

TECNOLOGÍA Y ENSEÑANZA

Pensar los procesos de subjetivación

Editores

Ana M^a Valle

Marco A. Jiménez

TECNOLOGÍA Y ENSEÑANZA

Pensar los procesos de subjetivación



TECNOLOGÍA Y ENSEÑANZA

Pensar los procesos de subjetivación

Ana M^a Valle
Marco A. Jiménez
(editores)



Paulo Freire
INSTITUTO

Universidad Nacional Autónoma de México
Facultad de Estudios Superiores Acatlán
Facultad de Filosofía y Letras
Instituto Paulo Freire de España

México, 2020

D.R. © 2020 Marco A. Jiménez García y Ana M^a Valle Vázquez

D.R. © 2020 Facultad de Estudios Superiores Acatlán, UNAM

D.R. © 2020 Facultad de Filosofía y Letras, UNAM

D.R. © 2020 Instituto Paulo Freire de España

Agradecemos la confianza y el interés del Instituto Paulo Freire de España para la publicación de esta obra, en particular al entusiasmo y solidaridad de Pep Aparicio. De igual modo reconocemos el apoyo institucional de la Facultad de Filosofía y Letras y de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán de la UNAM, por su contribución para la realización de este libro.

Edición: Edgar Morales Carranza

Viñeta: Heinrich Kley, *El señor maestro*

ISBN: 978 607 30 3101 1

Hecho en México / Made in Mexico

ÍNDICE

Prólogo	7
TECNOLOGÍA	II
Las <i>fake news</i> y la posverdad <i>Alberto Constante</i>	13
Dilución del sujeto en la era digital <i>Ramón Chaverry</i>	23
El arte, la tecnología y el legado de Frankenstein <i>Kerstin Borchardt</i>	33
Heidegger. El animal tecnificado <i>César Pineda</i>	45
La intencionalidad pragmática en las tecnologías de la educación <i>Marco A. Jiménez</i>	55
Tecnología, educación y ética: un análisis de su interdependencia <i>Antonio Marino</i>	65
Técnica, autonomía y producción de sujetos <i>Ana M^a Valle</i>	75
Educación liberadora y tecnologías <i>Télmo Adams</i>	87
Educación argentina y transformación socio-tecnológica <i>Daniel Saur</i>	95

El camino para mitigar los efectos de la brecha digital: la inteligencia digital <i>Susana García</i>	107
Tecnología, subjetivación y sexualidad <i>Katherine Traslaviña</i>	119
ENSEÑANZA	131
Foucault. Práctica y experiencia de enseñanza <i>Ana M^a Valle</i>	133
Sloterdijk. El ejercicio pedagógico y docente <i>Marco A. Jiménez</i>	141
Agamben. Experiencia y estudio <i>Mercedes Ruvitoso</i>	151
Deleuze. Creador y transmisión <i>Gustavo Romero</i>	159
Rancière. Transmisión, política e igualdad <i>Gabriel Macías</i>	169
Laclau. La construcción discursiva de las prácticas educativas <i>Silvia Fuentes</i>	179
Derrida. Deconstrucción, diferencia y educación <i>Ileana Rojas-Moreno</i>	189
Bauman. La educación como proceso en el marco de la modernidad líquida <i>Alejandra Aguilar</i>	199
Castoriadis. Educación y autonomía <i>Fernanda Varela</i>	209
Habermas y su vínculo con lo educativo <i>Claudia Pontón</i>	219

PRÓLOGO

Suponer que la tecnología es un hecho de reciente creación es tanto como pensar que la enseñanza es una práctica recién adquirida por la humanidad. Es decir, los conflictos que provocan pensar la técnica y la tecnología, de ninguna manera han aparecido en esta era digital; éstos tienen su génesis en el advenimiento mismo de la humanidad. Por otra parte, las tensiones suscitadas por la enseñanza, la educación, el aprendizaje y todo aquello que enunciamos bajo el nombre de cultura, tampoco son un asunto novedoso; más allá o más acá de la herencia genética de nuestra especie, de la cual surgen nuestros prístinos condicionantes biológicos, la enseñanza y la tecnología están vinculadas.

La encrucijada entre el quehacer tecnológico y la enseñanza es tan remota como la existencia de nuestra especie. Sin embargo, hay algo que en esta época provoca una sensación no sólo de transición sino de ruptura, y por supuesto no se trata de una mirada apocalíptica ni tampoco de un optimismo redentor fincado en la supremacía de las mercancías tecnológicas o innovaciones educativas. Por lo anterior, resulta imprescindible contar con un foco de pensamientos que permita iluminar la relación entre tecnología y enseñanza. Las fobias y filias por la tecnología y la enseñanza suelen reducir la riqueza de las tensiones que impulsan transformaciones vitales de nuestra existencia. Consideramos que este es el mundo que habitamos más allá de que nos guste o no. Creer que las cosas provienen de un hilo evolutivo, suponer que el presente es mejor que el pasado y que el futuro superará toda actualidad, o de manera

contraria que todo tiempo pasado fue superior y que no hay porvenir posible, que lo que nos espera sólo es destrucción, puede ser entretenido, pero poco contribuye a mirar críticamente la sociedad del espectáculo que somos.

Desde que prolongamos nuestro cuerpo con una quijada de burro para luchar contra otros, hasta el poder de los medios cibernéticos, junto con las armas de destrucción total, los recursos tecnológicos son constitutivos del ser humano, con un alto poder de confrontación. Simultáneamente, esos instrumentos, esa quijada de burro, esas primeras lanzas, se han convertido en naves espaciales y telescopios, que nos permiten vislumbrar la enormidad del universo, así como también nos permiten preguntarnos, con la nanotecnología y lo cuántico, por lo más minúsculo, por los ínfimos e infinitos elementos que constituyen la física, la biología y la química de nuestra existencia. De igual manera, la transmisión de saberes y conocimientos, situada genéticamente en la palabra, en el lenguaje, crea prácticas culturales diversas que constituyen la fuerza y la potencia, así como la amenaza y la destrucción, de nuestra especie. En modo alguno los dispositivos tecnológicos actuales ni tampoco los diferentes procesos educativos, sean estos formales o informales, son aditamentos o instrumentos externos a nuestro cuerpo, a nuestro pensamiento; todo lo contrario, tanto las tecnologías como las formas de enseñanza son encarnaciones de nuestra subjetividad. La producción de algoritmos tecnológicos utilizados por la mayor parte de los dispositivos que usamos, la posibilidad de viajar a otros planetas de nuestro sistema solar, la nanotecnología, así como desde la más simple transmisión oral, hasta los más sofisticados sistemas de enseñanza son intrínsecos a la condición humana.

Todo lo anterior se realiza en una atmósfera donde lo falso y lo verdadero aparecen sin distinción, la pregunta por la verdad no está circunscrita al ámbito de la filosofía, sino que aparece de muchas otras formas y expresiones, ya sean míticas, teológicas o fantásticas. Abrir el saber sobre lo verdadero con relación a las tecnologías es un imperativo actual. Lo mismo representa la pregunta sobre la subjetividad en la época digital, ¿será acaso que hoy nos desvanecemos, nos borramos o más bien, lo contrario, se consolida

una forma distinta de subjetividad?, hoy se trata del carácter etéreo y sólido de una subjetividad, sin retorno, que antes imaginábamos de una sola pieza.

Toda creación tecnológica podría ser considerada como antinatura o, todo lo contrario, siendo la tecnología producto de la naturaleza humana, toda creación es un acto natural. Aquí surge la pregunta por lo artificial, como un recurso realizado *exprofeso*, es decir para obtención de algún resultado, ya sea éste un experimento, una máquina o un procedimiento metódico. El monstruo constituye el reflejo más claro y vivificante de la tensión que somos como humanidad.

Los primeros textos sobre tecnología, que conforman este libro, se preguntan sobre la existencia, la condición humana, lo universal, lo singular, la vida y la muerte. Sabemos que no podemos escapar del pensamiento metafísico como tampoco del instinto, sin duda para algunos sería formidable reconocer a ese ser que ha dejado atrás su condición de animal, mientras que para otros es imposible desprenderse de ese zoológico estadio. Parece que la hipótesis oculta, que sugieren algunos de estos textos, radica en reconocer el papel actual de la tecnología, nos interrogamos si estamos en un parteaguas que pone como límite aquello que Foucault se pregunta en referencia a Aristóteles, ya que para el estagirita el hombre era “un animal viviente y además capaz de una existencia política” mientras que para el pensador francés “el hombre moderno es un animal en cuya política está puesta en entredicho su vida de ser viviente”. Parafraseando este pensamiento nosotros podemos decir que “el hombre moderno es un animal en cuya tecnología está puesta en entredicho su vida de ser viviente”. Por ejemplo, no es lo mismo ser ejecutado, lapidado o quemado en una hoguera, por una muchedumbre sedienta de sangre y venganza, que ser linchado por un enjambre de sujetos anónimos llenos de odio, producidos en las redes digitales, hambrientos y ansiosos de protagonismo, tratando de llenar su vacío existencial. Un enjambre que no es ni masa, ni muchedumbre y mucho menos pueblo o ciudadanía, sino una creación propia de estas tecnologías. No sabemos. Esto sólo es una hipótesis.

La segunda sección de este libro reflexiona sobre la enseñanza, de cuáles son sus prácticas y experiencias y cómo éstas producen cierta subjetividad. Desde filósofos contemporáneos se interroga sobre el ejercicio pedagógico y docente, acerca del significado de la experiencia y el estudio, así como por el carácter creador de la transmisión y su relación con la política. Estos textos que plantean pensar la enseñanza y el aprendizaje, también se interesan por el carácter discursivo de las prácticas educativas, por los elementos deconstructivos de la educación, así como la relación entre educación y autonomía, entre otros muchos más aspectos propios de la enseñanza como una actividad vital de nuestra existencia.

Los breves textos que aquí se presentan, más que abordar a detalle y de manera minuciosa los temas que abren, tienen como propósito detonar el pensamiento alrededor de la relación entre tecnología y enseñanza, para cuestionarnos sobre el mundo que somos.

Los editores

Tecnología

LAS FAKE NEWS Y LA POSVERDAD

Alberto Constante

Facultad de Filosofía y Letras. UNAM

De pronto quedamos atrapados y atravesados por la época de los “nunca”. Nunca había sucedido tal o cual cosa, nunca había habido tal o cual suceso, pensamiento, hecho, y con ello también, hemos dicho que nunca como hoy, los conceptos y las prácticas de los medios masivos de opinión habían estado tan cargados de una crisis de credibilidad como la que hoy está instalada. A tal grado que, a partir del avance prodigioso en la era de la posverdad (*Post-truth*), entramos al momento crucial de las llamadas *fakenews* y con ello, a una crisis de los modelos educativos pues lo que puede ser verdad, está corrompido por ese tamiz que es la mentira.

Han sido los medios y diferentes analistas políticos y teóricos de la comunicación, educadores y pedagogos al igual que quienes han decidido señalar que estamos atravesados por la incredulidad hacia la verdad, el desprecio de los hechos, y los equívocos de los datos duros, y todo esto, no importa ya. Y no es cosa nueva, ya Nietzsche decía que todo es interpretación y un poco después, dentro de lo genealógico, Foucault repetirá lo mismo. “*Post-truth*” fue el término del año para el diccionario Oxford en el 2016 como se ha escrito hasta la saciedad. El famoso diccionario define la posverdad como “relativa a, o denotando las circunstancias en las que los hechos objetivos tienen menos influencia en moldear la opinión pública que las emociones y las creencias personales”. Nuestra vida

está cambiando drásticamente ante el enorme potencial del mundo digital: internet, las redes sociales, los buscadores y los algoritmos, la inteligencia artificial y el *Big Data*. Un enorme potencial digital de transformación y de cambio en todos los sentidos, desde el educativo, hasta la formación de la subjetividad, necesariamente viene con un riesgo formidable.

La palabra nos pertenece como habitantes de una época en la que la verdad ha quedado visualizada notoriamente a una suerte de relativismo situacional, adjudicada a las emociones, a la perspectiva. Hijo de su tiempo, el concepto de *post-truth* arrancó su carrera a partir de la Guerra del Golfo en 1992 cuando el escritor Steve Tesich escribió: “nosotros, los ciudadanos libres, hemos decidido libremente que queremos vivir en un mundo de la posverdad”. (Tesich en Trueba, 2016) Más aún, en un libro titulado *The Post-Truth Era*, publicado en el 2004, Ralph Keyes, hacía sonar con bombo y platillo la llegada de esta época, una era donde lo real dejaba de serlo para oscurecerse en lo irreal, donde el uso de la mentira obtenía fantásticamente la condición de verdad. La falta de creencias, de sólidas certidumbres acentuó, como consecuencia, la oscura incertidumbre del futuro, esto hizo que la política y lo político “se convirtiera en una extraña puesta en escena donde nunca más nadie sabría qué era lo verdadero y qué era lo falso” (Curtis, 2016).

Quizá todo palidece frente al documental de Adam Curtis *HyperNormalisation* que en octubre de 2016 nos metía de lleno a una problemática que hoy acusa su alto nivel de densidad, la verdad manipulada, entendida esta como mentira, y ésta conducida a gran escala hizo que la realidad pudiera ser transformada en cualquier cosa que fuese deseable, sólo eso, deseable, plausible, pero no verdadera, nos llevó de pronto a la oscura convicción de que “el mundo había dejado de ser real” (2016).

En un mundo globalizado sabemos que en Rusia, un hombre que venía del teatro, Vladislav Surkov, quien insertó técnicas vanguardistas del teatro, fue quien las introdujo en el corazón de la escena política y con ello pudo transformar la percepción pública sobre los acontecimientos, los sucesos, los *facts*, con el propósito de que la gente nunca estuviera segura de lo que estaba sucediendo

realmente, es decir, lo que ponía en juego era la posibilidad del juego de las interpretaciones, de las percepciones torcidas, de la ambigüedad. Hoy sucedía una cosa y mañana su contrario. Un caos ordenado, un caos dirigido, un suplantamiento de la verdad por otras “verdades” o cuasi verdades, con igual rango de validez.

La posverdad en última instancia es ahora un término incluido precipitadamente en el *Diccionario de la Real Academia Española* cuya definición intenta describir el fenómeno: “Distorsión deliberada de una realidad, que manipula creencias y emociones con el fin de influir en la opinión pública y en actitudes sociales” (TelesURTV, 2018). Un dispositivo político, una estructura de poder, un *influencer* capaz de hacernos ver lo blanco como negro y lo negro como blanco.

El rumor, tan caro de nuestras sociedades, ya no tendría lugar en la era de la posverdad, todo se muestra, pero sólo se muestra, como verdadero en tanto obtura la realidad. En este sentido, la posverdad “se usa para destruir al rol del Estado, para invisibilizar escenarios de represión y crimen, para ocultar fraudes electorales de todo tipo” (TelesURTV, 2018). No obstante, habría que matizar en el sentido de que el rumor es uno de los elementos constitutivos de las democracias, pero que en la era de la posverdad, ésta se alimenta y fluye prohijada por la utilización del internet, y básicamente de las redes sociales instrumentadas por especialistas en publicidad, comunicación social, pedagogía y psicología social para maniobrar y manipular a la opinión pública. Las redes sociales, la nueva pedagogía, la nueva forma de formación y construcción de las subjetividades constituyen el gran armamento ideológico del siglo XXI. Las redes sociales crean, instruyen, influyen, determinan, cambian, trastocan, edifican, erigen nuevas percepciones y valores en esa realidad que está construyendo día a día; de hecho, su constitución es la gran arquitectura de la persuasión. Y es en este punto donde se ha edificado las llamadas *fakenews*, o noticias falsas cuyo objetivo es justamente invisibilizar la verdad, trastocar la realidad o hacer de la mentira un arma política capaz de hacer pasar lo falso como verdadero y lo verdadero como falso. ¿Cómo se podrá educar entonces a los jóvenes con tantos dispositivos de poder que se encaminan a falsear la realidad?

Desde luego que este no es un fenómeno nuevo, la historia de lo que ahora se llama posverdad, como estos actos en los que se les da enorme importancia a las creencias y a las emociones por sobre los hechos objetivos, tiene una traza antigua, no es sólo una cuestión del ambiente tecnológico aplicado a la verdad en la política, tampoco es su distribución, ni su uso que apunta sólo al concurso del poder. Si revisamos un poco, podemos ver que gran parte de la vida intelectual de cualquier persona está inmersa en la necesidad total de la toma de decisiones, decisiones que en todo caso se le presentan con ventajas y desventajas, de ahí que el individuo requiera de un cierto conocimiento para poder llevar a cabo una valoración que sea sensata. La elección se da entre varias posibilidades, ahí se cotejan y confrontan distintos elementos, incluso discordantes entre sí para alcanzar la toma de decisión con una ponderación más o menos profunda. No quiero complicarlo más, pero justo todo lo dicho aquí es el reino de la argumentación retórica. Aristóteles ya nos había ilustrado sobre este arte y es en él donde encontramos que también es una teoría de la comunicación y de la argumentación. Como quiera que sea, diremos que la tarea de la retórica es dotar a todo hablante de los instrumentos necesarios para lograr, primero, una comunicación eficaz y segundo, que esta sea persuasiva, y en el mejor de los casos, convincente. ¿Importa si es verdad? No. Claro que no.

Ahora bien, el problema de la posverdad es que abarca amplios márgenes de la realidad por no decir que la realidad toda; quizá hoy más que nunca estamos ante un fenómeno inédito en el que todo está puesto sobre el fundamento que se le ha dado a la retórica y a la percepción, pero no a la verdad. ¿Qué es lo que percibimos? Hay algo que se está jugando, muy amplio y muy profundo, del orden de lo constitutivo y que está permitiendo una transformación radical en el espacio de la subjetividad. Pensemos por un momento en el hecho de lo que palpita en la red: lo primero que nos encontramos es con una sobreinformación de todo y por todo. Nada se escapa de la red. Pero a esto hay que añadir que no existe una curaduría de la información y justo esto hace que nos extraviemos en un infinito de trivialidad, de inexactitud y de falsedad. Y esto no está

muy alejado de lo que nos sucede a diario: Donald Hoffman, neurocientífico de la Universidad de California, es bastante contundente en este sentido cuando en una conferencia prescribe que “El mundo que percibimos no es nada parecido a la realidad” (2015), y agrega que “al volvernos más aptos evolutivamente nos alejamos de la realidad, ya que para una especie percibir dicha realidad no tiene ventajas evolutivas” (Hoffman, 2015).

Lo que es evidente es que la tecnología también ha alterado nuestra relación con la información y ha magnificado la consolidación de “bolsas de realidad”, en las que los sujetos quedan encerrados en su propia visión del mundo y reforzada por algoritmos programados para personalizar la información, para hacerla individualizada, para que me toque sólo a mí, porque ese algoritmo se mantiene de mi propia información, la que a cada momento estoy entregando por medio de las inocentes *cookies* que recogen todo, y con ello conforman un perfil que ni el mejor médico, psicoanalista o psicólogo podría determinar. Desde luego que en la historia ha habido momentos en los que la información ha sido manipulada por el Estado y los diversos poderes y que el mismo estado de los medios, por ejemplo, Estados Unidos y en otros países en diversos pasajes de la historia, ha creado en mayor y menor medida una inundación de noticias falsas, cámaras de ecos y burbujas de realidad.

Internet y las redes sociales impactan de manera terminante en la forma en que se produce y difunde hoy la información. Las noticias falsas son todo un tema. Pero justo ahora cuando los gobiernos de varios países se reúnen preocupados por las *fake news*, es imposible no recordar que hubo una guerra cimentada en una mentira. De la misma forma podemos advertir que después del referéndum del *Brexit*, la editora de *The Guardian*, Katharine Viner, publicó un artículo titulado “Cómo la tecnología ha perturbado la verdad”, en el que culpaba al algoritmo de *Facebook* y al *clickbait* de muchos medios —el cual existe en simbiosis con el algoritmo de *Facebook*— de alejarnos de la verdad y del periodismo de investigación.

Con el término *post-truth*, asistimos al crecimiento o popularización de conceptos como *fake news*, *filter bubble* y *echo chambers*, sin que muchos ciudadanos se enteraran de lo que se hablaba ni,

mucho menos, de lo que se estaba jugando. Un ejemplo de cómo funciona la burbuja de los filtros fue desvelado por el activista Tom Steinberg. Aunque más la mitad de la población de su país había votado a favor de abandonar la comunidad europea, en su *Facebook* no podía encontrar ningún post sobre alguien que estuviera celebrando el *Brexit*. (Martínez, 2017)

El tema de las *fake news* está muy relacionado con el modelo *Facebook* que busca generar “*clicks*”, de hecho, con esos *clicks* creamos una distopía de la información, pues se utiliza la fuerza de internet para desencadenar noticias falsas, pero sobre todo *clicks*, que generan rentabilidad, y entonces tenemos toda una serie de estrategias que retoman internet sea del lado económico, sea del lado político. Vivimos un tiempo muy interesante porque nos obliga a tomar en cuenta la cuestión de la regulación. En rigor, diría que lo que se hace en las redes sociales, particularmente *Facebook* es replicar un carácter ontológico del ser humano, uno que nos acompaña desde siempre: el que nos confirma nuestros prejuicios y por razones evidentes nos produce placer. Y eso es lo que hacen las *fake news*. Desde luego que las *fake news* no son algo nuevo, lo que sí es nuevo y perverso es la combinación de ellas con las redes sociales, con una tecnología imparables y sutil; lo que es perverso es la formalización de la posverdad a través de las *fake news*, cuestiones que han alcanzado una fuerza sin parangón en la historia.

Recordemos aquello a que se refiere *The New Yorker*:

On the evening of October 30, 1938, a seventy-six-year-old mill-worker in Grover’s Mill, New Jersey, named Bill Dock heard something terrifying on the radio. Aliens had landed just down the road, a newscaster announced, and were rampaging through the countryside. Dock grabbed his double-barrelled shotgun and went out into the night, prepared to face down the invaders. But, after investigating, as a newspaper later reported, he “didn’t see anybody he thought needed shooting.” In fact, he’d been duped by Orson Welles’s radio adaptation of “The War of the Worlds.” Structured as a breaking-news report that detailed the invasion in real time, the broadcast adhered faithfully to the conventions of news radio, complete with elaborate sound

effects and impersonations of government officials, with only a few brief warnings through the program that it was fiction. The next day, newspapers were full of stories like Dock's. "Thirty men and women rushed into the West 123rd Street police station," ready to evacuate, according to the Times. Two people suffered heart attacks from shock, the Washington Post reported. One caller from Pittsburgh claimed that he had barely prevented his wife from taking her own life by swallowing poison. The panic was the biggest story for weeks; a photograph of Bill Dock and his shotgun, taken the next day, by a Daily News reporter, went "the 1930s equivalent of viral," A. Brad Schwartz writes in his recent history, "Broadcast Hysteria: Orson Welles's War of the Worlds and the Art of Fake News. (Chen, 2017)

En cuanto a la educación, ¿cómo hablar de verdad? ¿Cómo educar? ¿Qué transmitir? La posverdad, las *fake news*, imposibilitan la *paideia*. Con este marco de dispositivos de poder entramados en la constitución de la subjetividad humana, no deja de ser turbador que los usuarios estén compartiendo las noticias basura con más gusto y mayor complacencia que las noticias periodísticas que han sido verificadas. Los mensajes bazofia no se agrupan ni concentran solo en los foros usuales de apoyo a determinados personajes o circunstancias que intentan ser generadores de opiniones mayoritariamente, sino que se desplazan a grupos y comunidades con un carácter conservador con el objetivo de movilizarlos. Y lo logra. Los algoritmos por los que se generan las *fake news* son capaces de enlistar y englobar perfiles similares, grupos de interés, principios morales, etcétera, que inducen a que esos grupos puedan ser fácilmente invadidos en sus propias creencias. Y son a ellos a los que las *fake news* alcanzan. Esto constituye una transformación radical que evidencia que las promesas de Mark Zuckerberg para eliminar y suprimir de su poderosa red social las *fake news* no es otra cosa que meras palabras.

Esas "meras palabras" tienen que ver con la postverdad. El fenómeno de la desinformación que se logra con las *fake news*, está ligado a la llamada "post"-verdad. El *quid* del asunto está en el prefijo "post" que es ya indicativo de lo que está pasando: el "post" nos conduce al nihilismo. Haber traído a colación el término de postverdad es como la representación crepuscular de un anudamiento de las

convicciones que hicieron posible la modernidad como proyecto, un proyecto que llega inmisericordemente a su fin, un fin que incrementan la sensación de que somos habitantes de un “entre”, de lo irreversible, de un no-lugar. Hace tiempo Franco Volpi nos había hablado de cómo Kant veía el “fin de todas las cosas”, en tanto sentido final de la historia en el que culminaría el constante progreso de la humanidad hacia lo mejor, pero al igual que la discusión sobre la poshistoria la postverdad también se ha convertido en una “mera ‘agonía del fin’, en el sofocante reconocimiento de la irreversibilidad del estado alcanzado”.

En el debate actual sobre la postverdad ese “post” no es un indicativo de un diagnóstico crítico del presente, como tampoco la salida de un estado de cosas, ni una suerte de declaración de un estancamiento de la verdad, sino que el imperativo es deslegitimar a la verdad, es una declaratoria de que la verdad ha llegado a su fin. No es la poshistoria que preconiza la llegada de otra situación, no, es simple y llanamente un nihilismo total, absoluto.

Este nihilismo no se constituye como horizonte para un diagnóstico crítico del presente, tampoco como un simple “malestar” de nuestra cultura, en que la incomodidad que provoca en la conciencia contemporánea hará que pensemos que la conciencia no es lo suficientemente nihilista, y que aún no renuncia a la voluntad de imponer un sentido a las cosas y que no sabe aún aceptarlas en su árido y duro devenir. Si unimos lo anterior con la relación entre democracia y redes sociales todo esto se constituye en un problema sistemático. De continuar así, los algoritmos con los que se han diseñado a las *fake news*, y su producción de postverdad, podrán seguir moldeando la realidad social hasta alcanzar su objetivo: modificar la conciencia de los ciudadanos sin asidero ya para saber qué es lo que es mentira y qué es lo que hay de verdad en eso que llamamos “realidad”. Todo será, como quiso en su día Nietzsche: interpretación. ¿Cuál es entonces la nueva *Bildung* con la que podremos educar a las nuevas generaciones, a qué apelar para poder vislumbrar que es posible la transformación de los individuos y de las sociedades por medio de la educación si ya no hay verdad, si la verdad ha pasado a formar parte de los trebejos de la historia?

