaciones, de un lado McLuhan, el pensador de la “aldea global” y del otro Paulo Freire, padre en estos cambiantes tiempo del paradigma educativo latinoamericano de la educación popular.

McLuhan, en un texto publicado *postmortem* invita a pensar estos problemas de la tecnología en una forma mucho más profunda en cuanto estaba modificando lo humano:

La actual época electrónica, en su inevitable evocación de la simultaneidad, presenta la primera amenaza grave al predominio –que lleva 2,500 años– del hemisferio izquierdo. No es de sorprender que los estudiantes cuyo cerebro derecho lleva 18 años de educación por televisión tengan problemas con los programas escolares del hemisferio izquierdo. La actual racha de dislexia y otras dificultades de lectura –cerca del 90% de las víctimas son del sexo masculino– es resultado directo de la presión que sobre nosotros ejercen la televisión y otros

medios eléctricos para que retornemos al hemisferio derecho. La dislexia es la incapacidad de adoptar un único y fijo punto de vista con respecto a todas las letras y palabras; a la inversa, consiste en enfocar las letras y palabras desde muchos puntos de vista simultáneamente (a la manera del hemisferio derecho), menos el de suponer que cualquiera de esas formas sea la única correcta. Al continuar la presión, también continuarán los problemas de nuestro alfabeto de nuestro hemisferio izquierdo.”²⁶⁴

Paulo Freire, por su parte, dice:

“Lo que necesitamos es la capacidad de ir más allá de los comportamientos esperados, es contar con la curiosidad crítica del sujeto sin la cual se dificultan la invención y la reinención de las cosas. Lo que necesitamos es el desafío a la capacidad creadora y a la curiosidad que nos caracterizan como seres humanos, y no abandonarlas a su suerte o casi, o, peor aún, dificultar su ejercicio o atrofiarlas con una práctica educativa que las inhiba. En este sentido, el ideal para una opción política conservadora es la práctica educativa que “entrenando” todo lo posible la curiosidad del educando en el dominio técnico dejen en la máxima ingenuidad posible su conciencia, en cuanto a su forma de estar siendo en la polis: eficacia técnica, ineficacia ciudadana; eficacia técnica e ineficacia ciudadana al servicio de la minoría dominante.”²⁶⁵

²⁶⁴ McLuhan, M. y McLuhan, E. (1990). *Leyes de los medios. La nueva ciencia*. México: Alianza/Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. Citado por Ford, A. En “Navegaciones”, Revista *David y Goliath*, octubre, 1991, Buenos Aires. p. 51.

²⁶⁵ Freire, P. (2001). *Op. Cit.* p. 137.

CAPÍTULO 5
BUSCANDO LO PEDAGÓGICO DE
LAS EDUCOMUNICACIONES Y
CONSTRUYENDO GEOPEDAGOGÍAS

“La realidad y la importancia de la revolución científica y tecnológica en curso y de sus implicaciones a largo plazo en la organización del trabajo y de las relaciones sociales, y de la cultura de las sociedades del mañana, constituyen el núcleo central e irrefutable de ‘la nueva realidad.’”

Amin-Houtart²⁶⁶

Esta cita tiene una triple importancia: de un lado, el autor que le da forma viene del pensamiento crítico mundial y goza de un amplio reconocimiento en esos escenarios. De otro lado, el reconocimiento de la manera como ese cambio tiene implicaciones en las relaciones sociales y la cultura, sirven para plantearnos de entrada los problemas que hemos desarrollado en el capítulo anterior, y desde esa perspectiva, nos permiten replantear los asuntos de la pedagogía como uno de los lugares centrales de la geopo-

²⁶⁶ Amin, S. y Houtart, F. (2003). *Mundialización de las resistencias. Estado de las luchas 2002*. Bogotá: Desde Abajo.

Un agradecimiento especial a María del Pilar Sáenz del Equipo de Ondas, quien me ha empujado a realizar las tareas de lo virtual y a reflexionar estos asuntos desde otra perspectiva.

lítica del conocimiento en estos tiempos. Pero no es una reflexión fácil, en el sentido de que al encontrarnos con una episteme en la cual coinciden la educación, la tecnología, así como la comunicación bajo procesos de información y conocimiento, muestran la complejidad a la que ha llegado el asunto educativo, el cual requiere ser trabajado con filigrana para poder dar cuenta del tercer asunto. Y es de esos cambios para estos tiempos, los cuales hacen visible cómo no basta con modernizar la educación introduciendo aparatos en ella, y hasta la reflexión sobre y desde ella, sino que se requiere un análisis de un más alto calado crítico para que ella aporte a construir una sociedad más allá de los deseos del capital y al servicio de toda la humanidad.

La tarea es difícil, en cuanto apenas nos estamos acercando a comprender las modificaciones que están sucediendo y sus implicaciones más allá del uso técnico. De igual manera, las pedagogías desarrolladas hasta ahora en los paradigmas son el soporte de una nueva construcción, pero son insuficientes para explicar y dar cuenta de la manera como estas realidades de la revolución científico-técnica en marcha afectan el acto educativo, sus mediaciones, sus campos de aprendizaje, y por qué no decir, a los sujetos que participan en ella. En ese sentido, es un campo en construcción sobre el cual es necesario trazar propuestas y reflexiones que vayan permitiendo iniciar una búsqueda que nos lleve desde el saber constituido atravesando la realidad actual con los múltiples usos y posicionamiento de la tecnología y la comunicación para avanzar en la construcción de las pedagogías críticas y transformadoras que han de desarrollarse a partir de estas nuevas realidades. En ese sentido, adquiere plena vigencia el carácter de ser nómadas, pues requiere de unos procesos que se van haciendo en el camino y nos plantean la urgencia por dar respuesta en coherencia con el pensamiento y la actividad crítica que hemos desarrollado.

Esta es una de las dimensiones de las geopedagogías del presente, en cuanto nos hablan de que a partir del acumulado es necesario construir pedagogías para las nuevas realidades de este tiempo: teóricas, tecnológicas, mediaciones comunicativas, de diversidad y nuevos aspectos éticos. Ello obliga a pensar las pedagogías como un proceso en constitución permanente para poder dar cuenta de los nuevos escenarios educativos que se constituyen, de las nuevas mediaciones, y de los nuevos campos de aprendizaje.

En ese sentido, muchos de ellos no existen, es deber de educadores, maestros y maestras crearlos para construir las geopedagogías de este tiempo. Y, para ello, deben pasar de los discursos críticos a las propuestas en los espacios concretos de la práctica, donde los enfoques pedagógicos tomen cuerpo en los planteamientos metodológicos. No pueden existir educadores y educadoras sin apuestas pedagógicas que materializar y en su quehacer cotidiano, pero ello exige dialogar con el acumulado y darle forma a su propuesta, transformando su espacio de aprendizaje y construyendo las comunidades de práctica.

I. LA ESCUELA, EL MAESTRO Y LA FORMACIÓN²⁶⁷

1. Del dispositivo escuela a la escuela formativa

En la década de 1970 se empezó a producir una serie de cambios importantes relacionados con el papel de la educación respecto al Estado, la economía mundial, la sociedad y

²⁶⁷ Apartes del texto “La investigación como estrategia pedagógica. Transformaciones educativas y pedagógicas en el siglo XXI,” de Mejía, M. R. y Manjarrés, M. E., de próxima publicación, donde se recupera elementos de la tesis de doctorado de Manjarrés, M.E. (2008).

la población. El cambio fundamental se puede consignar en las siguientes proposiciones:

- La educación no tiene como espacio de explicación el ser humano, sino la población.
- Durante mucho tiempo, el concepto central para educar fue el tiempo, ahora va a ser el espacio.
- La parte vital o esencial de la vida humana que era objeto de la educación había sido preservar, proteger, conservar al individuo y de éste la vida, una especie de separación entre la vida y la muerte. En los últimos tiempos es la vida puesta a producir la que va a ser objeto de la educación y de las estrategias educativas.
- Como el aparato escolar había sido muy importante, de éste se destacaba su parte interna, su interioridad, su privacidad. Ahora es el espacio externo, la exterioridad, el borde, la apuesta por un límite que vaya más allá de la separación interna y externa.
- Del individuo, objeto que la modernidad destacó, se retoma no su parte de inclusión sino su totalidad, el individuo como un todo y como función.
- Los nuevos procesos educativos en la sociedad rompen las fronteras entre lo formal, lo no formal y lo informal.

Esta es la idea de totalidad, la otra es la de control. La educación entendida como un valor que sirve para solucionar los problemas sociales, económicos y políticos. La función de la educación es reconocida y planteada como un factor principal que incide directamente en la solución de los problemas de que adolece el planeta.

Desde el siglo XVI la formación ha tenido como modelo la escuela, es decir, que todo sujeto se ha educado en una institución. La Ilustración en Europa planteó un modelo que

tenía lugar fuera de ella, la *Bildung* o educación como cultura, el cual fue adaptado para las clases altas por un período más bien corto. Si bien era posible formarse en la cultura o en la ciencia fuera de dicha institución, ésta no desvirtúa la escolar, la cual se mantuvo y se mantiene, sobre todo en los países en desarrollo.

El proyecto poscapitalista construido en el escenario de la globalización plantea que “la escuela ha de cambiar en su totalidad para adecuarla a las nuevas exigencias del patrón societal, fundado en las nuevas maneras del conocimiento y la tecnología o del saber y del poder”²⁶⁸. ¿Cómo es este nuevo saber y este nuevo poder en lo que tiene que ver con la escuela? El saber escolar no es producido desde el interior de la escuela sino desde el exterior y el poder no sólo está en el aparato sino también, y sobre todo, en las funciones extraescolares.

En el siglo XIX y durante gran parte del XX, el saber escolar era producido por las adaptaciones de los sujetos a su entorno; las prácticas educativas eran objeto de observación y estudio por maestros y educadores. Este tipo de conocimiento, surgido de la observación de los sujetos, fue conformando la pedagogía, sus conceptos y metodologías. La educación era, entonces, proposiciones que se habían observado antes de ser pasadas a teorías; la pedagogía, un instrumento de indagación y conocimiento de lo que hacían niños, jóvenes, estudiantes y profesores en la escuela. Este objeto de conocimiento fue sometido a pruebas de observación, experimentación y reflexión hasta que se convirtió en una disciplina en algunos paradigmas y una ciencia en otros.

²⁶⁸ *La escuela desde la educación popular en tiempos de globalización*. Chinauta (Colombia): Centro de Investigaciones de Educación Popular (Cinep), Fe y Alegría, 1997, p. 12.

A mediados del siglo XX esta forma de producir el conocimiento escolar, la pedagogía y la educación se transformaron. Una nueva forma de conocer, observar y experimentar penetró el saber escolar y las prácticas educativas. Por conocer se entendió el hacer circular los saberes, traducirlos al formato de la escuela y recontextualizarlos. Conocer ya no era observar o indagar, sino retomar, conducir, prolongar, extender y llevar a fines previstos lo ya conocido. El cambio fundamental fue partir de lo conocido y no de prácticas de no saber. Esto significó ubicar el conocer escolar por fuera de la escuela y de sus prácticas, en su exterioridad, en los confines de las redes del conocimiento y de las fronteras de la información. De allí que las categorías del conocer pedagógico y educativo estén configuradas por distintos medios, procesos, mediaciones, contextos y ámbitos que son tanto escolares como no escolares, como el trabajo, la información, el lenguaje, la comunicación y distintas formas y prácticas de vida: política, social, ecológica y tecnológica.

En relación con el aparato educativo aconteció algo parecido. La escuela había sido pensada históricamente como una institución organizada como un sistema legal, normativo, un espacio de disciplina, de control y de poder. El Estado, la legislación y los poderes públicos se encargaban de hacerla funcionar como un aparato, esto es, un sistema articulado y fuertemente organizado que diera la impresión de una máquina eficaz, poderosa y real. Ello se logra “por medio de leyes, aparatos y sistemas, lo cual significa decir a dónde va, dónde está, qué hace, qué dirección toma y qué contenidos asume” el servicio educativo.²⁶⁹

²⁶⁹ Hardt, M. y Negri, A. (2002). *Imperio*. Buenos Aires: Paidós, p. 36.

Pues bien, esta máquina pasó de ser una institución de control interior, represión y dominación, a ser una institución penetrada por ciertas formas del derecho, la igualdad económica, el equilibrio social, y la valoración social y humana. Una escuela con rostro humano y con equidad y derechos humanos. Esta nueva concepción de institución educativa es promulgada en el Foro de Dakar (2000).

Lo que se plantea para la escuela, en su saber y en su poder, quiere decir lo siguiente: no es que realmente esta institución se haya transformado de tal modo, no es que haya pasado de ser represiva a ser libre, y que efectivamente esté funcionado de esta manera. Se tiene que decir que a ella se la representa de otra forma, con otros fines y otros discursos, de ser un establecimiento cerrado pasa a ser abierto. Este cambio de la relación interior a exterior ha obligado a transformar su expresión institucional, social y cultural.

Se está, entonces, ante otra concepción, otra forma institucional y otra representación discursiva y legal de la escuela. Ahora se la representa de este modo: ella y el mundo son de la misma naturaleza, dos partes de un todo. No está fuera de lo social, está adentro y sólo requiere salir, expandirse, llegar a lo que tiene que llegar a ser. Esto lo hace poco a poco, con tiempo y desarrollo, pues se sitúan en un mismo espacio. He ahí la diferencia, el espacio. La institución educativa clásica vivía en uno que no era el del mundo social, por eso tenía que salir de su espacio para llegar al otro; la actual está en el mismo espacio que el mundo social. A esta visión, Quiceno aclara:

La escuela no es un espacio, si bien se habita no es un edificio, aunque en cierto momento la arquitectura juega un papel importante; tampoco es un lugar donde concurren un maestro y unos niños. La escuela es mucho más y mucho

menos: es una institución conformada de discursos y de poderes, pero no es cualquier institución, sino aquella delineada y dibujada desde una gran estrategia pedagógica.²⁷⁰

Lo que cambió esencialmente es el espacio escolar; fue modificado por los espacios de la actual sociedad: los flujos, los cuales según Castells son propiamente el espacio de la sociedad de la información, “el espacio de los flujos es la organización material de las prácticas sociales en tiempo compartido que funcionan a través de los flujos”²⁷¹. En consecuencia, de aquella escuela que se parecía a otras instituciones de reclusión o de encerramiento, se pasó a una institución a la cual las nuevas mediaciones tecnológicas le exigen ser más amplia, a la vez que intenta organizarse por su propia cuenta. De allí sus estrategias innovadoras relacionadas con las ciencias que han aparecido, las ciencias de la comunicación y de la cognición, con las tecnologías, como la informática y sus formas de poder y control, con sus nuevos saberes, la información y el aprendizaje de las máquinas, los flujos y las redes.

Las funciones del aparato escolar y de saber se orientan hacia un claro sentido de formación que no es tampoco el conocido; otra formación emerge en la escuela y en su saber. Una que se proyecta hacia afuera, hacia el exterior, hacia nuevas relaciones como son los sistemas, las estructuras curriculares, el trabajo de la sociedad en red (web 2.0), o sea, un trabajo global y de mercado.

²⁷⁰ Quiceno, H. (2004). *Pedagogía católica y escuela activa en Colombia*. Bogotá: Magisterio, p. 119.

²⁷¹ Castells, M. (1999). *La era de la información. La sociedad en red*, vol. I. Madrid: Siglo XXI, p. 444.

2. La escuela, la formación clásica y la nueva formación

Desde la segunda mitad del siglo XX la escuela se enfrentó a nuevos conocimientos que rivalizaban con ella; éstos fueron denominados sistemas de información y muy rápidamente sistemas de conocimientos. Por ejemplo, la resolución de problemas era un objeto típicamente escolar hasta que el conflicto y su solución fueron adquiriendo un cariz político, comunitario, sociológico, cultural. Otro ejemplo es la enseñanza, la cual es un objeto que nació en esta institución y si se extendió a otros campos del saber fue porque provenía de ella.

Enseñar es hacer marcas, poner lo aceptado en signos, para que otros lo sigan y lo reconozcan. Enseñar también es mostrar, por eso cuando un profesor enseña, lo que hace exponer, mostrar lo que sabe y cómo lo sabe. La tarea de enseñar es poner en signos lo que se quiere que acepte o se aprenda, es traducir el conocimiento científico o cultural en general en procesos y discursos que faciliten aceptar y aprender.²⁷²

Esta concepción de enseñanza se fue modificando por los cambios de la actual sociedad; fueron apareciendo modelos de enseñanza por fuera de la institución educativa, entre ellos, el propuesto por las máquinas, los sistemas, la información. La naturaleza misma parecía que le podía enseñar al hombre si la observaba y la copiaba. Durante mucho tiempo se mantuvo la idea que conocer, saber, aprender eran prácticas escolares y que sólo en la institución educativa se podían adquirir. La ciencia, el arte y la filosofía producían un conocer, un saber y un aprender, pero sólo para una minoría, el

²⁷² Campo, R. y Restrepo, M. (2002). *La docencia como práctica. El concepto, un estilo, un modelo*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, p. 30.

resto de las personas, el pueblo, las masas, la multitud, debían ir a esta institución para aprender estas técnicas y estas prácticas.

La escuela era, pues, el lugar donde se formaba la persona en estos temas. En los últimos tiempos las cosas han cambiado. Para muchos, esta institución ha dejado de ser representativa de este modelo de conocer, saber y aprender. Otros le disputan su hegemonía, por ejemplo, la tecnología (bases de datos), la empresa y el mercado (los nuevos oficios), la información (archivos), la comunicación (la relación con el otro), el transporte (el tiempo real) y la ciudad (la ciudad educadora).

Esta situación ha sido problemática para la educación en el país por varias razones. En Colombia la escuela es un acontecimiento tardío en relación con otros países; sólo hay una institución organizada y seria en los últimos años de la década de 1950; después de un corto tiempo empieza un proceso de rivalidad por parte de las nuevas tecnologías y los nuevos conocimientos²⁷³. El caso más dramático es el de las escuelas normales y las facultades de educación; éstas últimas empiezan a funcionar a finales de la década de 1950 cuando otros modelos aparecen disputándoles su lugar. Respecto de las normales, su función de formadoras de maestros se ha reducido a ser modelos repetitivos de las escuelas públicas o privadas. Estas instituciones no habían podido construir un verdadero modelo de formación hasta la década de 1970, cuando empieza su crisis.²⁷⁴

²⁷³ Martínez B., A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva, dos modos de modernización en América Latina*. Bogotá: Ántropos - Convenio Andrés Bello. p. 237.

²⁷⁴ *Ibid.* p. 241.

Complementario a esta situación, es necesario retomar un tercer elemento: los cambios escolares por efecto de la nueva sociedad, y de sus formas de poder y de conocer. Es decir que no sólo aparecieron rivales para los centros educativos y de formación, sino que estos competidores se han metido en su interior, produciéndose un hecho que ha cambiado la función y la naturaleza de la escuela.

La formación, por ejemplo, ha tenido que someterse a las reglas de mercado y de poder de la época: la acreditación, la evaluación, la supervisión y la legalización son formas de control y de poder que no sólo controlan sino que producen efectos internos en las escuelas normales y facultades de educación. La situación actual es la siguiente. Existen las instituciones que forman a los estudiantes con modelos tradicionales, ascendiendo uno a uno los grados, hasta llegar al once. El aula, la clase, la enseñanza, todavía son lugares de formación, de saber, de conocer y de aprender. La escuela se mantiene en este modelo. Pero una gran parte de su ser institucional, de su función, de su naturaleza ha ido cambiando. Cada vez más el exterior la invade; lo cual no es malo, el problema es que llegue y arrase con toda forma interior, que imponga sus propias formas, sus propios modelos, sus esquemas de conocer, saber y aprender.