REFERENCIAS

- A. Chen, The Fake-News Fallacy, (*The New Yorker*, 2017) https://www.new-yorker.com/magazine/2017/09/04/the-fake-news-fallacy?mbid=nl_Sunday%20Archive%20081218&CNDID=49388521&utm_source=Silverpop&utm_medium=email&utm_campaign=Sunday%20Archive%20081218&utm_content=&spMailingID=14041088&spUserID=MTg3MDE3ODgzNTEExSo&spJobID=1460937262&spReportId=MTQ2MDkzNzI2MgS2, visto el 13 de septiembre de 2018.
- A. Curtis, HyperNormalisation, (*BBC iPlayer*, 2016), https://www.youtube.com/watch?v=dllhg_QF1cBk&list=PLMRGAXDKjm87SzY-27vIH-54wLRbvJitPb, visto por última vez el 8 de julio de 2018.
- A. Martínez Gallardo, ¿Qué significa estar viviendo en la época de la posverdad?, (*El País*, 2017).
- D. Hoffman, ¿Vemos la realidad tal como es?, (TED, 2015), https://www.ted.com/talks/donald_hoffman_do_we_see_reality_as_it_is?language=es, visto el 12 de julio de 2018.
- D. Trueba, *Ganadores*, (*El País*, 2017), https://elpais.com/elpais/2016/12/12/opinion/1481560050_028890.html, visto el 23 de septiembre de 2018. https://pijamasurf.com/2017/03/que_significa_estar_viviendo_en_la_era_de_la_pos-verdad/, visto el 10 de julio de 2018.
- TelesurTV, *3 ejemplos de posverdad: la opinión por encima de los hechos*. (TelesurTV, 2018) <https://www.telesurtv.net/news/que-significa-posverdad-ejemplos-20180118-0049.html>, visto el 9 de julio de 2018.

DILUCIÓN DEL SUJETO EN LA ERA DIGITAL

Ramón Chaverry

Facultad de Filosofía y Letras. UNAM

En estas líneas se abordan problemas relacionados al uso del internet y la contradicción que supone memorizar, pensar, etcétera, en un mundo digital que borra a los sujetos. Internet, como herramienta y medio, así como una lógica capitalista que ha apostado por procesos de automatización, han constituido un tipo de ser humano que pierde el sentido de cultivo y desarrollo de ciertas capacidades intelectuales; por ello se invita a pensar sobre las habilidades o competencias que se deben promover respecto del uso del internet.

En escasas ocasiones, quizá solo con la invención del fuego, una creación humana había logrado un cambio determinante para la sociedad como el que ha generado la web en un tiempo tan breve. Tres décadas separan la primera conmutación de computadoras ARPANET (Advanced Research Projects Agency Network), elaborada por Lawrence Robert en 1965, de la primera red programada en lenguaje HTML (lenguaje de marcas de hipertexto). A partir de ese momento la transformación de la web sería más acelerada, la primera red (que en principio era un gran depósito de documentos diversos) da paso a la red 2.0, esto apenas una década después, en el 2005. Centrada en el usuario (User-Centered System Design) la red 2.0 se caracterizó por un mayor flujo de información y por la posibilidad, hoy cotidiana, de generar contenido y compartirlo con comunidades virtuales. Diez años después, la tercera, la web

semántica o 3.0 (usada por Google en el 2015), supuso una serie de cambios en la forma de compartir información, esta red puede “conocer” y ayudar a sus usuarios en sus búsquedas actuales a partir los datos almacenados de sus búsquedas pasadas.

En cuanto a sus cambios esenciales, la web pasó de ser un flujo de información que corría en una sola dirección a la posibilidad de interactuar e intercambiar datos, en otras palabras, dejó de ser netamente informativa para volverse una red compleja que, hoy día, puede reconocer patrones de búsqueda. Esto, sin embargo, no es gratuito, a cambio de facilitar la vida Google obtiene información rentable sobre los hábitos de búsqueda y consumo de sus usuarios, esto le permite dirigir anuncios con eficacia y vender los datos a las compañías interesadas.

Al volverse más fiables, al hacer de la “navegación” una experiencia más satisfactoria y al “aprender” sobre los gustos y necesidades de las personas, la web penetró fácilmente en todos los aspectos de la vida. Cuando la web se vuelve compleja se observa, lenta pero sostenidamente, una mayor penetración en la vida, de tal manera que hoy parece imposible la cotidianeidad sin la búsqueda semántica que permite transitar por la ciudad, comprar productos, abordar un taxi, etcétera. El cambio en la web fue, a la luz de los acontecimientos, increíblemente significativo al grado de transformar para siempre la forma de comunicar, de sentir, de pensar, de aprender. Sobra decir que, además, la nueva tecnología generó nuevas necesidades: conectividad, portabilidad, solo por mencionar las más básicas (aún se pueden mencionar las psicológicas que se dejaron para más adelante). Sus efectos hoy día son claros, la democratización de contenidos no solo eliminó para siempre la industria del entretenimiento como se conocía, también modificó la forma de viajar, de estar y, de manera determinante (la que ocupa estas líneas) la forma de pensar y de acercarse al conocimiento.

Surgida de una lógica de guerra, la *World Wide Web* vio, sin embargo, su primer nicho en el campo del negocio, de los servicios y la industria, para ganar, poco a poco, los espacios del ocio y del placer. Es fácil recordar que los primeros anuncios de las computadoras portátiles mostraban personas trabajando desde la comodidad

de los espacios vacacionales: la exigencia laboral se había apropiado del ocio. Esta tendencia no se detendría, sino que se ampliaría con el paso del tiempo de tal modo que hoy se puede ver la ausencia de pasatiempos o actividades extramuros y, de manera paralela, la cooptación del tiempo libre por parte de las redes sociales: se está en cada faceta de la vida conectado. Lo que antes suponía una herramienta de trabajo hoy se percibe como una necesidad cotidiana. Todo este proceso no se ha dado tersamente, sino que ha implicado una serie de paradojas que ya empiezan a percibirse y que, sin embargo, no se terminan de resolver.

El análisis que se presenta a continuación busca adentrarse en la contradicción que supone apostar por la tecnología digital como herramienta de conocimiento para los individuos, cuando ésta, por lo menos en sus condiciones actuales, supone la dilución del sujeto en la misma tecnología. Temática que obedece, en última instancia, a una inquietud: ¿Qué es el hombre hoy día?

Un rasgo común en la mirada que hay sobre la tecnología, pero particularmente en tecnología digital, es, ni qué dudarlo, aquel que le mira acriticamente y hace decir, de manera irreflexiva, “sí” a todo lo que ella supone. Tal mirada es casi exclusiva de un tipo de sociedad que, simplificando los problemas a una lógica progresista, afirma que la solución a sus contradicciones consiste en extender el uso y el acceso a la red a todos los estratos sociales (incluyendo en esta lógica a los que tradicionalmente han prescindido de ella, como pueden ser las comunidades indígenas, alejadas de las promesas del mundo capitalista). Bajo el discurso oficial se cobija la idea de un progreso digital sin percatarse que tal solo promueve una nueva necesidad en sociedades cuyas prioridades están dirigidas a otras esferas de la vida. Como una solución a todos los problemas, particularmente en países subdesarrollados, hablar de tecnología es extender, según la lógica estatal, un puente al progreso. En este tipo de países, de manera menos reglamentada que en los países del primer mundo, la incursión de la tecnología parece una cuenta pendiente; como si algún dispositivo electrónico fuera la solución al rezago educativo o el remplazo lógico de la información impresa. Ello, sin embargo, nunca fue tan evidente o resultaba, cuando

menos, sospechoso, particularmente porque los mismos hacedores de esa tecnología tenían sus calladas reservas. Al respecto es sonada la anécdota que contara Nick Bilton (articulista de *New York Times*) referente al creador de Apple. El reportero declara que Steve Jobs, en cierta entrevista, señaló que él no permitía a sus hijos usar el *Ipad* y que; además, limitaba el acceso que tenía su familia a los *gadgets* electrónicos de los cuales él era creador. Ése no es el único caso conocido, Evan Williams (fundador de *Blogger* y *Twitter*), reveló también que sus hijos tenían libros que podían leer, estos, lógicamente, en lugar de *tablets*. Ello hace suponer que, por lo menos para estos desarrolladores, el uso de la tecnología debía ser limitada, sin embargo, jamás éstos han prescrito un uso moderado de ésta. (Bilton, 2014).

Esta tendencia acrítica de la mayoría (la de los ignorantes de sus consecuencias y la de sus ciegos apologistas) empezó a tener sus voces disonantes desde hace casi una década. Comenzó a surgir entre algunos investigadores la sospecha de que la tecnología digital fuera realmente benéfica o que dotara de algún tipo de inteligencia especial. Nicholas Carr, uno de sus críticos, ha hecho ya importantes señalamientos a este respecto, en su texto *¿Qué está haciendo internet con nuestras mentes? Superficiales* (2011), arroja una mirada suspicaz a las “virtudes” de la tecnología digital, en él afirma que ésta ha cambiado los procesos cognitivos cualitativamente. Su análisis se dirige a estudiar las categorías que tradicionalmente han marcado a la educación, sobre todo en países desarrollados, por ello omite, sin proponérselo, otras posibilidades que pueden ser tan amplias como, por ejemplo, la muy contemporánea educación para la vida o la educación centrada en la revaloración cultural de ciertas comunidades (aquellas que apuestan al cuidado del entorno natural y al valor de sus tradiciones) como es la que promueven los hoy llamados “pueblos originarios”.

Más allá de las limitantes de su estudio, las tesis de Carr señalan aspectos importantes de la educación en la era digital. En principio, dice, la tecnología digital no habría hecho más inteligentes a las personas, pues los índices en la resolución de problemas matemáticos (que habitualmente, en la educación tradicional, dan fe de la

diferencia en la capacidad intelectual de un individuo) no se han movido, de hecho, en ocasiones, han mostrado una tendencia a la baja. En otro rubro, en la concentración, sí se ha visto una alarmante disminución, ello afecta directamente a la habilidad de argumentar al tiempo que impide hacer una lectura en profundidad. Es un hecho, se posee más información, sin embargo, se observa una disminución de la capacidad que se tiene de analizarla.

Se puede pensar que, con una mayor penetración de la tecnología en los diferentes dispositivos, particularmente en las redes sociales, se percibirían índices que dan cuenta de una atención continua, ella, sin embargo, no es profunda, esto se demuestra con la incapacidad para realizar una tarea específica. Lo que se gana con la tecnología digital es, afirma Carr, “una mentalidad de malabarista” caracterizada por una lectura somera, un pensamiento apresurado, distraído y superficial (multitarea) ello por una sobre exposición a estímulos visuales. En síntesis: la web atrae la atención solamente para disiparla.

Pero no solo la lectura se ha visto afectada, el caso más alarmante es el atinente a la memoria, ésta, dice Carr, ha sucumbido frente al inmenso banco de información que representa el internet. Lejos quedaron aquellas épocas en que la memoria, su “cultivo”, era parte integral de la educación, por señalar un ejemplo: la importancia que tuvieron los palacios de la memoria durante toda la Edad Media. Hoy día, esa tradición mnemotécnica, ligada al conocimiento, está perdida, ya no se necesita la memoria para guardar datos, únicamente se requiere saber introducir palabras clave en los buscadores que contienen el acervo memorístico de la humanidad. Si alguna memoria importa no es propiamente la de los individuos sino aquella que contengan los dispositivos, la memoria en RAM o la del disco duro cuyas capacidades exceden la imaginación. No es una casualidad que para tal memoria se emplee el nombre de *tera*, que, efectivamente, es una unidad de medida matemática de almacenamiento de información, pero también, una palabra derivada del griego *teras* que significa “monstruo” (algo monstruoso, asombroso o prodigioso, algo extraño que excede los límites de lo natural). Así, paradójicamente, se tiene una especie de gran acervo

de datos o memoria compartida que se encuentra en la web, al alcance de la mano, mediatizada por el acceso a un ordenador, sin embargo, justo por ello, en sentido estricto, no pertenece a nadie ni es posible cultivarla.

Finalmente, la habilidad recién desarrollada, según los apologistas de la tecnología, la capacidad multitarea, supone la posibilidad de distinguir y manejar diversos datos, ello, sin embargo, perjudica la capacidad para pensar y razonar un problema. Afirma Carr, que lo que se hace cuando trabajamos en “modo” multitarea es adquirir destreza en un nivel superficial. Un efecto concomitante a esta “habilidad” es que se va perdiendo la capacidad de leer de izquierda a derecha, además de que tal lectura se hace saltando información, seleccionando palabras clave a la manera en que lo hacen los buscadores como Google.

Sin agregar más, la tesis de Carr es que el internet ha generado una mente superficial que perdió la capacidad de memoria, de leer a profundidad y de argumentar. Frente a ello se ha “ganado” la capacidad de distinguir patrones y de elaborar o prestar atención a muchas cosas (multitarea). Para Carr es claro: la gente parece más inteligente, sin embargo, no tiene un vocabulario más rico, ni almacena más información ni posee mayor capacidad para resolver problemas aritméticos. De esta manera se evolucionó de ser cultivadores de conocimiento personal a cazadores recolectores en un bosque de datos electrónicos. (Carr, 2011)

Todos estos análisis, sin embargo, juegan el papel de diagnóstico; el énfasis está puesto en observar cómo la tecnología ha transformado al ser humano, falta aún, conocer las razones que mantienen ese comportamiento hacia la tecnología ¿será acaso que tal transformación en las habilidades acontece de manera pasiva, como si se fuera arrastrado por la inercia de la tecnología? ¿No existe detrás de este comportamiento una intuición, quizás errónea, una cierta razón o utilidad que justifique tal uso acrítico? Para poder conocer esa intuición, aparentemente desconocida, pero en la práctica muy asumida, es necesario tomar conciencia sobre el lugar de la tecnología en la vida, en la cotidianidad, esto es, pensarla desde el sentido común: como medio e instrumento.

Más o menos es una obviedad afirmar que, en términos generales, se tiene el control sobre la tecnología, sobre su uso y empleo, que, por ello, es un medio y que es neutral. Solo porque se tiene tal idea es que cobran sentido *slogans* comerciales como el de Google: “*Don’t be evil*”. La mencionada divisa dirigida hacia sus usuarios supone un muy particular horizonte de sentido propio de la Modernidad, esto es, que la tecnología es un medio neutral y que son aquellos que las usan quienes las emplean para el mal o para el bien.

Polémica aparte sobre esta posible neutralidad de la tecnología y que ésta sea únicamente un medio (pensadores como Heidegger en *La pregunta por la técnica* lo impugnan), hoy día se abre la puerta para preguntar ¿Acaso este proceso de mediación no representa una especie de incorporación de la tecnología como una extensión de los seres humanos, una especie de agregado: sumatoria de potencias? Tal idea no es en ningún sentido nueva, se puede observar marcadamente desde la revolución técnica que surgió con la Revolución Industrial.

A inicios de la década pasada, Sigmund Freud había apuntado (en *El Malestar en la cultura*) que, con miras a librarse de la desazón que suscitaba la naturaleza, el hombre había desarrollado la tecnología que le había convertido en una suerte de dios con prótesis. Ello, sin embargo, no habría hecho más felices a las personas pues la sociedad se encuentra marcada constitutivamente por la represión de los impulsos. Más allá de las tesis psicoanalíticas, es necesario ver que, desde los albores de la Revolución Industrial, la tecnología fue percibida como un elemento que nos dotaba de fuerzas divinas; el teléfono permite escuchar a largas distancias, el televisor posibilita ver lo que está pasando en el rincón más remoto de la tierra (una especie de don de la ubicuidad que se sabe propiamente divino), el telescopio amplía la mirada y permite conocer estrellas lejanas. En síntesis, la tecnología dota de fuerza hercúlea amplificando las capacidades y potencialidades, da prótesis que convierten a los hombres en dioses, *eritis sicut dii*.

Este carácter de la tecnología que otorga facultades impensables no es el único elemento por considerar en la ecuación que

explica el actuar hacia ella, paralelamente avanza con un proceso que desde el siglo xvii viene cobrando fuerza: el mecanicismo.

Es común percibir en los pensadores del siglo xvii una mirada que ve, en los fenómenos humanos, procesos mecánicos. Para Hobbes, el Leviatán es un hombre artificial, un autómatas, elementos semejantes se pueden observar en diferentes autores de la época, sin embargo, será hasta el siglo xviii, con *El hombre-máquina* de La Mettrie, que el mecanicismo se consolida como una mirada sobre lo humano, posterior a este texto, parteaguas de su época, se percibe una insistencia práctica en esta dirección: el hombre es una máquina y puede ser usado como tal. Todo este pensamiento se consolida en el siglo xx que tiene como grandes relatos de este mecanicismo la coronación de las disciplinas, el fordismo y el taylorismo que apuntan, en todo momento, a hacer del cuerpo una máquina de producción eficiente.

Se tiene entonces dos procesos, uno en el que se percibe a la tecnología como herramienta para desarrollar potencialidades, otro, que supuso una transformación del hombre como herramienta eficiente dispuesta a la producción capitalista. Se encuentra entonces a un ser humano cada vez más fundido con la técnica, vertido en su uso, pero, paradójicamente, concebido ya como un autómatas que logra su eficiencia a partir de diversas disciplinas y controles. Control es lo que parece definir esta relación con la tecnología hoy día, no en vano el término cibernética (palabra asociada a la comunicación y a los sistemas complejos), suponía, para los griegos, el dominio de los mares y el control del barco (*kybernetes* es el navegante que lleva el timón, de ahí el origen de la palabra).

Sin duda éste es en un momento complejo donde lo humano, aquel ente que controlaba la tecnología, se va difuminando menos que ser el dueño de ella, se va fundiendo con ella hasta volverse indistinguible. No es por ello casualidad la aparición del *cyborg*, ese individuo que, tomando partes mecánicas y electrónicas, mejora sus habilidades o recobra alguna capacidad perdida, incorporándose pues a una máquina o siendo incorporada ella a él. La tecnología “SE incorpora”; en el doble sentido, ella haciéndose cuerpo con el hombre (“se integra”) o incorporándonos a ella (“SE integra”),

como un “se” impersonal: “se habla”, “se dice”, “se piensa”, etcétera). El resultado de este Jano bifronte es una zona de indiferenciación que se vive como la dilución de un sujeto. En ese sentido ¿parece raro que se deje la memoria, paradójicamente, en el olvido? ¿Acaso no es lógico que, en este proceso de difuminación de lo humano, la base de datos de la web juegue el papel de prótesis de la propia memoria? ¿No es acaso igualmente “natural” que se deje de entrenar el cerebro cuando un *gadget* puede facilitar los procesos cognitivos complicados como la elaboración de problemas matemáticos? En sentido inverso, si se constata una búsqueda eficiente de parte Google a partir de ciertas palabras clave, y a ella las personas se han acostumbrado ¿no suena sensato acercarse así al conocimiento, por ejemplo, buscando palabras clave en los libros?

De lo dicho se colige que la humanidad se encuentra a medio camino entre un *cyborg* digital y un hombre sumido en la lógica de una búsqueda algorítmica; transformación del ser humano que viene dándose desde hace unos siglos pero que hoy se consolida con la llegada de la era digital. El nacimiento de este tipo nuevo de “humanidad” supondrá cuando menos de dos tipos diferentes de competencias. Por un lado, se puede asumir este cambio y abrazar del todo las modificaciones que impone la tecnología digital (nodo indiferenciado en un todo de datos digitales), por otro, se pueden generar estrategias que independicen ciertos ámbitos de la vida, de tal manera que tenga sentido seguir aprendiendo o memorizando más allá de las posibilidades que la tecnología digital ofrece. Algo es seguro, evadir el debate supondrá ser arrastrado por una dinámica que, ya se deja ver, coloca a la humanidad al borde del desastre.

REFERENCIAS

- N. Bilton, Steve Jobs Was a Low-Tech Parent, (*New York Times*, 10 de September, 2014) http://www.nytimes.com/2014/09/11/fashion/steve-jobs-apple-was-a-low-tech-parent.html?_r=0, visto el 7 de octubre de 2017.
- N. Carr, *¿Qué está haciendo internet con nuestras mentes? Superficiales*, (Editorial Taurus, México, 2011).

EL ARTE, LA TECNOLOGÍA Y EL LEGADO DE FRANKENSTEIN

Kerstin Borchardt

Instituto de Historia del Arte. Universidad de Leipzig

A los 200 años de la publicación de la novela constitutiva de Mary Shelley, *Frankenstein* (1818), el síndrome de Frankenstein, que codifica el temor a la pérdida del control de la tecnología, se ha vuelto sintomático de una crisis (post)moderna de la condición humana en estos tiempos de avance tecnológico acelerado, que podrían incluso modificar y amenazar los mismos cimientos de la vida. Este temor existencial se muestra en varias películas de ciencia ficción distópicas, tales como las numerosas adaptaciones de Frankenstein. Sin embargo, también hay una gran tendencia en la escena internacional de las artes, inspirada en la filosofía del posthumanismo, que busca una reconciliación con las creaciones monstruosas tales como Frankenstein. El objetivo de este trabajo es analizar tres ejemplos selectos de este tipo de reconciliación con Frankenstein, a la luz de las intenciones de los artistas, sus estrategias de escenificación, y su recepción. En vista de ello, la artista australiana Patricia Piccinini crea quimeras bioficticias (*The Young Family* 2003) para despertar la compasión por las múltiples formas de vida y fomentar el debate sobre la ética pathocéntrica. Eduardo Kac, el inventor de *Bio Art*, colabora incluso con genetistas para incitar al debate público sobre la ingeniería genética. Y otros artistas convierten sus propios cuerpos en *cyborgs*. Para analizar estos ejemplos, tomaré en cuenta los

conceptos de la teoría moderna del monstruo, además de la filosofía del posthumanismo, donde ya no se retrata a las creaciones como Frankenstein como enemigos, sino como una presencia ineludible, como compañeros que nos brindan apoyo en este mundo tecnocrático moderno.

I. LA TEORÍA DEL MONSTRUO Y EL SÍNDROME DE FRANKENSTEIN

Los cuerpos monstruosos son figuras que se han representado y discutido con frecuencia en textos mitológicos además de imágenes desde la antigüedad. En *Arbeit am Mythos* de Hans Blumenberg (1979), una de sus funciones principales es la de incorporar el “terror salvaje” (Wilder Schrecken), un temor existencial provocado por uno o varios encuentros con fenómenos poderosos que rebasan la familiaridad de la civilización propia, tales como la naturaleza indomada y las otras culturas. Estos fenómenos en general se consideran extraños, abrumadores y aterradores, ya que sus fuerzas no solo amenazan la vida humana, sino también el orden establecido del sistema cultural. Numerosos mitos retratan monstruos como la Esfinge y su asedio a la ciudad de Tebas, o a la tribu de centauros que amenazaban con frecuencia el orden social en Tesalia con su embriaguez y lujuria desenfrenadas, en un contexto de la contaminación de lo humano con lo inhumano entendido como una alteridad destructiva. Para proteger o restaurar el orden humano, tradicionalmente se ha vencido al monstruo, y luego, se le ha expulsado por el héroe.

En contraste con las culturas anteriores, las sociedades industriales contemporáneas, equipadas con el conocimiento científico y la tecnología de la modernidad, no parecen ser tan vulnerables a las fuerzas naturales y salvajes como lo fueron nuestros ancestros. Sin embargo, los avances tecnológicos no llegan sin un costo, ya que la inmensa potencia de la tecnología moderna puede descontrolarse y tener consecuencias impredecibles, así como se demostró rotundamente con el accidente de Chernóbil en 1986. Entonces, la tecnología, como un aparato para intentar controlar las fuerzas amenazantes de la naturaleza, puede volverse en sí una amenaza potente y abrumadora, lo que provoca nuevos temores en muchas

personas. Con esta lectura, las creaciones tecnológicas modernas no liberaron al humano de su “terror salvaje”, simplemente generaron una nueva forma de terror, que, en vez de acechar desde un entorno ajeno y extraño, nace desde adentro de nuestras propias culturas. Esta nueva forma de “terror salvaje” se conoce extensamente como el síndrome de Frankenstein. El término se refiere a la novela, de Mary Shelley, y describe el problema de una creación que tiene un buen propósito en su origen, pero que se convierte en una fuerza autónoma que se alza en contra de sus creadores y se vuelve más poderosa que ellos. Este problema se expresa en la novela con la frase: “Tú eres mi creador, pero yo soy tu dueño: ¡obedece!” (Shelley, 1982. Rollin, 2003. Irrgand, 2005). Ahora, a 200 años de la publicación de la novela, esta actitud hacia las creaciones artificiales es más relevante que nunca. En los tiempos de la ingeniería genética avanzada, las tecnologías *cyborg*, nucleares y nanotecnologías, el síndrome de Frankenstein refleja una crisis de identidad (post)moderna de la condición humana, inducida por un progreso tecnológico que tiene el potencial de cambiar y amenazar las bases mismas de la vida, el orden y el significado. Así —en vista de que forma parte de la misma cultura actual —al monstruo de Frankenstein no lo puede derrotar tan fácilmente un héroe, y la humanidad debe encontrar otra manera de afrontarlo.

Los conceptos monstruosos no presentan únicamente un lienzo para la proyección de nuestros temores, sino también nuestros deseos y anhelos, ya que pueden interpretarse tanto destructiva como creativamente. Jeffrey J. Cohen —*Monster Theory* 1996— ha entendido las figuras monstruosas, desde las bestias de Grecia antigua hasta la criatura moderna de Frankenstein, como conceptos liminales, los cuales abordan la discusión sobre la construcción del orden humano y ofrecen el potencial de deconstruir las nociones tradicionales de los límites y las categorías. Muchos deconstructivistas, especialmente filósofos del feminismo y posthumanismo a partir de finales del siglo veinte, han empezado a replantear el concepto del monstruo en relación con la condición humana. Ya que rechazan las ideas tradicionales de lo humano, especialmente en cuanto a las categorías binarias como hombre-mujer, o humano-no humano, entienden la

figura liminal del monstruo, ya no como una amenaza, sino como una manera de reconsiderar y superar las fronteras obsoletas de la construcción social. *A Cyborg Manifesto* de Donna J. Haraway, 1984, que representa una de las fuentes más importantes de inspiración para la filosofía moderna del posthumanismo y transhumanismo, es un ejemplo impresionante de una teoría que utiliza la categoría de lo monstruoso en un intento no solo de mejorar individualmente la calidad de vida de los humanos, sino también librarnos de las categorías tradicionales, como el género, la edad, la especie, y otros estereotipos de hegemonía, con el objetivo de deconstruir las jerarquías de discriminación que han resultado de ellas.

Muchos artistas en todo el mundo parecen tener su inspiración en estas ideas, y buscan reconciliarse con las creaciones monstruosas de tipo Frankenstein. Así, han desarrollado diversas estrategias artísticas para asociarse con esta problemática.

2. BIOFICCIONALIDAD

La artista australiana Patricia Piccinini también está interesada en las dimensiones sociales del síndrome de Frankenstein, pero, además, su obra aborda los debates tecnológicos que le rodean. Ella crea objetos de arte plástica de criaturas raras. Muchos hacen referencia a las transgresiones entre el hombre y la bestia en la edad de la ingeniería genética y los trasplantes. En este sentido, su obra maneja frecuentemente un efecto de imagen latente o *kippeffect*: Por un lado, Piccinini presenta híbridos trans-especie, cuyo aspecto extraño puede causar incomodidad y disgusto en el observador. A primera vista, esta forma de representación tan inquietante parece hacer referencia a la iconografía occidental tradicional del monstruo, como un concepto marcadamente negativo de la liminalidad y la alteridad. Pero, por el contrario, sus obras muestran también una segunda dimensión, en la que esta connotación negativa se vuelve positiva y socialmente útil.

Una de sus piezas más famosas es *The Young Family*, que representa una hembra de híbrido humano-cerdo con sus críos. Esta pieza plástica funde las dos categorías construidas del humano y el animal, al fusionar los elementos de las distintas especies. Esto es

claro en la cara de la criatura materna: Está retratada con varias características humanas, como los ojos orientados hacia delante, pero tiene también partes animales, como sus orejas de cerdo.

Piccinini (2003) incluso declara que *The Young Family* hace referencia a los experimentos científicos modernos tales como los intentos de usar la ingeniería genética para crear cerdos, lo cuales pueden ser usados como donadores de trasplantes de órganos para los humanos. Su joven familia es un experimento mental visualizado que explora las posibles apariencias físicas de los híbridos que resulten de dicha ingeniería genética, además de los modos en que estos híbridos afectarían a quienes los observen. Por lo tanto, los presenta de figura completa y en una actitud hiperrealista. Se enfatiza cada doblez en la piel, cada vena, hasta cada pelo y lunar se enfatiza. Estos detalles generan un aspecto naturalista y háptico sobrecogedor y una presencia inmediata; las criaturas casi parecen ser reales. ¿Pero qué pasaría si no solo parecieran reales, si en verdad lo fueran? ¿Cómo debería lidiar con ellos la sociedad humana? Uno de los problemas principales es el estado liminal de estas criaturas que existen entre las nociones de lo humano y lo animal. Resulta difícil definir el estado social y los derechos que estos deberían de tener. ¿Sería éticamente aceptable reproducir estas criaturas como donadores de órganos para humanos, o serían ya lo suficientemente humanos para merecer trasplantes de órganos (humanos) ellos mismos, en caso de necesitarlos? Estas preguntas no son fáciles de responder, y permanece en la ambigüedad el posible estatus social de los híbridos de Piccinini.

Piccinini presenta sus criaturas de manera muy afectiva, y así, esta ambigüedad no concierne únicamente la reflexión sobre su estado legal, sino que indaga sus dimensiones emocionales. En contraste con sus cuerpos monstruosos e inquietantes, la postura de madre atenta y cariñosa y sus crías presentadas con aspecto juguetón, brindan una sensación de familiaridad y ternura. Además, sus gestos parecen desfigurados y raros, y expresan emociones fuertes, y esto es especialmente llamativo en los gestos de los bebés, llenos de ingenuidad y curiosidad infantil. Esta emocionalidad, incluso exagerada en extremo en algunos puntos, no puede reducirse a un burdo

sensacionalismo, ya que también hace referencia al debate ético sobre el pathocentrismo. Desde el surgimiento del movimiento de protección de los animales, se consideran no solo a los humanos, sino también a los seres no humanos, como actores importantes en los contextos socio-políticos. Un criterio esencial para esto —en el sentido de la ética pathocéntrica— es su emocionalidad, y, sobre todo, su capacidad de sufrimiento. Por este motivo, en la tradición del posthumanismo y el transhumanismo utópicos, se considera que el avance tecnológico, mediante el cual pueden crearse híbridos trans-especie, podría servir en la discusión y la deconstrucción de los conceptos de los límites discriminatorios inter-especie, en representación de los derechos de los actores no humanos. Por ende, la confusión inter-especie provocada por las criaturas de Piccinini también puede interpretarse como una oportunidad para abordar y discutir la perspectiva antropocéntrica de la sociedad humana.

3. OPTIMIZACIÓN TRANS-ESPECIES

Además de los artistas como Piccinini, quienes visualizan experimentos más bien mentales para explorar las consecuencias concebibles de la tecnología moderna y los encuentros sociales con los monstruos, existen también artistas quienes incluso cooperan con los científicos para crear quimeras trans-especie.

En 2000, el artista brasileño Eduardo Kac creó un conejo (de nombre Alba o Conejita GFP) mediante la ingeniería genética. El proyecto ya es legendario. Aunque existen numerosas publicaciones en internet, es difícil encontrar información confiable, pues muchos artículos han sido publicados por Kac mismo, o por algunos de los científicos involucrados en el proyecto. Muchas de estas declaraciones resultan contradictorias (Gareth, 2000. Kac, 2005). En una versión, Kac contrató a un laboratorio francés para implantar la disposición genética de proteína verde fluorescente (GFP, por sus siglas en inglés), la cual se encuentra en las medusas normalmente, en el ADN de un conejo, para que este brillara color verde fluorescente. En otras versiones, solo “adoptó” uno de varios conejos con GFP que ya existían, le puso el nombre de Alba, y lo declaró una obra de arte.

De cualquier manera, en el año 2000, Kac presentó a Alba, o cuando menos unas fotos de Alba en Aviñón. Otra dimensión del proyecto fue la campaña mediática a gran escala. Así, Kac alegaba que deseaba provocar la empatía hacia Alba, un ser que vivía y sentía, y no solo un conejillo de Indias para la ciencia. El artista también tenía la intención de liberar a Alba del laboratorio y llevársela a vivir con su familia, pero el laboratorio negó su solicitud por motivos de seguridad. Con todo esto, Kac presentó el implante artificial de GFP en un mamífero no solo como un marcador biológico sino también social, la ausencia o presencia del cual define si se acepta dicho ser en la sociedad como un conejito lindo o se rechaza por ser una aberración de la naturaleza. En su página web, el artista declaró:

Alba es indudablemente un animal muy especial, pero deseo aclarar que su particularidad formal y genética es tan solo uno de los componentes del trabajo artístico “GFP Bunny”. El proyecto “GFP Bunny” es un acontecimiento social complejo que empieza con la creación de un animal quimérico que no existe en la naturaleza (“quimérico” en el sentido de la tradición cultural de animales imaginarios, no en la connotación científica de un organismo en el que hay una mezcla de células en el cuerpo), el proyecto también incluye en su base: 1) El diálogo en curso entre profesionales de varias disciplinas (arte, ciencia, filosofía, derecho, comunicaciones, literatura, ciencias sociales) y el público en torno a las implicaciones culturales y éticas de la ingeniería genética; 2) El cuestionamiento de la supuesta primacía del ADN referido a la creación de la vida, en favor de una comprensión más compleja del entretejido entre genética, organismo y ambiente; 3) La ampliación de los conceptos de biodiversidad y de evolución, para incorporar trabajo preciso a nivel genómico; 4) Comunicación intra-especies entre seres humanos y un mamífero transgénico; 5) Integración y presentación de la “GFP Bunny” en un contexto social e interactivo; 6) Cuestionamiento de las nociones de normalidad, heterogeneidad, pureza, hibridación, y otredad; 7) Consideración de una noción no-semiótica de comunicación, como el compartir material genético a través de las barreras tradicionales de las especies; 8) Respeto y aprecio en la

esfera pública por la vida emocional y cognoscitiva de los animales transgénicos; 9) Expansión de los límites prácticos y conceptuales actuales del trabajo artístico, para incorporar el asunto de la invención de la vida. (Kac, 2005)

Entonces, Alba también provoca que se planteen preguntas sobre la manera en la que nuestra sociedad construye “las nociones de normalidad, heterogeneidad, pureza, hibridación, y otredad” (Kac, 2005).

4. ARTE CÍBORG

Algunos artistas han llevado aún más lejos esta exploración. No solo han representado estas quimeras biológicas como obras de arte, incluso han transformado sus propios cuerpos en quimeras y cíborgs. Un caso es el del artista australiano Stelarc. En sus diversas presentaciones de arte performance se incluye frecuentemente la ingeniería genética y el trasplante de órganos artificiales. Por ejemplo, en 2007, se sometió a un implante quirúrgico de una oreja de células cultivadas en su brazo izquierdo.

Y hoy en día existe incluso una corriente internacional más grande en el arte escénico, llamado arte cíborg. Los protagonistas de este arte se transforman en entidades trans-especie usando la tecnología moderna para convertir sus cuerpos en organismos cibernéticos (cíborgs). El promotor más famoso del arte cíborg es Neil Harbisson. En 2003/4, el hombre, daltónico de nacimiento, recibió un trasplante de un dispositivo tipo antena (antena cíborg o eyeborg) en su cabeza, el cual puede detectar colores y “traducirlos” en señales acústicas que él recibe, y así, literalmente puede oír los colores. A su vez, su cuerpo porta varios dispositivos tecnológicos adicionales, que aumentan sus capacidades sensoriales. En numerosas presentaciones, promueve la tecnología cíborg, no con la visión distópica que muchos conocen a partir de la ciencia ficción, sino como un elemento que puede contribuir en gran medida al progreso y el bienestar del ser humano, presentándose a sí mismo como un ejemplo de ser trans-especie, a quien la tecnología moderna le ha brindado nuevas oportunidades para percibir el mundo. Con la Fundación Cíborg Internacional, fundada en

conjunto por él mismo y Moon Ribas, lucha por la aceptación de la optimización humana y los derechos de los cíborgs. En tanto, Harbisson reconoce que la tecnología cíborg y la trituración del cuerpo humano aún intimidan a muchas personas, lo cual resulta evidente para él al caminar por la vía pública y observar cómo su presencia llama la atención de otros transeúntes. Así, la antena cíborg en su cabeza sirve como un marcador visual llamativo de su identidad trans-especie, la cual ha causado frecuentes problemas sociales y alejamiento, además del interés y la curiosidad. Para combatir el distanciamiento que sienten muchos con respecto a las tecnologías trans-especie, y para crear más interés en ellas, Harbisson incluye obras de arte de su propia creación en sus presentaciones de performance, con la ayuda de su antena, que incorporan la “traducción” de colores en sonidos y viceversa, las explicaciones científicas de las funciones de su antena, y hasta anécdotas de su vida combinadas con elementos de la comedia tipo stand-up o en vivo. Es decir, en vez de burlarse del temor que le tiene el humano a la tecnología cíborg, se mofa de sus propias experiencias como cíborg, y así se presenta como un individuo con una vida privada y con los mismos problemas que tiene cualquier persona. Este uso de elementos humorísticos ciertamente no implica que él tome a la ligera sus presentaciones artísticas; más bien, el artista utiliza la comedia como un esfuerzo para eliminar los temores de la gente, presentándose como un ser sociable y comunicativo, capaz de hacer reír, en vez de un sujeto excéntrico, clínico y sin personalidad. Así, el humor sirve como estrategia para provocar la atención, la empatía y el interés en una tecnología que apenas se conoce entre el público general, y la cual causa desconfianza en muchos. Con el gran éxito de Harbisson, el hecho de que tiene muy buena presencia mediática, y que sus presentaciones están agotadas, podemos decir que su estrategia funciona y vende muy bien.

CONCLUSIÓN

Aunque existen muchos más ejemplos de las estrategias artísticas visuales que nos reconcilian con las creaciones de tipo Frankenstein y con el síndrome de Frankenstein, con los ejemplos mencionados

aquí, se demuestra la complejidad de las diversas asociaciones que existen entre el arte contemporáneo y la tecnología moderna y las circundantes discusiones sociales, políticas, éticas y filosóficas. En especial, los artistas que conducen actividades de ingeniería genética y optimización humana están en consonancia con las ideas del posthumanismo y el transhumanismo utópicos, donde se entiende la tecnología como un aparato para mejorar la calidad de la vida humana y no humana, y como un espacio para discutir y deconstruir las estructuras sociales discriminatorias. Pero a pesar de las buenas intenciones proclamadas por estos artistas, ellos luchan perpetuamente por la aceptación, lo cual se ve reflejado en los discursos altamente emocionales y en ocasiones despectivos que acompañan su obra en varios medios. Esta recepción más bien negativa no es sorprendente, ya que la perspectiva utópica se contrapone con la lectura general del síndrome de Frankenstein, de cosecha histórica y aún generalizada, en la que la tecnología moderna tiene un enfoque distópico. En ese punto, no es fácil la reconciliación con Frankenstein como un cambio de paradigma social colectivo en cuanto a la opinión de las personas en relación con los seres avanzados y creados artificialmente. El tiempo nos dirá si estas obras artísticas son capaces de contribuir a dichos cambios en la perspectiva de la sociedad. Hasta entonces, podemos ver que los artistas del posthumanismo y transhumanismo han avanzado mucho en este trayecto; sin embargo, tienen un largo camino por delante.

REFERENCIAS

- B. Rollin, *The Frankenstein Syndrome: Ethical and Social Issues in the Genetic Engineering of Animals*, (Cambridge University Press. Cambridge. 2003), pp. 2–5.
- B. Irrgang, *Posthumanes Menschsein? Künstliche Intelligenz, Cyberspace, Roboter Cyborgs und Designer-Menschen*, (Franz Steiner. Stuttgart. 2005), pp. 20–23.
- C. Gareth, *Cross hare: hop and glow*, (The Boston Globe, September 17, 2000), p. A01.

- E. Kac, *Telepresence & Bio Art: Networking Humans, Rabbits, & Robots* (Ann Arbor, U. Michigan Press, Michigan, 2005), <http://www.ekac.org/gfpbunny.html>
- M. Shelley, *Frankenstein, or the Modern Prometheus* (University of Chicago Press. Chicago. 1982), p. 313.
- P. Piccinini, V. Biennale, (We are Family. 2003), <http://www.patriciapiccinini.net/wearefamily/index.php?sec=yf&pg=01>

HEIDEGGER. EL ANIMAL TECNIFICADO

César Pineda

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

INTRODUCCIÓN: HOMBRE Y *DASEIN*

¿Qué lugar ocupa el hombre en el pensamiento de Martin Heidegger? Cualquiera que sea la respuesta, ella se juega en la relación que el hombre tiene con el *Dasein*. ¿El hombre *es* el *Dasein* o *está en* el *Dasein*? Si la respuesta es afirmativa, ¿se trata de un hecho inevitable? ¿El *Dasein* es una propiedad del hombre entre otras, o viceversa? El término alemán *Dasein* se puede traducir sencillamente por *existencia*, de hecho, eso significa en el alemán cotidiano, designa el existir de cualquier cosa; pero en la filosofía de Heidegger dicho término tiene un significado mucho más complejo y acotado. Si se considera que la palabra se integra por dos miembros, *da-sein*, la palabra puede entenderse como *ser ahí* o el *ahí del ser*, es decir, el lugar en el cual sucede o se da el ser. En *Sein und Zeit* (Heidegger, 1977) el *Dasein* es concebido como la estructura ontológica del hombre, la cual se caracteriza por su apertura y comprensión (*Verstandnis*), a diferencia de otros entes caracterizados por su clausura. Entre otras cosas, esto significa que el hombre ha recibido su ser como posibilidad, puede tomar su existencia, hacerse cargo de ella y encaminarla en uno o en otro sentido. En esta relación con su propio ser, el hombre tiene una precomprensión del ser en general; es el ente en el cual el sentido del ser tiene lugar.

De manera tal que en *Ser y tiempo*, así como en otros textos previos, no parece haber una diferencia notable entre hombre y *Dasein*, es decir, no son concebibles de manera separada. En la lección de 1923, *Ontologie. Hermeneutik der Faktizität*, el *Dasein* es descrito como la vida fáctica del hombre (Heidegger, 1988). ¿Entonces se trata de una propiedad o cualidad necesaria del hombre? Y si el *Dasein* es el ahí del ser, el suceder del ser, ¿entonces inevitablemente se da el ser con el hecho de que haya seres humanos? De acuerdo con las caracterizaciones anteriores parece que el *Dasein* es irremediablemente, en cada caso, *en* el hombre o *es* el hombre mismo. ¿Pero es necesariamente así? En la obra posterior, en el llamado periodo ontohistórico, Heidegger elabora la idea de que el *Dasein* no es una propiedad humana, como lo sería la razón o la corporalidad; en lugar de ser algo asegurado y presente, se trataría de una posibilidad futura, pendiente de ser realizada. El filósofo llamará *Ereignis* a la circunstancia o evento en el cual, y como el cual, el hombre es apropiado para ser el ahí del ser, esto es, el *Dasein*. No obstante, si en verdad se trata de una posibilidad, y no de una realidad garantizada e inevitable, también cabe la posibilidad de que no suceda en absoluto, en ese caso el ser no tendría lugar para darse, y el hombre podría perder toda relación con el ser. ¿Cabe realmente esta posibilidad? La hipótesis que se bosqueja en este texto es que sí, y ello viable a través de la hipertecnificación del hombre. ¿Qué o cómo sería el hombre si perdiera toda relación con el ser? Un inusual término que aparece un par de veces en los *Beiträge zur Philosophie* describe esta situación: animal tecnificado (*technisierten Tier*). ¿Cómo es posible que el hombre devenga animal tecnificado? ¿Por qué con ello perdería toda relación con el ser?

DASEIN: DE UN ENFOQUE EXISTENCIAL A UNO HISTÓRICO

En el periodo ontohistórico de su obra, el filósofo alemán describe al *Dasein* como algo a ser fundado, algo por venir, no como una propiedad o cualidad asegurada del hombre. En los *Aportes a la filosofía* Heidegger señala sobre el *Dasein*: “no tal que pudiera ser simplemente hallable en el hombre presente ante la mano, sino el obligado fundamento de la *verdad* del ser [*Seyn*] a partir de la

experiencia fundamental del ser [*Seyn*] como evento” (2011, p. 240). Por lo tanto, el *Dasein* pasa de algo que somos siempre, en cada caso, a ser algo inclusive inusual, imposible de localizar sin más en el hombre fáctico. ¿Qué es lo que ha cambiado en los años que van de *Ser y tiempo* a los *Aportes*? Este cambio en el planteamiento es lo que permitirá comprender el surgimiento del problema del animal tecnificado.

En los *Cuadernos Negros*, en una entrada de 1934 o 35, Heidegger escribió: “De la descripción del *Dasein* existencial al salto fundante en el *Da-sein*: Metafísica del *Ereignis*. ¡Histórico! Es decir, por venir” (2014, p. 240).¹ ¿Qué es este *Dasein* existencial que ha sido depuesto? En los mismos *Cuadernos Negros* hay algunas aclaraciones sobre este punto: la descripción existencial del *Dasein* significa ubicar, sin mayor problematización, la relación entre el hombre y el ser en la comprensión fáctica (*Verstandnis*) que el hombre tiene sobre el ser. Esta fue la concepción de *Dasein* que Heidegger sostuvo en los años de *Sein und Zeit*. Si la pertenencia más original al ser, a su *ahí* (*Da-sein*), se da con la comprensión, y dado que la comprensión es una estructura existencial de cada hombre, es fácil concluir que cada hombre es un *Dasein*. Un enfoque existencial enfatiza la condición singular y humana del *Dasein*, de esta manera, cada hombre mantiene una relación inevitable con el ser, por lo que este último podría incluso ser visto como una propiedad asegurada.

¿De dónde viene el salto a un enfoque histórico? ¿Por qué Heidegger modificó su enfoque? Ya en *Ser y tiempo* el filósofo argumenta que, sin embargo, el hombre no se ha puesto *ahí*, en el *ahí del ser*, *Da-sein*. En otras palabras, el hecho de que tiene una comprensión ontológica no es producto de su voluntad: “El *Dasein* es un ser arrojado, no se ha puesto a sí mismo en su *ahí*” (Heidegger, 1977, p. 377).² Dado que es tarea de la filosofía preguntar sobre el

1 Todas las citas ofrecidas son traducciones propias, a pie de página se muestra el original alemán: “Von der Beschreibung des existenziellen Daseins zum gründenden Einsprung in das Da-sein: <<Metaphysik>> des (Ereignisses); geschichtlich! D.h. aber zu-künftig”.

2 Seiend ist das Dasein geworfenes, nicht von ihm selbst in sein Da gebracht.

fundamento de dicho ahí, debe preguntarse desde qué instancia el hombre ha sido puesto allí. Incluso si el hombre es el *Dasein*, ha sido lanzado ahí, esto está relacionado con la condición de arrojado (*Geworfenheit*) y la historicidad. ¿Cuál es la base o fundamento (*Grund*) del *Dasein*? Aunque dicha pregunta se encuentra tácitamente en *Sein und Zeit*, no es desplegada en ese momento, sino que lo será en los años siguientes. Entre 1929 y 1931, Heidegger modificó su concepción del fundamento del *Dasein*. Su punto de vista pasó de una visión horizontal-trascendental a un enfoque histórico.

Este no es el lugar para observar los detalles de este cambio de fundamento, consideremos solo los puntos básicos de un enfoque horizontal-trascendental. Heidegger busca el fundamento de la comprensión ontológica, cómo es posible que el ser humano tenga una comprensión del ser (*Seinsverständnis*), esto significa preguntar cuáles son sus condiciones de posibilidad. La respuesta en este período es: para comprender el ser de los entes el hombre necesita trascender la entidad específica (objeto) que está frente a él, en la dirección del horizonte de sentido que lo rodea. Desde este horizonte, la comprensión humana vuelve al objeto para considerarlo como la entidad que es. Por ejemplo, para ver la mesa como una mesa, es necesario vincular este objeto con varias otras referencias que componen su horizonte, como las acciones pasadas de escribir o comer sobre él, hablar con amigos a su alrededor o las posibles acciones futuras que pueden referirse al uso de esta mesa. Solo el hombre tiene acceso a la amplitud de tal horizonte, y es por ello que solo él puede mantener una referencia al ser.

Un importante punto de transición entre este enfoque trascendental y uno histórico se encuentra en *Kant und das Problem der Metaphysik*, de 1929, en dicha oportunidad Heidegger busca el fundamento del *Dasein* en la imaginación trascendental estudiada por Kant. Pero esto implica que el terreno buscado se puede encontrar entre las actividades, propiedades o facultades del hombre. La conclusión de Kant es inevitable: la posibilidad de la metafísica debe basarse en una antropología filosófica. En este momento, Heidegger todavía enfatiza la comprensión ontológica (*Seinsverständnis*) como la condición para que el hombre sea *Dasein*. Tal comprensión

se basaría en la imaginación trascendental, equiparada por Heidegger con la temporalidad. Pero luego viene una ruptura con la aparente necesidad última de una antropología: “Y, sin embargo, si esta comprensión del ser no sucediera, el hombre no sería en absoluto el ente que es, independientemente de las maravillosas facultades que tenga” (Heidegger, 1991, p. 227).³

Tal acontecer o suceder (*geschehen*) está fuera de las manos del hombre, y no es ninguna de sus facultades, se trata más bien del ocurrir de la historia (*Geschichte*). De esta manera, el fundamento del *Dasein* debe ser histórico. Un poco más tarde, Heidegger agrega: “Si el hombre solo es hombre sobre el fundamento del *Dasein* en él, entonces la pregunta sobre qué es más original que el hombre no puede ser una pregunta antropológica” (1991, pp. 229-230).⁴ ¿Qué más se puede decir sobre esto que es más original? “Más original que el hombre es la finitud del *Dasein* en él” (1991, p. 229).⁵

El animal tecnificado como finitud y contingencia del *Dasein*

En este punto surge una pregunta importante: si el hombre solo se convierte en hombre sobre la base o fundamento del *Dasein*, ¿qué sería un hombre privado de tal fundamento? ¿Es posible pensar que el hombre puede ser privado de esa referencia fundamental al ser? La tesis esbozada aquí es sí, esta posibilidad recibió un nombre en los *Aportes a la filosofía*. ¿Qué sería el hombre, al haberle sido negado el fundamento del *Dasein*? ¿Qué sería la entidad llamada *hombre* sin siquiera vislumbrar la posibilidad de *Dasein*? Sería un *animal tecnificado*. Este término aparece un par de veces en los *Beiträge*: “¿Qué se prepara entonces? El tránsito al animal tecnificado, que comienza a reemplazar los instintos, que ya se tornan más débiles y groseros a través de lo gigantesco de la técnica.” (2011, p. 92). Y luego el autor agrega, en medio de una reflexión sobre la técnica:

3 „Und doch, geschähe das Verstehen von sein nicht, der Mensch vermöchte als das Seiende, das er ist, nie zu sein, und wäre er auch mit noch so wunderbaren Vermögen ausgestattet“.

4 „Wenn der Mensch nur Mensch ist auf dem Grunde des Daseins in ihm, dann kann die Frag nach dem, was ursprünglicher ist als der Mensch, grundsätzlich keine anthropologische sein“.

5 „Ursprünglicher als der Mensch ist die Endlichkeit des Daseins in ihm“.

¿Qué ha de ser la técnica? No en el sentido de un ideal, sino, ¿cómo se encuentra en medio de la necesidad de superar el abandono del ser, o bien poner radicalmente a decisión? ¿Es el camino histórico hacia el *fin*, hacia la *recaída del último hombre en el animal tecnificado, que con ello hasta pierde también la animalidad originaria del animal inserto, o puede, asumida antes como abrigo, ser inserta en la fundación del Dasein?* (Heidegger, 2011, p. 225).

¿Qué es este animal tecnificado? Es la entidad que solía ser el hombre, una entidad que se mueve y vive en su propio entorno, que ya no es un mundo, a través de varios dispositivos, sistemas, protocolos y aplicaciones, los cuales le dan certeza y claridad total, ofreciéndole todo lo existente como objetos disponibles. Una tecnificación completa del hombre implicaría la cancelación u obliteración del cuidado (*Sorge*), la estructura ontológica que le da al ser humano, en tanto *Dasein*, su particular forma de ser. El cuidado se describe (Heidegger, 1977) como el anticiparse a sí estando ya en medio de un mundo. Solo el hombre existe en el modo de cuidado, y esto le da la posibilidad de ser el *Dasein*. Pero el animal tecnificado podría prescindir del cuidado en todos sus sentidos, porque cada pequeña cosa estaría dispuesta y asegurada de antemano. El animal tecnificado puede entregarse a una vida plena y satisfecha. Por otro lado, el hombre es solo una entidad en camino al *Dasein*, y el *Dasein* no es nada humano, sino solo el ahí del ser, el espacio donde tiene lugar el ser. Pero si ese camino ha sido completamente borrado, se abre el camino para el animal tecnificado.

Para comprender profundamente esta noción, animal tecnificado, es necesario observar en detalle cómo se da el cuidado (*Sorge*) y cómo podría ser borrado. El cuidado solo puede tener lugar dentro de una estructura ontológica abierta, como la humana. Significa que el hombre está, ontológicamente, basado en la posibilidad. Todo hombre ha recibido su ser como algo por cuidar, para sostenerlo, decidirlo y desplegarlo. No hay un sentido final y determinado para este desarrollo, solo una posibilidad abierta. Por otro lado, entidades como una mesa, un lápiz o incluso un perro, no pueden mantener su propio ser, modificarlo y dirigirlo a una meta indeterminada, no pueden cambiar lo que son. A diferencia de estas entidades, el

hombre no tiene una esencia determinada, en un cierto marco de posibilidades puede decidir qué ser. Para tomar estas decisiones, necesita anticipar futuras posibilidades, obstáculos y oportunidades; También es necesario tener en cuenta sus decisiones y antecedentes pasados, así como sus circunstancias actuales. Estas complejas consideraciones lo colocan frente a su propio horizonte, sus propias posibilidades que no comparte con nadie más, de lo que se trata es de su singularidad, de su propio ser. En la vida cotidiana, el hombre toma decisiones grandes y pequeñas, en todas se preocupa por sí mismo, anticipando y retomando las posibilidades. A partir de esta condición abierta, el hombre tiene una relación con su propio ser y con el ser en general.