La formación escolar, como una formación dentro y fuera de la escuela está a punto de quebrarse y en su lugar se puede dar una formación que sólo es exterior. Es decir, una formación en la que desaparece el docente. Esto puede suceder si se impone, por ejemplo, la ciudad educadora, la información, el internet, el autoaprendizaje, y la idea que conocer es estar informado, comunicar y solucionar problemas. Estas formas de comunicación surgieron mediante la interacción entre la crisis organizativa y las nuevas tecnologías de la información,

característica de la economía informacional/global: la empresa red.²⁷⁵

La formación de docentes entra a ser replanteada en su totalidad según los parámetros de la sociedad informacional. Esto significa hacerla entrar en sus categorías que dependen de tres grandes paradigmas: nuevas formas de producción, de experiencia y de poder; las cuales desplazan la formación dentro de la escuela, por una fuera de ella y con modelos no institucionales. ¿Qué cambió en la formación de docentes? Esta tarea empieza a depender de las organizaciones y los sistemas productivos, es decir, del mercado y de las tecnologías. En relación con la experiencia, aparecen relaciones pedagógicas que afectaron a los sujetos, la comunidad y los entornos locales. Y respecto al poder, entran otras categorías de la política como la democracia, la equidad y la justicia social.

II. RECONFIGURACIÓN DEL SABER ESCOLAR DE LA MODERNIDAD²⁷⁶

Es a la luz de los cambios de la época que la educación adquiere un sentido y unas características diferentes a las del modelo que precedió a la Sociedad del Conocimiento. De los procesos innovadores en los diferentes espacios de la sociedad surge la necesidad de nuevos discursos y prácticas escolares y pedagógicas que comiencen a orientar y dar forma a la búsqueda de otras propuestas metodológicas.

²⁷⁵ Castells, M., *Op. Cit.* p. 199.

²⁷⁶ Mejía, M.R. (2007). "Las pedagogías de la resistencia, germen de los movimientos pedagógicos del Siglo XXI". En: Revista *Educación y Cultura*, N° 77, Bogotá, pp. 57-65.

Es significativo observar cómo la escuela ha sufrido profundas modificaciones, pasa de ser un simple aparato ideológico del Estado, a convertirse en una institución fundamentada en el nuevo modelo de acumulación de conocimiento, tecnología, comunicación e información que desplaza la instrucción y el saber enciclopédico y se adapta a las formas de control propias de nuestra época.²⁷⁷

La introducción de los TICS (Tecnologías de la Información y la Comunicación) a la escuela para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje evidencia el empeño por modificar el proyecto escolar y educativo. Sus contenidos son convertidos en estándares y competencias, dando lugar a una idea de calidad fundada en la nueva reorganización del trabajo y de la sociedad que exige un máximo poder de interacción de los ciudadanos con lo virtual, lo tecnológico y lo comunicativo.

Estas prácticas sociales visualizan la emergencia de nuevas subjetividades y formas culturales y de acumulación. El conocimiento y la tecnología se constituyen en factores básicos de producción que generan fuentes de riqueza basada en bienes y servicios cognitivos e inmateriales.

Los replanteamientos que han afectado la racionalidad del mundo del conocimiento, hacen que prácticas, teorías e instituciones relacionadas con él, sean reformuladas y

²⁷⁷ Delors, J. (1998). *La educación encierra un tesoro*. Bogotá: Santillana. Este documento es considerado el fundamento de la educación del capitalismo globalizado. En él se describen cuatro aprendizajes básicos: aprender a ser, a conocer, a aprender y a convivir. En el 2002, se actualizó para América Latina, por el Proyecto Principal de Reformas Educativas para América Latina y el Caribe, y se le agregó el quinto aprendizaje: aprender a emprender.

reestructuradas según el tiempo en que corren²⁷⁸. Ejemplos de esto se dan en algunas concepciones como la certeza, de Prigogine; la autopoiesis, de Varela y Maturana; la experiencia, de B. de Souza; la complejidad, de Morin y las bifurcaciones, de Serres.

La discusión sobre el conocimiento y la manera como la ciencia, sus métodos, enfoques, teorías y dispositivos se reestructuran mediante diversas perspectivas, demuestra cómo los modos de la construcción de lo científico y su entendimiento han sido transformados y cómo ello ha afectado a la educación y la pedagogía.

1. Replanteamientos críticos en el debate contemporáneo de la ciencia

El elemento más importante que se puede señalar en todo el movimiento generado sobre el conocimiento, es que la ciencia y el conocimiento en vez de ser fijas y determinadas aparecen en constitución y en expansión. Esto hace que siempre el umbral se esté llevando a un nuevo lugar y replantee muchos de los elementos sobre los cuales se habían colocado los pilares de la constitución de él y ella en occidente.

Por eso, podríamos decir que asistimos tanto a una crisis de los fundamentos del conocimiento científico y filosófico que han acompañado la racionalidad científica en la cultura occidental, como a una crisis de los fundamentos del pensamiento. Eso se hace visible en el mundo subatómico de la

²⁷⁸ Para una información complementaria de esta problemática, remito al lector a leer a Fox Keller, E., Prigogine, I., Serres, M., De Souza, B., Maturana, H., entre otros. Igualmente, a Sokal A. y Bricmont, J., quienes en su libro *La impostura intelectual*, cuestionan desde posturas marxistas, a los autores de la llamada *nueva ciencia*.

física²⁷⁹, generado en la cuántica, las ciencias de la vida, las cuales han tomado nuevos rumbos con los desarrollos de los procesos de la biotecnología y las ciencias sociales, replanteando el mundo sobre el cual habían construido sus fundamentos.²⁸⁰

Es claro que estamos buscando conceptos nuevos que nos permitan dar cuenta de esas modificaciones y construir en una forma más integral esa interrelacionalidad del conocimiento. Por ello, también ante esos cambios nos encontramos con dificultades para simbolizar adecuadamente las nuevas organizaciones de estos mundos nuevos que nacen como creaciones del conocimiento. Por esto, vamos buscando explicaciones globales y unificadas que nos permitan hablar de otra manera de estas nuevas realidades. Revisemos rápidamente algunos de esos elementos que hoy comienzan a cuestionarse:

- Se transforma la manera de entender lo científico. Las ideas de verdad y totalidad, orientadoras de todo el planteamiento en el campo de la ciencia, han sido replanteadas. En cuanto a la verdad, se ha hecho relativa, ya que lo es en función del sistema desde el cual se esté hablando y además se muestra abierta a nuevos elementos que producen esas modificaciones. De igual manera, el mundo como totalidad cerrada queda replanteado con un conocimiento que se reconoce en construcción. Por ello, las formas de producción de conocimiento abandonan también sus pretensiones de individualidad y entran en sistemas más complejos, lo que le significa

²⁷⁹ González De Alba, L. (2000). *El burro de Sancho y el gato de Schrödinger*. México: Paidós Amateur.

²⁸⁰ Wallerstein, E.

recorrer trayectorias diferentes para construir su proceso de organización.

- La racionalidad clásica se transforma. Durante mucho tiempo se pensó que la racionalidad científica hacía visible un conocimiento objetivo y que era de él que daba cuenta el investigador, pero esa objetividad estaba fundada sobre elementos que hoy son replanteados: el determinismo de los fenómenos, la cuantificación aleatoria de las medidas, la experiencia sensible y que cumpla los criterios de la lógica formal. Esto ha llevado a un cuestionamiento de esa forma de conocer sólo centrada en esa racionalidad científica.
- Se cuestiona la existencia de un objeto del conocimiento único. Con los cuestionamientos señalados en el numeral anterior aparece claramente que el objeto de conocimiento no es una realidad dada, sino una construcción. Esa construcción hace que la vieja separación sujeto-objeto no sea más que una forma de conocer y no la única. Y una que como bien lo señaló Heisenberg (1958), “La realidad objetiva se ha evaporado, lo que nosotros observamos no es la naturaleza en sí, sino la naturaleza expuesta a nuestro método de interrogación”²⁸¹. Esto significa un cuestionamiento profundo a las formas cerradas del objeto y la teoría y abre a múltiples formas de leer el mundo, lo que por ende significa un cuestionamiento de los modelos y todo tipo de modelización cerrada, que cuestionan la manera como se han construido las ciencias sociales y las pautas valorativas y comportamentales en nuestras sociedades, basadas en un mecanicismo determinista.

²⁸¹ Heisenberg, W. (1958). *Physics and Philosophy*. Harper Collins College Div.

- Una nueva explicación de lo real. Todo este replanteamiento nos habla de que estamos frente a nuevas realidades emergentes, más allá de lo que habíamos alcanzado a ver y a organizar por los sistemas tradicionales y métodos con los cuales nos movíamos. Estas realidades emergentes han llevado a cambiar no sólo las teorías y comprensiones de las cosas, sino a modificaciones en los aspectos cognitivos, permitiendo avizorar nuevos paradigmas de racionalidad, nuevas formas de la conciencia, otros métodos, procesos que a su vez están exigiendo otras teorías para dar cuenta de estas nuevas realidades.
- Cambio en la idea de tiempo. Éste siempre fue lineal, fijo, determinado. Ahora se nos aparece bajo características de desterritorialización, simultáneo, plural y complejo, en cuanto se reconoce que todo lo conocido lo es por un sujeto de experiencia. Esto va a significar también la modificación de la idea de cambio, en donde no es simplemente la emergencia de lo nuevo ni es tampoco un proceso causal y lineal por etapas, sino procesos de quiebres y rupturas que llevan a otra forma de producir realidades, saberes, subjetividades. Es decir, nos encontramos frente a una nueva matriz epistémica, colocada desde otra manera de entender el tiempo.
- Es una crisis de la ciencia en cuanto al modo de conocer. Todas estas modificaciones nos han mostrado que la crisis no es tanto del conocimiento mismo, sino de la matriz epistémica sobre la cual estaba fundada este conocimiento. Si reconocemos esta matriz como un sistema de pensar, ella va a ser un producto de sus condiciones de producción, del modo de vivir de quienes la producen, de la visión del mundo que tienen quienes la hacen, y de la manera como un espíritu del tiempo está presente en ellas. Por eso podemos afirmar que la verdad

de los discursos, durante mucho tiempo puesta en el método, hoy está más en la episteme que lo define. En ese sentido, la matriz epistémica disciplinaria sufre un remezón y avanza hacia una de corte más transdisciplinar, dando forma a la complejidad, en donde confluyen diferentes conocimientos teóricos y prácticos para configurar ciencia y tecnología en estos tiempos.

- La idea de paradigma resulta afectada. El aparato conceptual clásico, riguroso, objetivo, determinista, que hacía su razonamiento desde la lógica formal y se consolidaba con su verificación, es insuficiente para explicar con claridad las nuevas realidades. Es así como esas transformaciones en los modos de producción del conocimiento han llevado a nuevas explicaciones: el de la reversibilidad (Prigogine), la autopoiesis (Varela, Maturana), la política de la experiencia (Boaventura de Sousa Santos), la complejidad (Morin), las bifurcaciones (Serrés) y muchas otras que nos sería largo enumerar.
- Revisión del término “ciencia”. Algunos autores²⁸² plantean la necesidad de salir de una mirada reduccionista que colocaba la ciencia como “comprobación empírica” y proponen que vista así sirve muy poco para estudiar grandes elementos de la realidad que hoy constituyen nuestro mundo, en cuanto esta nueva mirada no alberga ningún absoluto ni verdad final, y señalan que debe ser ampliada a todo aquello que nuestra mente logra a través de procedimientos rigurosos, sistemáticos y críticos, y abierta de tal manera que adquirimos un compromiso con los postulados y presupuestos

²⁸² Martínez, M. (1997). *El paradigma emergente. Hacia una nueva teoría de la racionalidad científica*. México: Trillas.

que serán modificados en la medida en que los nuevos hechos contradigan las consecuencias derivadas de ellos. En ese sentido, la ciencia tendrá por siempre preceptos pero no respuestas eternas.

- La emergencia de la nueva ciencia. Se le ha venido denominando de esta manera a la emergencia y desarrollo de nuevas áreas del conocimiento, así como a la aparición de nuevos materiales, muchos de ellos creados en los laboratorios y las nuevas tecnologías. Esta interrelación ha dado forma a nuevas disciplinas y saberes como: la biología molecular, la nanotecnología, todas ellas soportadas en la revolución de la microelectrónica, denominado por algunos como la Tercera Revolución Industrial, siendo las anteriores la del vapor y la de la electricidad. Estas nuevas miradas han permitido una interacción más holística y sistémica entre los diferentes conocimientos y formas de ciencia²⁸³ ya conocidas, situación en la cual la relación entre ellas es cada vez menos causal y se reconoce un condicionamiento y relacionamiento de nuevo tipo.²⁸⁴
- Realidades cada vez más complejas. Se afirma que la ciencia –y sus nuevos hallazgos– tuvo durante el siglo XX tres grandes transformaciones:
 - La de los micro-universos. Da origen a la física cuántica, en los estudios de Max Planck.

²⁸³ Esta nueva ciencia ha generado lo que algunos denominan “el modo 2 de la ciencia”, en donde se replantea su misión y su origen, mostrando su historicidad y la necesidad de implicarla en solucionar los problemas de la humanidad.

²⁸⁴ UNESCO. (1986). Conclusiones del Simposio “La ciencia y las fronteras del conocimiento”. Venecia: ONU-UNESCO.

- La de los macro-universos. Replantean elementos de la física mecánica y lleva a la relatividad, con su gran exponente Albert Einstein.
- La de los estudios de las irregularidades. Rompe el mito de las regularidades y da origen a la teoría del caos, con los trabajos de David Peat.

No sólo se ha abierto un nuevo paradigma, sino un cambio sustancial en las maneras de comprender y formas más interrelacionadas de explicar, que hacen visibles esas diferentes dimensiones y variables. Este denominado “pensamiento complejo”²⁸⁵ ha ido mostrando que esa nueva mirada de la ciencia es también un cambio en las maneras de su producción, con todos los fenómenos de la biotecnología y creación de vida y productos a partir de una molécula. Aparecen nuevos entendimientos, no fundados en el construir socialmente, sino también en el “crecer”, “replicar”, y “autoreplicar”.

2. Cambios en las figuras de razón

De estas transformaciones, en los modos de producción del conocimiento, emergen nuevas figuras de razón que consiguen replantear los paradigmas vigentes en la elaboración de la ciencia. Esto recuerda que no hay una sola racionalidad para pensar este cambio social que vivimos.

Las nuevas visiones de lo que se entiende por razón evidencian los desplazamientos que se produjeron con base en los procesos lógicos anteriores. Por ejemplo, el computador, que usa como materia prima las abstracciones y los símbolos, plantea una nueva relación cerebro-información que supera

²⁸⁵ Morin, E. (2001). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.

la tradicional, humano-naturaleza y humano-máquina. Así, se sacude y transforma el conocimiento escolar. Simone²⁸⁶ explica que el texto electrónico es una revolución mayor al de la imprenta, en cuanto ésta puso en circulación textos ya existentes; el texto electrónico, continúa, es más comparable al momento de los cambios derivados de la invención del alfabeto, con sus consecuencias culturales y sociales.

En tanto, el saber escolar de la modernidad se modifica fundamentado en la centralización institucional, con dispositivos de control técnico y político muy precisos, regidos por sujetos de altos rangos poseedores de él. Hecho que ha sido cambiado por el aprendizaje de saberes presentes, en variadas esferas de la sociedad (no sólo en la institución educativa, los saberes mosaico), y que modifican el modelo escolar de los procesos pedagógicos tradicionales, estableciendo una ampliación desde lo sensorio-motriz a lo sensorio-simbólico, necesarias para relacionarse con las nuevas tecnologías y procesos comunicativos de este tiempo.

Se produce, entonces, un desplazamiento de los procesos lógicos anteriores, los que, al estar centrados en lo oral y lo escrito, se fundamentan en procesos secuenciales aritméticos: 1, 2, 3,...; en cambio, en el mundo de lo digital, soporte y base de lo tecnológico, encontramos la tecnicidad, que, como escribe Barbero²⁸⁷, es una nueva forma de construcción de cultura humana, que funciona con procesos matemáticos con base 2: 2; 4, 8; 16, 32... Esto puede conducir a operaciones nuevas con niveles de abstracción y simbolización diferentes. No es que ocurra un abandono de lo escrito y lo oral,

²⁸⁶ Simone, R. (2000). *La tercera fase, formas de saber que estamos perdiendo*. Madrid: Taurus.

²⁸⁷ Martín-Barbero, J. (2003). *La educación desde la comunicación*. Bogotá: Norma.

sino que éstas se integran de manera compleja, produciendo procesos cognitivos amplios.

Estas numeraciones, apoyadas en el dominio de la naturaleza, convierten a ésta en mediadora universal del saber y del operar técnico, generadora principalmente de un conocimiento de lo senso-motriz sobre lo senso-simbólico. Las realidades emergentes viven una nueva forma de interacción entre la abstracción y lo sensible, y dan paso a un mundo simbólico e inmaterial mucho más profundo.

3. Cambios en los procesos comunicativos²⁸⁸

La comunicación es vital en el nuevo proyecto de cambio de la sociedad. Su contenido inmaterial se sirve de las diferentes formas del lenguaje: oral, escrito o digital. El punto neurálgico del nuevo análisis es lo comunicativo, esto es, las industrias culturales: cine, televisión, radio y editoriales, aquello que la escuela de Frankfurt había denominado “fábricas del alma”, que, si en su momento se anunciaban como domesticadoras de cultura, hoy constituyen una mediación básica re-estructuradora de los métodos de socialización de jóvenes, niños y niñas, en la era del capitalismo cognitivo.

El fenómeno de la comunicación acarrea nuevas particularidades a la realidad educativa y escolar, y transforma sus procesos. Es necesario clarificar que la educación siempre se ha valido de sistemas comunicativos, la novedad está en los soportes técnicos que se presentan en los procesos tecnológicos y funcionan como medios tecnológicos de información y comunicación (MTIC), los cuales comprenden una nueva

²⁸⁸ Este punto, así como el 4, son una breve síntesis del capítulo anterior de este libro, acá ubicado para las modificaciones educativas.

relación cognitiva y han cobrado protagonismo en múltiples esferas de la sociedad, incluyendo la educativa y escolar.

Aunque hoy la comunicación se da gracias al desarrollo tecnológico de anteriores procesos, es preciso no reducir la educación a sus medios, ni a las tecnologías educativas. Esta advertencia requiere pensar que estamos ubicados frente a tres procesos lógicos, con racionalidades propias, que concurren al hecho escolar: lo comunicativo, lo tecnológico y lo educativo. Reconocer esto significa la emergencia de epistemes más complejas, de corte transdisciplinario.

Esta complejidad, alimentada de las particularidades culturales de nuestro entorno, se mueve entre la infopobreza y la forma como estos medios intensifican la desigualdad, con la dificultad de construir un puente de acceso y entendimiento entre los aparatos, aparentemente neutros, y las sociedades en que viven nuestras niñas, niños, jóvenes y adultos.

Esta reflexión demuestra las grandes transformaciones que ha sufrido el hecho comunicativo escolar. Éste demanda un replanteamiento conceptual y la utilización de materiales, que permitan ir mucho más allá del uso instrumental tradicional al que han querido reducirlo en los procesos pedagógicos.