Entonces, ¿cómo podría la técnica o tecnología moderna cerrar la estructura abierta del hombre? Podría hacer innecesario el cuidado (*Sorge*). Hoy en día es fácil encontrar aplicaciones digitales, protocolos, dispositivos y algoritmos que anticipan rápidamente nuestras necesidades y expectativas, pero también pueden encontrar respuestas y soluciones para ellos. Estos protocolos y aplicaciones se vuelven más precisos cada día. En algún momento, toda la vida humana podría tecnificarse. Pero es notable que el peligro visto por Heidegger en la tecnología no es práctico; el peligro no es que algo pueda fallar o estar mal, sino que todo funcione perfectamente. Si se cumpliera este escenario, el hombre ya no necesitaría cuidarse a sí mismo, porque ese cuidado se habría transferido a una compleja red de protocolos y algoritmos que calculan cada posibilidad y toman la mejor decisión para cada uno.

Por ejemplo, es fácil imaginar un protocolo digital para resolver decisiones vocacionales: basado en una gran cantidad de datos e historia personales, pero también en nuestras habilidades, gustos y tendencias, y las condiciones materiales de nuestro entorno inmediato, un algoritmo complejo podría calcular cuál es la mejor universidad y trabajo para cada persona. Consideremos también el llamado “internet de las cosas”, la conexión digital entre objetos de la vida cotidiana, no solo computadoras y dispositivos; de esta manera, un árbol, las llaves, la cafetera o incluso una casa entera podrían conectarse a una red local. Una aplicación móvil podría medir mi

consumo promedio de café y luego enviar una señal para que la máquina prepare café, pero si esa misma aplicación determina que mi sistema digestivo tiene un alto nivel de acidez, podría cortar todas las fuentes de cafeína a mi alrededor. La misma aplicación, u otra, podría tener un control perfecto de las cosas que tenemos y necesitamos en nuestra vida, como zapatos, ropa, llaves, herramientas, *gadgets*; podría saber exactamente dónde están, para qué sirven, si necesitan ser reemplazados, cambiados, reparados o descartados. Nuestro cuerpo mismo podría escanearse digitalmente: una aplicación podría leer los niveles de colesterol, dopamina, glucosa, frecuencia cardíaca y respiratoria, y de estos datos para calcular y decidir cuál es el mejor alimento para hoy, la mejor música, la mejor ropa, la mejor agenda, podría programar nuestras actividades y relaciones de acuerdo con nuestro máximo bienestar. Otro ejemplo es la traducción automática: hoy ya hay auriculares inteligentes que pueden codificar el idioma de un hablante extranjero y traducirlo instantáneamente a nuestro idioma.

En resumen, el hombre ya no tendría la necesidad de procurar, hacer, decidir, recordar, porque todo eso sería calculado y anticipado por protocolos y algoritmos digitales, sería una especie de *instinto digital* que comienza a reemplazar los instintos *naturales*, como dijo Heidegger. Hoy, esto no es una cuestión de ciencia ficción, sino una posibilidad factible. Una vez más, el riesgo de esta vida tecnificada no consiste en una falla técnica o un peligro práctico, simplemente podría funcionar bien y resolver muchos o quizás todos nuestros problemas. Pero el hecho de que el hombre ya no necesite cuidarse a sí mismo, hacerse cargo de su propio ser, podría separarlo del horizonte abierto desde el cual el *ser* tiene sentido. El hombre podría continuar como una entidad satisfecha, separada de la posibilidad de ser *Da-sein*.

De acuerdo con esto, el problema del animal tecnificado apunta a una posibilidad ya vista en *Sein und Zeit*, que el *Dasein* puede no ser más: “Antes de que hubiera *Dasein*, y cuando no haya *Dasein*, no hubo y no habrá ninguna verdad, porque en ese caso la verdad, como apertura, descubrimiento y exposición, no puede ser”

(Heidegger, 1977, p. 300).⁶ Por cierto, es importante recordar que la verdad (*Wahrheit*) es el desocultamiento del ser, pero aquí, en el trabajo de 1927, la verdad se concibe como un comportamiento humano. No obstante, para tal fin, para que no haya *Dasein* en absoluto, no es necesario que las entidades llamadas humanos mueran físicamente, ya que pueden continuar en la preservación más plena y más satisfactoria de sus vidas, como un animal tecnificado, un término que, por lo tanto, apunta a la posibilidad histórica de que el *Dasein* ya no sea más; sería histórica porque el hombre mismo no puede decidir sobre la dirección tomada por la tecnología digital contemporánea. Lo que está en juego no es el fin físico y tangible del ser humano, sino la muerte de su esencia como *Dasein*.

El animal tecnificado sería un nombre previo para designar el peligro máximo que radica en la esencia de la técnica, un tema estudiado en detalle por Heidegger desde finales de los años 40. Sin embargo, en su trabajo posterior, inspirado en algunas palabras del poeta Hölderlin, el filósofo menciona que la esencia de la técnica tiene, además del peligro, una parte salvadora. ¿Algo de esto salvífico aparece en el animal tecnificado? A pesar de todo lo dicho, si el problema del animal tecnificado nos coloca ante la finitud histórica del *Dasein*, ante su radical posibilidad de no ser, si este problema se afronta como un problema de nuestro tiempo, puede arrojarnos a una indigencia o necesidad (*Not*) algo raro en esta era privada de necesidades. Precisamente, para Heidegger (2011) la mayor indigencia de nuestro tiempo consiste en su falta de indigencia.

REFERENCIAS

- M. Heidegger, *Sein und Zeit* (Gesamtausgabe 2), (Vittorio Klostermann, Frankfurt, 1977).
- M. Heidegger, *Ontologie. Hermeneutik der Faktizität* (Gesamtausgabe 63), (Vittorio Klostermann, Frankfurt, 1988).
- M. Heidegger, *Kant und das Problem der Metaphysik* (Gesamtausgabe 3), (Vittorio Klostermann, Frankfurt, 1991).

6 Vordem Dasein überhaupt nicht war, und nachdem Dasein überhaupt nicht mehr sein wird, war keine Wahrheit und wird keine sein, weil sie als Erschlossenheit, Entdeckung und Entdecktheit dann nicht sie kann.

César Pineda

M. Heidegger, *Contributions to Philosophy* (From Enowning), (Indiana University Press, Bloomington, 1999).

M. Heidegger, *Aportes a la filosofía. Acerca del evento*, (Biblos, Buenos Aires, 2011).

M. Heidegger, *Überlegungen II-VI* (Schwartzte Hefte 1931-1938) (Gesamtausgabe 94), (Vittorio Klostermann, Frankfurt, 2014).

LA INTENCIONALIDAD PRAGMÁTICA EN LAS TECNOLOGÍAS DE LA EDUCACIÓN

Marco A. Jiménez

Facultad de Estudios Superiores Acatlán. UNAM

INTRODUCCIÓN

La reflexión sobre la tecnología en nuestros tiempos es un tópico obligado. La vida cotidiana se ha vuelto densa respecto a la presencia de artefactos tecnológicos. Nuestra actividad, por más elemental que sea no puede dejar de prescindir de instrumentos. La relación con la tecnología la más de las veces es inconsciente, no pasa por una reflexión permanente de cómo ésta orienta nuestras acciones. Desde los aparatos eléctricos domésticos, hasta los más sofisticados complejos automáticos para desempeñar nuestro trabajo, transitar o comunicarnos; la tecnología es parte de nuestro contexto. La educación como acción social y simbólica no deja de estar signada por el uso de instrumentos. Desde las tecnologías de la palabra y el cálculo, que como artificios culturales orientan históricamente la enseñanza, pasando por dispositivos complejos como el currículum o la sistematización de la enseñanza, la tecnología educativa ha estado presente en toda actividad transmisora de valores simbólicos.

Actualmente, ya no podemos hablar de nuevas tecnologías, la novedad ha echado raíces demasiado rápido y la tecnología se ha hecho indispensable en nuestra interacción con el mundo. La “novedad” si se quiere consiste en actualizar las aplicaciones de lo que

ya se tiene, de lo que ya se conoce. El ámbito de la comunicación tan definitorio de la acción educativa se ha visto redefinido en su totalidad: la escritura, el cálculo, la expresión artística, el control, el archivo, la transmisión de datos e información en general, la lectura, la oralidad, la imagen, el movimiento y el sonido, todo en la comunicación humana tiene un soporte tecnológico. Sin embargo, la acción comunicativa se despliega aún sin tales soportes. La creación de mensajes y sus finalidades son eminentemente humanas. La tarea educativa subsiste gracias a estas cualidades. Lo educativo se despliega a través de la creatividad humana, más allá del mercado de tecnologías. La enseñanza se orienta por finalidades. La técnica se manifiesta entre ambas dimensiones, como un útil necesario para darle forma a la criatura.

Preguntarnos por la tecnología en educación, desde el ámbito cotidiano de la escuela recuperando la complejidad propia del contexto, ubicando el lugar de la creación y la finalidad como cualidades intrínsecamente humanas, implica en esta reflexión buscar un cauce para orientar la relación del instrumento con la acción. Finalmente, la tecnología tiene sentido en la medida en que existe una finalidad clara para nuestras acciones, en la medida en que hagamos algo con ella.

Pensemos a la tecnología desde nuestro actuar cotidiano, preguntemos sobre su utilidad, ubiquemos la relación que establecemos con ella a partir de nuestra actividad como educadores.

I

Heidegger nos ha enseñado que el meditar reflexivo siempre parte de una pregunta. Preguntar es una acción que nos abre el Ser de las cosas. Preguntar es una acción fundamental para el Ser del hombre y de las cosas. La respuesta a las preguntas contribuye a decidir el destino del hombre. Una simple reflexión conduce a lo libre. En las respuestas logradas ubicamos el Ser de las cosas, con ello regalamos al ente la posibilidad de tener una significación. En un primer momento, pre – decir, como poetizar, nos abre a aquello que todavía no es hecho, pero en su proyección y con ayuda de la fantasía, hacemos posible el Ser a su verdad.

El Ser, para ser comprendido, debe explorar el carácter orientado e intencional de la naturaleza humana. *Ser ahí –Dasein–*, expresa la naturaleza situada en contexto del ser humano, todas las cosas, naturaleza, artefactos, personas pueden revelársele a través del significado. *Ser en el mundo* enfatiza que la existencia humana es el lugar donde aparece el Ser, el hombre es el único ser que se cuestiona al Ser y lo libera con la significación. Esto implica que el Ser de las cosas no es una sustancia, sino la emergencia de las cosas a través del significado en el hombre. La naturaleza del hombre conlleva una comprensión de la propia existencia y de las cosas, de ahí la importancia del significado. Lo que la técnica es, su esencia, no pertenece a la técnica. La esencia de la técnica está inmersa en el significado que la naturaleza del hombre le otorga a todas las cosas.

El significado que le otorgamos a las cosas está directamente relacionado con nuestras finalidades, con el perfil de nuestras acciones. Éste se expresa como creencias que orientan nuestra práctica cotidiana. Toda creencia nos habla de una forma de representar la realidad, cuando nuestra representación coincide con esta última decimos que es verdad. Sin embargo, el cotejo de la relación representación – realidad, muchas veces es calculado, sabemos hoy, que los instrumentos, los métodos, los puntos de vista, para estudiar la realidad muchas veces resultan en representaciones engañosas, sólo un pensar meditativo, nos devela lo que las cosas son en su esencia.

Este producir –*traer ahí delante*– en el caso de la técnica se refiere a traer ahí delante del estado de ocultamiento al estado de desocultamiento las cosas del mundo. Este dejar salir de lo oculto, estrechamente relacionado con la significación, implica la noción de verdad, del correcto representar. En el develar se funda todo producir. La técnica en su esencia es llevar al desocultamiento de las cosas.

La técnica a diferencia de la naturaleza produce siempre otra cosa; la *póiesis* se expresa en el más alto sentido en la naturaleza al producirse a sí misma. El Ser del hombre es poético en la medida que se realiza a sí mismo a través de la técnica. La técnica tradicional permite al hombre develar el ser de las cosas y en ese desocultamiento el hombre es. Podemos entonces ubicar el sentido

originario de la técnica en el Ser del hombre. Sentido que a través del tiempo se ha desorientado, abandonando al hombre al impulso y provocación de la técnica. Esta pérdida de finalidad originaria de la técnica es patente en nuestro contexto como educadores. La técnica contemporánea, en la figura de las tecnologías de la comunicación, ha trastocado nuestra labor educativa permitiendo la reproducción de falsas representaciones, adelgazando la idea de verdad, acumulando información como fondos de reserva y limitando la actividad creadora de la acción educativa.

Reflexionar sobre la técnica nos ubica necesariamente en el binomio creatividad – finalidad, pero también nos abre el horizonte de la relación instrumento – acción.

II

Poner fines, crear y usar medios es un hacer del hombre. Cuando restringimos la técnica a la noción tradicional de mero instrumento para llevar a cabo unos fines, desdibujamos su sentido poético. Pensar en la técnica en su aspecto instrumental es reducir su potencialidad para el ser del hombre. Acumular instrumentos y aprender a manejarlos de un modo adecuado desencadenando con ello una especie de carrera por el consumo de artefactos nos aleja de los fines. La técnica sin fines no es nada. Cuando reducimos la técnica a un medio, destacándola como causa de resultados nos perdemos en el mundo del producto y su relación con el medio, alejándonos de la finalidad y sobre todo del proceso de reflexión de la tarea. La técnica tiene en el proceso de producción su sentido creativo, reflexivo, que nos permite saber y conocer el proceso que ocasiona una obra. Lo decisivo de la técnica no está en el uso de medios, ni en el hacer o manejar instrumentos; sino en el dejar salir lo oculto a través del significado. Desvincular la técnica del hacer reflexivo para orientarla por un hacer reproductivo atenta contra la esencia del hombre.

El Ser es lo que fundamenta a todos los seres; concebir algo en su dimensión óptica es captar la manifestación del fenómeno, su relación con otros entes; concebir algo ontológicamente es apreciar cómo se vincula con el Ser y por tanto cómo se fundamenta su

entidad. La antigua tradición de considerar al ser como cosa o ente confunde lo que es óptico o fenoménico con lo ontológico. Ambas dimensiones, lo óptico y lo ontológico son parte de la existencia humana, el hombre existe simultáneamente en ellas, ambas son dos características del Ser.

La existencia humana se encuentra involucrada con las cosas, el lugar de los útiles, *lo a la mano* con que el hombre despliega el Ser de la técnica. Los útiles espacializan el ámbito del ser humano y le permiten permanecer en relación consigo mismo y con los entes. Sin hombre no habría útiles, pero sin útiles no habría hombre, pues no habría lugar para él entre las cosas.

Para que el Ser del hombre y de las cosas se haga patente es preciso un contexto, el *ser en el mundo* es ese contexto. El encuentro con los entes propicia que el hombre exprese y reciba el significado de sí mismo y de las cosas. Esto hace al hombre un ser relativo, dado que el Ser del hombre es la relación que él mismo mantiene con las cosas; en este sentido la relación sujeto – objeto queda incorporada en el hombre como *ser en el mundo*, en lugar de ser dos momentos separados. Esto es posible porque el hombre en su interacción con las cosas se cuestiona el Ser como tal.

El hombre está en unidad con el mundo dándole sentido, interpretándolo y comprendiéndolo. Es la comprensión de los entes de acuerdo con su finalidad lo que define el ámbito mundano. Lo útil –*lo a la mano*– es parte de nuestra actividad habitual, se manifiesta ante nosotros en las intencionalidades pragmáticas. Un útil siempre se revela en la estructura de la finalidad, del –*para algo* y remite al entorno concreto en donde se actualiza su utilidad potencial.

El útil es posible por nuestra intencionalidad pragmática; sin embargo, no todos los entes son útiles, hay entes sólo presentes, no *a la mano*, el carácter técnico de un ente sólo se revela en la intencionalidad que le otorguemos a nuestra experiencia en el mundo. Saber actuar o saber hacer requiere del mundo de los objetos técnicos. El *Ser* del útil está dado por su uso apropiado. Si comprendemos este uso apropiado mediante la reflexión profunda, entonces se produce un uso técnico del útil. El útil aplicado bajo una interpretación adecuada no se comporta como objeto extraño, se incorpora

a la actividad del hombre; se vuelve ajeno y recobra su mera forma objetiva cuando la comprensión de su uso es deficiente y no permite que el sujeto alcance su objetivo. La reflexión sobre los útiles no es teórica es originariamente práctica; cuanto más se aplique y utilice un útil, tanto más originaria será la relación con él.

III

La intencionalidad pragmática orienta el valor poiético de la técnica entendida no sólo como instrumento material, objetual y ajeno al usuario, sino como procedimiento para perfeccionar y crear algo nuevo; en este caso el instrumento como medio se incorpora a la actividad humana favoreciendo la creación o producción de algo.

Con los útiles realizamos infinidad de actividades que no necesariamente se reducen al ámbito material, sino que pueden abarcar actividades intelectuales, como discutir, comprender, reflexionar. Sabemos que el ámbito de la vida cotidiana es el contexto donde se desarrolla la experiencia práctica con los útiles. Sabemos *para qué sirve* un instrumento de acuerdo a la orientación de nuestras acciones, sólo así éste queda incorporado a nuestra actividad. Es desde la intención de la acción donde orientamos la utilidad de un instrumento. Lo útil y no otra cosa es lo técnico.

La meditación sobre lo útil de un instrumento devela la necesidad de ser satisfecha, esta circunspección se orienta desde nuestras finalidades como educadores; el uso apropiado y orientado intencionalmente es lo que le otorga carácter de útil a las tecnologías de la educación. Más allá del simple consumo, el instrumento se incorpora a la actividad educativa mediante la interpretación adecuada de su utilidad respecto de la finalidad. Al incorporarse a la actividad, el útil se vuelve parte del proceso de creación educativa, su significado queda definido por su función dentro del proceso y su orientación hacia el logro educativo.

La intencionalidad pragmática, es decir, la orientación de cada acción educativa, tradicionalmente se traduce en un objetivo práctico donde alumnos y profesor participan; dicho objetivo se transforma en una amplia gama de tareas que llevan paulatinamente al logro específico. Tales tareas requieren la actividad plena

de todas las facultades del pensamiento, por ello un instrumento por más útil que sea, educativamente hablando, no puede suplir la actividad de alumnos y maestros, sólo acompañarla. En este sentido los útiles escolares que históricamente han acompañado al quehacer en el aula cobran significado como mediaciones materiales y conceptuales cuya aplicación requiere de procedimientos adecuados los cuáles forman parte del propio proceso educativo. La apropiación de la mediación instrumental requiere a su vez de procesos paulatinos que van desde acciones básicas y elementales generalmente en contextos de intersubjetividad compartida hasta apropiaciones plenas del instrumento al incorporarse a la acción individual intrasubjetiva.

La intencionalidad pragmática está en la base de la existencia humana y caracteriza a nuestra experiencia; que los útiles muestran su significado en la medida en que tenemos algo que hacer con ellos.

A medida que nuestra relación con la técnica se hace más compleja nuestra experiencia cotidiana se define y actualiza permitiendo en ello el despliegue de la dimensión ontológica. Esta dimensión ontológica se fundamenta en el *ocuparse de* como relación del ser humano con las cosas en tanto asume la forma de usarlas, manipularlas, producirlas, consumirlas, etcétera.

Ocuparse se erige en categoría ontológica para designar una determinada posibilidad de estar en el mundo; como cuidado, designa la actividad intencional del hombre en el mundo: *estar siempre ocupado del mundo consiste en estar en el mundo*. El *Dasein* –Ser ahí– entendido ontológicamente es cuidado, ocupación.

El *ocuparse de* fundamenta a la técnica, al ser liberada en su ser abandona su carácter determinado y se abre a nuevas posibilidades. Liberar las cosas en su ser define al hombre; este liberarlas de su determinación óptica ayuda a producir contexto para la manifestación de los entes en su verdadera índole.

Ocuparse de, hacerse cargo implica voluntad e intención; cuando en educación podemos hacernos cargo de una tarea a partir de ciertos medios, ya sean estos conceptuales o materiales, los incorporamos a la estructura de nuestra acción, son parte de la actividad, como las fórmulas matemáticas, los esquemas o las palabras;

todo instrumento que media nuestra acción forma parte de nuestra experiencia. ¿Cómo incorporar a la tarea educativa un instrumento que es ajeno a nuestra experiencia? En primer lugar, no podríamos dominarlo ni orientarlo bajo nuestra intención educativa; al mantenerse ajeno a nuestra experiencia el instrumento pierde sentido poético, no es útil para producir nada. Sólo en el caso en que educar consista en dejar que el instrumento “hable” por nosotros estaríamos introduciendo un útil para reproducir una experiencia, haciéndonos ajenos al proceso, impidiendo con ello la posibilidad ontológica de ser al ocuparnos de algo.

El significado de la técnica no se reduce a su carácter instrumental, como hacer posible la satisfacción de las necesidades humanas, sino que refleja el *ocuparse de* que el ser humano tiene por el ser de los entes. La técnica es una parte de la estructura existencial del ser humano y está basada en su Ser, ésta se manifiesta en nuestra experiencia al incorporar los útiles con un sentido definido y al permitir que la propia experiencia se especialice.

Al estar orientados al Ser, nos encontramos abiertos a lo dado en la experiencia, *ocuparse de* nos permite hacer que los entes emerjan a partir de cómo los estructuramos ónticamente, de cómo producimos nuestro mundo dependiendo siempre de cómo el mundo nos determina en sus posibilidades fundamentales y a su vez nos permite emerger.

CONCLUSIONES

La noción tradicional de técnica que separa el producir de la razón, anteponiendo la técnica a la ciencia se contrapone de manera radical con la postura de Heidegger y en nuestro contexto es la ocasión para considerar a la tecnología en educación sólo como instrumentos materiales de reproducción del saber.

La perspectiva heideggeriana revela un desacuerdo primordial con esta concepción heredada de Aristóteles con la cual se ha escindido la relación del hombre con la técnica. En esta tradición, la técnica es ajena al hombre, es neutral y está subordinada a la acción teórica; su función es cubrir las necesidades primordiales, ser sólo un medio para unos fines, pero no formar parte de la reflexión

sobre estos últimos. La actividad productiva para Aristóteles queda excluida de la acción humana primordial: la ciencia como fin en sí misma, o la política cuya finalidad es el bien del hombre. El intelecto se desliga de toda relación respecto a la técnica, la cual para Aristóteles es una actividad inferior. El objetivo de la *téchne* es trabajar o producir estrictamente separado de su plena justificación: el uso al que se destina que es un fin en sí mismo y es el lugar de la actividad moral e intelectual. Desde esta mirada la técnica es extrínseca al ser humano, las formas que produce sobre la materia son extrínsecas al productor, son artificiales, neutrales, no operan por sí mismas, dependen del uso humano.

Con ello Aristóteles separa de manera radical el Ser de la técnica del Ser del hombre. Una vez que la técnica cumple la función de liberar al hombre de la lucha por la supervivencia, colmando sus necesidades básicas, el conocimiento teórico se encarga de determinar la perfección humana puesto que el hombre es razón, la técnica entonces es inferior a la acción intelectual. Al producir, según Aristóteles, deliberamos sobre los medios no sobre los fines.

En educación vale la pena recuperar el valor de instrumento ligado a la acción, y reflexionar si la tecnología contribuye a la creación de nuevas experiencias, entendidas como nuevas significaciones. Recordemos por ejemplo la perspectiva que propone la incorporación del instrumento a la acción y con ello el impulso del desarrollo. En este caso el instrumento forma parte integral de la experiencia, bien sea un útil material o conceptual, si lo separamos de su relación fundamental con la acción el útil se desvanece; *ocuparse de* por medio de útiles propicia que el hombre se experimente a sí mismo y se reinvente permanentemente en su actividad.

Como conjunto de acciones, la enseñanza a través de la tecnología requiere de nuevos procedimientos y reglas de actuación aún más complejas que las de la técnica tradicional de enseñanza. Como nueva propuesta de mediación simbólica, la tecnología requiere de ciertas convenciones de uso y aplicación para ser incorporada dentro del marco de la actividad docente; en la medida en que tales convenciones se establecen la tecnología puede desplegar su eficacia como instrumento de creación de la acción educativa.

Marco A. Jiménez

Si no es así y no se incorpora al patrón de actuación del maestro, la tecnología se considera ajena a la tarea cotidiana del maestro.

REFERENCIA

M. Heidegger, *La pregunta por la técnica*, (Editorial Universitaria, Santiago de Chile, 1997).

TECNOLOGÍA, EDUCACIÓN Y ÉTICA: UN ANÁLISIS DE SU INTERDEPENDENCIA

Antonio Marino

Facultad de Estudios Superiores Acatlán. UNAM

Nos encontramos en una encrucijada fundamental al sopesar las posibilidades de la tecnología: ¿Se cumplirá la promesa moderna y se logrará llegar al paraíso terrenal prometido, o nos destruirá? Para nada sorprende que la primera posibilidad sea defendida con toda vehemencia por las élites financieras, políticas e intelectuales del mundo, mientras que la segunda sea la posición de un número creciente de grupos que comparten un profundo temor por las consecuencias destructivas de la misma y un rechazo a la distribución inequitativa de la riqueza que con ella se genera. Hay un tercer grupo formado por quienes creen que hay un camino intermedio entre estos extremos, el camino de la “sensatez” conocido como “desarrollo sustentable”, conforme al cual se imagina que mediante la innovación tecnológica puede evitarse la destrucción ecológica, siempre y cuando los fines de la innovación sean determinados democráticamente. Un cuarto grupo es formado por quienes privilegian el aspecto espiritual de la humanidad sobre el bienestar material. Si bien esta posición se manifiesta de múltiples maneras, todas tienen como tema central la llamada “abolición del humano”, ya sea que se atribuya a la manipulación genética, a la programación neuronal, al condicionamiento psicológico o a la tiranía universal—o a todas ellas en su conjunto. La abolición sería la consecuencia de la

supresión de la libertad debida a la manipulación tecnológica de la vida y de la mente. Las discrepancias entre estas cuatro posiciones se agudizan por la ausencia de diálogo entre sus respectivos defensores.

La polémica en torno a los usos y abusos de la tecnología necesariamente penetran en toda discusión sobre los fines de la educación. Resulta obvio que, para los apologistas del desarrollo irrestricto de la tecnología, el fin de la educación es formar a los científicos, ingenieros, abogados, etcétera quienes en última instancia son los verdaderos benefactores de la humanidad. Determinar cuáles debieran ser los fines propuestos por los otros tres grupos es mucho más complejo pues sus posiciones críticas no están acompañadas de propuestas concretas. Los opositores deben ofrecer algo mejor de lo ofrecido por los defensores para inducir los cambios que pregonan. Este es el desafío mayor. Dado que prácticamente todas las instituciones educativas actuales mantienen como dogma central la fe en los beneficios del progreso, sus opositores enfrentan una lucha más ardua que la librada por los fundadores de la Modernidad y sus discípulos cuando se opusieron a las escuelas y universidades medievales durante casi cuatro siglos. El gran reto es delinear un nuevo proyecto que no sólo logre detener la abolición del humano sino también proponga una nueva meta, una nueva civilización. Y el desafío también incluye la dificultad de la difusión de los nuevos fines para el hombre pues, tal como ya ocurre, quien se opone al progreso es descalificado como “utópico”, “anarquista”, “retrógrada” y hasta “terrorista”.