4. Cambios en la tecnología y sus procesos

La educación necesita de soportes técnicos, de mediaciones, que permitan la expresión de los lenguajes escritos y orales. El lenguaje digital apareció como una mera realidad, y ocupa también, un papel importante en el hecho educativo y escolar, un papel más complejo, que demanda repensar lo educativo, lo pedagógico, y la manera como se relacionan el conocimiento escolar y el científico en él.

Hoy, el capital busca adquirir un poder nuevo y mayor en el ciberespacio, donde la capacidad comunicativa genere una apropiación de las redes de relaciones sociales, una esfera virtual en la que se encuentren los procesos del poder dando lugar a las resistencias emergentes, originando nuevas maneras del contrapoder.

Se suma a lo anterior, la velocidad con la que los aparatos se han posicionado en la vida cotidiana de las personas, lo cual construye una mirada ingenua del uso del aparato, como si fuera posible hacerlo educativamente, sólo con el manejo técnico de ellos, de manera instrumental, sin profundizar en sus lenguajes, en sus narrativas, en sus implícitos epistemológicos y en las lógicas de acción derivados del tipo de lenguaje que usan.

En ese sentido, urge una reflexión educativa y pedagógica sobre la tecnología, lo que significa construir claramente una manera de entenderla con sus usos no instrumentalizados. Ello complejiza la diferencia entre el conocimiento y la información que está en la base del capitalismo cognitivo. Tomar conciencia de estos procesos significa para los educadores repensar las bases de su acción, con las condiciones y premisas que le colocan los nuevos soportes del conocimiento y la información.

El uso del aparato, luego de ser capaces de reconocerlo como parte de un lenguaje presente en la cultura, exige procedimientos, interacciones, contenidos diferentes a los anteriores. Permite realizar un análisis para identificar las herramientas, los soportes de información y conocimiento, y poder leer en ellos su lenguaje, formato, técnica específica, racionalidad y las lógicas bajo las cuales operan. Esto significa repensar la relación educación-tecnología bajo otras premisas y construir una concepción sobre ella en el ámbito escolar.

5. Nuevas formas de subjetividad

El nuevo lugar del conocimiento y la tecnología reorganiza los procesos y actualizaciones de quien lo hace posible, el ser humano y todo lo relacionado con él. Lo hace con su vida, y profundiza los recursos que se dan en las relaciones entre ellos, esto es, la comunicación, la socialización, la sexualidad, la salud, los afectos, entre otros. Se abre un inmenso núcleo de procesos inmateriales que recaen sobre el cuerpo humano, creando al *biopoder* de este tiempo.²⁸⁹

En este nuevo espacio, en el que el capital construye su proyecto de poder, la vida queda en el centro de la esfera del mercado y de la acumulación y se somete al trabajo industrial, a los procesos de apropiación e intercambio. Algunos ítems de ella, como el tiempo libre o el cuerpo, son hoy puestos en la esfera de la producción y el comercio, como bienes materiales e inmateriales, y como formas de vida, comunicación y socialización. Por ello, el proyecto de control se ve obligado a formar estándares de normatización para la educación, lo cognitivo, lo afectivo, y a organizar sistemas imperceptibles de control, que le dan forma a la *biopolítica*²⁹⁰ de nuestro tiempo.

Se experimentan cambios en el conocimiento, y las mediaciones tecnológicas que amplían el espectro de la cultura, en cuanto a que su desarrollo se da como parte de tendencias y procesos sociales, visualizando otra relación cerebro-información. Se complejiza, así, la idea de naturaleza, evidenciando que no estamos solos frente a las máquinas o herramientas técnicas, sino ante un cambio cognitivo producido por

²⁸⁹ Foucault, M. (2006). *Las tecnologías del Yo*. Barcelona: Paidós.

²⁹⁰ Negri, A. (2006). *Biopoder y luchas de poder en América Latina*. Buenos Aires: Plaza Editorial.

una nueva mediación estructural diferente a la del libro y la palabra oral. Este hecho produce una nueva relación entre ser humano e información digitalizada, que al ser mirada como cultura, nos entrega un nuevo entorno (ecosistema).²⁹¹

La otra forma del sujeto emerge del hecho tecnológico y comunicativo, y desde él, lo digital y lo numérico binario producen un cambio por una nueva mediación estructural diferente al libro y lo oral. La identidad anterior, fundada en el conocimiento interiorizado (el YO), como sujeto de aprendizaje (de su unidad de conocimiento interno), está dotada de una autonomía que la hace responsable de sí, y se piensa desde adentro hacia fuera, donde la subjetividad se replantea y aparece más compleja.

La modernidad se caracteriza por centrarse en el sujeto único, con autoconciencia y pensamiento racional (tal como el *pienso, luego existo*, de Descartes). Se trata de la esencia del YO, convertida, por Kant, en sujeto trascendental. En esta reflexión el cuerpo representa lo opuesto de la razón, y el camino del instinto, el deseo no controlado que lleva a construir una forma dual de entender lo humano, en lo material y lo espiritual.

Entra en crisis o en transición el mundo real construido por el sujeto, cuando la base de una razón única, totalizante y verdadera, se replantea. Desaparecen o se reorganizan las instancias de esa autorregulación y autoexpresión que hicieron posible la unidad en la modernidad: el Estado, la vinculación laboral fija, la iglesia y la familia nuclear de base patriarcal. Se

²⁹¹ Escobar, A. “¿De quién es la naturaleza? La conservación de la biodiversidad y la ecología política de los movimientos sociales”. En: *El final del salvaje. Naturaleza, cultura y política en la antropología contemporánea*. Bogotá. CEREC – ICAN. 1999. Disponible en internet en: <http://es.scribd.com/doc/20893394/Escobar-Arturo-El-Final-Del-Salvaje>

genera en el sujeto una inestabilidad en su identidad, las identidades individuales entran en un flujo de múltiples referentes colectivos, y se encuentran con interpretaciones variadas, donde no hay un único centro de referencia, y hay múltiples lugares para encontrar y buscar caminos.²⁹²

La corporeidad surge, entonces, como un nuevo lugar para relacionarse. El cuerpo aparece como nuevo centro, y se organiza desde afuera, hacia adentro. Las imágenes que llegan y el cuerpo procesa, generan un aprendizaje agregado a las formas existentes. Las nuevas bases cognitivas replantean las maneras de producción del conocimiento, entre ellos el escolar. Al ser múltiples los soportes de éste, generan figuras de razón amplias, donde el libro pierde centralidad, pero no importancia, constituyendo una transición de la subjetividad clásica de la modernidad hacia una que pase de las formas únicas y cerradas, a las múltiples y abiertas.

6. Transformaciones en la pedagogía

Bajo la lógica del nuevo conocimiento y la tecnología, que hoy no pueden separarse de las del mercado neoliberal, la profundización de la exclusión social y la construcción de

²⁹² Sennett, R. (2000). *La corrosión del carácter, las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama. Este texto demuestra cómo el control neoliberal se da desde la flexibilidad misma, y queda intervenido por la lógica de rentabilidad, bajo formas de eficacia y eficiencia, supeditado a la evaluación de resultados, mediante la precarización del empleo. La duración, seguridad y descanso, generan una reconversión y descentración del yo tradicional de la modernidad, constituido por producción manufacturera, con un contrato a largo plazo, y un vínculo social permanente, que le permite construir un proyecto de vida. Ahora esto se ha derrumbado: el sujeto de la globalización neoliberal pasa el día a día lleno de incertidumbres, viviendo en un permanente estado de vulnerabilidad, traicionando y acabando su deseo personal de libertad, por el de empleabilidad, que se convierte en proyecto propio y sentido de vida.

nuevos grupos con acceso a los desarrollos tecnológicos desiguales, generan lo que se denomina la *infopobreza*. Por ella es que el capitalismo globalizado ha intentado adecuar y re-fundamentar la escuela, para colocarla a tono con las nuevas formas del conocimiento. Coloca, así, al capitalismo cognitivo a su servicio, ante todo, para que cumpla sus funciones en los nuevos requerimientos de la contrarreforma educativa, donde la información, el conocimiento y la tecnología han pasado a convertirse en fuerza productiva directa, construyendo procesos de producción que generan condiciones planetarias de competencia, productividad y explotación.

Esta nueva realidad modifica el conocimiento, la razón, las subjetividades, la comunicación, la tecnología y el campo de la pedagogía. Acerca de este último, constituido a lo largo de cuatro siglos, ni el desarrollo del paradigma alemán, francés o anglosajón y latinoamericano, ni sus corrientes, enfoques y líneas metodológicas, son hoy suficientes para explicar y dar cuenta de estos cambios. Es necesario, teniendo en cuenta su acumulado, construir geopedagogías que correspondan a las nuevas realidades, y plantearse procesos práctico-teóricos que den cuenta de la reconfiguración de la pedagogía como un campo propio, bajo su control.

Este hecho, además de mostrar la historicidad del acontecimiento pedagógico, que se recompone y modifica con los procesos de la sociedad y las transformaciones culturales, convierte a la pedagogía y a la escuela en espacios conflictivos, en los que se juega la especificidad de los sentidos y las apuestas por lo humano y la sociedad. El terreno de la pedagogía vuelve a hacerse crítica, y hoy se visibiliza en los procesos de reforma y contrarreforma educativa en marcha.²⁹³

²⁹³ Veiga, A. (comp). (1997). *Crítica postestructuralista y educación*. Barcelona: Laertes.

Han ido emergiendo posiciones críticas al debate, argumentando la necesidad de construir caminos alternativos, que se resistan al proyecto de control. Estas posiciones tomaron fuerza y forma, y entraron a cuestionar públicamente los hábitos de la escuela, para construir una pedagogía crítica acorde a nuestro tiempo.²⁹⁴

III. EN BÚSQUEDA DE SUS PEDAGOGÍAS²⁹⁵

Las premuras de las transformaciones políticas –de ayer y de hoy– han sobrevalorado y unilateralizado los procesos políticos y organizativos en la reflexión y acción de la educación popular. Recientemente, en la década de los 90, hemos retornado el pensamiento de Freire (1970-1975)²⁹⁶ para iniciar una búsqueda de lo *educativo* y lo *pedagógico* de la educación popular.

Trabajar en este sentido nos ha mostrado uno de sus elementos específicos: la pedagogía, entendida como la reflexión sobre el hecho educativo²⁹⁷ y sobre el universo de relaciones que se construyen para garantizar los procesos de enseñanza y aprendizaje. De manera más precisa diríamos que ella es el “... saber práctico-teórico de las relaciones

Noguera C., Jaramillo R., Álvarez A., Hernández C.A. et al. (2002). *Investigación pedagógica en Colombia*. Medellín: Maestros gestores de nuevos caminos.

²⁹⁴ Giroux H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, Cultura y Enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.

²⁹⁵ Retomo acá apartes de mi libro *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur. Cartografías de la educación popular*. De próxima publicación en la Cooperativa Editorial del Magisterio, y al cual remito para ampliar lo de pedagogías críticas.

²⁹⁶ Tanto en sus antiguos como en sus nuevos textos.

²⁹⁷ Vasco, C. E. “Algunas reflexiones sobre la pedagogía y la didáctica”. En: *Pedagogía: Discurso y poder*. Bogotá: Corprodic, 1990.

sociales del saber y el conocimiento...” trabajado en ámbitos educativos.²⁹⁸

En ese sentido, la educación popular se ve como parte de la construcción social de la educación y la pedagogía desde nuestras especificidades, pero ello le exige reconocer, diferenciarse y explicitar esas otras formas de lo pedagógico existentes en el acumulado de ellas.

1. Los paradigmas

Estas búsquedas significan la capacidad de releer las relaciones entre teoría y práctica en el ámbito de la educación y la pedagogía, en el sentido de la reconstrucción social, educativa y pedagógica generada por los profundos cambios de las transformaciones en la esfera de la revolución científico-técnica en marcha²⁹⁹. Miremos rápidamente ese contexto desde la perspectiva educativa. Para ello, se puede tener como referente el modelo de desarrollo sustentable que se expone en el Capítulo 3, propuesto en el sentido de considerar que el paradigma está conformado por toda una tradición educativa y se refiere a unas condiciones étnicas, culturales, políticas, económicas y lingüísticas, de las que surge y genera los imaginarios y las representaciones, desde los cuales el lenguaje construye el mundo y conforman una mirada de sí mismo, de los otros, y del proyecto de ser humano de ellos: allí estarían las concepciones: alemana, francesa, sajona (anglo-americana), y latinoamericana.

²⁹⁸ Posada, J. E., Lucio, R. y otros. “Pedagogía y educación popular”. En: revista *Aportes*, N° 41, 1994, Bogotá: Dimensión Educativa; Quintana, J. (1991). *Pedagogía comunitaria: perspectivas mundiales de educación de adultos*. Madrid: Narcea.

²⁹⁹ Para una ampliación, remito a mi texto: *Globalización(es) y educación(es). Entre el pensamiento único y la nueva crítica*. Lima. Fondo Editorial del Pedagógico San Marcos, 2008.

El paradigma Alemán estaría fundado en el proyecto occidental del ideal griego y la Reforma protestante basada en el autoexamen y el trabajo³⁰⁰. Allí, la paideia iluminaría esa constitución, donde la pedagogía es una ciencia que se concreta a través de las didácticas³⁰¹. De igual manera, el paradigma Francés se cimentaría sobre las ciencias de la educación y el derecho a ella, dando forma a la pedagogía entendida como saber, disciplina, discurso, dependiendo de la corriente y la concepción en la cual se mueva³⁰² el autor que la plantea.

El paradigma Sajón se desarrolla en torno a la idea de currículo y recupera la organización del trabajo fabril en los inicios del Taylorismo para la educación y la escolaridad, disolviendo en algunos casos la idea de pedagogía para centrarla en las didácticas³⁰³. El paradigma Latinoamericano centra su propuesta en una crítica a la modernidad, en cuanto su pretendida universalidad significa una violencia epistemológica, ya que niega otras formas de conocer fundadas en la cultura y el contexto, como terreno de diferencia, y la necesidad de que la educación construya actores críticos, promotores de transformación de sus realidades³⁰⁴. Una muestra de cómo se mezclan es la producción de Abraham Magendzo, quien retomando la visión sajona del currículo, la reelabora

³⁰⁰ Wynecken, G. (1927). *Escuela y cultura juvenil*. Madrid: Espasa Calpe.

³⁰¹ Klaus, A. "Bibliografía de la pedagogía alemana contemporánea". En: revista *Educación y Pedagogía* N° 14-15. Segunda época. Vol. 7, 1996. Medellín. Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, p. 451.

³⁰² Zambrano, A. "Ciencias de la educación y pedagogía – especificidad, diferencia y multireferencialidad". En Revista *Educación y Cultura* N° 48. Septiembre 2009, pp. 8-16.

³⁰³ Tyler, R. (1992). *Principios básicos de currículum*. Buenos Aires: Troquel.

³⁰⁴ Freire, P. (1975). *La pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.

desde la tradición crítica latinoamericana y europea. Esto es visible en su obra sobre currículo y educación.³⁰⁵

2. Las corrientes y concepciones

Al interior de estas tradiciones paradigmáticas se desarrollan corrientes, las cuales buscan fijar un norte para la sociedad en la que actúan, y de los intereses particulares de la acción educativa y las implicaciones de esas opciones en la constitución de lo social. Esto lo hacen desde sus cosmovisiones, las cuales orientan las miradas y los horizontes que marcan los fines de la sociedad y de la actividad educativa. En esta perspectiva, serían más de corte conceptual y teórico, haciendo del hecho educativo y pedagógico una realidad política, en cuanto la corriente ubica la pregunta del nexo educación-escuela-pedagogía-proyecto institucional, con el destino y el futuro de la sociedad. De esa manera, es una lucha al interior de cada paradigma de diferentes grupos, sectores y concepciones por reconfigurar los sentidos de la educación en el día a día de su quehacer. Ejemplo de ello sería al interior del paradigma Sajón, la manera como John Dewey se plantea críticamente las propuestas de currículo de Bobbit, para cuestionar el sentido fabril (fábrica) que éstas daban a la educación.

En esta perspectiva, las tres corrientes (clásica-tradicional, modernizadora-renovadora, crítica-transformadora) estarían al interior de cada paradigma como campo en configuración permanente, para responder a cada época. Wynecken encuentra sus orígenes en lo que él llama “los tres estilos de

³⁰⁵ Magendzo, A. (1996). *Curriculum, educación para la democracia en la modernidad*. Bogotá: Ántropos.

escuela: la que surge en la edad media, la cual repite la tradición que debe ser aprendida (lemschule); la segunda sería la creada por la Reforma protestante, escuela popular (volksschule) que, basada en el mundo interior y el trabajo, origina la autonomía; y la tercera, la cultural, cuyas bases están en la autonomía del espíritu (kulturschule). Él fundamentará cómo de las dos últimas saldrán: “las comunidades escolares libres”, una de las corrientes en el paradigma Alemán de las pedagogías críticas.

Recogiendo esta entrada, se puede plantear la manera como hoy acontecen esas tres corrientes:

- i. Clásicos fundados en la tradición. Se constituye desde la fuerza del pasado, y la manera cómo ella es la base y tronco de la constitución de la educación en el presente, la cual sólo sería una ramificación de él, y señalaría los derroteros a la manera de ejecutarla. En el último tiempo hemos visto grupos religiosos que vuelven a su tradición originaria y a partir de sus fundadores inauguran para estos tiempos pedagogías y educaciones basadas en ellos³⁰⁶, encontrándose diversidad de matices no sólo en la esfera de lo religioso.
- ii. Modernizadores-renovadores. En esta tradición se considera que la educación es una función de la sociedad y esta se encuentra como una de las instituciones básicas de socialización, en permanente cambio y modificación. En ese sentido, la educación debe realizar actualizaciones y adecuaciones para responder a las nuevas necesi-

³⁰⁶ Pontificia Universidad Javeriana – Colegios de la Compañía de Jesús. (1993). *Pedagogía ignaciana, un planteamiento práctico*. Bogotá: Prefectura colombiana de la Compañía de Jesús.

dades que le son señaladas por los rumbos más amplios (cambio de época) que va tomando el mundo al cual ella se debe.³⁰⁷

- iii. Críticos-transformadores. Considera que la educación funciona en las relaciones de poder que tiene la sociedad. En ese sentido, ella busca construir el consenso cultural de los grupos que detentan su control. Por lo tanto, la educación debe ser entendida en esos juegos de poder. Todo educador participa de ellos con su accionar cotidiano, y si no toma distancia crítica, le es difícil entenderlos. Con sus prácticas pedagógicas construye relaciones sociales educativas, con las cuales hace presentes los intereses que tiene sobre la sociedad, en donde los reconoce y opta. La educación se convierte en una opción por transformar las formas de poder que dominan y producen exclusión y segregación en la sociedad³⁰⁸, construyendo otras más justas y humanas.

A su vez, al interior de estas corrientes se dan diferentes posicionamientos conceptuales que muestran sesgos y matices de la respectiva corriente, generando concepciones variadas, las cuales gestan dinámicas de debate interno e incidencias diferenciadas en el terreno de la acción. Por ejemplo, al interior de las críticas-transformadoras se desarrollan muy variadas miradas, como las reproduccionistas, emplazamiento cultural, la educación popular, contrahegemonía cultural, las descolonizadoras, y muchas otras.

³⁰⁷ Tedesco, J. C. “Los pilares de la educación en el futuro”. En *Debates en educación*, 2003. Barcelona.

³⁰⁸ Kincheloe, J. L. y McLaren, P. (Eds.) (2008). *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona: Grao de Irif, SL.