A lo largo de la historia de la humanidad, la relación entre cultura, tecnología y educación ha sido armoniosa, cual es de esperarse cuando hay coherencia entre medios y fines. Es más fácil pecar de ello si en vez de pensar en “tecnología” pensamos en las artes y oficios peculiares de alguna cultura. Así, por ejemplo, una tribu de cazadores nómadas desarrolla sus talentos, artefactos y organización en respuesta a las condiciones que enfrenta en su medio ambiente. Nadie inventa trampas para osos donde no hay osos. La cultura de cazador se transmite de generación en generación mientras no ocurran cambios sustanciales en el medio. Si la tribu debe enfrentar otras tribus hostiles, tarde o temprano desarrolla instrumentos de

guerra a partir de sus instrumentos de caza y deviene una tribu de guerreros cazadores. Con ello necesariamente cambia la educación: aún si la cacería sigue siendo una buena preparación para la guerra, el prestigio del guerrero victorioso opacará al del buen cazador. La producción de armas se convertirá en un arte especializado y subordinado al arte de la guerra, el fabricante de armas gozará menos prestigio que el guerrero. Es evidente, en general, que las armas y sus fabricantes pertenecen al sector instrumental de la sociedad y no al que decide los fines. Cada cultura tiene una jerarquía de fines que determina los medios necesarios para realizarlos, a la vez que establece la jerarquía de los reconocimientos u honores de cada estrato. La educación es uno de los medios y por consiguiente es, por definición, conservadora y ortodoxa: se opone a la innovación. (Aunque esto parece no aplicarse en las sociedades modernas, nuestras instituciones educativas son ortodoxas frente a todo cuestionamiento serio de la fe en el progreso.) Aún el examen más superficial de los instrumentos y artefactos de las culturas premodernas corrobora la lentitud del cambio. Por ejemplo, el diseño y el color de las teteras chinas permanece sin cambio durante siglos. De hecho, sin esta permanencia sería imposible identificar la cultura y rastrear su historia.

Para Francis Bacon, fundador del proyecto tecnológico moderno, era precisamente la lentitud de la innovación y el peso de las tradiciones lo que impedía a la humanidad acceder a una vida digna y feliz. Cada cultura tiene sus ídolos para rendirles culto y sus tradiciones para mantener su permanencia, pero en la perspectiva de Bacon, la cultura es la prisión del espíritu humano y nos incumbe liberarnos de sus cadenas. El camino a la libertad, conforme a su doctrina, es el cultivo de una nueva ciencia, el arte de innovar, constantemente a la caza de los medios para mejorar las vidas de los hombres. La innovación es el corazón de su proyecto moderno. Todos deseamos salud, riqueza y poder, y la nueva ciencia baconiana está determinada por estos fines. Aunque la puesta en práctica de su proyecto ha tomado casi cinco siglos, es innegable su éxito. Visto desde esta perspectiva, es evidente que la tecnología es enemiga de la cultura por cuanto su esencia es el

cambio constante: disuelve las culturas y suprime las idiosincrasias locales. La tecnología es necesariamente globalizante. En la medida en la que el mundo, especialmente su lado occidental, se ha desarrollado conforme a este espíritu, el poder de las ciencias y la tecnología para debilitar y erradicar las identidades culturales es del todo evidente. Por su parte, las sociedades no occidentales son consideradas “subdesarrolladas” en cuanto que no se han abierto al “libre mercado” de la innovación tecnológica y por lo mismo no logran producir la riqueza y consolidar el poder equiparable a las de occidente. (China ya casi no es oriental.) Esto, en todo caso, es la comprensión del mundo mantenida por los herederos de Bacon. Cabe añadir que la lógica de la innovación constante incluye la innovación de necesidades y deseos, lo que llamamos “marketing”. Las artes tradicionales estaban determinadas por las necesidades existentes, como comida, albergue, indumentaria, etcétera, pero éstas no estaban sujetas a innovación constante y programada, cual lo requiere la economía capitalista. Sin dicha innovación, la tecnología moderna se estancaría y perdería su fuerza transformadora. Por consiguiente, la tendencia de la tecnología es a producir bienes de lujo (fácilmente mutables y manipulables) en vez de satisfactores de bienes básicos. Es importante tener esto presente cuando se debate sobre el “desarrollo sustentable”.

La fe ciega en las bondades universales de la tecnología fue violentamente sacudida por las guerras mundiales del siglo xx, en las cuales las naciones más desarrolladas de occidente utilizaron las armas más avanzadas inventadas por sus científicos más avanzados para masacrar sus poblaciones y las de sus “aliados” subdesarrollados. (La cifra mundial de muertos en la segunda Guerra Mundial fue de alrededor de 75 millones.) Si bien la invención de la bomba atómica parecía ser la reducción al absurdo del proyecto moderno, la prosperidad inusitada durante las primeras décadas de posguerra —los años 50 supuestamente paradisiacos tan añorados por los estadounidenses pronto dirigieron la atención al consumismo y ocultaron la amenaza constante de la guerra atómica. La innovación y desarrollo tecnológico recuperaron su jerarquía en las mentes de los líderes mundiales y sus seguidores, pero la fe universal en

el progreso ya nunca se recuperó. Consideremos ahora los temas principales de la polémica.

TECNOLOGÍA Y CONTROL HUMANO

Toda discusión significativa sobre los beneficios o perjuicios ocasionados por la tecnología debe comenzar por preguntar si su desarrollo es o puede ser sometido al control humano. Para evitar la falsa idea de que la tecnología es un ente autónomo con voluntad propia, es mejor preguntar si su producción puede ser sometida a algún tipo de ley o leyes. Si se postula que la tecnología escapa al control humano, sería inútil toda discusión al respecto; sería necesario aceptar que la especie humana está condenada al destino que la tecnología nos depare, sea bueno o malo. Sin embargo, lo inverosímil de esta tesis salta a la vista tan pronto recaemos en el hecho de que las innovaciones tecnológicas más importantes son el resultado de investigaciones detalladamente planificadas y ampliamente financiadas, tanto por los gobiernos como por el sector privado. Es un producto de la actividad institucional de centros de investigación, universidades, tecnológicos, laboratorios, etcétera. De hecho, la innovación es tan costosa que sólo una minoría de países pueden realizarla. Un vistazo al número de patentes registradas en la última década, distribuidas por país de origen, muestra que no más de veinte naciones son los principales productores de innovaciones. Además, es menester distinguir entre la producción de innovaciones y sus consecuencias, pues mientras las primeras son cuidadosamente planificadas, las segundas con frecuencia resultan del todo imprevisibles. Ciertamente, los inventores del plástico sabían qué buscaban y qué aplicaciones podrían tener los nuevos materiales, pero jamás imaginaron que algún día el plástico sería un grave problema ecológico. Dado que la innovación es realizada principalmente por instituciones públicas y privadas, ampliamente financiadas, no hay nada inherente en ello que imposibilitara su control mediante legislación sensata. La necesidad de esta reglamentación ha sido reconocida por muchos países, y, hasta cierto punto, puesta en práctica, creando agencias supervisoras de algunas ramas de la investigación. Tanto los Estados Unidos de América como la Unión Europea cuentan

con dichas instituciones. No falta, empero, quien objete que sus resultados dejan mucho que desear. Además, también es verdad que la Oficina de Evaluación Tecnológica (Office for Technological Assessment) de EUA ha sido reducida lo más posible por cada administración Republicana durante las últimas dos décadas. Sin embargo, esta experiencia muestra no que la tecnología escapa del control humano, sino que algunos humanos muy poderosos creen que no es incumbencia del gobierno ejercer el control, sino que debe ser determinada por las fuerzas del mercado. El empresario que arriesga su capital al financiar la innovación es el único juez competente. Pero esto es nihilismo disfrazado de retórica neoliberal.

Conforme a otra opinión sobre el control del desarrollo tecnológico, ésta, lejos de ser un poder autónomo, está sujeta a la voluntad de las élites de las naciones más ricas y poderosas del mundo. La conjunción de capitalismo y tecnología es considerada como el problema fundamental porque siempre favorece a los ricos y se olvida de los otros. Puede argumentarse, por tanto, que el proyecto filantrópico de Bacon fue distorsionado por los ricos y poderosos, indiferentes a problemas éticos y políticos. El proyecto baconiano nunca ha sido llevado a la práctica. De ahí que el remedio consista en someter a la tecnología al control democrático pues sólo así se puede garantizar su uso genuinamente benéfico. Infortunadamente, la lógica del argumento sugiere su carácter idealista. Si el poder y la riqueza son tanto el producto como la condición necesaria para el desarrollo tecnológico, hay un círculo vicioso en la argumentación pues para que el control democrático se pudiera ejercer, primero tendría que haber sociedades genuinamente democráticas, pero esta posibilidad es precisamente la que socaba la tecnología controlada por las oligarquías. A menos de que se logre romper este círculo, la democratización del control de la tecnología es cada vez más improbable. Por otra parte, se puede constatar que quienes proponen el control democrático usualmente viven en países supuestamente democráticos, pero aún en este caso podría no ser del todo ocioso preguntar si los habitantes de estas naciones en efecto están capacitados para participar en la definición y elección de los proyectos científicos y tecnológicos para poder asegurar que se eligen los que

propician el bien común. ¿Qué clase de educación pública sería necesaria para lograr una ciudadanía suficientemente conocedora para fungir como evaluadores de proyectos tecnológicos? ¿Ser escogido democráticamente garantizaría que un proyecto no tenga consecuencias imprevistas? A la fecha no hay evidencia de que esto podría ser el caso, si bien también es verdad que el pueblo nunca ha escogido las tecnologías.

TECNOLOGÍA Y ÉTICA

Que el desarrollo tecnológico sea considerado bueno o malo depende, obviamente de las nociones del bien aplicadas en el juicio. Con frecuencia se argumenta que siendo la tecnología un medio para obtener los fines propuestos por la sociedad, no es ni buena ni mala. Sin embargo, dado que toda la tecnología tiene como finalidad producir placeres y disminuir o erradicar dolores, trátase del incremento de la riqueza, mejoría de la salud o el incremento del poder y la seguridad, de hecho, está inscrita en la doctrina ética conocida como “hedonismo”. La doctrina del progreso supone la validez del hedonismo, pues se busca obtener el mayor bienestar para la mayoría. Un tipo de crítica a la ética subyacente en la tecnología es la que lamenta sólo la segunda parte del enunciado, es decir, que los beneficios no se distribuyan igualmente. Pero una tecnología democráticamente benéfica no evitaría la destrucción ecológica pues si todos los habitantes del mundo pudieran consumir como los estadounidenses ricos, el planeta pronto sería insuficiente. No se puede evitar esta dificultad proponiendo “límites racionales” al consumo porque el hedonismo postula que no hay tales límites. Para lograrlos primero sería necesario cambiar la doctrina ética, por ejemplo, por una que conciba la felicidad, en otros términos, como lo proponen algunas de las religiones orientales o el cristianismo de Francisco de Asís. Mientras la doctrina ética acorde con el desarrollo tecnológico se base en el supuesto de que la razón es mero instrumento de las pasiones para obtener satisfacciones, no es coherente hablar de controles racionales de la tecnología. Su control se hace todavía más difícil cuando la doctrina ética subyacente niega la existencia del bien común, como lo hace el liberalismo

moderno. Cada individuo, según la doctrina de Locke, es el mejor juez de lo que es bueno o malo para sí y nadie tiene el derecho de imponerle sus ideas del bien. El gobierno sólo tiene el derecho de prohibir lo que es claramente dañino para otros y sobrepasa su jurisdicción cuando pretende imponer alguna versión de lo que es bueno. A partir de estos fundamentos “éticos” es imposible justificar la elección de los fines a los que se dedicaría la tecnología. Un ejemplo contemporáneo puede ilustrar las dificultades. En el debate en torno a la edición de los códigos genéticos, quienes están a favor argumentan que los padres tienen el derecho de mejorar las posibilidades de éxito de sus hijos tanto como la tecnología lo permita y que ningún gobierno tiene derecho a obstruir sus buenas intenciones. Por consiguiente, no hay bases para imponer controles a la investigación y desarrollo tecnológico de la ingeniería genética. Quienes se oponen, argumentan que la edición de genes viola los derechos de la persona futura al imponerle las predilecciones y creencias de los padres sin su consentimiento. Por su parte, los otros argumentan que no es racional respetar las condiciones naturales cuando la tecnología nos ofrece la posibilidad de mejorarlas. Si nos mantenemos en la perspectiva liberal moderna, es evidente que los padres bien intencionados tienen la razón: la “naturaleza humana” sólo es una condición relativa al estado de la tecnología y por lo mismo no es algo fijo y con derechos inalterables. El hombre ya no es pensado como algo que nace y muere al margen del estado de la tecnología.

A estas alturas de la reflexión debe ser evidente que a menos de que la razón recupere la autoridad para guiar la acción, los dilemas éticos producidos por la tecnología carecen de solución. No se pueden solucionar mientras la base ética sea el liberalismo moderno porque éste no reconoce la autoridad de la razón práctica. Conforme a esta doctrina, el gobierno sólo tiene el derecho de prohibir lo que se reconozca universalmente como dañino. Pero el daño potencial de una tecnología nueva siempre es oscuro e impredecible. Un ejemplo es el uso de bombas atómicas pues ninguna nación sensata se abstiene de tenerlas cuando sabe que sus enemigos cuentan con ellas. Por otra parte, los expertos argumentan que el

uso pacífico de la energía nuclear no es tan peligroso como se dice. Por ende, no es razonable—conforme al liberalismo—ni limitar el arsenal atómico ni prohibir el uso pacífico. Para producir el tipo de unanimidad requerida, sería necesario que los daños de la energía atómica fueran ya a todas luces evidentes para todo el mundo. Pero cuando esto ocurriera ya sería demasiado tarde.

La mayoría de las discusiones sobre los problemas éticos producidos por la tecnología cierran los ojos al hecho de que estos no son, en rigor, causados por la tecnología. Somos los humanos quienes escogemos qué innovaciones parecen ser deseables y nos esforzamos por realizarlas. Bien visto el asunto, es la ausencia de vida ética implícita en la doctrina del liberalismo y su “libre comercio”, así como el relativismo hedonista que lo complementa, la que favorece o inhibe los desarrollos tecnológicos. Mientras la búsqueda irracional de la salud, la riqueza y el poder sea la fuerza motriz de la acción humana, el desarrollo tecnológico continuará siendo el temerario juego de azar que a la fecha jugamos.

TÉCNICA, AUTONOMÍA Y PRODUCCIÓN DE SUJETOS

Ana M^a Valle

Facultad de Filosofía y Letras. UNAM

El texto que aquí se presenta pretende reflexionar en torno a la relación entre técnica y autonomía, a partir de posturas teórico-filosóficas para pensar la educación. Para ello el contenido se encuentra dividido en dos apartados. El primero refiere a la relación entre técnica, tecnología y educación, aquí considero, a partir de Heidegger, que toda educación es técnica en tanto es un medio y un hacer humano, y toda técnica es educativa porque es un medio para lograr algo, y es un hacer que forma al ser humano; la técnica, además es provocación ya que es un medio y un hacer del hombre que produce la liberación de energía explotable y acumulable. Asimismo, la tecnología es el logos de la técnica, por lo que hablar de tecnología educativa, por ejemplo, es referir al logos de la técnica instrumental y antropológica que produce sujetos y prácticas socioculturales. En un segundo momento abordo el vínculo entre autonomía y técnica, tomo como principal referente a Castoriadis. Me pregunto cómo esta concepción de técnica y tecnología está presente en la constitución de sujetos autónomos. Parto de la idea de que la autonomía es técnica instrumental y antropológica, y al mismo tiempo la autonomía es una potencia que nos permite dimensionar y asumir de una manera distinta la técnica como provocación.

TÉCNICA Y TECNOLOGÍA

Me parece importante iniciar con una breve reflexión sobre algunas convergencias y divergencias mínimas entre técnica y tecnología, y cómo éstas se insertan en la educación. Preguntarnos por la técnica no es un ejercicio inútil, todo lo contrario, este asunto nos remite a la subjetividad, a la naturaleza y al proceso mediante el cual los sujetos se constituyen en sociedad, es decir, la educación.

Heidegger señala que hay dos frases que responden a la pregunta sobre la técnica. “Una dice: la técnica es un medio para un fin. La otra dice: técnica es un hacer del hombre. Ambas determinaciones de la técnica se copertenecen. Pues poner fines, que utilizan y disponen medios para ellos, es un hacer del hombre” (1997: 114). Hablar de un medio para lograr un fin, implica el uso, el empleo, la utilización de algo para lograr algún resultado. Cuando hablamos de la relación entre dispositivos tecnológicos y educación pareciera ser evidente que lo que se usa son los dispositivos y lo que se consigue es la educación. Sin embargo, hay que considerar un par de cosas: primero, que la educación no sólo es un resultado que se logra con el uso de medios, también la educación es un proceso o un medio para lograr algo; y segundo, que los dispositivos tecnológicos no sólo son medios, también se han convertido en fines. La educación es un medio para llegar a los dispositivos, tanto como los dispositivos tecnológicos son un medio para educar; asimismo, la educación hace a los dispositivos y éstos hacen o forman al sujeto. En este sentido, la técnica es una bisagra que vincula a la educación con los dispositivos tecnológicos como medios y fines.

Concebir a la técnica como un medio es una concepción instrumental, mientras que la técnica como un hacer del hombre refiere a la visión antropológica. Si ambas nociones se copertenecen, puedo decir que no hay antropología sin un fundamento instrumental, y no existe lo instrumental sin una concepción antropológica. Todo instrumento es humano y todo lo humano es instrumental. Toda educación es técnica en tanto es un medio y un hacer humano, y toda técnica es educativa porque es un medio para lograr algo, y es un hacer que forma al ser humano.

La educación es, quizá, uno de los mejores ejemplos sobre esta copertenencia instrumental-antropológica. La educación puede ser vista como institución educativa, es decir, como lo escolar, y también puede ser considerada, en un sentido más amplio y profundo, como formación del sujeto, con carácter universal de desarrollo humano y social, y como práctica sociocultural. La educación como técnica instrumental es un medio para producir sujetos y, al mismo tiempo, la educación como técnica antropológica es el hacer del hombre como práctica social y cultural.

La técnica como medio siempre es para que algo se haga, para producir algo, ella está ligada a un efecto o resultado. No podemos hablar de técnica en abstracto sino siempre en función de lo que produce, de tal manera que todo lo hecho por el hombre es gracias a la técnica. Incluso el hombre educado, civilizado o cultivado es producto de la técnica instrumental y antropológica. Por ejemplo, las técnicas de enseñanza son medios que producen algo llamado transmisión de conocimiento, saberes o habilidades.

La técnica como un hacer del hombre deriva de la palabra griega *techné* que puede significar hacer, producir o confeccionar. Se trata de un hacer tanto artesanal como artístico, es decir, puede ser un oficio, una elaboración tradicional o un proceso habitual, y también es una creación, una producción creativa, una confección que implica la invención. Por ejemplo, las técnicas de enseñanza, son tanto medios que producen transmisión, como procesos habituales y creativos que confeccionan la tradición, como forma de vida.

La *techné tou biou*, recuperada por Nietzsche y Foucault, trata del arte de vivir y de las técnicas del yo, respectivamente, y aquí podemos apreciar la técnica antropológica que hace que el hombre se haga hombre, y la técnica instrumental donde el hombre es el medio, es la materia prima, para formarse a sí mismo, para producir formas de vida.

En todo hacer del hombre está su forma de vida, toda acción humana constituye un estilo de vida. La apuesta nietzscheana es “hacer de la vida una obra de arte”, donde se acepta que no podemos deshacernos de nuestro hacer, no podemos eliminar la técnica como algo constitutivo de nuestra condición humana, sin embargo,

sí podemos pensar y sentir, siempre a contrapelo, sobre dicha constitución y condición. Aquí no se entiende la “obra de arte”, como algo bonito, lindo, agradable y decorativo, antes bien, como toda acción creativa y destructiva de lo humano. Si toda *techné* es humana y todo lo humano es *techné*, no podemos negar que toda creación humana conlleva una dosis de destrucción, en este sentido, lo humano, no es sinónimo de bueno y creativo, sino también implica lo malo y destructivo. No hay nada más humano que los campos de concentración del siglo xx y xxi, no hay nada más humano que las técnicas educativas empleadas en las juventudes nazis, no hay nada más humano que el *Parsifal* de Wagner o los murales de Siqueiros. La técnica designa formas de vida al mismo tiempo que las maneras de vivir imponen técnicas.

Es importante decir que la técnica, como medio para lograr un fin y como hacer del hombre, es un destino, ya que el ser humano no puede escapar a ser su técnica, somos nuestras técnicas. Sin embargo, siguiendo a Heidegger, la técnica también es provocación. Así lo dice “la técnica moderna es un provocar que pone a la naturaleza en la exigencia de liberar energías, que en cuanto tales puedan ser explotadas y acumuladas” (Heidegger, 1997: 123). Esto aplica desde luego también a la naturaleza humana y al cuerpo mismo. La técnica como provocación es un medio y un hacer del hombre que produce la liberación de energía explotable y acumulable. Las técnicas didácticas actúan sobre el cuerpo humano, buscan liberar las máximas capacidades motrices y psíquicas que le permitan al hombre, no sólo trabajar, sino vivir. De alguna manera la técnica moderna aplicada a la naturaleza humana está vinculada con un “hacer vivir” productivo. Los dispositivos electrónicos, particularmente los teléfonos celulares, hacen, de una o de otra manera, que el espacio, el tiempo y el cuerpo humano estén a disposición, como energía que puede ser utilizada siempre que se le requiera. La técnica como provocación, acepta que toda energía es explotable y acumulable. La energía vital humana, en cuerpo y alma, puede liberarse para explotarse y acumularse. Más aún con los dispositivos electrónicos, nuestra energía vital está siempre dispuesta para ser explotada, acumulada, e incluso, distribuida y consumida.

Una cosa es la técnica como destino, donde no podemos escapar a nuestra condición de “ser lo que hacemos”, no podemos eludir que todo instrumento es humano y todo lo humano es instrumental; y otra cosa es la técnica como provocación, donde la liberación de toda energía vital es explotable y acumulable, no basta designar un tiempo para el trabajo, ahora todo nuestro tiempo, toda nuestra energía vital, está a disposición de la producción, la industria alimentaria es un claro ejemplo de la técnica como provocación.

Sumado a lo anterior, veamos que la tecno-logía es el *logos* de la técnica. Es una forma de razón u organización de la técnica. La tecnología organiza, sistematiza y regula los medios para lograr un fin, así como los modos de hacer del hombre. Las tecnologías de enseñanza, son técnicas ordenadas, normalizadas y disciplinadas que producen transmisión de saberes, conocimientos y capacidades, que generan la tradición como forma de vida. Hablar de tecnología educativa es referir al *logos* de la técnica instrumental y antropológica que produce sujetos y prácticas socioculturales.

El *logos* moderno está vinculado con la ciencia, con esa forma particular de razón ligada a la medición y comprobación. Digamos, en un sentido llano, que la ciencia usa a la técnica para provocar a la naturaleza, para exigir a la naturaleza la extracción de energía que pueda ser explotada y acumulada. Heidegger (1997: 123) dice, por ejemplo, que “el campo es ahora industria motorizada de la alimentación”; haciendo una analogía, podemos decir que la escuela es una fábrica mecanizada de cuerpos normalizados, disciplinados y controlados. La tecnología moderna, es decir, la técnica como provocación, “acontece de tal manera que se descubren las energías ocultas de la naturaleza; lo descubierto es transformado; lo transformado, acumulado; lo acumulado, a su vez, repartido y lo repartido se renueva cambiado” (Heidegger, 1997: 125). La escuela moderna descubre, como energía natural, el cuerpo disciplinado, éste se transforma en rendimiento, la acumulación de rendimiento posibilita el escalafón escolar (ir desde la primaria hasta el posgrado), el escalafón escolar se reparte como mercado laboral, y éste se renueva cambiado en producción económica y movilidad social.

Estoy de acuerdo con Heidegger en que la técnica como medio para obtener un fin y como un hacer del hombre son concepciones que se copertenecen, ambas conllevan la producción y creación, y éstas son develación o desocultamiento de algo. En este sentido, la *techné* está enraizada con la *alétheia* griega, que puede significar “sin velo” o “develación”, es decir, el hacer y producir es una forma de verdad o develación. El medio para un fin y el hacer del hombre posibilitan eso que llamamos verdad. La técnica, como destino y provocación, producen verdad, digamos que toda técnica es una forma de veridicción. La verdad de la tecnología moderna es la liberación de energía explotable y acumulable. La verdad de la escuela moderna, a través de técnicas de enseñanza y aprendizaje, es la exigencia al cuerpo de ser disciplinado y normalizado para la producción económica y la movilidad social.

Hasta aquí puedo decir, entonces, que: a) la técnica es medio para un fin y es un hacer del hombre; b) la educación es un medio para producir sujetos y es un hacer como práctica sociocultural; c) la tecnología es el *logos* de la técnica; d) la tecnología moderna es aquella técnica que está ligada al *logos* científico; e) la técnica moderna es una provocación a la naturaleza, ya que libera la energía de la naturaleza para explotarla y acumularla; f) hablar de tecnología educativa es referir al *logos* de la técnica instrumental y antropológica que produce sujetos y prácticas socioculturales.

En los siguientes apartados pretendo mostrar cómo esta concepción de técnica y tecnología está presente en la constitución de sujetos autónomos. Parto de la idea de que la autonomía es técnica instrumental y antropológica que puede permitirnos identificar y asumir de forma distinta a la técnica como provocación.

AUTONOMÍA

Aunque la autonomía para Castoriadis puede entenderse como autolimitación y autocrítica, es frecuente que la palabra “autonomía” en educación se presente como: estudio en soledad, estudio independiente o aprendizaje autodirigido, entre otros. Por ejemplo, la investigación de García y Ruíz (2010: 155) titulada “La eficiencia en la educación a distancia ¿un problema resuelto?” reporta

que muchas pesquisas realizadas sobre “el estudio en soledad” o “estudio independiente” por parte de los alumnos de educación a distancia, puede considerarse en dos sentidos: primero como proceso, como estudio individual y aislado; segundo como resultado, donde el estudiante desarrolla la autonomía de su aprendizaje. La autonomía, como resultado del estudio independiente, es el que me interesa indagar en este escrito. El trabajo en soledad, en el área y era digital debe permitir al alumno “saber qué se necesita aprender en un momento determinado, dónde obtener los datos y la información precisa para ese aprendizaje, cómo procesar esa información para transformarla en conocimiento, cómo relacionarla [y aplicarla]” (García y Ruiz, 2010: 159). Esta autonomía en educación es una técnica instrumental porque es un medio para un fin, al mismo tiempo que es una técnica antropológica porque es una manera de hacer, una forma de producción del hombre; también es una técnica como provocación porque la energía vital del estudiante debe estar a la altura de las exigencias de rendimiento y competencia para producir, distribuir y consumir información que pueda ser explotada y acumulada, no sólo por la escuela sino, sobre todo, por la lógica de la economía de mercado, a la cual se insertará casi inevitablemente.