3. Los enfoques

La síntesis de las opciones que el educador hace en la esfera de paradigmas, corrientes y concepciones son las que van a dar forma a los procesos pedagógicos, constituyendo los enfoques, con lo cual se hace real el que la pedagogía es la reflexión del hecho educativo.³⁰⁹

Colocar esas concepciones de la cultura, la tradición como acumulado de los fines de la educación, y sus sentidos en el terreno de la praxis, concretando la propuesta de Comenius de “enseñar todo a todos”, lleva a que a partir de finales del siglo XIX y durante todo el siglo XX (aunque su origen es anterior), la configuración de la pedagogía construya una serie de enfoques, los cuales fundamentan conceptualmente el quehacer educativo y pedagógico a partir de explicar el desarrollo de niños, niñas y jóvenes, su lugar en la sociedad, en la manera como se relacionan con los procesos de aprendizaje, de las mediaciones necesarias para lograrlo, de los instrumentos, herramientas o dispositivos que usan, de las interacciones entre adultos y generaciones menores, de los materiales que utiliza, configurando para el citado periodo tres grandes enfoques iniciales al interior de los cuales van dando forma al campo de la pedagogía:

- i. La pedagogía frontal o “transmisionista”. En su momento fue la base para salir de las formas tutoriales de la enseñanza a nivel metodológico y poder hacer una escuela masiva, con grupos numerosos de alumnos. Su fundamento conceptual estaba dado en el conocimiento científico que debía ser enseñado en la escuela siguiendo el desarrollo psicológico individual común. De ello se

³⁰⁹ Vasco, C. E. (1990). *Op. Cit.*

deriva que el conocimiento verdadero debe ser aprendido y repetido por el estudiante, dando forma al “instruccionismo” como proceso pedagógico en el cual el maestro o maestra es la base del mismo, en cuanto es la persona encargada de entregar ese acumulado, que al no poseerlo el alumno sería considerado como un déficit en su desarrollo. En este sentido, la escuela va a tener la función de remediar esta situación, contemplando básicamente el desarrollo de dos contenidos: el conocimiento y las normas de comportamiento (moral) que permitirán a éste integrarse a la sociedad.

- ii. La pedagogía activa o nueva. Surge como una contestación al enfoque frontal predominante en la sociedad y el carácter puramente receptivo del estudiante, y se constituye como una liga³¹⁰ que aglutina diferentes pensadores y experiencias de enseñanza no vinculadas al “transmisionismo”, los cuales consideran que el niño no es un ser pasivo, ni una tabula rasa en donde los adultos imprimen conocimientos y valores. Por ello, su punto de partida es la actividad que los niños realizan, el respeto a sus intereses, su libertad individual. En ese sentido, va a requerir propuestas metodológicas que permitan un proceso donde él sea agente activo de su constitución en sujeto. Para ello, se fundamenta en la psicología genética, que comenzaba a desarrollarse, y cuya base es el crecimiento y desarrollo progresivo del estudiante y la constitución de su libertad. Es una educación donde no se impone la ciencia y la moral, sino que se le coloca al estudiante en condiciones de descubrir, de crearla de adentro hacia afuera.

³¹⁰ Miadaret, C.(1968). *Educación nueva y mundo moderno*. Barcelona: Vicens Vives.

iii. La pedagogía de la tecnología educativa. En la primera mitad del siglo XX se desarrolló, a partir del trabajo de Watson³¹¹, una teoría que planteaba que el aprendizaje de nuevas conductas se realizaba a través del refuerzo y del castigo: cuando la persona siente que el resultado es positivo, lo lleva a repetir esa conducta. Estos principios, desarrollados por Skinner³¹², serían aplicados en la educación, planteando que lo que debe ser claro son los objetivos y el resultado al cual se desea llegar. En ese sentido, ese lugar intermedio es una caja negra, es el lugar de trabajo del educador, en cuanto la conducta lograda es fruto de los estímulos del entorno y no únicamente por lo psicológico. De acuerdo con lo anterior, el acto educativo era el resultado de un buen diseño técnico de reforzamiento. Allí, entre objetivos y resultados, en el último tiempo algunos han venido colocando los aparatos resultantes de la tecnología como estímulo para lograr los resultados buscados, en coherencia con esta concepción.

A partir de esos tres troncos básicos, los enfoques pedagógicos han sido recreados a lo largo del siglo XX, dando paso a una discusión entre ellos y agregando énfasis particulares o desarrollos ampliados en los cuales se entremezclan al formular lo que debe ser la práctica de los educadores de su tiempo, en las discusiones sobre la forma de construcción de lo humano a través de la educación y la pertinencia del hecho educativo –en coherencia con las nuevas teorías que explican los procesos sociales y humanos–, así como en la manera de aprender, dando forma a múltiples enfoques, por ejemplo, el

³¹¹ Watson, J. B. “La psicología tal como la ve el conductista”. (fotocopia)

³¹² Skinner, B. F. (1974). *Walden Dos*. España: Fontanella FEB.

constructivista piagetiano³¹³, para el que cualquier problema pedagógico que se quiera resolver implica procesos psicológicos, en los cuales está fundamentado el desarrollo mental del niño. Este desarrollo pasa por etapas (sensomotriz, preoperatoria, operaciones concretas, operaciones formales) que van de menor a mayor equilibrio, proceso en que la acción y los intereses ocupan un lugar importante.³¹⁴

De la misma vertiente, la socio-cultural, siguiendo a Vigotsky³¹⁵, considera que las estructuras mentales son construcciones culturales –mediaciones simbólicas–, desarrolladas por la interacción que el sujeto tiene con su entorno inmediato, toda función va a aparecer en dos planos: en lo social (interpsíquico) y en lo psicológico (intrapsíquico). De igual manera, el enfoque crítico liberador y de resistencia retoma las concepciones crítica y, en la especificidad de América Latina, desarrolla apuestas de emancipación que, tomando el contexto y la cultura, generan propuestas de transformación de los entornos, los sujetos, las prácticas cotidianas a partir de metodologías participativas y el análisis de la sociedad. Y así en cada uno de los enfoques que continuaron generándose a lo largo del siglo XX y comienzos del actual, como las pedagogías de la complejidad, las neurocognitivas, las humanistas, las etnoeducativas y otras que se han venido proponiendo.

Estos variados enfoques –incluido el fundado en investigación, propuesto en este texto– se han consolidado a lo largo del siglo XX, dando forma a cuestionamientos y replanteamientos de la escuela y de la educación en este tiem-

³¹³ Piaget, J. (1973). *Psicología y pedagogía*. Barcelona: Ariel.

³¹⁴ Vasco, C. E. (1998). *Constructivismo en el aula: ¿ilusión o realidad?* Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

³¹⁵ Vigotsky, L. (1978). *Pensamiento y lenguaje*. Madrid: Paidós.

po, y haciendo posible en el campo educativo la emergencia de las pedagogías, las cuales al concretarse en las prácticas inmediatas han venido desarrollando líneas metodológicas (modelos³¹⁶), cuya particularidad es tener una estrategia en donde se visibilizan las interacciones, las herramientas didácticas o dispositivos utilizados, la organización del tiempo y el espacio. Se muestra así, una ruta a seguir, con los pasos detallados para lograr resultados específicos de aprendizaje en la esfera de la propuesta pedagógica del enfoque en cuestión.

El desarrollo metodológico exige de quienes lo realizan una ruta concreta o camino que debe transitarse, en donde estén presentes los principios pedagógicos enunciados bajo la forma de enseñanza y/o aprendizaje, siendo el enfoque o los enfoques que concurren a la práctica los que determinan la selección y el uso de las herramientas, dispositivos, didácticas, enunciados de lenguaje, los cuales también van a tener sentido y significado en coherencia con los enfoques que se acogen.

Es común ver múltiples y diferenciadas líneas metodológicas que se derivan del enfoque. Por ejemplo, en el constructivismo éste se implementa con nombres como: aprendizaje por comprensión, aprendizajes por la acción, aprendizajes por mapas conceptuales, significativo, de cambio conceptual, y muchos otros que se nos haría largo enumerar. También con frecuencia se encuentra que procedimientos, herramientas o didácticas se usan en diferentes propuestas

³¹⁶ Creo que el uso de modelos se refiere a la vinculación entre el proceso de la física clásica (mecánica) y el currículo de tipo sajón. Esa idea de modelos es precisamente uno de los elementos que se cuestiona con la reconfiguración del saber escolar de la modernidad, de la cual participa la inclusión de la investigación en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

metodológicas, por ejemplo, trabajo por proyectos, pero el sentido del uso no es el mismo, va a estar determinado por el enfoque desde el cual se fundamenta.

4. Líneas metodológicas (modelos)

De igual manera, al interior de cada uno de los enfoques desarrollados, cuando éstos deben materializarse en forma práctica, realizan propuestas a nivel de procedimientos para concretar sus apuestas, como lo podemos ver en el siguiente listado de líneas metodológicas:

- Enseñanza-aprendizaje conceptual.
- Enseñanza-aprendizaje integradora.
- Enseñanza-aprendizaje problematizadora.
- Enseñanza-aprendizaje contextualizada.
- Enseñanza-aprendizaje por indagación.
- Enseñanza-aprendizaje significativa.
- Enseñanza-aprendizaje colaborativa.
- Enseñanza-aprendizaje por modificabilidad cognitiva.
- Enseñanza-aprendizaje por competencias.
- Enseñanza-aprendizaje por diferenciación.
- Enseñanza-aprendizaje por comprensión.
- Aprendizajes tecnosociales.
- Aprendizaje dialógico.

Y muchas otras en las cuales se intenta fijar las bases de los proyectos específicos en el campo de la educación y la pedagogía. En ese sentido, las didácticas se harían específicas en coherencia con líneas metodológicas, enfoques y corrientes. En el caso de nuestra perspectiva latinoamericana, nos

hemos movido en unas corrientes críticas, desde las concepciones de la educación popular y desde allí intentamos dar contenidos a estas búsquedas.

IV. CONSTRUYENDO LA CONCEPCIÓN PEDAGÓGICA DE LA EDUCACIÓN POPULAR³¹⁷

Estos nuevos entendimientos de las realidades tecnológicas y comunicativas, nos exigen recuperar las comprensiones de la educación popular construidas en su acumulado, que le permite reconocerse como una propuesta educativa para ser implementada en múltiples escenarios formales, no formales e informales para desde allí proponer lecturas de estas nuevas realidades.

La educación popular se ha visto obligada a pensar lo pedagógico y a partir de sus propios desarrollos decantar su propuesta, interpelando el encierro que se ha ido haciendo de ella reduciéndola al ámbito de la escuela, la forma como históricamente se ha abordado a ésta. Es desde la cárcel de la escolarización que la educación popular rescata a la pedagogía para ubicarla en un horizonte mucho más amplio, sin negar a ésta y dotándola de una particularidad. Y es la construcción de relaciones sociales educativas atravesadas por la forma como se da el poder en el saber y en sus prácticas, lo que la lleva a enfrentar y debatir el discurso tecnocrático que se ha ido instaurando sobre ella, convirtiéndola en un asunto técnico procedimental.

En ese sentido, recusa a las pedagogías que han excluido de su práctica el reconocimiento del poder en el saber y de los intereses sociales y políticos presentes en su ejercicio,

³¹⁷ Retomo y amplío: Awad, M. y Mejía, M. R., *Op. Cit.*

además de la manera como ese discurso es parte de la dinámica del control de la sociedad de este tiempo por procedimientos educativos y pedagógicos.

La escuela, tal como la conocemos hoy, luego de un largo camino de prácticas y desarrollos para grupos de élite, es una creación de la Revolución Francesa (Plan Condorcet) que le confirió el papel de entregar el saber sistematizado y de producir la homogeneización social para superar la desigualdad de cuna en la cual estaba fundado el antiguo régimen. Al hacerlo, no sólo enfatizó su origen social, sino además, le entregó una manera determinada de construir su relación particular y básica a partir de la instrucción y la enseñanza. Justamente ese estilo de relación es el que va a garantizar la homogeneización social del conocimiento y los contenidos eurocéntricos de ella, como el fundamento de la construcción cultural que va a realizarse para garantizar el control de mentes, cuerpos, y deseos.

Durante el siglo XIX, al constituirse los sistemas nacionales de educación como parte del estado-nación, la escuela convirtió el saber elaborado de la tradición eurocéntrica en saber escolar. Esto le significó tener una comprensión específica acerca de la enseñanza y de la pedagogía y además, le permitió desarrollar procedimientos particulares de transmisión de ese saber, completamente diferentes a los de la producción y la construcción del saber. Dicho de otra manera, la escuela asumió una especificidad y una tarea: ser transmisora del saber a partir de determinados procesos y entregar a las nuevas generaciones el saber sistematizado, acumulado en el transcurso de la historia de la humanidad³¹⁸

³¹⁸ Martínez, A. “La enseñanza como posibilidad del pensamiento”. En *Pedagogía, Discurso y Poder*. 1990, Bogotá: Corprodic.

de un mundo hecho desde esa particular manera occidental del conocimiento, y en la negación o invisibilización de esas otras epistemes.

Para lograrlo, fue necesario desarrollar unos métodos y unos procedimientos que garantizaran la enseñanza de ese saber y esos contenidos hechos como una selección cultural a través del currículo, y se creó entonces una didáctica que terminó confundándose con la pedagogía por ser la escuela el lugar institucional del saber. Es decir, se aislaron los procesos pedagógicos del resto de procesos socializadores y se construyó una identidad entre la pedagogía y el cómo enseñar.

Las consecuencias del encierro sufrido tanto por la educación como por la pedagogía en las paredes de la escuela han sido graves. En primer lugar, la relación social, que por vía de la socialización se encuentra implícita en la educación, se desdibujó y se redujo a una simple relación escolar. Ese encierro permite que ella explique el mundo desde una lógica diferente a la que viven los actores por fuera de ella en una supuesta universalidad, en la cual quedan subsumidas las especificidades de nuestras realidades. Y en segundo lugar, los procesos pedagógicos que se asumían y vivían a diversos niveles, con la institucionalización de la escuela, perdieron su relación con la totalidad social. La escuela se convirtió en un lugar aislado con un discurso y unas prácticas legitimadoras, pero por fuera de la representación social a la cual obedece: es del mundo pero aislada de él, y en los últimos tiempos su encierro, en función de las competencias y estándares, promueven las lógicas de la producción y, por tanto, del capitalismo globalizado.

Además, en esta última fase de la globalización capitalista, ante la emergencia de las tecnologías y los medios masivos de comunicación (educación), a la escuela le son

retiradas las funciones de socialización y se le reduce a ser una institución formadora de los estándares, como mínimos del conocimiento para vivir en la sociedad globalizada y de las competencias como los requerimientos básicos para la inserción laboral y productiva, haciendo de la escuela una institución más para el entramado económico de la sociedad.

El hecho de que la pedagogía haya sido asimilada a la metódica, no le ha permitido entender su proceso social. Aislar la escuela es reducir la pedagogía al proceso de instrucción y de enseñanza y a las relaciones que se establecen en el marco de la institucionalidad escolar como parte del proyecto de control. Una interesante crítica de este proceso se encuentra en documentos internacionales, en donde se ve la lucha de diferentes concepciones por dar forma a la escuela de estos tiempos (Educación para todos), en los cuales se inicia un replanteamiento de los tiempos y la institucionalidad de la educación.³¹⁹

Sobre aquella visión que sólo aprecia a la escuela como lugar de transmisión del saber sistemático universal, se abre otra que comienza a desarrollarse desde diferentes perspectivas de pensamiento y acción crítica, marcada por los procesos de negociación en la escuela: la comunicación media una negociación entre vida cotidiana, cultura ilustrada, culturas propias y raizales, y procesos masivos construidos como imaginario colectivo, en donde la televisión, la gallada de jóvenes y la cultura de masas también van a la escuela, afectando sus procedimientos y reconstruyendo –de otra mane-

³¹⁹ Torres, A. (1996). *Discursos, prácticas y actores de la educación popular en Colombia durante la década de los ochenta*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

ra– las relaciones sociales escolares³²⁰, mostrando que no hay escuela ni educación ni pedagogía sin contexto, sin historia, sin lenguaje –el cual hace visibles los intereses– y sin poder.

Hasta el momento, la escuela no ha enfrentado esa síntesis y se ve obligada a reconstruir el proceso al interior de sí misma creyendo que la crisis está en los modelos pedagógicos. No se plantea la desarticulación de la pedagogía con respecto a la socialización y ni su encarcelamiento en el proceso escolar en donde se le envían sus contenidos (estándares y competencias) y el maestro y la maestra la resuelven con los procedimientos aprendidos en una débil formación pedagógica (despedagogización). Con una postura crítica frente a estos fenómenos, la educación popular ha logrado interesantes avances en la escuela tanto en nuestro medio como en otros países del continente.³²¹

Hoy, es necesario retomar la crítica a la escuela como reproducción social y agente desarrollador de la vinculación de ésta a procesos productivos, e ir más allá de ella y hacer una nueva lectura que desencarcele la pedagogía de la escuela y plantee el reto de construir unas *pedagogías* acordes con sus procesos y con los contextos en los cuales opera, donde están los aparatos y los nuevos procesos comunicativos como mediadores. Es urgente también, diferenciar los procesos de instrucción, enseñanza y aprendizaje para determinar cómo cada una de esas concepciones o sus mezclas,

³²⁰ Pérez, D., Mejía, M. R., *Op. Cit.*

³²¹ Mejía, M. R. (1987). *Hacia otra escuela desde la educación popular*. Bogotá: CINEP; Cussianovich, A., Chiroque, S. (1990). *Educación popular en debate. Características y metodología*. Lima: IEP; Torres: 1997; Vasco, C. E. “Distintas formas de producción de conocimiento en educación popular”. En *Procesos de conocimiento en educación popular*, 1996, Bogotá. CEAAL; Serrano, J. (1990). *¡Eso sí, pa' qué! Hacia una teoría de la práctica pedagógica de la educación popular*. Bogotá: CINEP.

encarnan pedagogías diferenciadas. E igualmente, liberar a la educación popular de aquella visión restringida que la entiende sólo como educación de adultos y como no formal. Una de las tareas más interesantes desde esta perspectiva la emprendió Francisco Gutiérrez en Costa Rica.³²²

La educación popular enfatiza en los procesos específicos de la pedagogía gestados en los aprendizajes y se descen- tra de ella misma para iniciar una reflexión en torno a ¿qué es una relación educativa? ¿Qué es una relación educativa en el campo de la socialización? ¿Cuál es la calidad del trabajo que hace a nombre de la transformación? ¿Cuáles son las relaciones sociales en las cuales se realiza el hecho educativo? ¿De qué manera se empoderan los actores en las relaciones sociales que se dan en un acto educativo?³²³ ¿Cómo se consti- tuyen las mediaciones educativas en dispositivos de poder en el saber? ¿Cómo las nuevas realidades tecnológicas y comu- nicativas operan como dispositivos y mediadores?

Los educadores populares hemos comprendido que el trabajo pedagógico no puede seguir atado a la improvisación y al espontaneísmo. Debemos desarrollar una acción riguro- sa y bien fundamentada, utilizando dispositivos coherentes con nuestra opción, ya que hasta los más sencillos disposi- tivos que utilizamos en la actividad educativa, son también parte básica de la opción humana que tenemos. Estos ele- mentos se hacen presentes en todo acto educativo tanto a través de los contenidos como de los instrumentos que selec- cionamos, pues operamos en contextos culturales y sociales específicos.

³²² Gutiérrez, F. (1985). *La educación como praxis política*. Bogotá: Siglo XXI.

³²³ Torres, R., Ghiso, A. y otros. (1992). *Reflexiones sobre pedagogía*. Santiago de Chile: CEAAL.

La educación popular descubre que en ese proceso de praxis y autoconstitución, debe fundamentar desde las técnicas más simples que utiliza, hasta los procesos más elaborados del aprendizaje. Esto nos ayuda a hilvanar un camino de integralidad y dejar de pensar en fragmentos de la actividad global que hacen de nosotros políticos, trabajadores sociales o sicólogos, pero no educadores populares.³²⁴

Frente a los lugares comunes del fraccionamiento social, el pragmatismo y el desencanto educativo de estos tiempos, urge el desarrollo de una reflexión que permita entender y asumir la educación y la cultura como lugares de producción de sentido y espacio en donde también emergen las formas que avizoran otro mundo posible. Porque sin duda, la cultura es producción: es el lugar donde los seres humanos crean su proceso material de existencia, pero también su proceso espiritual del quehacer propio de su condición. Es el espacio en el cual hombres y mujeres se reconocen como tales, y crean y reconstruyen su vida. Recuperar la pedagogía para los nuevos procesos educomunicativos es también recuperar esa complejidad y entender que esas relaciones y lo que construyen están presentes en toda actividad educativa.³²⁵

Valga la pena enfatizar que de ninguna manera negamos la pedagogía en la escuela. Es obvio que es uno de los escenarios donde ella existe y que hoy con el intento de dejarle sólo funciones productivas con las competencias y los estándares consideramos que se hace indispensable visibilizar otros espacios y que esa existencia plural le permite al ser humano producir una serie de dispositivos para garantizar

³²⁴ Rodríguez, M. (1997). *La construcción colectiva del conocimiento en la educación popular: desafíos actuales en contextos culturales andino-bolivianos*. La Paz: Procep-Cenprota, MC PB.

³²⁵ Bruner, J. (1988). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.

la construcción de su vida y, desde allí, ayudar también a la reconstrucción de la escuela con otros sentidos y apuestas, sin negar ningún espacio social susceptible de ser tocado en los diferentes procesos educativos.

Por eso, descentrar la pedagogía de la escuela es un asunto radical en la construcción metodológica de la educación popular. Debemos decir: ¡basta! a la vida fragmentada y poner esos escenarios de industria cultural de masas como educ comunicativas, para trabajar por la construcción y producción de una *vida total con sentido*, esto es, reorganizada a partir de la capacidad de los grupos humanos de convertirse en actores y empoderarse para transformar su realidad, en donde la escuela es uno más de los escenarios necesarios de transformación y que debe ser enlazado para construir proyectos emancipadores y transformadores.

Se puede decir que uno de los aportes está en la diversidad de propuestas y en reconocer allí esos múltiples procesos metodológicos desarrollados en los diferentes ámbitos y así convertir sus prácticas y su realidad como campos de saber, construyendo desde las experiencias de la educación popular una propuesta pedagógica concreta, una pedagogía liberadora histórica y socio-crítica para los tiempos de transformaciones fundadas en el conocimiento, la tecnología, la información, la comunicación, y los nuevos lenguajes que garanticen coherencia. La hemos denominado *negociación cultural* y diálogo de saberes, y es hoy un terreno abierto para una reflexión más amplia, que desborda nuestras posibilidades e invita a su construcción colectiva.³²⁶

³²⁶ Ghiso, A. "Diálogo de saberes en los procesos de educación popular". En: revista *La Piragua*, N° 7, 2° semestre, 1993, Santiago de Chile: CEAAL. Ver también: Revista *Aportes*, N° 53, 2000. "El diálogo en la educación. Perspectivas teóricas y propuestas didácticas." Bogotá: Dimensión Educativa.

1. Rescate de la educación como socialización³²⁷

La educación popular ha redefinido su ámbito de pensamiento y acción al recuperar la educación como *socialización*. Estrictamente hablando, la socialización hace referencia a los procesos permanentes realizados en los diversos espacios de la vida cotidiana, a través de los cuales la sociedad organiza la integración de sus miembros a su dinámica mayor, en estos tiempos, con una preponderancia de lo tecnológico y lo comunicativo.

El análisis tradicional diferencia dos tipos de socialización: la primaria, realizada a través de la familia y de la interacción social, corre por el camino de la informalidad y corresponde al mundo de la vida cotidiana. Y la secundaria, o socialización formal, que ocurre a través de la escuela y las instituciones y corre por la vía de la formalidad. También se denomina secundaria a aquella realizada en el mundo del trabajo, la cual requiere algunos niveles de especialización; ésta se mueve en el ámbito de lo no formal y hace referencia a procesos de formación y adecuación sobre la marcha.³²⁸

Familia	Escuela	Trabajo
Socialización Primaria	Socialización Secundaria	
Informal	Formal	No Formal
Interacción Social	Instituciones	Adecuación Capacitación
	A éstas se les ha llamado EDUCACIÓN porque suponen INTERVENCIONES INTENCIONADAS CON INSTRUMENTOS, destinadas a producir un aprendizaje. Excluyen lo familiar y la interacción social.	

³²⁷ Retomo elementos del libro de: Awad, M. y Mejía, M. R., *Op. Cit.*

³²⁸ Tomado de: Mejía, M. R. *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur. Cartografías de la Educación Popular*. De próxima publicación en Bogotá.

Esa mirada tradicional supone que la educación solo actúa en los niveles de socialización formal y no formal y que la familia y la escuela son los lugares privilegiados de la socialización. Sin embargo, las transformaciones en el mundo actual muestran elementos nuevos que debemos analizar.

La escolarización enfrenta en nuestra época una profunda crisis, atribuida en parte a la ampliación de los procesos educativos a través de los procesos tecnológicos generados en la web 1 y 2. La acción de los medios masivos de comunicación que han generado una especie de fraccionamiento, de fractura de la realidad, haciendo que los seres humanos no sólo cumplan sus procesos de socialización en la escuela sino que además, especialmente interactúen en espacios múltiples donde las formas masivas y culturales actúan con gran fuerza³²⁹. Sin intentar agotar el tema, se señalan tres nuevos fenómenos que encarnan formas diversas de relación social y de conformación de grupos a partir de pautas diferentes a las conocidas hasta hace pocos años. Estas son: las formas masivas, los procesos de interacción de pares (galladas, pandillas, por ejemplo) y los procesos de constitución de grupos por fuera de lo escolar.³³⁰

La experiencia muestra que nuestros niños se educan hoy en lugares diferentes a la escuela. La televisión, el cine, el video, los juegos electrónicos, las redes sociales (como Facebook), entre otros, educan a través de mecanismos distintos a los utilizados por la escuela y la familia. Esta es la nueva socialización, llamada por algunos “terciaria”, que nos dice

³²⁹ Alfaro, R. M. (1987). *De la conquista de la ciudad a la apropiación de la palabra. Una experiencia de educación popular y comunicativa con mujeres*. Lima: Tarea.

³³⁰ Trilla, J. (1993). *Otras educaciones*. México: Universidad Pedagógica Nacional.

que ella salió desde hace mucho tiempo de las cuatro paredes de la escuela.³³¹

Sin embargo, la escuela continúa encerrada en su metódica y en su concepción pedagógica, atada a la instrucción y “renovada” en la enseñanza, sin entender que esos nuevos procesos la han fraccionado, quebrando su fuerza y trasladando la socialización a otros escenarios. En cambio, se coloca de espaldas a estas realidades mostrándose indiferente a la urgencia de reflexionar y replantear su papel, función y sentido. A pesar de las reformas educativas en nuestro país y en América Latina, el síndrome modernizador no permite hacer las transformaciones urgentes para este tiempo, haciendo que las nuevas exigencias (PEI, gobierno escolar, etc.) sean incorporadas dentro de la misma vieja estructura.³³²

Para los educadores populares será de gran interés trabajar en este sentido. La sociedad masiva en la que vivimos ha creado nuevos grupos de interés, consumidores de imágenes y de signos, con nuevas identidades y maneras de percibir. El mundo de las galladas, el mundo de los barrios populares, entre otros muchos, se configuran desde una serie de imágenes y de imaginarios colectivos que actúan sobre la estructura simbólica de las gentes, sobrepasando los linderos de la socialización que se opera en la escuela y entrando en la globalización en una forma híbrida, transnacionalizados en lo local³³³, constituyendo el mundo global.

³³¹ Cajiao, F., Parra, R., y otros. (1995). *Atlántida: cultura del adolescente escolar en Colombia*. Bogotá: Tercer Mundo–FES.

³³² Mejía, M. R. “Recepción y uso de la educación popular: hacia una comprensión de sus aprendizajes”. En: *Cultura y política en educación popular: principios, protagonismo y negociación*. Cesó Paperback N° 22. La Haya. CESO. 1995.

³³³ García Canclini, N., Roncagliolo, R. (Eds.) (1985). *Culturas transnacionales y culturas populares en México*. México: IPAL; García Canclini, N. (1995). *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*. México: Grijalbo.

Asistimos así a un tránsito entre vida cotidiana y cultura que amplía la concepción de que la cultura es la escuela. La vida cotidiana y las nuevas realidades tecnológicas y comunicativas empiezan a horadar esta mirada, mostrando cómo el mundo de lo imaginario se constituye en torno a un “deber-ser” y modelando la identidad a través de imágenes sociales mediadas por las formas de lo masivo que crea nuevas maneras de ser de lo individual y de lo colectivo.

Ese lenguaje ha creado también una dinámica de sí en los procesos sociales, los cuales con la web 2.0 son más participativos, dinámicos e interactivos, transformando las formas de la mediación.

Todos estos cambios replantean los procesos de homogeneización cultural y ponen en evidencia la emergencia de una nueva institucionalidad social –organizaciones sociales– que desplaza a la escuela como agente socializador por excelencia³³⁴, ampliando y poniendo en aprietos a todas las instituciones de socialización anteriores, obligándolas a reflexionar sobre la manera como estas nuevas realidades afectan su quehacer.

Aparece entonces no sólo un nuevo lugar de socialización, sino también un nuevo lugar para el control social como proyección simbólica de la identidad. Esa proyección simbólica opera en la estructura previa de los sujetos como una forma que se negocia *con* y *en* la escuela. Es decir, que el niño de los barrios populares ya no va a la escuela sólo a recibir, también va a negociar sus códigos, a exigir que los procesos disciplinarios sean transformados y a dialogar lo que él posee en su estructura previa con lo que la escuela le ofrece.

³³⁴ Palma, D. (1993). *La construcción de Prometeo. Educación para una democracia latinoamericana*. Lima: CEAAL – Tarea.

Esto genera un proceso de semiotización de la vida cotidiana que modifica la acción que siempre hemos construido como válida, produciendo intercambios y negociaciones que recontextualizan mensajes y procesos. Nuevas culturas, nuevas relaciones y nuevos sujetos sociales entran a la escuela para desvertebrar la relación antes existente. Pero no sólo allí, también ha cambiado por completo el panorama del mundo de la familia y de los procesos de la socialización primaria.

Desde la observación y reconocimiento de estos fenómenos, se establece una ruptura con el concepto tradicional de socialización en el sentido de las nuevas mediaciones que introduce la nueva realidad de la tecnología en su versión de aparatos, apropiada hoy en forma diferente por las clases y grupos sociales, lo cual influye en la redefinición y redimensionamiento de la educación popular. Esto permite afirmar que ella, en tanto práctica social, muestra que su operar educativo es posible en todos los terrenos, formales y no formales y que, además, desborda su acción hacia el amplio universo de lo informal, a la vez que asume las nuevas mediaciones tecnológicas y comunicativas para hacer real su propuesta en las nuevas realidades.

Nuestro proyecto metodológico recupera los espacios de socialización y convierte la acción educativa en *interacción e incidencia social*, constituyendo nuevos escenarios de aprendizaje formados desde las nuevas mediaciones comunicativas y tecnológicas, propiciadas desde el lenguaje digital y coloca esos espacios y sus procesos en un horizonte de proyecto popular. De esta manera, se pretende reelaborar la comprensión de los procesos de socialización a partir del análisis crítico del poder (en el mundo complejo y fragmentado de la globalización) para entender mejor los nuevos y diversos actores de este capitalismo construido a la luz de los

cambios en el conocimiento, la tecnología, la información y la comunicación, generando un nuevo modelo de acumulación.³³⁵

2. Las resistencias: base de la constitución de las pedagogías críticas

El capitalismo de este tiempo ha reordenado y reorientado las transformaciones productivas, sociales y culturales de la sociedad que han dado forma al cambio de época; les ha puesto a su servicio, fundado sobre una nueva forma de control de base cognitiva, en el cual muchos trabajan con el conocimiento procesando datos frente a máquinas inteligentes. Esto, sin embargo, les permite elaborar la información para los nuevos productos y servicios, a la vez que capturan información proporcionada en su deambular cotidiano, mientras viven su vida van dando la información que será tomada por las nuevas formas de sujeción invisible y que será tratada a partir de nuevos medios técnicos, informáticos, la cual se convertirá en la base para reformular los procesos del consumo y la producción que se desarrolla en los nuevos procesos productivos, pero que el operador de ellos no controla y que se siente manejando los aparatos del mundo de la tecnología.

Este proceso inaugura una forma de acumulación sobre nuevas bases y reestructura lo que hasta ahora había sido la existencia del capitalismo, no sólo en lo económico, sino también en lo cultural, lo social, lo político, generando dinámicas en las cuales el sistema social se rearticula a partir de la nueva apropiación y control de los flujos de información

³³⁵ Castells, M. (2001). *La era de la información*. Tomo I: *La sociedad red*. Tomo II: *El poder de la identidad*. Tomo III: *Fin del milenio*. México: Siglo XXI.

y conocimiento generados en la cotidianidad del vivir, circulando en red, convirtiéndose en la materia prima (inmaterial) de nuevos procesos del conocimiento e información. De esa manera, toda la vida, no sólo el trabajo, queda sometida a los procesos de apropiación e intercambio, marcando una nueva manera de ser y de existir del sistema capitalista en estos tiempos.³³⁶

Se produce un nuevo escenario de poder en cuanto los mecanismos de control se van transformando. Ése es el lugar en el cual las resistencias toman otras formas, replanteando las del pasado y realizando nuevas configuraciones de ellas, ya que las mismas emergen en el terreno de la subalternidad, al encontrarse con sujetos en esta condición. Por ello, en estas emergencias replantean las del pasado, las transforman, y reconfiguran, no en el sentido de que sean totalmente nuevas o todas nuevas, sino que se mezclan las de ayer y las de hoy, produciendo otras maneras que exigen ser reconocidas para poder dinamizarlas en la vida social, ya que no están separadas praxis, pensamiento y resistencia.

Recordemos que todo poder construye sus formas y mecanismos de control y ello lo realiza a través de una serie de prácticas, estrategias, discursos, e instituciones. Es eso lo que les permite construir una racionalidad del dominio; son ellas las que construyen esas subjetividades controladas. Es en esa articulación de esos diversos factores en donde el control toma su tiempo, su espacio, y al construir las opresiones y las dominaciones en sus intersticios se generan las resistencias como ese nuevo campo de fuerzas que emergen por los conflictos que se generan.

³³⁶ Moulier-Boutang, Y. (2007). *Le capitalisme cognitif. La Nouvelle Grande Transformation*. París: Éditions Amsterdam. pp. 200-201.

a. *Las resistencias o la lucha por salir de la lógica del control*

Cuando se genera el campo de fuerzas en conflicto, en donde se articula el control con sus mecanismos, ése es el terreno donde surgen las resistencias. Ellas aparecen como los modos, prácticas, estrategias, o discursos con los cuales los sujetos en condiciones de subalternidad enfrentan esos modelos específicos de control, que se constituyen a partir de esas formas concretas de producción de subjetividad, ya que es el sujeto el que resiste. Aquél, histórico y concreto, que en su praxis humana la realiza, al rebelarse contra los procesos de dominación y explotación. En esa lógica, la resistencia es el camino de emancipación, pues se realiza sobre todos los poderes existentes que dominan, excluyen, segregan, sin importar el signo político de este control.

En este sentido, se puede hablar de una subjetividad que se rebela en la esfera de su mundo y siente que puede hacerlo. Por esto siempre, quien resiste, busca enfrentar el dominio y las formas de control que toma el poder en diferentes esferas y niveles de su vida, creando un campo de fuerzas que van en sentidos diferentes y, por lo tanto, generando diversos conflictos como eje de los procesos de constitución de lo humano y lo social y en estos tiempos la manera como ella es conformada desde el conocimiento, la tecnología y la información, lo cual lo obliga a constituir las educomunicaciones críticas.

Por ello, la subjetividad que se rebela busca enfrentar las formas de control del poder que domina en cada época histórica y, para ello, pretende sabotearlo, socavar su eficacia desde adentro, redirigirlo hacia otros fines y sentidos. Por eso, es tan importante la discusión de las rutas y horizontes en la acción de los sujetos y de los medios que utilizan

para ello, en muchos casos, la resistencia para transformar ese control. En ese ejercicio se aprende que siempre existirán mayores transformaciones que se comienzan a anudar desde los contextos propios y de nuevas realidades virtuales, que en algunos casos pueden devenir en proyecto emancipador, dadas por el reconocimiento del núcleo sistémico en el cual ellas operan y la manera como se enfrenta su derrumbe.

En el capitalismo, en el transcurso de sus cambios –sean de etapas o de formas–, el control también se modifica y es en ese escenario donde las nuevas realidades educacionales emergen y las resistencias toman las formas propias de cada época histórica y se hacen específicas, porque ellas se van modelando para responder y enfrentar a la manera como se constituye el poder que domina. En ese sentido, todo poder que controla, domina u oprime va despertando formas particulares de resistencia. Esto pasa en el capitalismo industrial, en sus nuevas formas del cambio global y también aconteció en el socialismo real, siendo éstas la base de su derrumbe.

Para entender las modificaciones de hoy debemos dar cuenta de cómo en la forma anterior del capitalismo industrial, desde la visión de Foucault³³⁷, las resistencias se fueron creando para enfrentar a las tecnologías disciplinarias, como el fundamento de la producción de subjetividad de esa época. En ese sentido, allí las instituciones eran espacios de control total –la fábrica, la escuela, la cárcel–, por eso allí las resistencias toman formas muy precisas:

- Salirse de ella. Es una fuga del tiempo-espacio asignado y construido. Es ese “no voy a la escuela”, “no voy a la producción”, “no vuelvo a la fábrica”, “me fugo de la cárcel”.

³³⁷ Foucault, M. (1999). *Microfísica del poder*. Madrid: La piqueta.

- Se reestructuran desde dentro. Para ello, se hacen acciones que rompen el orden del tiempo-espacio en el cual se da el control. Se hacen sabotajes, huelgas.
- Se hace una reapropiación dándole un uso distinto: toma de fábricas, conversión de éstas en proyectos cooperativos; es decir, se resignifica el control colectivo desde los poderes populares de cada época.
- Se establecen prácticas al interior de la institucionalidad que son soportadas en concepciones críticas y producen efectos prácticos en sus participantes, por ejemplo, el maestro y la maestra en su espacio de aprendizaje o en el aula misma.

Es a la luz de estos procesos que los movimientos sociales y educativos en la década del 70 y comienzos del 80 del siglo pasado generaron una de las resistencias más significativas en educación que terminó dinamizando al sindicato de maestras y maestros en Colombia y en otros lugares de América Latina, con el Movimiento Pedagógico³³⁸. Este movimiento no fue de una simple resistencia o una oposición, sino una movilización a través de la cual se logró visibilizar prácticas de innovación y transformación escolar, las cuales emergían al interior del proyecto de control como prácticas que se presentaban en su quehacer como resistencias con propuestas transformadoras, siendo elementos que nutrieron los debates de la Ley General de Educación colombiana (ley 115/94), una de las más progresistas del continente.