Sumado a esto, el estudio de Pastor (2005) titulado “La educación superior a distancia en el nuevo contexto tecnológico del siglo XXI” considera que una de las características del aprendizaje de estudiantes de educación a distancia que utilizan la World Wide Web induce el análisis y el aprendizaje autodirigido. La educación a distancia, señala Pastor (2005: 89), “se trata [...] de una modalidad educativa [...] acorde con las exigencias actuales de independencia, individualización, transferencia e interactividad del aprendizaje”, lo cual está íntimamente ligado con el desarrollo de la autonomía. Estas exigencias de independencia e individualización son, de alguna manera, una provocación a la naturaleza humana, una demanda de liberación de energía vital que puede ser explotable y acumulable. Y también el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el aprendizaje autodirigido es una provocación de la autonomía.

La autonomía como estudio en soledad, estudio independiente o aprendizaje autodirigido, es técnica como destino y provocación. Ahora veamos cómo se relaciona la autonomía, en tanto autolimitación y autocrítica, con la técnica. Siguiendo a Castoriadis (2001) identifiqué dos cualidades de la autonomía: aquella que refiere a la autolimitación, al darse a sí mismo su propia ley; y la que trata de la reflexión o la crítica sobre las propias significaciones imaginarias sociales. La autolimitación niega toda limitación impuesta por otro, limitarse a sí mismo es mantener los márgenes que dan sentido al propio quehacer. Dichos límites son autoimpuestos y se asumen, no como carencia o restricción, antes bien se establecen y reconocen como posibilidades reales de acción. Es decir, autoimponerse límites es identificar con cierta precisión hasta dónde puedo llegar hoy, hasta dónde puedo desarrollar aquí y ahora mis capacidades. Estos márgenes, que se dan como norma y ley, permiten definir la vida concreta. ¿Cómo se vincula la autonomía, como autolimitación, con la técnica como destino y provocación? Primero, la técnica como provocación siempre estará taladrando el límite, siempre exigirá la máxima energía para ser explotada y acumulada, la técnica provoca que permanentemente podamos decir “sí puedo”. Segundo, en la técnica como destino, si como he dicho todo instrumento es humano y todo lo humano es instrumental, la autolimitación puede ser nuestro instrumento para identificar las propias limitaciones, y poder decir hasta dónde puedo y no puedo llegar, hasta dónde soy capaz y soy incapaz. En otras palabras, la autolimitación permite establecer el propio límite de posibilidad real de acción y al mismo tiempo la frontera de imposibilidad de movimiento. En tal sentido la autonomía, como autolimitación, me permite decir “sí puedo hasta este límite” justo porque soy capaz de decir “no puedo, este es mi límite”. En suma, la autolimitación puede usar la técnica como destino para restringir la técnica como provocación.

Respecto a la segunda cualidad de la autonomía, la que trata de la reflexión o la crítica, puedo decir que, de acuerdo con Castoriadis:

La autonomía surge, como germen, desde que la pregunta explícita e ilimitada estalla [...] Momento de la creación que inaugura no sólo otro tipo de sociedad sino también otro tipo de individuo. Y digo bien germen, pues la autonomía, ya sea social o individual, es proyecto. [...] Lo que pregunta, en el terreno social, es: ¿son buenas nuestras leyes? ¿Son justas? ¿Qué leyes debemos hacer? Y en un plano individual: ¿es verdad lo que pienso? ¿Cómo puedo saber si es verdad en el caso de que lo sea? (2008: 103).

La autonomía como crítica y reflexión de sí, es germen, proyecto y deber. En las preguntas sobre sí mismo, sobre la propia forma de vida, sobre el mundo en el que se vive, está todo origen, propósito y obligación de existencia. Las interrogantes que induce la autonomía no tienen respuestas claras, mecánicas, unívocas y cerradas, digamos que no son preguntas que vienen en un examen escolar; pero una vez que se detonan, la autonomía se ha establecido. Son incógnitas que conllevan la autocrítica. Cuestionamientos que, en soledad, en el estudio independiente y autodirigido pueden surgir con mayor fuerza; la distancia física puede ofrecer, si se ejerce como autonomía, oportunidades para la reflexión y el análisis crítico, sin la cercanía, a veces coactiva, de un profesor. El estudio en soledad ofrece más oportunidades para enraizar los aprendizajes que el “aquí y ahora” del aula no necesariamente permite. La reflexión, la contemplación de las ideas, la crítica y el análisis son más (cantidad) y más fecundos (calidad) en soledad. Son estas las ventajas o exigencias de las interacciones asincrónicas, tan propias, comunes y naturales de la educación a distancia.

¿Cómo se vincula la autonomía, como autocrítica, con la técnica como destino y provocación? Me parece que esta capacidad, postura y carácter para sospechar y cuestionar autocríticamente nuestra condición humana, es una de las potencias más fecundas para dimensionar la técnica como provocación y, en todo caso, asumirla en una dimensión que no niegue la vida y que no elimine la energía vital. Es decir, que la autocrítica individual y colectiva, se practique como técnica instrumental y antropológica, con el fin de mantener en constante vigilancia a la técnica como provocación. Si no podemos eliminar la lógica de la economía de mercado, en

tanto técnica como provocación, sí podemos ser autocríticos de nuestro lugar en ella, sí es posible practicar un *logos* de la técnica, como pensamiento, crítica y reflexión.

La autonomía sospecha, critica, pone en tela de juicio e interroga la vida cotidiana que da orden, sentido, articula, plantea, separa y une “interior” y “exterior”. Por supuesto que la autonomía puede darse con o sin uso de dispositivos tecnológicos, dentro o fuera de un aula, sin embargo, lo que aquí interesa destacar es que la autonomía como autolimitación y reflexión es una técnica como medio para un fin, es una técnica como hacer del hombre, es una técnica como provocación de la naturaleza humana, y es una técnica ligada a un *logos*.

CIERRE

De nada sirve la técnica, como destino y provocación, ni la autonomía, como autolimitación y autocrítica, sino es para crear vínculo social. Toda inclusión conlleva exclusión, guerra, resistencia y conflicto, así, técnica y autonomía son esencialmente violentas, no hay hacer humano que no sea violento, como tampoco es posible la autolimitación y la autocrítica sin violencia. Las Tecnologías de la Información y Comunicación como técnica instrumental pueden ser el medio para incluir y excluir, como técnica antropológica son formas de hacer y fabricar formas de vida que evidencian la inclusión y la exclusión social. También es claro que las Tecnologías de la Información y Comunicación pueden ser una técnica como provocación, al ser ellas y a través de ellas que se libera energía humana (tiempo, espacio, cuerpo, relaciones interpersonales, etcétera) que puede ser explotable y acumulable, lo que se explota y se acumula es la producción, en forma de trabajo, estudio, aprendizaje, enseñanza, investigación, etcétera. Las herramientas de comunicación e información pueden ser técnicas como medios para la inclusión o exclusión social y esto, de alguna manera, se vuelve un hacer del hombre, es decir, estas herramientas no incluyen o excluyen en sí mismas sino su uso, lo que el hombre hace con y de ellas es lo que produce esta división social. Con la tecnología moderna, no se trata de las demandas que la técnica hace a la ciencia, antes bien, de la

exigencia que la ciencia, el *logos* moderno, hace a la técnica, desde ahí debiéramos mirar la fórmula “técno-ciencia”.

REFERENCIAS

- C. Castoriadis, *Figuras de lo pensable*, (FCE. México. 2001).
- C. Castoriadis, *El mundo Fragmentado*, (Caronte Filosofía. La Plata. 2008), p.103.
- M. Heidegger, *La pregunta por la técnica*, (Editorial Universitaria. Santiago de Chile.1997), p. 114.

EDUCACIÓN LIBERADORA Y TECNOLOGÍAS

Telmo Adams

Universidade do Vale do Rio dos Sinos. UNISINOS

INTRODUCCIÓN

En los contextos cambiantes que vivimos, todas las sociedades y los más distintos ambientes de producción y reproducción de la vida son afectados. El conocimiento y la innovación tecnológica tienden a pasar hoy más por ambientes inmateriales que materiales, demandados por el afán del constante ímpetu de la lógica de la empresa capitalista que necesita reproducirse en escenarios de inestabilidad, incertidumbre, de alta competencia. El continente latinoamericano se encuentra bajo un fuerte proceso de reconfiguración en su patrón hegemónico que, de modo acelerado, profundiza la (re)concentración del control del poder. De este hecho resulta que una minoría cada vez más poderosa domina la mayoría de la gente en nuestras sociedades desiguales. Esta reconfiguración del padrón de la colonialidad del poder y de la racionalidad instrumental se percibe en la dominación económica, la re-privatización de lo público, la re-concentración del control del trabajo y los recursos de producción, la polarización social, la explotación exacerbada de la naturaleza, la creciente hiperfetichización del mercado, la manipulación y control de los recursos tecnológicos de comunicación para producir escenarios de terror y mistificación, la mercantilización de la subjetividad, la exacerbación de la dispersión individualista de acumulación, la fundamentalización de las ideologías (Quijano, 2014).

En este contexto de empresarialización de todo, incluso la escuela y la educación, surgen los discursos del capital humano en los setenta y ochenta; de la reingeniería y calidad total en los noventa; y la competencia y la innovación tecnológicas a partir de este siglo, donde la ciencia y la tecnología se reducen a una tecnociencia al servicio del lucro de algunos grupos empresariales. En otros términos, en el actual capitalismo globalizado la mercantilización de la ciencia y la tecnología están al servicio del máximo lucro y esto constituye una hegemonía. En esta lógica instrumental la educación es direccionada a preparar personas para el mercado, quitando de la escuela el potencial que contribuye a una formación integral de personas y grupos humanos. ¿Cuáles son las posibilidades de enfrentar esta situación para pensar y hacer experiencias alternativas que apunten a otra hegemonía de sociedades con más igualdad, más justicia social, y bien vivir, extendidos a todas las personas para estar en armonía con los demás seres del cosmos de lo cual somos una partecita?

Este ensayo se propone reflexionar sobre el origen de algunos conceptos y apuntar algunas posibilidades de superar ambivalencias a partir de una comprensión histórica y crítica de los procesos de educación en los contextos de “inteligencia artificial” o “industria 4.0”, también llamada cuarta revolución industrial.

VISIONES DE TÉCNICA Y TECNOLOGÍA

La razón eurocéntrica moderna, que se centra en los ideales de libertad individual e igualdad social y comprende el futuro como una meta ha ser conquistada, se impuso como criterio de verdad y patrón único para la vida en sociedad. La ciencia moderna se consolida por el camino del progreso ilimitado sin medir las consecuencias sobre la naturaleza y las otras formas de existencia.

Aquí es importante hacer una breve reflexión sobre las visiones de tecnología. Una idea fuerte presente en la historia y hasta los días de hoy es la que comprende a la tecnología como determinante de las transformaciones humanas, sociales, económicas y culturales. Y en esta perspectiva están los que piensan que la tecnología es la ruina de la humanidad; y otros, por lo contrario, creen que ella es

la solución para todos los males. Esta última se caracteriza por una visión pragmática, positivista que alimentó históricamente el ánimo desarrollista propio del capitalismo. Bajo este paradigma no hay que preocuparse con la destrucción de la naturaleza, ya que para esta visión será posible la creación de instrumentos técnicos capaces de deshacer los efectos dañinos generados. Consideradas como tecnocéntricas estas visiones se caracterizan por la absolutización de la tecnología que con su racionalidad direcciona la existencia humana, sea bajo la visión catastrofista o sea bajo aquella que concibe a la tecnología como una panacea para todas las enfermedades.

Desde una mirada crítica, la tecnología es la expresión del proceso en que los seres humanos crean los instrumentos con los cuales puedan transformar el mundo. “La creación tecnológica de cualquier fase histórica influye en el comportamiento de los hombres, sin por eso tener el derecho de considerarla como el motor de la historia” (Vieira Pinto, 2005, p. 69). Podemos decir que la técnica se constituye en la mediación de la praxis humana para proyección y (re)producción de la vida, en la que la máquina resulta de determinada materialización de la técnica como proceso creador. En este sentido, la técnica se constituye en la mediación de las acciones humanas por medio de instrumentos utilizados por el hombre para luchar contra las resistencias de la naturaleza.

Para Freire (2007), el problema está en las tendencias mitificantes de la tecnología que no es un problema tecnológico, sino una consecuencia de las opciones políticas. Si la orientación de las tecnologías está a favor del consumismo, difícilmente se evitará la mitificación. Pero, es verdad que como sujeto de la praxis, el hombre produce técnicas para responder a los desafíos que parten del mundo y crean su mundo y al mismo tiempo crea sus condiciones de vida. El proceso cotidiano es influenciado por el mundo creado. La tecnología es parte de este mundo cultural creado y por lo tanto no podemos ser esclavos de las técnicas, pues, elaboradas por los hombres, éstas son sus esclavas y no pueden ser sus dueñas. Esta postura exige una educación para una vigilancia crítica frente a los condicionamientos de las tecnologías que cotidianamente integran el modo de actuar humano.

En esta visión crítica, la técnica y la tecnología contienen una dimensión política y cultural intrínseca y no puede haber dicotomías porque “El hombre, convirtiéndose en el ser que se produce a sí mismo se constituye simultáneamente en animal técnico. La técnica está presente por definición en todo el acto humano” (Vieira Pinto, 2005, p. 62).

Con esta base de comprensión podemos ver críticamente cómo ocurre la interacción entre las dimensiones materiales e in-materiales, conformando nuevas subjetividades que sobrepasan las relaciones de los sujetos consigo mismos y con los demás seres. A partir de esta consciencia se problematizan los principios neoliberales que articulan la lógica de la competencia, desempeño y productividad conectadas con relaciones flexibles en el trabajo donde cada uno tiene que ser empresario de sí mismo. La política neoliberal va más allá de los mercados de bienes y servicios para conformar sujetos aptos para ingresar en el proceso de competencia permanente; los que no aceptan o no consiguen competir, serán culpados por ser improductivos (Klaus, 2017), y formarán parte de los de abajo, porque son considerados incapaces de ser emprendedores capitalistas.

Como se ve, el campo está totalmente ideologizado, dominado por un irracionalismo mitificante que por detrás de un discurso de neutralidad hace una dicotomía entre formación profesional y política. La educación por competencias y la educación innovadora, desde el 2000 fue incorporada por los sistemas educativos de varios países, con la lógica de la transferencia de la innovación tecnológica del ambiente empresarial para el campo de la educación. La consecuencia es que el campo pedagógico tiene que ser constituido como un espacio propicio para la introducción artificial de artefactos técnicos con adaptaciones superficiales, pasivas y no acríticas. Se trata de una neutralidad que es en verdad la expresión del tecnicismo como una percepción acrítica del fenómeno de la técnica y de la tecnología. En este camino, la educación tiende a fortalecer su carácter reformista que transforma usuarios de artefactos tecnológicos en objetos en lugar de sujetos protagonistas de la transformación (Freire, 2007). Cuando se utiliza un instrumento técnico sin la

comprensión del proceso, esto es, sin entender los fundamentos de la técnica, está abierto el camino del tecnicismo cuyas consecuencias atañen a la totalidad de la vida individual y social.

En la perspectiva pedagógica, es fundamental comprender la tecnología como una actividad humana que tiene por finalidad la producción de métodos y artefactos, y que no es un fin en sí mismo. Es una visión que presupone la ética como referencia última para validar los sentidos de la tecnología y así evitar un tecnocentrismo, en que la única dimensión referencial de la vida individual y social sea la tecnológica en el sentido instrumental.

EDUCACIÓN TÉCNICA Y ÉTICO-POLÍTICA

A partir de las reflexiones hechas anteriormente se evidencia la posibilidad de comprender la formación técnico-profesional no dissociada de la formación política, donde práctica y teoría, procesos locales, regionales, nacionales e internacionales se influyen dialécticamente. Hay opciones políticas a favor de tecnologías convencionales que acarrearán consecuencias totalmente distintas a las opciones que priorizan tecnologías sociales, por ejemplo, aquellas que están dirigidas a la producción de una alimentación orgánica. Prácticas políticas e ideológicas son definidas en el juego de intereses económicos que incluyen la ciencia y la tecnología. Visto así el desempleo no es una fatalidad sino el resultado de un tipo de globalización y desarrollo tecnológico definido por las fuerzas que están al frente del poder político, económico, del conocimiento y de la innovación tecnológica, al servicio de las élites dominantes de los países.

¿En este contexto, cómo debería ser la educación técnico-científica coherente con una ética y política transformadora de esta realidad de injusticia? Como ya afirmamos, la educación incluye la preparación técnica, pero va más allá. Una educación liberadora involucra afectividad, alegría, creación y preparación crítica para el dominio técnico-científico. En otras palabras, una educación liberadora supone seres históricos, políticos, sociales y culturales capaces de sintonizar con su tiempo, discernir en las circunstancias históricamente desarrolladas las condiciones y las tendencias para

solidariamente poder contribuir en la construcción de sociedades mejores. Y para eso se utilizarán las tecnologías disponibles en cada tiempo en la medida que contribuyen para esto. Todavía es necesario tener en cuenta que las técnicas no son neutras y no pueden ser trasplantadas de un contexto a otro sin ser (re)creadas. Por otra parte, la transferencia de tecnologías que podrían ser adecuadas con una metodología asistencialista ejerce una dominación sobre las comunidades o sociedades que la reciben (Freire, 2007).

Aquí está el importante rol del educador. Para éste, no es suficiente con llenar al educando de información técnica; ni tampoco una adaptación del educando a su medio. El profesional de la educación, al relacionarse con los estudiantes para un trabajo de conocimiento crítico por la transformación, va a valorizar metodologías accesibles a los sujetos en cada realidad, incluso con prácticas y tecnologías utilizadas durante miles de años con resultados efectivos en la convivencia social, en los cuidados del suelo, del agua, y otros sentidos ecológicos. Como auténticas tecnologías sociales podrán continuar (re)creándose en los procesos participativos de reflexión y acción con una comprensión crítica de las implicaciones de la propia técnica, íntimamente relacionadas con las condiciones existenciales de los sujetos involucrados en los procesos. Lectura crítica del mundo e inserción técnico-profesional son los dos márgenes que delimitan el camino a seguir. Las tecnologías sociales pueden ser comprendidas como productos, técnicas y/o metodologías replicables, desarrolladas en la interacción con la comunidad, que resulten en efectivas soluciones de transformación social. Éstas son distintas del paradigma de la tecnociencia donde las tecnologías están al servicio de la economía del mercado cuya base y motor son el lucro capitalista.

En fin, corresponde al conjunto de la sociedad hacer la reflexión crítica sobre la ciencia y la tecnología para que ésta no sea aún más controlada por una élite, que para ejercer su hegemonía utilice recursos de organismos de financiamiento públicos y universidades públicas, sin ninguna garantía de que esos recursos sean aplicados en beneficio de toda la población en cada país.

CONCLUSIONES

El mundo de la ciencia y de la tecnología se ha transformado de modo extraordinario y rápido, especialmente desde los años 60. También en el campo de la educación han aparecido nuevas contradicciones y nuevos desafíos. La educación se mueve por el centro de esas contradicciones que suponen una relación dinámica entre el micro y el macro contexto de la realidad desde la cual hay que mantener viva la esperanza de transformación social. Sin una dimensión utópica se niega la característica central del sentido de la existencia humana en el mundo y se cae en el fatalismo o el determinismo tecnológico.

Una educación liberadora asume el desafío de denunciar las artimañas del pragmatismo neoliberal presente en la estrecha visión tecnicista y científicista que se caracteriza por el entrenamiento al servicio del mercado que tiende a una creciente concentración. Desde una pedagogía crítica, se denuncia que las creaciones tecnológicas que viabilizan y, al mismo tiempo son resultantes del proceso de globalización del mercado capitalista, pueden ser reconocidas como un secuestro de la ciencia y de la tecnología por el poder económico que, al mercantilizarlas, las direcciona a sus intereses. Cuanto más importante es hoy la tecnología, tanto más se afirma la necesidad de una rigurosa vigilancia ética sobre ella. La convivencia con las técnicas no puede bloquear en nosotros la vigilancia ética que implica la reflexión radical sobre modos de vida y nuestra presencia en el mundo y con el mundo (Freire, 2000). Porque valoramos las tecnologías tenemos el compromiso de no abandonar la reflexión crítica, cuya referencia debe estar dirigida a aquellos que ellas benefician. Por lo que se concluye que destituir la tecnología de su carácter político lleva hacia una concepción reaccionaria de la educación, a la despolitización, y al servicio de la ideología fatalista que reduce a la educación a puro entrenamiento.

La esperanza es que la educación pueda contribuir para la formación de mujeres y hombres con saberes técnicos y científicos capaces de conocer e interactuar con el mundo por medio de conocimientos no preestablecidos. Por el contrario, se va a continuar repitiendo la dinámica hegemónica opresora de las clases

dominantes que determinan lo que las clases oprimidas deben y no deben saber.

REFERENCIAS

- A. Quijano, (Ed.) (2014), *Des/colonialidad y bien vivir. Un nuevo debate en América Latina*, Universidad Ricardo Palma – Cátedra América Latina y la Colonialidad del Poder: Editorial Universitaria, disponible en: <https://pt.scribd.com/document/293599856/Descolonialidad-y-Bien-Vivir-Anibal-Quijano-Ed.>, consultado 14.07.2018.
- A.Vieira Pinto, *O conceito de tecnologia*, vol. I, Rio de Janeiro: Contraponto, 2005. 2 v.
- P. Freire, *Ação cultural para a liberdade*, 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007. (O Mundo hoje, v. 10).
- P. Freire, *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*, 8, ed. São Paulo: UNESP, 2000.
- V. Klaus, (2017), Empresariamento da educação em tempos de capitalismo flexível: análise de parcerias escola/empresa no RS. *Educação Unisinos*, vol. 21, n. 3, set./dez. Disponible en <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2017.213.08>, consultado 14.07.2018.

EDUCACIÓN ARGENTINA Y TRANSFORMACIÓN SOCIO-TECNOLÓGICA

Daniel Saur

Universidad Nacional de Córdoba. Argentina

INTRODUCCIÓN

Es posible detectar una suerte de sentido común, fuertemente instalado, que atribuye un carácter neutral a la tecnología, asimilando lo tecnológico a la materialidad de un aparato que puede cumplir diversas, y hasta contradictorias, funciones. Por el contrario, para los que trabajamos con epistemologías constructivistas de orientación postmarxista, más allá de la reflexión ontológica que se pueda realizar sobre lo presente en toda mediación tecnológica, ésta siempre se expresa de manera situada y es resultado de relaciones sociales que se dan en la especificidad de un tiempo histórico. La mediación tecnológica siempre contribuye a sedimentar, orientar, reactivar o modificar relaciones sociales. Por eso, para ser más preciso, debería hablar de relaciones tecnológico-sociales, atravesadas por la dimensión cultural y política que siempre se pone en juego. En síntesis, en tecnología nada es neutro ni eximido de relaciones de poder, lo tecnológico siempre se presenta de manera óptica. Sobre este principio, el objetivo de este breve ensayo se orienta a realizar una exploración muy general de dos momentos de la historia de la educación argentina, y en cierto punto regional, en clave tecnológica. Me refiero a una apuesta que intenta, a grandes rasgos y de modo exploratorio, vincular la historia educativa, entendiendo a la

escuela como una tecnología de alta complejidad, parte de lógicas más amplias de carácter cultural y político, en el contexto de la enorme amenaza que el neoliberalismo presenta en nuestro tiempo histórico.

I. TRANSFORMACIÓN SOCIO-TECNOLÓGICA

Fundaciones

Aunque muy distante, la historia político social (y educativa) de Latinoamérica encuentra un antecedente histórico remoto en los tratados de Westfalia de 1648, cuando Europa inició un ordenamiento inédito hasta entonces, basado en el concepto de soberanía nacional, como ha mostrado la historiografía política. En línea con este antecedente europeo, siglo y medio más tarde, el concepto de soberanía territorial se reactivó en las colonias americanas promoviendo la fundación de nuevas naciones. La historia de gran parte del siglo XIX en la región podría ser pensada de conjunto, más allá de las particularidades locales y la especificidad de cada proceso, como el intento por transformar la insurgencia antimonárquica en el establecimiento de nuevos estados nacionales. Las luchas civiles desatadas en las incipientes naciones llegaron a su final cuando se pudo concretar el control territorial bajo un gobierno unificado. Con años, o décadas de diferencia, la historia se repite aquí o allá en el subcontinente, desde Argentina hasta México. Una historia general de estos procesos, en una revisión rápida, no podría eludir aspectos centrales: fuerzas públicas que garantizaran el dominio sobre el territorio y sus habitantes, el control de las fronteras, un gobierno centralizado y una moneda única.

En la creación y afirmación de estas repúblicas aparecen hitos claves. En Argentina, por caso, se puede señalar uno ineludible, la “ley 1.420 de educación común” sancionada en 1884, en el primer gobierno de Julio A. Roca. El horizonte que promovió esta ley, resultado de una decisión fuerte por disputarle el control a la iglesia católica, expresaba el ideario distintivo de una generación que consolidó la nación (generación del ‘80), y se plasmó en el establecimiento de un dispositivo educativo muy potente: escuela

pública para todos, universal, laica, obligatoria, gratuita, garantizada por el Estado.

Había que inventar una república y para ello era necesario crear una población y el aparato escolar se ofrecía como la tecnología adecuada –acompañado por el higienismo, el servicio militar obligatorio y el sistema estadístico– para la construcción de una población con la modulación consecuente de las voluntades, en la joven nación argentina. Sin ignorar las particularidades de cada proceso y los matices presentes aquí o allá, se puede afirmar que, en rasgos generales, la historia de esta construcción que amalgama al territorio con una población para parir una nación responde a una tendencia general semejante en toda la subregión, en cada lugar con sus momentos, sus sistemas normativos, sus resistencias, sus conflictos y sus prohombres: Domingo F. Sarmiento en Argentina, Simón Rodríguez en Venezuela, Andrés Bello en Chile, José Vasconcelos en México, etcétera

Capitalismo, escuela y población

Las teorías económicas, desde las vertientes clásicas hasta las más críticas, han mostrado que la conformación de los Estados en occidente durante el siglo XIX ha sido consonante con las necesidades de expansión del capital. El capital requería de la mediación del Estado como instancia organizativa en su reproducción ampliada, garantizando el control territorial, la creación y ejercicio de un sistema normativo, así como una infraestructura de base para la elaboración y circulación de los factores de la producción que, por su volumen y envergadura, aún no era accesible al capital privado individual. Pero, sobre todo, cada nación requería una población sana y educada capaz de incorporarse a la modernización de los sistemas productivos. En el corazón del aparato estatal, al lado de las fuerzas de seguridad, y en cierto sentido en una relación inversa, se encontraba el aparato educativo.