³³⁸ Suárez, H. (Compilador). (2002). *Veinte años del movimiento pedagógico. 1982-2002. Entre mitos y realidades*. Bogotá: Cooperativa Editorial del Magisterio - Corporación Tercer Milenio.

De igual manera, redirecciona la escuela como proyecto de poder centrado en un currículo fundado en el instructionalismo y reorienta la práctica pedagógica propuesta por el Ministerio de Educación Nacional y los organismos multilaterales, mostrando que podía tener otros sentidos y significados. Asimismo, agrupó múltiples voces de la resistencia que venían de los ámbitos más variados, generando colectivos sociales de actores que produjeron un discurso crítico que enfrentó la curricularización en marcha en América Latina, generando teoría pedagógica y educativa desde el movimiento. Sin embargo, no logró crear una nueva institucionalidad que diera forma a un proyecto pedagógico y educativo alternativo, aunque en muchas de sus vertientes se generó una dinámica y un planteamiento emancipador.

Es en esta lógica que puede explicarse el movimiento social y educativo como expresión de resistencia. Si se hace el análisis con cuidado, se logra reconocer cómo permeó los más variados y disímiles grupos de universidades, sindicatos, organizaciones populares, ONGs, activistas de los movimientos sociales, intelectuales de la educación y la pedagogía, produciendo otra racionalidad alterna a la dinámica y acción educativa del sistema, colocando diferentes formas de pensamiento crítico en la esfera de la pedagogía, el cual durante la época se convirtió frente a los discursos y las prácticas oficiales en un jalonador de propuestas educativas y pedagógicas. Hoy sigue vivo en múltiples expresiones no centralizadas de nuestro país y tiene vida propia en la dinámica sindical en algunos países, como es el caso de Chile.

b. Resistencias de hoy

La pregunta de hoy es si las resistencias en pedagogía y educación son las mismas que se planteó el movimiento

social y educativo de la década del 80 del siglo pasado, y la respuesta es: en algunos casos. Pero en su mayoría son diferentes, ya que el proyecto de control se ha modificado, y el patrón de acumulación capitalista se ha transformado, así como sus formas de subordinación se han renovado. Ese trabajo inmaterial dominante es la base de reorganización del capitalismo en este cambio de época, logrando que en este nuevo *biopoder* concurren todos los trabajos, sofisticando así sus propios instrumentos de control, creando nuevas formas de dominio y colocándolas en un nivel más amplio.

Las prácticas de control adquieren dimensiones planetarias y al circular en los soportes técnicos (aparatos de la tecnología y la comunicación) hacen ver a éstos como neutros. La imagen en muchos lugares comienza a ocupar el lugar de los sujetos, generando formas de interacción que crean otros espacios en donde no se necesita a los próximos físicos y materiales, pues los más importantes son los de la red virtual. Y en ese aparente desarraigo corporal, aparecen categorías aparentemente neutras para explicar esos fenómenos, tales como sociedad del conocimiento, redes virtuales, mundo informacional, globalización y muchas otras, las cuales en la esfera personal construyen otra conexión al mundo real.

Esta forma de existencia va teniendo unas consecuencias. Aparentemente este sujeto no necesita del carácter social y cooperativo en el cual se movía y siente que no necesita de grupos o agremiaciones, pues con el acceso a la información y al conocimiento que le proporciona la red y los medios de comunicación, todo lo que necesita está a su mano.

Hemos pasado de la disciplina que controlaba los espacios con la presencia física de algo o de alguien (muros, puertas, cerraduras, vigilantes) a una situación de vigilancia total realizada por el control de nuevas tecnologías. En

la educación formal, por ejemplo, esa figura se observa en el cambio de los procesos administrativos, donde el rector-gerente de las instituciones deja de ser un pedagogo. En su nueva función lo importante es garantizar el orden administrativo y de control, camino que comienza a labrar la *despedagogización*.

Aparece otra forma de control de este tiempo: es en la gestión de lo imprevisto. Para ello, se diseñan procesos de organización que permitan controlar al detalle las rutinas de los procesos en educación y la escuela. Esto es visible en los procedimientos administrativos hechos a través de rejillas y cuestionarios, utilizados en los diferentes procesos de acreditación de calidad, los cuales buscan ordenar y organizar el funcionamiento escolar desde lo administrativo, al mínimo detalle, además de los pasos a seguir tanto en la manera de hacerlo como de las rutinas a seguir. Esto, acompañado del discurso que le otorga a estos procesos una supuesta o aparente objetividad y neutralidad, va relegando a su vez el lugar de lo pedagógico, convirtiéndose en su aparente objetividad en uno de los nuevos factores de *despedagogización*.

De igual manera, aparece una tercera característica de esta forma de control y es la satisfacción individual de cada asociado: quien controla procesos debe garantizar que cada individuo se sienta satisfecho. En esta mirada se produce una modificación de la idea de calidad, pasando de una centrada en el proceso de la cadena productiva y el control estadístico de ella, a una en la cual los procesos de calidad están centrados en el cliente. En la educación se dan formas de control de los procesos educativos por empresas, por quienes pagan, lo que ha terminado en procesos de privatización, según los cuales los padres de familia seleccionan la escuela a la que van sus hijos y el Estado paga el bono correspondiente a las mensualidades, gestándose una aparente meritocracia fundada en

los procesos de socialización de los cuales ha participado el individuo.³³⁹

Asimismo, una sociedad que controla desde los cuerpos y en ellos conocimientos, saberes, afectos, sexualidad, instaura mecanismos de control para avalar los conocimientos que deben ser reconocidos socialmente. Para ello, establece sistemas de acreditación cada vez más estandarizados, cuyos títulos se convierten en la puerta de acceso a los lugares de control de esa sociedad. Por lo anterior, se busca evitar, bajo cualquier condición, que entre quienes detentan saberes y conocimientos perturbadores existan las formas de controlarlas otorgando títulos sobre bases homogéneas para el conocimiento.

Es claro el control de la subjetividad, la cual da forma a una de las manifestaciones más claras del *biopoder*, el control de lo humano y del cuerpo y de sus múltiples dimensiones (recordemos que la otra es el control de la naturaleza). Si detallamos los cuatro puntos anteriores, allí aparece un tipo de control que se establece no sólo en la explotación del trabajo, en el sentido industrial de él, sino en el conocimiento vivo de lo humano. Se controla su cuerpo, tiempo libre, salud, elementos que siendo parte de la constitución de lo humano ahora se han convertido en objetos del mercado y han entrado en la esfera de la ganancia capitalista. Ya Quijano³⁴⁰ había mostrado desde la colonialidad cómo se amplían las formas del poder.

³³⁹ En la actual crisis educativa chilena generada por la “revolución de los pingüinos” este punto es central, ya que allí se experimentó y en la discusión se ha hecho explícito cómo esto ha construido un sistema de selección de ingreso que termina siendo excluyente y discriminador de grupos sociales por su origen, clase, o referencia étnica.

³⁴⁰ Quijano, A., *Op. Cit.*

De igual manera, las relaciones sociales ubicadas más en la esfera de lo individual entran en los mecanismos de la compra y la venta. Allí está la sexualidad, formas de socialización y comunicación, formas y estilos de vida, hábitos del ocio y el tiempo libre. Para ello, emerge un sector de servicios más allá de lo industrial, dándole contenido a un proceso que construye dispositivos que van a controlar y regular las formas de vida y apropiarse del *biopoder*, en el cual los procesos comunicativos y las dinámicas generadoras en los lenguajes digitales van a tener una gran incidencia.

Es ahí donde el *biopoder* aparece como ese lugar en el cual se constituye lo humano. La vida misma como potencia, que se genera en el cambio de época propiciada por la revolución productiva en marcha, es donde el trabajo inmaterial ha hecho real un ser humano constituido desde su doble condición de trabajador intelectual y manual con un lugar importante de las mediaciones tecnológicas. Por vía del desarrollo del conocimiento y la tecnología le ha sido restituida su doble condición de trabajador simple y abstracto, ellos, como la unicidad de la capacidad humana a plenitud, y no de simples competencias, en la sola esfera del hacer.

Pero nuevamente llega el capitalismo de esta época, reconstruido desde los nuevos procesos cognitivos, tecnológicos y comunicativos, y reestructura su control para, desde el *biopoder*, tomar las potencias de lo humano y su capacidad cada vez más plena y fragmentarla. Las vuelve mercancía y pone a trabajar por cuenta propia la vida y todas sus manifestaciones en el planeta, implementando a nivel escolar la dupla estándares-competencias.

Hoy las resistencias vuelven a emerger al interior de las nuevas relaciones de poder que se han constituido para controlarlas, y al interior del capitalismo reestructurado crean

un campo de fuerzas de sentidos contrarios generando conflictos, volviendo potencia de respuesta al *biopoder*, el cual vuelve a proponer la plena capacidad humana y al no tenerla contesta, rechaza, sugiere otros espacios, otros tiempos; otras lógicas diferentes a aquellas en las cuales el capital de este tiempo organiza su control, emergiendo las capacidades como una respuesta particular a los estándares y competencias.

Es en este nuevo proyecto donde emergen las resistencias que van mostrando también las formas como acciones prácticas, estrategias, que son redirigidas, dándole contenido a los nuevos disensos críticos. En educación emergen infinidad de prácticas que buscan dar respuesta anudando resistencias del pasado y enlazándolas con nuevas formas de ellas, las cuales van a permitir mostrar cómo su concepción y fundamento de lo humano tiene otras características. Con ello se inauguran también otras propuestas de lucha para hacer posible la búsqueda de la sociedad transformada a través de las prácticas educativas y pedagógicas inmediatas que anuncian esas posibilidades como reales en este tiempo y en esta historia.³⁴¹

V. UNA CONSTRUCCIÓN PEDAGÓGICA EN Y DESDE LAS CORRIENTES CRÍTICAS

Los educadores populares asumen ésta como una concepción educativa que tiene sus prácticas, conceptualizacio-

³⁴¹ Existen dos grandes tradiciones en la idea de resistencia, de un lado, la del pensamiento y la tradición liberal y del otro, la tradición crítica. Para una ampliación de ella remito a Randle, M. (1998). *Resistencia civil. La ciudadanía ante las arbitrariedades de los gobiernos*. Barcelona: Paidós; Bensaid, D. (2006). *Resistencias. Ensayos de topología general*. Madrid: El viejo topo; Scott, J. (2000). *Los dominados y el arte de la resistencia. Discursos ocultos*. México: Era.

nes, pedagogías y metodologías. Mediante ellas hacen vigente su propuesta de indignación ética frente al capitalismo actual y plantean la emancipación y transformación de esta sociedad para construir una más humana y justa desde los procesos educativos, mediante los cuales realizan su trabajo en la sociedad.

En este sentido, recuperar la discusión pedagógica es central en el quehacer de la educación popular. Al reconocerse como una concepción educativa, debe ser capaz de producir una conceptualización de su quehacer en relación con las nuevas realidades del conocimiento, la tecnología, la información, la comunicación, los nuevos lenguajes que la diferencien de otras maneras de hacer educación y de entender la pedagogía, en estos tiempos, constituyendo un campo propio de interacción e incidencia y de reflexión. Esto significa para los educadores populares colocar en términos de enfoque pedagógico y de líneas metodológicas, sus diferencias políticas y conceptuales en el ámbito de las teorías críticas que animan su quehacer, encontrando las formas prácticas de sus usos no instrumentales.

En esta perspectiva se puede afirmar que no hay educador popular sin concepción educativa, sin enfoque pedagógico y sin línea metodológica y en estos tiempos sin una propuesta concreta para el trabajo con la tecnología y las nuevas mediaciones comunicativas, y que partiendo de los tres troncos básicos: paradigma latinoamericano, corrientes críticas, concepción de educación popular, deben, por un lado, explicitar y llenar de contenido el enfoque liberador y emancipador u otros desde los cuales se nutre de los principios pedagógicos que iluminan su práctica y concretan su propuesta metodológica diferenciándose de otras y; por otro, especifica las realidades educomunicativas.

En la medida que emerja esta discusión, el aporte de la educación popular a la educación y a la pedagogía, será más fecundo, además de que le permite mirar su práctica en forma autocrítica. En muchos casos, las dinámicas de grupo utilizadas encubren no sólo un profundo desconocimiento pedagógico, sino que son utilizadas en enfoques contrarios a su propuesta, como por ejemplo el instruccionismo.

Desde esta comprensión y prácticas, es necesario explicitar esas búsquedas de la educación popular en las nuevas realidades educomunicativas, de dar forma desde su infinidad de prácticas a otros referentes pedagógicos que le den contenido y fundamentación a su quehacer educativo y pedagógico.

En ese sentido, la educación desde la perspectiva de los grandes paradigmas, siempre ha tenido al interior de ellos concepciones críticas que derivan en enfoques renovadores de la pedagogía, fundamentadas en una teoría crítica desarrollada a lo largo del tiempo tras la constitución de occidente; y mucho más específicamente en la modernidad capitalista, la cual, en el surgimiento y desarrollo del marxismo, adquiere su núcleo central para la mitad del siglo XIX y comienzos del XX.

Ha sido largo el camino de la crítica en Occidente, desde las lejanas rebeldías hacia la academia griega por parte de los sofistas; al imperio romano por parte de las tribus que venían de Oriente; las formas de protesta y resistencia que respondieron a la conformada iglesia católica, que habían establecido su alianza con el Imperio Romano y dieron lugar a una larga cadena de herejías: albigenses o catarismo, fraticellos, jansenismo, maniqueísmo, valdenses, marcionitas, ofitas, por mencionar sólo algunas. Ese acumulado va tomando forma en la discusión del tipo de poder y conocimiento que

se constituye en el Medioevo y plantea un resurgir erudito de la interpretación de los clásicos de la antigüedad, revalorizando el mundo greco-romano, dando forma al humanismo, el cual caracteriza a toda una época que intenta salir del control teológico y colocar al ser humano –entendido como hombre (varón) por el dominio patriarcal de esa cultura– en el centro de todas las acciones. Lo anterior da forma a cuatro grandes saberes impartidos por los humanistas: la retórica, la literatura, la filosofía moral y la historia, los cuales ubican al hombre en el centro del universo. Esto visibiliza cómo la emergencia de procesos nuevos se constituye, en muchos casos, como resistencia a las formas dominantes que controlan la sociedad.

a) *Teoría crítica y paradigmas educativos*

Toda esa crítica acumulada consolida a nivel religioso el movimiento de la Reforma Protestante, considerado por algunos autores³⁴² como el momento de quiebre que da forma a la modernidad, obligando a una reorganización del pensamiento y el saber, así como de los mecanismos de control dominante a la introducción y cambios a su interior, dando lugar al movimiento de la Contrarreforma católica cuya propuesta educativa se fundamentó en el canon medieval de las siete artes liberales: TRIVIUM (gramática, retórica y dialéctica) y QUADRIVIUM (aritmética, geometría, astronomía y música)³⁴³. En este ambiente se constituye el paradigma educativo alemán, el cual fija su horizonte en la enseñanza de la cultura Occidental, fundada en la paideia griega.

³⁴² Rubén Jaramillo Vélez es el autor que más ha desarrollado esta tesis en nuestro medio.

³⁴³ Macintire, A. (1992). *Tres versiones rivales de la ética. Enciclopedia, genealogía y tradición*. Madrid: Rialp.

Es en ese marco que la preocupación por lo humano recorre a la modernidad, en una disputa entre el pensamiento religioso y el pensamiento racional como propio de lo humano, y el científico, como propio de la naturaleza, lo cual da origen a lo que más tarde se llamaría “las dos culturas de la ciencia” (las naturales y las sociales o del espíritu). El pensamiento crítico adquiere en la Ilustración –con los enciclopedistas– el compromiso máximo de rebelión frente al antiguo régimen que significaba la desigualdad entre los seres humanos a partir del origen de cuna, base de la Revolución Francesa que inauguraría la búsqueda de un mundo fundado en los principios de la libertad, la igualdad y la fraternidad. En ese marco surge la escuela única, laica, gratuita y obligatoria, como fundamento e instrumento de la construcción de la democracia liberal y la igualdad de los seres humanos, al interior de la cual aparece el paradigma educativo francés, basado en los Derechos del Hombre y las Ciencias de la Educación.³⁴⁴

De igual manera, en las particularidades de la independencia americana y de un mundo que surgía en la constitución del capitalismo industrial, se desarrolla a la par del proceso productivo y su organización administrativa de taylorización, el paradigma educativo anglosajón, el cual se fundamenta en el currículo y la fragmentación disciplinaria³⁴⁵, así como en la disciplinarización escolar del conocimiento, evidenciado una educación que se constituye y toma formas propias en pedagogías desde los intereses de los grupos que propugnan por colocar sentido y dirección a

³⁴⁴ Zambrano, A. (2001). *Pedagogía, educabilidad y formación de docentes*. Cali: Editorial Nueva Biblioteca Pedagógica.

³⁴⁵ Tyler, R. (1982). *Principios básicos de currículo*. Buenos Aires: Troquel.

la sociedad –en este caso la producción fabril–, explicitando que ni éstas ni las didácticas son neutras.

Sin embargo, para mantener el horizonte de la sociedad y la regulación de los poderes fue surgiendo un pensamiento crítico que vigilara el uso público de la razón. En el caso del pensamiento francés, se da origen a una vigilancia-control a partir de los intelectuales al Estado, que se había constituido en el nuevo rector desde él, a partir de principios universales que representaban en sus decisiones a clases y grupos específicos, que debían fundamentarse en los intereses de la sociedad y custodiarse por él (leyes). Allí era necesario garantizar una forma de crítica así como de vigilancia frente a la organización social y su propia construcción que se gestaba, la cual explícita desde una posición política y ética sus actuaciones. Y pudiéramos decir que la modernidad construye siete grandes corrientes críticas³⁴⁶:

- la kantiana, hace un examen evaluativo de las categorías mediante las cuales la razón juzga la naturaleza de las cosas y formas del conocimiento con el fin de determinar su rigor, su validez y su valor cognitivo haciéndolo claro y distinto, estableciendo también una mirada sobre lo ético que es capaz de convertir el actuar individual en actuar universal. La crítica hace posible y visibiliza lo que se puede conocer, lo que se debe hacer, y lo que cabe esperar;
- la marxista, plantea que el conocimiento racional debe salir de su carácter abstracto y conocer la realidad sociohistórica, la cual es construida y no natural, para

³⁴⁶ Para una ampliación de las formas de poder hoy, remito a mi texto *Educación(es) en la(s) Globalización(es). Entre el pensamiento único y la nueva crítica*. Bogotá: Desde Abajo, 2008, pp. 183-194.

visibilizar y evidenciar las formas de ocultación, alienación y dominación, con el fin de hacer emerger las alternativas que allí viven y son el germen de la lucha. Es decir, muestran aquello que obstruye y excluye la realización de la igualdad de los humanos, mostrando las formas como socialmente se construye la desigualdad desde la división de la sociedad en clases;

- el campo de la teoría crítica, los desarrollos de la visión marxista amplían sus caminos a través de la escuela de Frankfurt, la cual cuestiona la pretendida objetividad de la ciencia, mostrando cómo los intereses que se tienen al hacer ciencia orientan y dirigen los resultados de ésta. Ello da forma a un pensamiento crítico sobre la misma, en donde el poder toma forma en el conocimiento mostrando cómo el pensamiento crítico debe enfrentar y develar el positivismo (pensamiento lógico racional), y construir una teoría emancipadora³⁴⁷, que cuestione el uso de la tecnología bajo el interés de la razón instrumental;
- la post estructuralista, va a plantear que la genealogía social de los discursos y la arqueología de sus presupuestos culturales epistemológicamente acrecienta la fuerza de la crítica a las instituciones sociales y a la manera como el poder circula allí. En ese sentido en todos los espacios de la vida cotidiana nos encontramos con infinidad de micropoderes que hacen que el funcionamiento de la sociedad siempre esté mediatizada por relaciones de poder. En este caso, la crítica permite interrogar a la verdad por sus efectos y al poder por su

³⁴⁷ Horkheimer, M. (2000). *Teoría tradicional y teoría crítica*. Barcelona: Paidós.

discurso. Lo crítico es no ser gobernado por ese tipo de principios³⁴⁸;

- la post moderna, surge como una crítica a la modernidad, señalando que sus propuestas han fracasado, lo cual pone en crisis sus tres grandes metarrelatos: cristianismo, liberalismo y marxismo; y a nivel del conocimiento cuestiona el positivismo lógico que enfatiza en forma radical el lugar del objeto como realidad a ser conocida en cuanto ya es fija y objetiva, y para confrontarla coloca la primacía del sujeto señalando que el conocimiento es una construcción de cada uno y de su mente haciendo de él algo siempre parcial, local y temporal, lo que los lleva a negar la existencia de principios universales y ello hace que éste siempre sea relativo, es decir, determinado por las circunstancias. En ese sentido, la verdad nunca puede ser universal, ya que accedemos a ella a través de nuestra subjetividad. En esta perspectiva, es un nuevo tiempo del individuo³⁴⁹;
- el pensamiento complejo, en esta visión se crítica al pensamiento lógico-racional que ha modelado la ciencia en los últimos 400 años y que se expresa en “la ciencia”, “el método científico”, las cuales no son más que la expresión del empirismo y el positivismo lógico. Se esfuerzan en mostrar cómo asistimos a una reformulación de la ciencia construida sobre las premisas de la física mecánica, la cual es ampliada y reorganizada desde las físicas relativista y cuántica, así como un aumento muy grande de los conocimientos que ya no son sólo acumulativos sino objeto de profundas reformulaciones

³⁴⁸ Foucault, M. (1996). *Las tecnologías del yo*. Barcelona: Paidós.

³⁴⁹ Lyotard, J. F. (1994). *La postmodernidad explicada a los niños*. Madrid: Gedisa.

que muestran cómo se sale de un paradigma simple y reduccionista hacia conocimientos más interconectados inter y transdisciplinariamente, más integrales y sistémicos. Ello está incidiendo en transformaciones de la manera de percibir, pensar y valorar su visión de la realidad y del conocimiento. Éstos deben ser referidos a su historicidad, su contextualidad, su lenguaje, es decir, al lugar desde el cual se enuncian. Esto da especificidad y muestra cómo a partir del acumulado que tiene característica universal, se producen las transformaciones en los tiempos actuales del conocimiento³⁵⁰;

- la de la singularidad y epistemes particulares que se han desarrollado en las corrientes críticas de Asia, África y América Latina, y que en nuestro contexto corre a través de la filosofía de la liberación, la teología de la liberación, la psicología latinoamericana, y otras reseñadas en páginas anteriores. Estas plantean la diferencia de conocimientos, epistemes particulares, prácticas, movimientos sociales, así como la existencia de grupos originarios, afros, mujeres y minorías sociales y sexuales que en su expresión niegan la pretendida universalidad epistémica euro-norteamericana. Desde esas subjetividades se plantean preguntas a lo universal para dar forma a historias y epistemes por donde emerge lo otro no eurocéntrico, como forma de alteridad que cuestiona el poder presente allí, el cual niega la singularidad.³⁵¹

³⁵⁰ Morin, E. (1982). *Para salir del siglo XX*. Barcelona: Kairos.
 ———. (1989). *El método III. El conocimiento del conocimiento*. Madrid: Cátedra.

³⁵¹ Dussel, E. (2007). *Política de la liberación. Historia mundial y crítica*. Madrid: Trotta.

En esta perspectiva, desde los inicios de la independencia en América Latina, se desarrollaron corrientes críticas que hablaron de educación popular³⁵², reseñadas al inicio de estas páginas, dando forma a lo que se ha denominado el pensamiento crítico educativo latinoamericano, basado en la educación como cultura y contextualmente situada, y en la pedagogía como un proceso educativo de relaciones sociales y políticas, concebido más allá y no sólo en el ámbito de la escolaridad.

Estas posiciones leen el mundo eurocéntrico, constituido a partir del descubrimiento de América, como lo otro central que construye en nuestro medio el intento por controlar desde allí, hegemonizando desde sus concepciones, dando lugar a un sistema-mundo administrado desde ese tiempo/espacio denominado por ellos modernidad³⁵³. Ésta conforma sus sistemas de saber para construir el poder de esa autoridad, y la escuela y la educación serán algunos de esos instrumentos.

Recapitulando, podemos concluir que la educación y la escolaridad en Occidente³⁵⁴ se han conformado en una confrontación de tres corrientes, como fuerzas históricas. De un lado, las que buscan constituir las formas de la tradición y mantener sus principios; de otro lado, las que reconocen las modificaciones de un mundo en cambio y propugnan por una modernización crítica que adecúe la educación y la escuela a los nuevos tiempos; y en la otra orilla, las que plantean lo educativo como institucionalidad presente en

³⁵² Puiggrós, A. (2005). *De Simón Rodríguez a Paulo Freire. Educación para la integración latinoamericana*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.

³⁵³ Castro-Gómez, S. (2004). *La hybris del punto cero. Ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1836)*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana / Instituto Pensar.

³⁵⁴ Hablo de Occidente reconociendo la existencia de una versión Oriental de estos temas, que se mueven en otra lógica y perspectiva.

procesos formales, no formales e informales, por donde circula y se reproduce el poder y el control de mentes, cuerpos, y deseos, al servicio de los intereses dominantes en esa sociedad. En ese sentido, se plantean una educación y una pedagogía crítica, que debe colaborar con la transformación de las condiciones de dominación de los sujetos educativos en dichas sociedades. Por ello, la educación y la pedagogía son campos de conflicto entre las diferentes fuerzas que desean orientar los sentidos y destinos de esas sociedades.

Al interior de los paradigmas conviven esas tres grandes corrientes, disputando la orientación de la sociedad y de la educación. En este sentido, ellas visibilizan su apuesta social y humana sobre los ¿para qué?, y los ¿por qué?, del hecho educativo (fines). Desde ahí, podemos afirmar que ellas son movimientos en el terreno conceptual y práctico que evidencian en la especificidad de lo educativo y lo pedagógico su propuesta de desarrollo y del ser humano, mostrando para qué se forma en la sociedad y a través de qué procesos educativos, construyendo un cuerpo conceptual y de orientaciones prácticas que le da identidad y hace explícito el lugar y los quehaceres de los actores en esos procesos.

En las corrientes, se dan diferentes concepciones que explicitan los matices y diferencias en la lectura de lo educativo y lo pedagógico, así como los referentes conceptuales de los cuales se parte, la tradición material y simbólica en la que se inscribe, las epistemologías de las educaciones y los entendimientos del conocimiento y los saberes, evidenciando el papel de la pedagogía en la educación y en la sociedad; por ello a las personas que hacen educación popular se les exige, cada vez más, dar cuenta de la manera como construyen un enfoque pedagógico en la relectura y sistematización de las metodologías que implementen. Allí se da un encuen-

tro con las corrientes críticas, desde las cuales se abreva para constituir el saber sobre su quehacer, conjugando su práctica en la tradición crítica y su acumulado.

Es ahí donde se va a exigir a los educadores populares un cuádruple ejercicio: comprender los cambios de este tiempo y el lugar en ello de las tecnologías, la comunicación; en un segundo momento, reconocer la manera cómo se constituye la nueva realidad educomunicativa y la manera como ella transforma los procesos educativos de este tiempo; y luego, reelaborarlos desde las concepciones de pedagogías críticas, para hacer una elaboración metodológica propia y coherente con ellas.

En ese sentido, se abre un campo nuevo para los educadores y educadoras de todo tipo y espacio de aprendizaje, en donde asumir las educomunicaciones implica cambios en la manera de practicar la pedagogía en estos tiempos. Para quienes venimos de una tradición crítica, se trata de iniciar una construcción que nos lleve a ser de estos tiempos, manteniendo la capacidad de transformar la sociedad desde la educación y a través de los dispositivos pedagógicos coherentes con su apuesta.

VI. LAS BÚSQUEDAS POR CONSTRUIR UNA AGENDA DE LAS PEDAGOGÍAS CRÍTICAS DE LAS EDUCOMUNICACIONES

Es necesario asumir el reto de construir los elementos y procesos que den forma al pensamiento y la práctica de las concepciones y de las pedagogías críticas hacia las nuevas realidades de las educomunicaciones. En ese sentido, siendo un fenómeno emergente, no existen todavía los manuales que nos indiquen los cómo de su quehacer. Allí se abre una oportunidad para el pensamiento de las pedagogías críticas y con especificidad para la educación popular, de proponer

en concreto una reflexión que recree sus elaboraciones para estos tiempos y, al mismo tiempo, ofrezca propuestas metodológicas concretas, donde tomen forma en la acción educativa específica esas apuestas sobre la sociedad, con medios educativos y pedagógicos.

En esta perspectiva, estos ejes orientadores que se señalan a continuación son parte de una búsqueda inicial, son palabras provisionales que comienzan a trazar un camino que será complementado y corregido por muchos procesos educativos, organizaciones, instituciones, concretando la idea de construcción colectiva del saber y ello será posible si iniciamos y diseñamos las prácticas para ir colocando estos elementos en ellos. Allí iremos realizando los aprendizajes que den forma a las teorías críticas en estas realidades educomunicativas. En ese sentido, se asume las formas del conocimiento de este tiempo; desde su acumulado, se reconoce en constitución, haciéndose con rutas provisionales y sin certezas absolutas. Por ello, apela a su tradición, para desde ella reconstituirse y construir las nuevas formas de estos tiempos.

Esas principales características que podemos esbozar para orientar nuestra acción educomunicativa crítica serían las siguientes:

1. Necesidad de organizar y construir comunidades críticas de práctica, reflexión y producción de saber educomunicativas

Una de las realidades en el conocimiento de este tiempo es la manera como se sale de los conocimientos disciplinarios y se constituyen formas multi, inter y transdisciplinarias, y si vamos a reconocer las nuevas realidades educomunicativas como mediadores, lo cual da la posibilidad de comenzar a

pensar la agenda que se coloca sobre las instituciones educativas de cualquier tipo en forma colectiva, ya que su constitución toca todo el andamiaje de procesos, áreas, metodologías y pedagogías. Por ello, no puede ser entendida sólo como del área, sino que es transversal a todo el proceso.

Esto, exige inteligencia colectiva de los diferentes actores del proceso educativo, pero a la vez requiere una masa crítica capaz de ir más allá de su uso instrumental, que es a lo cual se ha venido reduciendo el proyecto de control, como un aprendizaje del uso y consumo de estas nuevas formas, las cuales son vistas como una caja negra terminada. No se entiende su funcionamiento, no se cuestiona su implementación, se usan como herramientas que se aprenden a manejar, pero no a desarrollar, cambiar o ajustar. El uso instrumental termina siendo una caja negra que no permite la apropiación de la tecnología en un sentido educativo. Es importante iniciar el diseño, de cómo al ser educadores debemos trabajar los lenguajes y las lógicas de los aparatos, pues es desde ellos, a través de su uso, que se constituyen esas nuevas matrices cognitivas dinamizadoras de nuevas formas de sociabilidad y de relaciones sociales. Es decir, allí se crean nuevas formas de producir sociedad. Como educadores debemos tener eso claro, para saber hacia dónde y cómo la orientamos. En ese sentido, los maestros nos acercamos a la tecnología presente en los procesos educativos, como un medio para construir y pensar la sociedad con otras mediaciones. Si no lo hacemos, quedamos inmersos en las lógicas instrumentales del consumo propiciadas por el mercado.

En esta perspectiva son comunidades para pensar la tecnología como apropiación y no como transferencia, en cuanto el educador realiza un ejercicio por adaptarla al medio social y a sus necesidades haciendo un ejercicio de aprendizaje situado. Además, al hacerlo construye las condiciones para

transformar, readecuar y mejorar la mediación y los aparatos mismos. Esto demanda una actitud de negociación cultural y transformación colaborativa crítica, ya que los miembros de la comunidad deben enfrentar la mirada de esas tecnologías que constituyen las educomunicaciones, en donde el proyecto de control a través de sus agentes (conscientes o inconscientes) le proponen una transferencia directa, que privilegia su uso, sin tener en cuenta su contexto histórico y necesidades. De esta manera, convierten al sujeto en receptor pasivo y consumidor de un mercado que a cada momento se está haciendo obsoleto a través de los nuevos modelos de los aparatos, creando una dependencia en una actualización que produce otra forma de alienación, pues no permite a las personas ser capaces de reconocer a esos mediadores como construcción humana; es decir, como cultura colocada en el escenario social, en las condiciones particulares de tiempo, espacio y grupos etéreos, sociales, étnicos y de clase, lugar donde se produce la real contextualización de ellos más allá de su uso instrumental. No en vano una primera consecuencia de ello va a ser diferenciar las consecuencias para esa comunidad, de trabajar con software libre o privado, reflexión indispensable para la constitución de los colectivos críticos.

Es decir, la comunidad debe ser consciente de que no se enfrenta al acto educativo que en el pasado aprendió a ejecutar en la institución de formación o en su práctica como educador. Si es crítica desde estas corrientes, entenderá que no sólo el acto educativo se ha transformado y ahora requiere pensar las recientes mediaciones comunicativas gestadas en una nueva matriz cognitiva y epistemológica, a la cual concurren en forma y modo coincidente la tecnología, la educación y la comunicación, dando paso a las educomunicaciones, las cuales requieren ser entendidas críticamente para no caer en la lógica de que el sistema de control ha colocado en

su uso instrumental el modo de mantener su hegemonía y poder sobre la sociedad.

2. La necesaria diferencia entre aparatos, herramientas y mediaciones

Salir del uso instrumental no puede ser sólo ganar un discurso crítico de la manera como allí se produce el control en estos tiempos. Es la capacidad de colocar en el nuevo escenario de aprendizaje constituido no sólo por el enfoque pedagógico, las nuevas realidades de la tecnología, la comunicación, el conocimiento, la información y los nuevos lenguajes en la práctica concreta de los educadores. Ello le va a exigir trabajar la reelaboración de su línea metodológica y enfoque pedagógico, en cuanto las lógicas, lenguajes, narrativas de las herramientas mediadoras deben ser incorporadas en la estrategia metodológica y didáctica para dar cuenta desde el enfoque pedagógico del educador que lo hace. En ese sentido, se le exige revisar estas mediaciones constituidas como dispositivos de saber y de poder.

Así, las tecnologías al operar como mediaciones constituyen ambientes de aprendizaje particulares y específicos y no son sólo dispositivos para transmitir información, ya que el proceso lo articula a una secuencia con otros procesos, que corporiza la cognición de otra manera, en cuanto visibiliza formas de conocer, de correlacionar, de encontrarse, permitiendo que el sujeto que se implica con ellas se articule a la vida social. Ello requiere de formas humanas que lo acompañen, es decir, construir la herramienta como mediación va a requerir de una fuente de energía externa, humana, que la ubique en esa condición. Por eso, hablamos de una construcción de procesos pedagógicos que dependen de la subjetividad del actor de práctica y, por tanto, de

los acumulados que el educador tenga sobre el tema y la pedagogía en la cual va a poner a interrelacionar los nuevos mediadores tecnológicos.

Por lo señalado, se afirma que estos procesos con mediación tecnológica son nuevos, en cuanto nos llevan más allá de su simple uso, pues procesa símbolos, junta y conecta personas, jalona la imaginación y la fantasía y entretiene. Es decir, estamos frente a mediaciones llenas de potencialidades que van a exigir un ejercicio reflexivo para constituir las geopedagogías de las educaciones, en cuanto deben ser creadas a partir de los acumulados de las pedagogías y en esa interacción éstas también son recreadas.

3. Comprender que las pantallas tienen formas propias de la producción

Uno de los asuntos centrales en la elaboración del mundo de las culturas juveniles en este tiempo es reconocer la manera cómo el nuevo fenómeno comunicativo construye otras formas de socialización, y a través de ello, identidades. Son múltiples las mediaciones tecnológicas que están generando esas transformaciones. Ello va a exigir evitar reducir la comunicación a medios, y reconocer cómo las audiencias, como mediadoras, se constituyen en sujetos de comunicación. Allí, la relación pedagógica es fundamental para cada una de las herramientas trabajadas, en cuanto dependen de la pantalla (web 1.0 o web 2.0) se determina el tipo de meta-relaciones y propuestas de mediaciones a construir. Es decir, las pantallas también son particulares y específicas y, por ello, exigen ser trabajadas educativa y pedagógicamente según la actividad o el tipo de aprendizaje que se busca propiciar, y desde luego, el sistema geopedagógico que se está construyendo.

Una de las características de cómo la pantalla tiene formas de producción propia, se presenta cuando reconocemos que también la imagen es un tipo de pensamiento con características propias, que se diferencia de otros medios como el escrito y el oral, con arquitectura propia como los otros. En ese sentido, es densa en emociones y afectos, lo cual se hace presente bajo un relato constituido por imágenes y sonidos. Es decir, nos encontramos frente al surgimiento de otras narrativas que están presentes en los procesos educativos, así no lo hagamos conscientemente, lo cual significa que se está pensando a través de imágenes, así como los pensadores de la ilustración lo hicieron con el texto escrito.

Este nuevo texto que se da en las múltiples pantallas, nos está mostrando otras herramientas para comprender el mundo y construir pensamiento en estos tiempos. Desde esta perspectiva, el uso de la fotografía, el video o el cine, en la educación no constituye una ilustración simple, sino otra narrativa.

Ese relato audiovisual va a requerir trabajarse como una nueva realidad; a la vez que amplía el repertorio de las mediaciones, aporta nuevos elementos para ser integrados en los resultados de aprendizaje. Miremos cómo en ese nuevo tipo de ensayo el sujeto que habla se hace presente, los contenidos adquieren un lenguaje propio y esa narrativa es creadora e integradora de otras formas de conocer. Allí, la emoción hace la arquitectura de ese nuevo tipo de relato. No hay separación entre lo cognitivo y lo sensitivo, pues el pensamiento está en relación con la emoción, y es una imagen que ha desbordado su sentido originario de reproducir el mundo en forma objetiva. Ahora las imágenes crean mundos y tienen siempre atrás un contexto de mediación, construyendo una relación subjetiva-objetiva de otro tipo, que también busca visibilizar lo invisible; es decir, aparece

una unidad que se estaba perdiendo con el conocimiento objetivo y racional.

4. Emergen los saberes mosaico, que exigen una forma de leer y escribir propias

Uno de los asuntos centrales en la crítica de la escuela a las pantallas es que olvidan el gusto por la lectura. Sin embargo, a medida que se avanza en las dinámicas de comprensión de los nuevos fenómenos que forman parte de un mundo más complejo, se va abandonando la mirada apocalíptica de quienes consideran que ello significa el fin de... y la inauguración de un nuevo mundo, para darnos cuenta de que estas nuevas realidades comienzan a ser integradas y exigen constituir escenarios de aprendizajes, que estas realidades se hacen parte del aprendizaje logrado y no como elementos que distraen los sentidos de las diferentes actividades educativas.