Michel Foucault nos ha mostrado de manera magistral el lugar que ha tenido esta tecnología compleja en el proceso general de consolidación de los Estados y, por lo tanto, del capital (Foucault, 2006; 2007). Su concepto de biopolítica es central para entender

esta relación. Inventar una república requiere crear una población y, de manera general, esto implica: un conjunto humano adscrito a una ficción orientadora, con una historia común, mitos de origen, prospectiva de futuro (Shumway, 1993); aferrada a un territorio, con sentido de pertenencia; identificada con un conjunto de símbolos, valores, axiologías; con reconocimiento de la autoridad; con la certeza de formar parte de un conjunto social, bajo un efecto de adscripción a una unidad imaginaria. Para lograr esto, la escuela como tecnología social, ha sido indispensable. En su universalidad operó como un dispositivo muy efectivo para producir el desplazamiento de una dominación ejercida por la fuerza, a un poder internalizado auto estructurador de las conductas. De lo que hablamos, es del pasaje de acciones de fuerza ejercidas desde el exterior, a una modulación del cuerpo y la subjetividad activada por medio del auto control y la auto regulación orientada. Como sostiene Foucault en su obra, una dominación que necesita represión y vigilancia permanente es frágil y costosa, es mucho más eficiente y económica la auto obligación que la imposición. Los cuerpos dóciles y disciplinados (educados) son los más productivos, los que más rinden. En esta transformación, donde cobra importancia la capilaridad que logró el poder estatal a partir de su brazo escolar ejercida bajo mecanismos de gubernamentalidad, la pedagogía se estableció como un conjunto de técnicas efectivas, inspiradas en la pastoral cristiana.

La secuencia no es mecánica, pero por limitaciones de espacio, a los efectos gráficos y con el objeto de señalar los períodos centrales hasta aquí, se podrían identificar dos grandes momentos en la emergencia y consolidación del capitalismo en occidente. Por un lado, la acumulación originaria, producida en algunas regiones europeas y que describiera de manera tan brillante Marx en el Capítulo xxiv del Tomo I de *El Capital*; acumulación posible por la expoliación colonialista de América, desde el siglo xvi al xviii, tan largamente denunciada por los estudios De-Coloniales, Post Coloniales y las Epistemologías del Sur. Por otro lado, la emergencia y consolidación de los Estados nacionales, que en América produzcan una población relativamente controlada, saludable, educada y obediente, encontrando en el centro de ese dispositivo amplio y

complejo, a la escuela. Primero, una notable acumulación en Europa por expoliación y desposesión; más tarde, un proceso de valorización primario e industrial que en Latinoamérica fue siempre frágil, contradictorio e inestable. La valorización por vía, tanto de la primarización eficiente como por la precaria producción fabril, necesitó de la instrucción, lo que permitió el pasaje de la producción campesina y artesanal a la producción capitalista generadora de mercancías. La ecuación distintiva de este período ha sido “dinero-mercancía-dinero incrementado”, fungiendo el plusvalor como fuente de valorización. Hacía falta una población educada, obediente y disciplinada, en condiciones de adscribirse voluntariamente a procesos productivos, de manera relativamente mansa, dócil, obediente y provechosa.

2. NEOLIBERALISMO Y ESTADO

Ha pasado casi siglo y medio desde que se inició aquella inflexión histórica, con la consolidación de los Estados nacionales y la emergencia de los primeros sistemas educativos en los países de nuestra región, de los cuales Argentina fue pionera. Mucho más acá en el tiempo, desde la década del '80 del siglo pasado, en consonancia con lo que se dio en llamar, en cualquiera de sus versiones, reaganomics, thatcherismo, fin de la guerra fría o fin del socialismo real, emerge lo que, de manera difusa, pero con efectos contundentes, se conoce como neoliberalismo. En las últimas décadas se viene profundizando una serie de mutaciones [tecnológico-científico-económico-mediáticas] que, como sugiere Jacques Derrida han perturbado los sistemas onto-teleológicos o las filosofías de la técnica como tales. Incomodan a las filosofías políticas y a los conceptos corrientes de la democracia, obligan a reconsiderar todas las relaciones entre el Estado y la nación, el hombre y el ciudadano, lo privado y lo público.

En nuestro presente, el proceso de generación y acumulación de riqueza se encuentra en una nueva fase, los Estados nacionales comienzan a ser, en parte inoperantes y, a menudo, un obstáculo, en relación con las necesidades de circulación de mercancías y flujos financieros. La producción y acumulación trastoca las instituciones públicas en general y las educativas en particular, a partir de eso

que —de modo tan presente, con tanta intensidad, pero a la vez tan difuso y esquivo— se identifica con el nombre de neoliberalismo. Aludo aquí a un imaginario dominante que lleva a Frederic Jameson a sostener que es más fácil pensar en el apocalipsis y el fin de la humanidad, en cualquiera de sus formas, teóricas o ficcionales, que en el fin del capitalismo.

Este imaginario, con sus prácticas consecuentes, posee una presencia ubicua y magnificente, con enorme pregnancia, opera a veces a través de la dispersión y otras de la unificación de sentidos, expresa a la vez poderes concentrados y de enorme capilaridad; sostenido en tecnologías múltiples con efectos estructurantes, pero apoyado en innumerables acciones menores, en apariencia desdeñables.

El imaginario neoliberal se apoya en grandes aparatos (organismos multilaterales, corporaciones mediáticas, flujos financieros, empresas globales, políticas estatales, campañas publicitarias y de marketing, acuerdos transnacionales, así como en grandes ejércitos y sistemas bélicos, etcétera), pero también en una multiplicidad de operaciones minúsculas que activan y encadenan fuerzas múltiples, que filtran y colonizan capilarmente numerosos espacios, principalmente la subjetividad (Han, 2014; Alemán, 2016) donde los individuos somos simultáneamente víctimas y cómplices del dispositivo. Para identificar a los grandes aparatos, pero también para leer esas caligrafías mínimas, Michel Foucault y su microfísica vuelven a ser de ayuda, una contribución para pensar esas actuaciones minúsculas cuya convergencia posee gran efectividad. Una efectividad que en su circularidad produce un efecto de conjunto, un dibujo general muy efectivo, aunque se puedan identificar infinidad de contradicciones.

En este marco común y por el imperio de los flujos la lógica de acumulación se desplaza del dominio fordista a la financiarización, produciendo un borramiento de la mercancía, donde la acumulación se resolvería bajo la fórmula dinero—dinero incrementado.

En este presente, un segmento de la población se vuelve inviable, un porcentaje de los residentes, que en Argentina hoy supera el 30 por ciento pero que en algunos países de la región llega al 50, no está integrado al sistema de valorización y se encuentra en

los márgenes o directamente por fuera de la integración social, no contando siquiera como parte de lo que tradicionalmente se identificaba como ejército de reserva.

3. REPRODUCCIÓN DEL CAPITAL, ESCUELA Y TECNOLOGÍA

En Argentina, como en gran parte de la subregión, la escuela pública en sus niveles iniciales, ha quedado principalmente delimitada a la atención de aquellos sectores al filo de la integración o directamente marginales, instituida en opción menor o para una “segunda ciudadanía”, ya que los sectores más acomodados, en general, recurren a escuelas privadas, aunque muchas de ellas están apoyas por subsidios estatales.

En esta nueva etapa de acumulación capitalista, me interesa poner el acento en el inter-juego que se plantea en la vinculación de tres cuestiones centrales que tienen a lo tecnológico como condición de posibilidad.

En primer lugar, la tecnificación de los procesos promueve un incremento exponencial de la generación de valor, relativizando el requerimiento extensivo del “recurso humano” en la expansión productiva. Las modificaciones técnicas ayudan a que se requiera menos trabajadores, aunque más capacitados, con un aumento notable del valor objetivado. Por otro lado, el avance de este proceso de tecnificación promueve un desplazamiento, como se suele señalar, de la valorización del sector industrial al de servicios.

En segunda instancia, y consonante con lo anterior, la revolución de la información y la comunicación ha facilitado una economía de los flujos, en una lógica de la financiarización que privilegia la toma de ganancia por sobre la valorización productiva. Los efectos de esta tendencia son múltiples, por caso podemos mencionar el enorme perjuicio que un sistema financiero autónomo produce en los aparatos productivos nacionales, vía las burbujas especulativas, las apropiaciones rentísticas desmedidas, la volatilidad característica de los capitales golondrina, etcétera.

Tanto el primer aspecto como el segundo plantean un cambio estructural en las formas del trabajo y la posibilidad de inserción laboral e integración para sectores amplios de la población. Ese rango

de personas está compuesto por desempleados estructurales o trabajadores marginales que son un problema para el sistema de acumulación, ya que demandan permanentemente asistencia y ayuda social, más allá de las tensiones sociales que producen. Hacia ellos se dirigen voluminosas partidas presupuestarias para subsidios y costosos aparatos de seguridad y represión. En síntesis, bajo la lógica neoliberal, estas franjas poblacionales, principales víctimas del modo estructural de valorización, se presentan como improductivas y gravosas.

El último aspecto que quiero señalar es que esta nueva modalidad rentístico-financiera hace que la escolarización de esos amplios sectores no integrados comience seriamente a ser un problema para la lógica de la ganancia. En un tiempo histórico caracterizado por la globalización y los flujos, donde la ciudadanía y la adscripción identitaria a un territorio y un conjunto social va dejando de ser una prioridad de los Estados/capital, la escolarización comienza de manera preocupante a perder su razón de ser. La tensión sigue vigente y seguirá por un período prolongado, pero la tendencia amenazante se percibe con claridad: ¿para qué efectuar grandes erogaciones en un sistema de escolarización para sectores que no se necesitan ni como ciudadanos ni como trabajadores?; los que, además, pueden ser vigilados y controlados con mayor facilidad por medio de nuevos dispositivos tecnológicos.

Educación, tecnología y mercantilización

Aquella escuela universal, pública y garantizada por el Estado, que se fuera expandiendo en Argentina, y en todo el territorio latinoamericano, desde finales del Siglo XIX, está fuertemente amenazada. Las razones son elocuentes. Al igual que en otras áreas de la vida social, la Organización del Comercio para el Desarrollo Económico (OCDE) viene promoviendo desde hace décadas la apertura de mercados educativos donde aún están bajo el financiamiento y regulación estatal, o la profundización de éstos en los sistemas mixtos.

En los sistemas latinoamericanos la posibilidad de apertura o ampliación de mercados educativos está fuertemente vinculada a la disponibilidad de tecnologías digitales. Para fundamentar esta afirmación, comparto los siguientes aspectos:

- a) Como mencioné antes, tendencialmente ya no es indispensable para el sistema de valorización gastar recursos en educar a los sectores estructuralmente marginados o al límite, ya que de todos modos no serán integrados al sistema productivo.
- b) Como ha mostrado Adriana Puiggrós (2016, 2017) en varios de sus trabajos, existen numerosas fundaciones con creciente capacidad de *lobby*, financiadas por corporaciones locales y multinacionales, que promueven la educación sin la mediación docente. La idea es reemplazar al/a maestro/a por dispositivos tecnológicos, mostrando que todo/a niño/a puede aprender solo/a, gracias al contacto con dispositivos de enseñanza especialmente configurados para tal fin.
- c) El reemplazo del cuerpo profesoral por tecnología permitiría abaratar de manera muy significativa los costos, ya que en nuestros países el mayor volumen de recursos del sistema está destinado al pago de salarios; por caso, en Argentina aproximadamente el 90 por ciento del presupuesto educativo es para sueldos.
- d) Al beneficio de la reducción de costos salariales, habría que sumarle el negocio tecnológico que implicaría el reemplazo de los profesores por equipamiento provisto por las grandes corporaciones de la tecnología. Si bien, los equipamientos se encuentran permanentemente en proceso de accesibilidad, su presencia en el ámbito educativo sigue requiriendo grandes volúmenes de inversión.
- e) Existiría un beneficio adicional, no menor para el capital, en la desarticulación del cuerpo magisterial, que se expresaría en atenuar el impacto que la negociación salarial docente tiene sobre otras áreas de la economía en la puja redistributiva, debido a su enorme capacidad de presión. El sector docente en Argentina, como en el resto de Latinoamérica, posee una alta sindicalización y está fuertemente organizado, lo que redundaría en mejores condiciones de negociación en los convenios salariales; por lo que suelen marcar estándares de negociación que repercuten en el resto de los gremios con menor capacidad de presión, generando mayores costos empresariales en otras áreas

de la economía. Disminuir el poder sindical docente tiene consecuencias directas en el gasto público, e indirectas en el resto de las negociaciones colectivas, disciplinando a otros sectores de la economía, beneficiando el proceso de acumulación.

El negocio de la educación: tendencia global

En Dubai, en marzo de 2016, se realizó el *Global Education & Skills Forum*. Según *La Nación*, el diario más tradicional de Argentina fundado en 1870, se habló especialmente de la universidad y la palabra que se escuchó con insistencia fue “insignificancia”, algo que no se habían atrevido a formular hasta ahora. Abonando a la teoría del capital humano, los especialistas allí reunidos remarcaron una y otra vez que los empleadores se quejan y que el paso por la universidad está cada vez más desencontrado con el sistema productivo y el mercado laboral.

No es casual que esta cumbre, considerada el Davos de la educación, abriera con el discurso del director de Educación y Habilidades de la OCDE, Andreas Schleicher, el hombre fuerte de las pruebas PISA. Tampoco es casual que la organizadora del encuentro haya sido la Fundación Varkey, una ONG con sede en Londres fundada por el multimillonario hindú Sunny Varkey, que viene obteniendo ganancias multimillonarias con GEMS, la cadena de escuelas privadas más grande del mundo; y tampoco es casual que al evento hayan asistido con fruición funcionarios destacados de los gobiernos de la región, como el entonces Ministro de Educación de Argentina, Esteban Bullrich. A finales del 2018 el gobierno argentino gasta 5 veces más en el pago de los intereses de la deuda estatal que en las 57 universidades públicas que están bajo su responsabilidad.

El corifeo de especialistas repetía con insistencia, sostiene el diario, que los universitarios se queman las pestañas en carreras que los empleadores no valoran y que son mucho mejor opción carreras cortas, específicas, como los programas de *project manager* dictados en instituciones privadas con perfil empresarial. No hay mucho más que agregar, la universidad, una de las instituciones más antiguas, con mil años de historia, reservorio del patrimonio y el legado cultural generado durante siglos, donde se preservan y polinizan

saberes que no encuentran un ámbito propicio en otro lugar para su supervivencia y recreación, según los especialistas del *marketing* educativo se encuentra en situación de insignificancia. Si no suma a la cadena de valor, si no contribuye a la acumulación ni a la ganancia, pierde su razón de ser.

En sintonía con lo comentado, a fines de 2017, el Banco Mundial recomendó al gobierno brasileño de Michel Temer eliminar la gratuidad de la universidad pública, entre otras sugerencias, para reducir el gasto. Como un prodigio retórico el Banco Mundial llamó a ese informe un ajuste justo, insistiendo que el concepto de derechos adquiridos debe ser revisado.

A esta altura, tal vez haya que pensar que la universidad pública puede ser la punta de lanza de una asonada que hace tiempo resuena y que tiene por objeto todos los niveles del sistema educativo, la que seguramente se profundizará en los próximos años. En esta orientación, ubicada en el corazón de la renovación productiva, en el desplazamiento de la industria a los servicios; de la mercancía a la financierización; del borramiento de la responsabilidad estatal en la época de los flujos; de la educación como derecho a la educación como negocio; encontramos orientaciones y usos de la tecnología que se emplaza como condición de posibilidad de una amenaza global. El asunto no es, estrictamente hablando, el aparato ni la materialidad del objeto, la tecnología es un dispositivo siempre situado que se inscribe e interviene en las relaciones sociales para producir efectos sociales de orden político.

REFERENCIAS

- A. Puiggrós, *El perfecto negocio de la educación*, (Página 12, 2016) <https://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-304066-2016-07-13.htm>, visto el 21 de octubre de 2018.
- , *No es sólo contra los docentes, es contra la escuela*, (La tina, 2017) <https://latinta.com.ar/2017/04/no-es-solo-contra-los-docentes-es-contra-la-escuela/>, visto el 21 de octubre de 2018.
- B. Ch. Han, *Psicopolítica: Neoliberalismo y nuevas técnicas de poder*, (Herder Editorial, Barcelona, 2014).

Daniel Saur

J. Alemán, *Neoliberalismo y subjetividad*, (Gramma Ediciones, Buenos Aires, 2016).

M. Foucault, *Seguridad, territorio, población*, (FCE, Buenos Aires, 2006)

M. Foucault, *Nacimiento de la biopolítica*, (FCE, Buenos Aires, 2007).

N. Shumway, *La Invención de la Argentina. Historia de una idea*, (Emecé, Buenos Aires, 1993).

EL CAMINO PARA MITIGAR LOS EFECTOS DE LA BRECHA DIGITAL: LA INTELIGENCIA DIGITAL

Susana García

Facultad de Estudios Superiores Acatlán. UNAM

La brecha digital está fundada –en el día a día– en las oportunidades de mejorar de los diferentes grupos sociales; ese solo argumento es suficiente para estudiarla como un fenómeno producido por las desigualdades. Tratar de eliminar la brecha digital, desde los orígenes, rebasa a cualquier persona o grupo académico, por lo que aquí se argumentarán sólo algunas formas de mitigar sus efectos en estudiantes universitarios de clase media.

Reducir la brecha digital en el nivel universitario tiene sentido porque no sólo afectará la formación académica de los estudiantes, sino que eliminará limitaciones que a futuro tendrán en su vida laboral y por ende en su vida cotidiana.

Los aspectos más importantes considerados al estudiar la brecha digital son: la tenencia y uso de dispositivos con conexiones a internet, el desarrollo de habilidades que permiten hacer uso de la web y, por último, la aplicación de los puntos anteriores para adquirir capital social y económico. De acuerdo con Lomaban (2018), se identifican tres niveles en la brecha digital:

- Primer nivel: Uso y tenencia de dispositivos con conexión a internet.

- Segundo nivel: Desarrollo de habilidades y prácticas socio-culturales para ser *prosumidores*
- Tercer nivel: Acceso a capital social, económico y cultural mediante TIC.

Podríamos hablar de un cuarto nivel referente a la incorporación de la inteligencia artificial (IA) que da cuenta de una brecha digital entre dos sectores: el primero relacionado con el acceso entre firmas, corporaciones y naciones a través de este tipo de tecnología y, el segundo, lo que la sociedad civil, las universidades y usuarios en general pudieran sufrir por la automatización de procesos de trabajo, educación y demás asuntos sociales.

Para el primer nivel, se entiende por uso y tenencia de dispositivos con conexiones a internet que las personas tienen alguna capacidad para la adquisición de dispositivos con características pertinentes para navegar en la red. Es decir, no sólo comprar o tener acceso a los dispositivos, sino también saber usarlos en distintas situaciones.

El segundo nivel, hace referencia al desarrollo de las habilidades que permiten hacer uso de la web, que son la adquisición de destrezas para aplicarlas en situaciones nuevas que exijan soluciones creativas y eficientes. Este desarrollo de habilidades requiere de dos estadios: la alfabetización informacional y la alfabetización digital para permitir acceder a la inteligencia digital y así sistematizar el procedimiento para eliminar la brecha digital entre estudiantes de un nivel socio-bio-cultural similar que refiere al tercer nivel.

La alfabetización informacional

Se considera que una persona está alfabetizada informacionalmente cuando es capaz de buscar información y procesarla, en cualquier documento (libros, revistas, archivos, cartas y audiovisuales); es decir, se considera a la alfabetización informacional como el acceso y dominio de la información independientemente del medio y/o soporte en el que ésta se encuentre.

The SCONUL Seven Pillars of Information Literacy Core Model for Higher Education (Moir, 2011), establece como características de la alfabetización informacional:

- Identify. Identificar la necesidad de información.
- Scope. Establecer la relación entre la información que necesita y el conocimiento actual
- Plan. Diseñar estrategias de búsqueda de información
- Gather. Acceder a la información
- Evaluate. Evaluar la información
- Manage. Gestionar la información
- Present. Generar nuevos datos a partir de la síntesis y relación de la información

Algunos rasgos de la alfabetización informacional son que la persona reconozca las necesidades de información, la localice y evalúe su calidad, la recupere, la almacene, y haga uso efectivo y ético para la creación y transmisión de conocimiento. Es decir, la alfabetización informacional se refiere a la capacidad de desarrollar estrategias de búsqueda y localización de la información para comprenderla, evaluarla críticamente y aplicarla en la satisfacción de diferentes tipos de necesidades; abarca los distintos formatos escritos, visuales, de audio y audiovisuales y sirve en los diferentes contextos del individuo a lo largo de su vida.

LA ALFABETIZACIÓN DIGITAL Y SUS DIMENSIONES

En la literatura sobre el tema, se identifican diversos sinónimos para la alfabetización digital, tales como alfabetización electrónica, alfabetización tecnológica o alfabetización multimedia, alfabetizaciones múltiples, referidas a los lenguajes y destrezas técnicas que un individuo o grupo de individuos requiere para acceder al mundo digital, además de las habilidades creativas y críticas que les permitan hacer uso productivo de las TIC.

Los rasgos fundamentales para una definición de alfabetización digital son:

1. Alfabetizados informacionalmente, al ser aptos para identificar la calidad de un contenido
2. Adaptabilidad, al tener la capacidad de desarrollar habilidades necesarias para el uso de las TIC

3. Ocupacional, al hacer uso de la alfabetización informacional y de las habilidades de adaptabilidad para los negocios, la educación y la vida cotidiana.

En términos generales, la alfabetización digital incluye: tener conocimiento de diversas fuentes de información digital, contar con criterios éticos para hacer uso de la información, hacer uso y contar con dispositivos, entre otros elementos. Guillén, Ascencio y Tarango (2016, p. 29–30), proponen cinco dimensiones de la alfabetización digital:

1. Instrumental: se refiere al conocimiento práctico y habilidades para el uso del hardware y software
2. Cognitivo-intelectual: trata de los conocimientos y habilidades cognitivas específicas que permitan buscar, seleccionar, analizar, interpretar y recrear la información con la finalidad de otorgarle significado, analizarla críticamente y reconstruirla
3. Sociocomunicacional: relativa a la habilidad para comunicarse eficazmente a través de las TIC, mediante el desarrollo de textos de naturaleza diversa (hipertextuales, audiovisuales, icónicos, tridimensionales, etcétera). Además, esta dimensión incluye el desarrollo de normas de comportamiento que impliquen una actitud social positiva hacia los demás como puede ser el trabajo colaborativo, el respeto y la empatía en redes.
4. Axiológica: plantea la toma de conciencia en cuanto a que las TIC inciden significativamente en el entorno cultural y político de la sociedad, así como a la adquisición de valores éticos y democráticos con relación al uso de la información.
5. Emocional: relativa al conjunto de afectos, sentimientos y pulsiones emocionales provocadas por la experiencia en los entornos digitales para el control de las emociones, el desarrollo de la empatía y la construcción de una identidad digital caracterizada por el equilibrio afectivo-personal en el uso de las TIC.

De acuerdo con la clasificación anterior, los ejes a trabajar para una alfabetización digital deben cubrir las cinco dimensiones, ya que en la articulación de ellas las personas pueden acceder a los beneficios sociales, culturales y económicos que las TIC ofrecen.

La interrogante es ¿cómo lograr el cumplimiento del objetivo de la alfabetización digital en el ámbito de la educación formal? Conforme a los elementos descritos hasta el momento, parece ser que una de las áreas a tener en cuenta es, además de las habilidades tecnológicas e informacionales, establecer el objetivo de a quién y cómo alfabetizar digitalmente, partir del para qué se alfabetiza digitalmente a quién y finalmente el cómo. Es decir, la base del ejercicio alfabetizador es la reflexión sobre la creación del conocimiento en una época regida por las TIC, para que los usuarios sean capaces de buscar, seleccionar, verificar, producir y compartir información en internet.

La finalidad de alfabetizar digitalmente a los usuarios de la red, es lograr una sociedad digital *prosumidora*. Es decir, usuarios que además de consumir, compartir y producir información en internet deberían estar relacionados con la finalidad de producir mensajes multimedia crítico-reflexivos. Algunas de las características de los *prosumidores* es que son capaces de trabajar colaborativamente en un ambiente virtual, poseen una cultura libre sobre el acceso y uso de la información, y conocen sobre el *copyleft*, plagio, anonimato, *spam*, credibilidad, etcétera.

LA INTELIGENCIA DIGITAL

La alfabetización digital asume a la alfabetización informacional porque es necesaria para identificar la información para su análisis y reconstrucción críticos para la formación de alfabetas digitales, lo cual demanda el desarrollo de habilidades específicas que en conjunto dan pauta a la inteligencia digital. Con inteligencia digital nos referimos al conjunto de habilidades sociales, emocionales y cognitivas que permiten a los individuos hacer frente a los retos de adaptarse a las exigencias de la vida digital. Prieto (2016), describe siete características de la inteligencia digital:

1. Identidad digital
2. Uso digital
3. Protección digital
4. Seguridad digital
5. Inteligencia emocional digital
6. Comunicación digital
7. Derechos digitales

SISTEMATIZACIÓN DEL PROCEDIMIENTO

Con la finalidad de proporcionar una utilidad práctica a la teoría antes descrita, se plantea un procedimiento para fomentar la inteligencia digital en estudiantes de nivel superior con conocimiento previo de las alfabetizaciones informacional y digital.

Objetivo

Reducir la brecha digital en el nivel universitario a través del desarrollo de las habilidades informacional y digital para evitar limitaciones que a futuro puedan tener los estudiantes de nivel superior tanto en la su vida laboral y cotidiana.

Condición previa

Los estudiantes deberán poseer y usar algún dispositivo con conexión a internet.

Evaluación previa de uso

Los estudiantes deben tener una cuenta propia en la nube y subir un archivo de audio y video grabado por ellos para presentarlo ante el docente (Esto tachado no se entiende) Ese archivo deberán subirlo también a un espacio virtual que el docente tenga para el grupo. Si el estudiante lo puede hacer tendrá los conocimientos necesarios y pertinentes para avanzar al segundo nivel de la alfabetización informacional, de lo contrario el docente programará las actividades necesarias para corregir la deficiencia.

Desarrollo de habilidades de búsqueda y utilidad de la información

Para desarrollar estas habilidades sugerimos que se realicen cinco

actividades, en un libro, en una revista, en archivos, en cartas y en un audiovisual, y se contesten las siguientes preguntas.

- a) ¿Qué está buscando para solucionar qué problema?
- b) ¿Qué conoce ya, de lo que está buscando?
- c) ¿Dónde va a conseguir la información? (en cuál libro, revista, cartas, archivo o dirección electrónica)
- d) ¿Cómo realizará la búsqueda, por autor, título, año, tema o institución?
- e) ¿Cuáles son los criterios para saber si esa información es verídica?
- f) ¿Cuáles son los criterios para saber si la información es útil?
- g) ¿Qué organizador va a utilizar para sintetizar o analizar la información obtenida y guardarla?
- h) ¿Cuáles son los criterios de comparación o de novedad de la información, para obtener diferencias y semejanzas?
- i) ¿Una vez que escriba en un documento las diferencias y semejanzas encontradas, cómo se reconocerá la bondad o el bien que causa a los lectores o destinatarios del escrito? Describa cómo identificará los beneficios que tendrán los lectores o destinatarios del escrito.

Una vez contestadas las preguntas, según el tipo de documento a consultar (libro, revista, cartas, archivo o dirección electrónica), el docente deberá revisar la aplicación de cada una de las respuestas.