En ese sentido, nos encontramos frente a la constitución de esas nuevas realidades, en donde las formas anteriores se relacionan y entrecruzan con las propias. Lo importante es reconocer que las diferentes educaciones y, en especial, la escuela sufren una deslegitimación, por su incapacidad de darle cabida a esas nuevas mediaciones emergentes que a su vez significan, en ocasiones, tener que descalificarlas para poder mantener su autoridad en torno a los dispositivos con los cuales ella ha sido creada y desarrollada en occidente, sin darse cuenta que el cansancio y agotamiento de sus estudiantes se da precisamente porque su mundo no ha sido integrado, generando una esquizofrenia entre la forma de aprender y saber propias de la escuela y las de su mundo, generadas en los nuevos procesos educomunicativos.

Uno de los aspectos visibles allí es la emergencia de esos saberes mosaico, compuestos por los lenguajes culturales a los que acceden los niños, niñas y jóvenes: oral, escrito y digital, dando forma a expresiones de lectura de los tres, en donde al sentir que no se incluye aquél del cual ellos son nativos, reaccionan negando los otros, por la dificultad de hacer esa integración de una lectura y escritura mosaico que da forma a las maneras de las nuevas lecturas y escrituras.

Estas realidades replantean metodologías, ya que al reconocer el carácter educomunicativo de ellos exige su integración no instrumental y aparece la necesidad de modificar la interacción comunicativa para construir esa zona de aprendizaje próxima con los niños, niñas y jóvenes de hoy. Y debe hacerse más allá del uso creativo de los medios, no por su simple integración como elementos didácticos o dispositivos o recursos para el aprendizaje; se exige un replanteamiento de lo pedagógico porque estamos frente a una transformación estructural de las formas del saber y el conocer. Ello requiere la creación de nuevos procedimientos coherentes con las modificaciones epistemológicas propias del nuevo encuentro tecnología-comunicación-educación, lo cual afecta la forma de los símbolos, los conceptos, las mediaciones, y las interacciones sobre las que se construyó el quehacer educativo en occidente.

5. Construir una apropiación socio-cultural de los nuevos fenómenos educomunicativos

En coherencia con los puntos trabajados, no nos encontramos con nuevos artefactos que deben ser incorporados en las instituciones de socialización para que éstas se adecúen a los nuevos tiempos. Estamos frente a modificaciones en el orden de la cultura y la civilización, que al ser colocadas en el

escenario de la educación producen una reestructuración de ella y de sus agenciamientos culturales. Por consiguiente, la reflexión colectiva para decidir cómo y de qué manera se va a hacer, se convierte en una tarea fundamental de los educadores y las educadoras de estos tiempos, en cuanto estamos frente a una experiencia cultural nueva que debe dialogar con las instituciones de saber, creando nuevas condiciones para hacer un ejercicio en el cual no seamos vinculados a las nuevas realidades como consumidores, sino como actores.

Pero esta apropiación requiere la constitución de nuevos marcos conceptuales que permitan pensar más allá de ellos, las modificaciones que exige la nueva conformación ético-cultural de la educación y sus procesos de enseñanza y aprendizaje, en los cuales se configura un nuevo escenario de saber que recalifica las formas del conocimiento y la verdad de este nuevo tiempo histórico. Esto significa también la constitución de un nuevo orden simbólico como escenario de poder, que en la desmaterialización de lo real crean infinidad de espacios y realidades virtuales que están ahí tratando de controlar mentes, cuerpos, deseos, y emociones. En ese sentido, no basta dejarse captar por esa cultura; es necesario construir una crítica que le permita reconocer en esa cultura también las huellas del poder.

Este nuevo ciber-espacio deslocalizado, localizado, territorializado, desterritorializado, no sólo nos habla de otro tiempo-espacio en donde la cultura opera con otros códigos y dimensiones, sino también de otras maneras de producirse en medio de la fascinación mediática una globalización asimétrica, que conecta a medias o desconecta a muchos, generando las nuevas brechas de personas, instituciones, regiones y países de la sociedad de hoy.

Cuando se reconoce la emergencia de esas esferas mediadas digitalmente y que tienen lugar en espacios como los

blogs, las wikis, las redes sociales por internet, nos encontramos también a un nivel nuevo del relacionamiento humano y, por lo tanto, frente al surgimiento de relaciones humanas constituidas de otra manera, afectando la socialización clásica y, por qué no, llevando la experiencia de constitución de la cultura como construcción de lo humano en la sociedad a niveles no conocidos. Ello también exige una reflexión que nos acerque a conocer cómo existe el poder hoy, en esas nuevas mediaciones de construcción de lo humano.

6. Las educomunicaciones: escenario de nuevas configuraciones de lo político en este tiempo

Se ha constituido un nuevo escenario, a partir de lo acumulado en la sociedad, pero al mismo tiempo se rompen normas, criterios, y epistemes cuando se trabaja en procesos de socialización. Por ello, éste exige nuevas explicaciones y construcción de realidades que nos empujen a explicaciones nuevas con un carácter más holístico y transdisciplinario. Allí radica parte de la confusión. El nuevo escenario funciona con reglas y concepciones que amplían las que traíamos. En este lugar, el pensamiento crítico sufre su primera dificultad, en cuanto intenta explicar las nuevas realidades con los viejos conceptos y éstos se hacen insuficientes para entender estas novedades.

Estamos, entonces, en un momento de tránsito. Debemos comprender esas realidades en constitución a partir de los procesos del conocimiento, la tecnología, la información y la comunicación, así como los lenguajes que transforman el mundo actual, contrastándolos con las teorías críticas que nos han acompañado o con las metodologías liberadoras diseñadas, las cuales exigen ampliación y reelaboración desde sus troncos fundadores clásicos, de tal

manera que nos permitan proponer otras conceptualizaciones y, a la vez, nuevas pedagogías emancipadoras que integren, interpelen, reorienten, y redirijan esas realidades construidas como procesos educomunicativos en nuestras sociedades.

Desde esta perspectiva emergen tareas de muy variado tipo, desde las que nos llevan a reconocer la infopobreza como una nueva realidad de exclusión y segregación a partir de la cual se construyen las nuevas desigualdades en esta sociedad, a la necesidad de convertir la educomunicación en un derecho y la manera como se va a poder acceder a las herramientas de la tecnología y la comunicación. En este sentido, el debate no sólo es sobre el acceso a aparatos, sino a la cultura que se va gestando allí. El derecho a la educación se llena de nuevos contenidos no previstos en las formas de lucha anterior sobre ellos, y de igual manera la exigencia de conexión a los sistemas, redes y la formación para su uso, constituyendo esos nuevos espacios de apropiación más allá de la instrumentalización de su uso.

Igualmente, surgen las búsquedas por construir propuestas que integren estos elementos desde una perspectiva participativa, crítica y constructora de comunidades liberadoras y emancipadoras a través de estas nuevas realidades, para edificar esa otra democracia propiciada en cómo hacernos productores de esas propuestas. La hegemonía no está sólo en los contenidos, también está en las lógicas y lenguajes instrumentales de esos aparatos. Ello exige pensar cómo afecta al lenguaje implícito el lenguaje de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación; preguntarnos de quién es ese lenguaje, si otro es posible, cómo hacerlo, qué grupos debemos conformar para ello y que a su vez se nos permita conformar una inteligencia colectiva crítica sobre estos asuntos.

7. Construye una nueva ciudadanía

Decíamos al iniciar este texto en su capítulo primero cómo se producía por estos fenómenos una opacidad de la idea de ciudadanía liberal, sobre la cual se ha constituido la democracia occidental, y ello por la manera como el fenómeno de lo masivo y los procesos tecnológicos y comunicativos crean un nuevo escenario de lo público en este tiempo. Si vemos el acápite anterior, estamos frente a la crisis de una ciudadanía que si bien excluye a muchas personas de la participación de estas realidades, a la mayoría las recupera para un consumo interesado de la política y la información.

Una de las características que más se acentúa, es la manera como los nuevos procesos, al ser educomunicativos, son capturados por los medios masivos de comunicación para convertirse en agentes socializadores, dejándole a la escuela una socialización orientada a la producción. Por ello, estos nuevos agentes se preocupan por la captura de la vida cotidiana y las formas simbólicas que reproducen en ella desde el espectro del consumo de imágenes y del uso técnico instrumental. En esta perspectiva se produce un descentramiento de la política, generando una dinámica que debilita las estructuras políticas institucionales, organizadas en las formas tradicionales de la democracia.

Estas maneras en lo político producen una informalización que si transcurre en la televisión se hace muy frágil el entendimiento de lo político y de lo público, trayendo como consecuencia la crisis de los partidos políticos de todas las concepciones ideológicas. Ellos se han quedado detenidos frente a las estrategias de modificación de la sociedad, y ante la infinidad de demandas deslocalizadas por la cantidad de escenarios creados en este nuevo escenario global. Es aquí donde los poderes se atomizan y fragmentan, produciendo

una infinidad de micropoderes, difíciles de capturar por los entendimientos de la política tradicional incapaz de responder a la diversificación de demandas, a la representación de ellas por parte de los nuevos actores y a la diversificación de los contenidos, que están más en un territorio local cargado de simbolizaciones propias.

Dentro de este contexto, la ciudadanía tradicional se replantea, en cuanto no reconoce esas formas de la vida cotidiana donde se juegan sentidos, pero también frente a las nuevas realidades tecnológicas y comunicativas se crea la necesidad de saberes específicos de acceso a los medios, del reconocimiento de sus realidades (espacio donde están favoreciendo sus sentidos) y, desde allí, se abren a la infinidad de procesos culturales también localizados, pero vehiculizados por el nuevo proceso comunicativo. Así, se da la necesidad de un ciudadano capaz de relacionarse críticamente con estas realidades, que sepa generar, circular, producir la información que articula y convertirla en fundamento de su forma de decisión.

8. Elaborar la diferencia entre conocimiento e información

Nunca ha sido más evidente, en estos tiempos, la manera en que nos estamos llenando de información. Así como los conocimientos circulan en la red, tenemos acceso ilimitado a ellos y, en ocasiones, comienzan a ser parte de los desechos que debemos atender para construir un pensamiento más consistente a partir de esas otras narrativas.

En ese sentido, hemos construido un océano de información que opera como peste sobre los procesos educativos, en cuanto éstos se encuentran tan poco preparados para

las modificaciones de las que hemos hablado en este texto y que han convertido la consulta de información en la web en el objeto central de la práctica educativa y pedagógica. En alguna medida, la posición de una escuela centrada sobre un conocimiento verdadero, fijo y homogéneo, convirtió la repetición de él en un asunto central, olvidando las capacidades y nuevas condiciones de lo humano cognitivo, afectivo, volitivo y ético para estos tiempos.

Por consiguiente, este paso al conocimiento va a requerir un gran esfuerzo, para no volver a hacer más preguntas centradas en la información, ni exámenes basados en la instrucción, ni metodologías de la repetición. Ello requiere, además, pensar en cómo los sistemas educativos deben hacer valer las diferencias entre sí, para constituir esos nuevos escenarios. No en vano la diferencia de la educación superior hoy está en cómo ellas concurren a su quehacer. Es necesario construir esas otras narrativas que edifiquen un conocimiento en donde la razón y la emoción se encuentren de una manera amable. Allí, la educación posibilita el encuentro de ellas a través de un proceso pedagógico, en el cual se incluyan los diferentes lenguajes.

Así, para salir de la información como sustituto del conocimiento y como cooperadora del desarrollo de éste en su entendimiento amplio, se requiere transformar profundamente las prácticas metodológicas y sus enfoques pedagógicos. Lo acumulado y desarrollado hasta ahora es insuficiente para explicar y dar forma a las educaciones de este tiempo. Ahí, debemos reconocer cómo hoy el hecho educativo está reconfigurándose lo cual le va a exigir, mediante sus procedimientos, construir conjuntamente entre los diferentes actores, otras formas simbólicas para estos tiempos, capaces de generar un aparato simbólico crítico para vivir en este mundo. Y nuevas pedagogías que permitan otras formas

educativas, otras escuelas, otros maestros y maestras, que hagan posible otro mundo más justo, más humano y más diverso.

9. Se replantea lo pedagógico

Es necesario analizar concienzudamente esas modificaciones culturales y el reconocimiento de la manera como estas fuerzas están evolucionando en la sociedad, para hacer que el tiempo-espacio-global sea controlado por las fuerzas de la globalización capitalista en su versión neoliberal. El asalto del uso instrumental de la tecnología y de la comunicación se imponen en los procesos de formación a la cual son sometidos hoy los educadores y las educadoras, para evitar pensar todas esas múltiples dimensiones como ha sido constituida esta sociedad. Un planteamiento de competencias y estándares busca con afán reducir las capacidades de los humanos a un actuar instrumental, más en función de un mundo donde lo único que pareciera interesar es el saber hacer para la producción y los negocios, aspecto importante, pero no único en la vida.

Reconocer esas dimensiones demanda darle un lugar a esa nueva estructura en la cual operan los trabajadores de todas las educaciones y que deben ser críticamente revaloradas a partir de su conocimiento, para hacer posible desde la práctica educativa y en el reconocimiento de esos nuevos medios, la forma como hoy se necesita educar democráticamente, y hoy no es lo mismo que ayer. El lugar donde se inicia este proceso para emanciparnos de las formas de control excluyentes y segregadoras es nuestro quehacer educativo. Y como no hay educador sin pedagogía, ésta también requiere con urgencia ser transformada a la luz de los nuevos procesos de las educomunicaciones para construir con sentido

las respuestas a estos cambiantes tiempos, edificados desde la manera como se produce subordinación y regulación en estas nuevas realidades.

Por ello, no basta acomodar las nuevas realidades a los paradigmas corrientes, enfoques pedagógicos y líneas metodológicas. Es necesario iniciar una marcha desde nuestro acumulado educativo y pedagógico, construir los procesos requeridos en el contexto *glocal* de los espacios de aprendizaje, hacia la emergencia de infinidad de geopedagogías que, a manera de experiencias de transformación educativa lean estas nuevas realidades en su contexto específico, reflexionen sobre sus usos y sentidos y construyan un campo de práctica pedagógica que va decantando las alternativas propuestas para un mundo en cambio que necesita ser transformado. Allí, labrando las geopedagogías en lo cotidiano de su quehacer y respondiendo a estos retos, los educadores y las educadoras de este tiempo reelaboran el sentido de sus vidas y tejen las pedagogías de cambio y emancipación.

Vivimos tiempos de construcción y reconstrucción. El camino está abierto. Las nuevas agendas para esta época apenas se están constituyendo. La invitación es a olvidarlos en la condición de nómadas para poder construir lo nuevo con el equipaje necesario y desde nuestros acumulados. Esto, implica vivir una serie de tensiones que deben resolverse en forma conceptual y práctica. Algunas de esas tensiones serían:

- a. Entre ser ciudadanos del mundo e hijos de la aldea.
- b. Entre el antropocentrismo y el biocentrismo.
- c. Entre el conocimiento y la información.
- d. Entre la disciplina, la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad.
- e. Entre el lenguaje escrito y el lenguaje digital.

- f. Entre el uso de aparatos y la cultura tecnológica.
- g. Entre la escolaridad y la socialización.
- h. Entre las pedagogías universales, la despedagogización y las geopedagogías.
- i. Entre las competencias y las capacidades.
- j. Entre la instrucción, la enseñanza y el aprendizaje.

Pero además, el campo de las educomunicaciones nos pone en el camino otras tensiones que debemos resolver para poder construir un horizonte crítico y desde la apropiación de estas nuevas realidades. Ellas serían:

- a. Entre la apropiación tecnológica y la transferencia.
- b. Entre el software libre y el privado.
- c. Entre el uso instrumental y la mediación de procesos.
- d. Entre las herramientas y la reorganización cultural.
- e. Entre los intereses y los valores y la actividad neutra y “objetiva”.
- f. Entre lo cognitivo y lo sensorial.

Y muchas otras que se irán encontrando en la medida que la decisión de enfrentar, desde una perspectiva crítica, el uso instrumental de los mismos propuesto por las formas del control, le vayan exigiendo otras para la construcción de las geopedagogías en estos asuntos.

El terreno del cambio y la transformación en esta época ha sido avizorado por diferentes autores. A manera de camino abierto y como homenaje a uno de los colombianos más universalmente reconocidos, el maestro Orlando Fals Borda, dejo para concluir este capítulo, las palabras que él dirigiera a la Academia Mundial de Antropología:

El énfasis en el papel de los contextos culturales, sociales y ambientales puede ayudar a enfocar desde una nueva perspectiva, el tema de los paradigmas científicos que, en opinión de muchos, sigue siendo el próximo paso con la IAP. Éste es un reto para el cual contamos, de manera preliminar, con los presupuestos de la praxología, los de los filósofos postmodernos, citados atrás, y los resultados de las convergencias interdisciplinarias planteadas.

Al tomar el contexto como referencia y a los conceptos teóricos de praxis con frónesis, descubrimos una veta casi virgen de ricos conocimientos de las realidades de nuestros pueblos autóctonos, de nuestras raíces más profundas, por fortuna todavía vivas. Recordemos que los paradigmas que han moldeado nuestra formación profesional, en general, han sido constructos socio-culturales de origen eurocéntrico. Ahora tratamos de inspirarnos en nuestro propio contexto y dar a nuestros trabajos el sabor y la consistencia, propias del tercer mundo y su trópico, con un paradigma más flexible, de naturaleza holística y esencia participativa democrática. Para llegar a estas metas, la arrogancia académica es un serio obstáculo, debía archivar.

Hace tres siglos, Juan Bautista Vico delimitó con su crítico bisturí una “ciencia nueva” para un “nuevo orbe”. Como el mismo autor lo previó, aquel reto se ha adelantado con dudosos resultados. Hoy hay un desafío paralelo para desarrollar una nueva ciencia responsable, democrática y participante, para arreglar un mundo sobre-explotado y envejecido, en crisis, con amenazas de descomposición desde los cielos hasta las cavernas.³⁵⁵

³⁵⁵ Fals-Borda, O. *La Investigación Acción en convergencias disciplinarias*. Conferencia para recibir el premio Malinowsky de la Society for Applied Anthropology y el premio Oxfam-América Martin Diskin, The Latin American Studies Association (LASA). Borrador (3). Agosto de 2007.

EDUCACIÓN(ES) EN LA(S)
GLOBALIZACIÓN(ES)
de Marco Raúl Mejía, se terminó de
imprimir en el mes de julio del 2011,
en los talleres gráficos de la Asociación
Fondo de Investigadores y Editores (AFINED),
Calle Las Herramientas 1873, Cercado de Lima.
Lima - Perú.

En este libro se analiza un conjunto de tensiones que surgen en el interior de la actividad educativa como resultado de la globalización. Cada unidad contiene múltiples ejes de discusión o reflexión crítica, configurando de este modo un amplio campo de visión que fortalece la conciencia como paso previo para la acción. Está dividido en cinco temas: la escuela y la democracia; la concepción de desarrollo como determinante de la educación; las culturas tecnológicas y la educación popular en tiempos de globalización; el surgimiento de lo educomunicativo; la búsqueda de lo pedagógico de las educomunicaciones y la construcción de geopedagogías. En suma, es un libro que confronta el pensamiento único con la nueva crítica como problema principal de nuestro tiempo.

ISBN: 978-612-45813-9-7



9 786124 581397