*Desarrollo de habilidades de adaptabilidad
para la solución de problemas laborales, educativos y cotidianos*

En principio hay que recordar que algunos adultos requieren adquirir conocimientos y destrezas relacionados con las nuevas formas de crear, gestionar, transmitir, presentar y comprender el entorno digital, aunque ya tengan habilidades para la búsqueda y tratamiento de información en documentos no digitales. En cuanto a los jóvenes que ya tienen conocimiento y uso práctico de *hardware* y *software* (primera dimensión de la alfabetización digital) hay que inculcarles estrategias cognitivo-intelectuales, socio-comunicacionales, axiológicas y emocionales.

Sugerencias para las estrategias cognitivo-intelectuales

Los estudiantes deberán seleccionar tres situaciones parecidas (laboral, educativa y cotidiana), es decir, cuyo origen o consecuencias tengan similitudes y buscar información cubriendo los incisos del “a al i”, anotados en el apartado “Desarrollo de habilidades de búsqueda y utilidad de la información” de este escrito. Por ejemplo: Situación general: La sistematización de la información para solicitar algo. Situación laboral: Establecer un conjunto de preguntas audibles para sustituir a una persona encargada de proporcionar informes en una oficina de tránsito con el objetivo de generar empatía y confianza de personas con deficiencias visuales (atención a clientes externos, que es un área de la comunicación organizacional). Situación educativa: solicitud de información periodística ante una oficina de gobierno. Situación cotidiana: solicitud de un formato oficial para pagar el predial de un bien mueble.

Preguntas iniciales (provenientes de la alfabetización informacional):

- ¿Qué conocimientos se tienen sobre la forma de sistematizar información?
- ¿En qué documentos *on line* y *off line* se puede buscar información que sea común a las tres situaciones?
- ¿La búsqueda de documentos *off line* se realizará por autor, título, autor, año, tema, o institución conocida?
- ¿La búsqueda de documentos *on line* se realizará con la utilización de operadores booleanos, de truncamiento, de proximidad y uso de paréntesis?
- ¿La búsqueda de documentos *on line* se hará en diversos buscadores especializados?
- ¿Cuáles son los criterios para saber si esa información es verídica?
- ¿Cuáles son los criterios para saber si la información es útil?
- ¿Qué organizador se va a utilizar para sintetizar o analizar la información obtenida y guardarla?
- ¿Cuáles son los criterios de comparación o de novedad de la información, para obtener diferencias y semejanzas?

El camino para mitigar los efectos de la brecha digital...

- ¿Una vez que se escriban en un documento propio las diferencias y semejanzas encontradas, cómo se reconocerá la bondad o el bien que causa a los destinatarios del escrito?

ACTIVIDADES DE LA DIMENSIÓN COGNITIVA-INTELLECTUAL

Se propone que el estudiante responda las siguientes preguntas:

- ¿La información obtenida tiene lógica? Es decir, los planteamientos encontrados no son contradictorios, se busca encontrar los planteamientos o recursos que sean falacias (un razonamiento engañoso o erróneo)
- ¿La información obtenida es coherente? Es decir, ¿las afirmaciones están relacionadas o conectadas unas con otras?
- ¿La información obtenida tiene veracidad? Es decir, ¿la información es verificable, se puede confrontar, corresponde a la realidad?
- ¿La información obtenida es útil para resolver el tema de estudio?

Con la información que satisfaga los requisitos anteriores, los estudiantes podrán parafrasear la información. Este es el momento para que los docentes cuiden la redacción y la ortografía de los escritos, la estructura de los textos (científicos, periodísticos o literarios) y el uso de las referencias y créditos correspondientes. Después de la paráfrasis, hay que proceder a darle utilidad personal a la información en los ámbitos laboral, educativo y cotidiano, mediante la adaptación a la resolución de los problemas planteados. O sea, que los estudiantes signifiquen la información al percatarse de cuándo una misma información puede servir para solucionar diversas situaciones problemáticas, con las adaptaciones necesarias.

Sugerencias para las estrategias socio-comunicacionales

Una vez que se tengan los tres casos por escrito, y revisados en cuanto a la estructura, sintaxis, ortografía, asignación de créditos y referencias, habrá que avanzar a la comunicación de los mismos,

bajo el entendido de que los mensajes deben difundirse en las TIC empleando diversos lenguajes y con características específicas, que muestren una actitud positiva y cómo a través del entendimiento de las necesidades de otras personas se desarrollaron las soluciones; por lo que los estudiantes podrán:

- Publicar en un espacio virtual propio el texto en donde realizarán vínculos por palabras o frases a otros documentos en línea.
- Realizar una muestra en video de cómo se resolvió la situación estudiada, tanto del ámbito laboral, educativo, como del cotidiano y enviarla por correo electrónico a los grupos sociales que les pueda interesar.
- Producir una presentación multimedia del procedimiento que se siguió para encontrar las soluciones y publicarla en las redes socio-digitales.

Sugerencias para las estrategias axiológicas

En esta dimensión los estudiantes podrán realizar una mesa de debates en grupo para manifestar las dificultades y logros para publicar en *blogs*, y redes sociales, y al enviar correos electrónicos, con la finalidad de valorar cómo las TIC posibilitan que todas las personas con acceso a éstas, puedan difundir lo que piensan y contribuir a mejorar la vida de los demás.

Sugerencias para las estrategias emocionales

En esta dimensión de la alfabetización digital importa mucho cuidar por parte del docente el diálogo, si se puede de manera personal, con cada estudiante, acerca del reconocimiento de aspectos como:

- La forma en que su pensamiento cambió y que puede seguir cambiando, lo que hace que su pensamiento sea único y sea tolerante con lo que piensan los demás.
- Reconocer las emociones que surgieron mientras desarrollaba el trabajo y cómo éstas tuvieron afectaciones positivas o negativas para terminarlo.

- Identificar cuáles fueron los aspectos novedosos que más llamaron su atención y que le sirvan para realizar nuevos proyectos.
- Reflexionar acerca de que la práctica constante de los pasos realizados hará que cada vez progrese más en la ejecución de tales tareas.
- Idear la forma en que lo realizado, además de funcional y eficiente, tenga una apariencia agradable.

Se considera que al desarrollar este conjunto de habilidades para la alfabetización informacional y digital les traerán beneficios sociales, culturales y económicos, y les permitirá que estén en posibilidades de trabajar la inteligencia digital. Para adquirir tales beneficios se requiere que desarrollen habilidades importantes en el mundo digital, tales como el diseño de una identidad digital que sea coherente con el uso de los diversos dispositivos y plataformas, con la finalidad de lograr una reputación *on line* que sea favorable y los consolide como fuentes fiables. Lo que conlleva gestionar correctamente las diversas plataformas de manera segura con la finalidad de estar protegidos digitalmente, es decir, fomentar la seguridad necesaria para la protección de información personal y *softwares* dañinos para los dispositivos.

REFERENCIAS:

- A. Lomaban, A. (2018), *La evolución de las brechas digitales y el auge de la Inteligencia Artificial (IA)*, Revista mexicana de bachillerato a distancia, 10 (20), recuperado de: <http://revistas.unam.mx/index.php/rmbd/article/view/65884/57827>
- B. Moira & R. Stubbings, (abril, 2011), *The SCONUL Seven Pillars of Information Literacy. Core Model For Higher Education*, recuperado de: <https://universoabierto.org/2017/01/04/los-siete-pilares-de-sconul-para-la-alfabetizacion-informacional-en-la-educacion-superior/>
- G. Guillén, G. Ascencio y J. Tarango, (2016), *Alfabetización digital: Una perspectiva sociológica*, recuperado de: <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/enciasias/article/view/23938>.

Susana García

- P. Prieto, (2016), *¿Se potencia la inteligencia digital en las escuelas?*, [Blog] *La servilleta*, recuperado de: <http://www.pacoprieto.com/se-potencia-la-inteligencia-digital-en-las-escuelas.html>
- S. García, (2017), *Alfabetización digital*. *Razón y Palabra*, 21 (3), recuperado de: <http://www.revistarazonypalabra.org/index.php/ryp/article/view/1043/1030>

TECNOLOGÍA, SUBJETIVACIÓN Y SEXUALIDAD

Katherine Traslaviña

Posgrado en Pedagogía. UNAM

El objetivo del presente escrito es analizar cómo la tecnología opera en la producción de subjetividades sexualizadas. Para ello, se precisa, en un primer momento, qué entiende Foucault por tecnología, posteriormente, se presentan a la biopolítica y la disciplina como ejemplos de tecnologías de poder, las cuales, operan en la constitución de sujetos de una sexualidad.

El historiador Paul Veyne afirma que Foucault revolucionó la historia. (Veyne, 1984). El filósofo francés plantea que la historia, lejos de ser una evolución continua, progresiva, lineal y firme, es una sucesión de discontinuidades y singularidades. Es así como en la obra foucaultiana no se plantean análisis dentro de “la historia como marco general”, sino que se problematizan formaciones históricas, las cuales construyen sus respectivos discursos y prácticas a partir de ciertas racionalidades y tecnologías de poder, haciendo posible la formación de sujetos.

Cada época construye sus racionalidades, sus propias verdades, heterogéneas y singulares entre sí. Estas racionalidades son las que permiten que las prácticas de los sujetos tengan sentido o sean racionales para ellos mismos. Las prácticas de los sujetos se vuelven funcionales dentro de su formación histórica y se encaminan, mediante distintos medios, a efectos productivos y éticos en la conducta del sujeto. A estos medios es a lo que Foucault llamará técnicas

o tecnologías. Y, esta relación entre racionalidades y tecnologías es la que produce subjetividades, es la que constituye sujetos. En este sentido, el presente escrito busca acotarse al concepto de tecnología, e identificar cómo esta noción opera en la producción de subjetividades.

¿Qué se comprende por tecnología dentro de la obra de Foucault? En principio, es preciso indicar que la noción de tecnología en la obra foucaultiana no podría comprenderse sin antes contemplar la crítica que el filósofo hace de las formas de análisis del poder en el marco de hipótesis represivas. Foucault sugiere el abandono de ciertos postulados sobre el poder, tales como creer que éste es una esencia que se poseería por una clase dominante, o una propiedad que se encuentra localizada en el Estado. Con ello, plantea la crítica a la idea reduccionista del poder a la ley. A su vez, se desmarca de postulados que creen que el poder actúa a través de la violencia, la ideología o la represión. Foucault plantea el poder en términos de relaciones, es decir, habla de relaciones de poder. Éstas son comprendidas como un conjunto de acciones que se producen entre sujetos de acción y buscan dirigir conductas. Al poder no se le adjudica un lugar privilegiado de origen, pues lo ejercemos y lo ejercen en nosotros, procede de todas partes. En consecuencia, las relaciones de poder son estratégicas, responden a disposiciones técnicas o tecnológicas, esto es, a medios orientados para ciertos fines.

Es así como, la noción de tecnología se refiere a los modos en que las prácticas de los sujetos se efectúan, producen, operan en el interior de las relaciones de poder. Para ello, es necesario que las tecnologías, es decir, los modos y medios, estén integrados a la racionalidad de la época que da sentido a las prácticas de los sujetos. A propósito de esto, Castro-Gómez (2015) afirma: “Las tecnologías, diríamos, forman parte integral de la racionalidad de las prácticas, en tanto son ellas los medios calculados a través de los cuales una acción cualquiera podrá cumplir ciertos fines u objetivos”. Así como el poder no puede ser algo que se posea, las tecnologías tampoco serán meros instrumentos que los sujetos puedan usar de forma libre, pues éstas, debido a la racionalidad de las prácticas dentro de determinada formación histórica, se encaminan y colaboran en

la producción de sujetos con una vida ética y productiva aceptada dentro de su sociedad. “Para Foucault, la tecnología no es algo constitutivo de la especie humana [...], sino, más bien, un conjunto múltiple de estrategias a través de las cuales los animales humanos devienen sujetos” (Castro-Gómez, 2015).

En el libro titulado *Tecnologías del yo y otros textos afines*, Foucault propone una tipología de estas tecnologías, “debemos comprender que existen cuatro tipos principales de estas «tecnologías», y que cada una de ellas representa una matriz de la razón práctica”. (Foucault, 2008). La primera las denomina “tecnologías de producción”, las cuales permiten la manipulación, transformación o producción de las cosas, es decir, “la intervención razonada sobre la materialidad del mundo”. Las segundas son las “tecnologías de sistemas de signos” o de significación, siendo las que “permiten utilizar signos, sentidos, símbolos o significaciones”, posibilitando la producción de verdades. Las terceras son las “tecnologías de poder, que determinan la conducta de los individuos, los someten a cierto tipo de fines o de dominación, y consisten en una objetivación del sujeto” (Foucault, 2008). Por último, Foucault menciona las “tecnologías del yo”, que “permiten a los individuos efectuar, por cuenta propia o con la ayuda de otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamientos, conducta, o cualquier forma de ser, obteniendo así una transformación de sí mismos con el fin de alcanzar cierto estado de felicidad, pureza, sabiduría o inmortalidad.”. (Foucault, 2008), para ello, Foucault estudió las tecnologías de sí mismo que tuvieron lugar en la Antigua Grecia. Sin embargo, tal como plantea Castro-Gómez (2015) y como el mismo Foucault afirmará, existen un tipo de tecnologías que se sitúan entre las tecnologías de poder y las tecnologías del yo: las tecnologías de gobierno. Estas últimas se suman a los análisis foucaultianos cuando, en los años 1978 y 1979 utiliza a la gubernamentalidad como grilla de inteligibilidad: “Gobernar [governing] es siempre un difícil y versátil equilibrio, con conflictos y complementariedades, entre las técnicas que aseguran la coerción y los procesos a través de los cuales el “uno mismo” [the self] es construido y modificado por sí mismo.” (Foucault, 2008). El filósofo francés afirma que estos tipos

de tecnologías casi nunca operan por separado y suponen un aprendizaje en los sujetos, lo cual permite la modificación de actitudes y adquisición de habilidades en las conductas.

Las tecnologías producen sujetos, operan en los procesos de subjetivación, en tanto estos son capaces de modificar sus conductas a través de prácticas razonadas, según su época, las cuales se realizan de formas estratégicas para ciertos fines, permitiendo que devengan sujetos de, sin que esto signifique que ellos mismos puedan apropiarse voluntariamente de dichas tecnologías. Por ejemplo, la práctica de la masturbación. Durante la época del cristianismo, esta práctica era vista como un pecado; la racionalidad de la época dictaba que la masturbación iba en contra de la palabra de Dios, por ello, los sujetos, constituidos por esta racionalidad, la afrontaban como una práctica pecadora. Actualmente, la racionalidad que nos interpela es la de una sexualidad sana y responsable, por tanto, nos subjetivamos diferente frente a esta práctica. De esta forma, vemos que el sujeto no es alguien dado sino, el resultado de un proceso histórico entre racionalidades y tecnologías.

En este sentido y a modo de ejemplo, nos centraremos en dos tecnologías de poder que hicieron posible la producción de subjetividades sexualizadas, a saber, la disciplina y la biopolítica. La sexualidad es un invento de la modernidad en el siglo XVIII. Surge en el marco del interés por la salud de la población, en tanto reafirma y administrar la vida de los sujetos, por ello, se hace necesario que sea un asunto educable y esté en programas de escolares y agendas políticas. A lo largo de su libro *Historia de la Sexualidad, Voluntad de saber*, Foucault afirma que lo que llamamos sexualidad es una construcción histórica, la cual tiene por objeto controlar y regular a la población mediante tecnologías de poder como lo son la disciplina y biopolítica. (Foucault, 1997).

La disciplina, como tecnología de poder, busca una individualización disciplinada del sujeto. El objeto de poder será los cuerpos, la organización interna de éstos en determinados lugares y sus movimientos en términos de eficacia. La tecnología de poder disciplinaria, de acuerdo con Foucault, se comprende como una vía de encauzamiento del individuo, de enderezamiento de su conducta,

para producirlo y transformarlo, “el cuerpo entra en un mecanismo de poder que lo explora, desarticula y recompone” (Foucault, 2009). En este sentido, la disciplina, como tecnología, captura los cuerpos, captura el tiempo y la vida del individuo. Para ello, se establecen métodos meticulosos de control sobre las actividades y operaciones del cuerpo, garantizando así, la sujeción de sus fuerzas para hacerlas útiles, en el marco político-económico, y dóciles en términos de ética. Es decir, la fuerza del cuerpo debe estar encaminada a su productividad económica, y la docilidad debe seguir un conducto de valores normalizados dentro de la sociedad.

No es un asunto de represión, esclavitud o servidumbre, sino de la constitución de relaciones de poder estructuradas por determinados saberes, en este caso, la sexualidad. Por ejemplo, un joven que se masturba demasiado puede acarrear problemas en términos de productividad, ya no será útil, pues no tendrá la misma fuerza que aquel que no lo hace; a su vez, el joven que se masturba sabe que no debe hacerlo en espacios públicos (la escuela, el trabajo, frente a sus padres) porque se plantearía como una mala conducta, una falta moral, sería un sin vergüenza, un indócil.

De acuerdo con esto, la sexualidad, como tecnología de poder, requiere de ciertos instrumentos, medios del buen encauzamiento, para la individualización disciplinada: la vigilancia jerárquica, la sanción normalizadora y el examen. La primera consiste en una práctica en donde reina el sentirse observado, examinado y controlado aún si el vigilante no está presente; la segunda se plantea en términos correctivos, estableciendo lo permitido y lo prohibido, instaurando un principio de coerción a partir de pequeños mecanismos penales, los cuales deben evitar las desviaciones; el tercero va a examinar, clasificar, calificar y corregir, haciendo de cada individuo un caso, un objeto de conocimiento visible basado en un saber específico (pedagogía, medicina, psiquiatría, etcétera). Para ello, establece un sistema de registro del individuo, un campo documental sobre él, que constituye la formación de códigos de individualidad disciplinaria. Esto puede ejemplificarse en las instituciones escolares, donde cada escuela abre un observador a cada uno de los estudiantes inscritos y debe llenarse con las faltas o premios de cada

uno. Existe pues “una maquinaria de control [una tecnología de poder] que ha funcionado como un microscopio de la conducta” (Foucault, 2009).

Estos instrumentos del buen encauzamiento del individuo aplican en nuestros días. Por ejemplo, en Colombia, el pasado 4 de agosto del 2014, un estudiante de 16 años que cursaba el undécimo grado, decidió suicidarse debido al acoso y hostigamiento por parte de las autoridades escolares, después de que se descubriera, a través de una fotografía en su celular, la relación homosexual que mantenía con uno de sus compañeros del colegio. Después de hacer públicas las fotografías que daban cuenta de sus prácticas sexuales, los directivos de la escuela intentaron forzar al joven a someterse a una terapia psicológica, para obligarlo a que reconociera su conducta como una enfermedad. La noticia periodística afirma:

Desde ese momento, las directivas se hicieron cargo del asunto [vigilancia jerárquica], tratando una relación entre dos jóvenes como un problema psicológico [examen]. Incluso citaron a los padres de los menores de edad, todo porque en su manual de convivencia se prohíben “las manifestaciones de amor obscenas, grotescas o vulgares” dentro y fuera del colegio [sanción normalizadora]. (Semana, 2014).

Se puede evidenciar la vigilancia jerárquica de las autoridades escolares (profesores y directivos) sobre el estudiante, su observación es permanente, y ante el mínimo detalle de desvío, se procede al control por medio de la sanción normalizadora, la cual, bajo su pequeño mecanismo penal, su manual de convivencia, establece una práctica correctiva: ir con el psicólogo, hablar con sus padres. A través de los manuales de convivencia, se explicitan unas formas jurídicas internas en la escuela que permiten sancionar a sus estudiantes por las faltas que cometan. Es así como la penalidad de las acciones empieza a normalizar las conductas de los sujetos, determinando lo que está permitido o no. Por último, podemos ver la ejecución de un examen, apoyado en un saber psicológico, el cual determinará, mediante un diagnóstico, la clasificación del individuo. Con respecto a las prácticas sexuales, se enfatiza en una moral por parte

del establecimiento educativo, sobre la forma de vivir la sexualidad de sus estudiantes, en donde se hace explícito, a partir de la práctica correctiva del estudiante afectado. El encauzamiento de su conducta sirve de ejemplo y es de carácter preventivo. Es así como, la tecnología de poder disciplinaria modifica las actitudes de los sujetos.

Por otra parte, la biopolítica como tecnología de poder, de acuerdo con Foucault, es una tecnología que da cuenta de la intervención del Estado, la cual surge a partir del siglo XVIII. Esta intervención está dirigida hacia la gestión, control, regulación y administración de la vida biológica de la población. Se encargará de la demografía, con el control de nacimientos, tasas de mortalidad y reproducción de la población, también se ocupará de la higiene pública, analizando y previniendo enfermedades endémicas, enfermedades que afecten el medio de producción de un país y de la jubilación en la vejez. En consecuencia, la salud de la población se vuelve objetivo primordial del poder político y la biopolítica, como tecnología de poder determinará qué conductas son las apropiadas para una vida saludable.

En su curso de 1978, *Seguridad, Territorio y Población*, el filósofo francés afirma que para determinar de qué manera y en qué ámbitos debía intervenir el Estado con sus formas de gobierno, era necesario cuantificar los fenómenos de la población. La estadística será ese medio por el cual se muestra que la población tiene sus propias regularidades como nacimientos, muertes, enfermos, locos, delincuentes. En este sentido, la estadística se presenta como un instrumento de control y administración de la biopolítica, como tecnología de poder, la cual, a diferencia de la tecnología de poder disciplinaria, con la corrección o el examen, se presenta de forma casi imperceptible sobre la conformación de bases de datos que clasifican a los sujetos. La estadística es, según Foucault, el instrumento que le permitirá al Estado conocer más sobre sí mismo para gobernar con base en un saber (Foucault, 1978). No puede haber gobierno si el Estado no se conoce a sí mismo, no conoce sus fuerzas, no tiene en cuenta sus datos en diferentes dimensiones, por ello, la estadística sirve para alimentar las fuerzas del Estado a partir del saber que genera.

Esto tiene plena vigencia en nuestros días. Ámbitos importantes como la salud, la sexualidad, la educación, la higiene, se encuentran demarcados por una ciencia de Estado (la estadística) que organiza la población en términos de normalidad, anormalidad, enfermedad, pobreza, criminalidad, peligrosidad y consumo. Por ejemplo, en Colombia existe el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE), el cual tiene por objetivo: “Contribuir a la comprensión y al progreso del país, a través de la producción y difusión de información estadística.” (DANE, 2018), recolectada por medio de censos y encuestas. Podemos encontrar información demográfica, con respecto a la salud, la educación y demás ámbitos vitales. Una de sus encuestas polémicas fue la realizada en el año 2016 a estudiantes de educación formal de sexto grado en adelante. Esta encuesta se realiza con el fin de “Identificar los factores de riesgo social, familiar e individual que afectan la libre realización de los derechos de los niños, niñas y adolescentes, así como los aspectos que afectan su salud sexual y reproductiva” (DANE, 2016).

En ella se plantean preguntas con respecto a su actividad sexual, si ya la iniciaron o no, edad y vínculo de la persona con quién estuvieron por primera vez, si han tenido insinuaciones o propuestas de tipo sexual, si los han tocado en alguna parte de su cuerpo de manera sexual sin que quisieran, su participación en juegos sexuales en grupos, si han recibido algo a cambio de tener relaciones sexuales y si han sido obligados a tenerlas. Por preguntas como estas, el DANE fue criticado y tuvo que suspender la encuesta por la incomodidad que producían en la comunidad académica, considerando a las preguntas como inapropiadas para los más pequeños. Sin embargo, cabe resaltar uno de los fragmentos de un artículo periodístico correspondiente a la crítica hecha al DANE, menciona lo siguiente:

Pero más allá del disgusto personal de algunos padres, lo cierto es que el país no puede seguir ignorando una problemática tan seria como lo es el abuso sexual de menores. Según el estudio Forensis, de Medicina Legal, el abuso sexual contra los niños más pequeños se ha incrementado, siendo las mujeres de 12 y 13 años las más afectadas, sobre todo por su propio núcleo familiar o más conocidos. Las cifras de embarazos

tempranos también encienden una alarma. El Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) señaló que, entre 2008 y 2013, en promedio cada año han nacido 159.656 hijos de madres entre los 10 y los 19 años, lo que significa que urge una política de protección, pero también de prevención para este sector de la población. Precisamente por ello, Perfetti [director del DANE] cree que es fundamental reconocer los riesgos a los que están expuestos los más jóvenes. “Hay abusos sexuales, hay maltrato físico y verbal, pornografía infantil, turismo infantil. Esto es una realidad; así que hay que tener estadísticas y reconocer lo que está pasando en el país”, argumenta. (*El espectador*, 2016)

Vemos unos datos que indican la necesidad de plantear políticas para disminuir los riesgos de la población con respecto a su sexualidad. En este sentido, se evidencia cómo la relación de un Estado con su población se da, principalmente, a través de un acuerdo de seguridad, de la disminución o prevención de los riesgos que la atacan y, en consecuencia, el tema de la Educación Sexual se hace necesaria. Así, la tecnología de poder biopolítica requiere de prácticas que se expandan en toda la población para dirigir conductas hacia un fin deseable como es el de una sociedad sexualmente saludable. Estas políticas se dispersan alrededor de la población y todas coinciden con la necesidad de un replanteamiento con respecto a las formas de vivir la sexualidad. Ello supone una Educación Sexual que no esté solamente centrada en el marco institucional de la escuela.

La intervención del Estado, mediante diferentes tecnologías de poder, es permanente en nuestra vida social, sin requerir necesariamente de marcos jurídicos o de prohibición, sino mediante la dirección de nuestras conductas, esta vez, con respecto a una forma saludable de vivir la sexualidad, de constituirnos como sujetos sexuales sanos. A su vez, se evidencia el ejercicio de poder del Estado frente a la población en cuanto seres vivos, en donde sus políticas son en el marco de una tecnología de poder que controla la vida biológica, una biopolítica.

En suma, podemos afirmar que, en la obra foucaultiana, las tecnologías serán esos medios y modos por los cuales, los sujetos producen sus propias vidas a través de prácticas razonables para ellos mismos. Estas tecnologías se modifican en la medida en que

la producción de subjetividades es un asunto de preocupación, haciendo que los mismos sujetos reflexionen sobre sus conductas de modo que puedan transformarlas según ciertos fines. Sin embargo, cabe recordar que estas tecnologías no se asumen de forma voluntaria por los sujetos, aunque así pareciera, sino que se construye una racionalidad que hace posible la producción de una vida aceptada según normas sociales.

De esta manera, también es preciso señalar que la biopolítica y la disciplina, como tecnologías de poder, van a ejercerse para dirigir la conducta de los sujetos, gobernarlos, no en forma represiva o violenta, más bien de forma sutil, en donde el llamado a cada sujeto es que pueda hacerse responsable de sí bajo ciertos discursos con presunción de verdad única, como es el caso de la sexualidad. En este sentido, cada sujeto se hace “responsable” de su sexualidad, la cual está mediada por discursos médicos, morales, pedagógicos, esto es, por racionalidades, que le atribuyen un deber ser sano. Es decir que, los sujetos no se asumen responsables de sí mismos por voluntad propia, más bien lo hacen como un mecanismo de adaptación a la sociedad normalizada. Temas como prácticas anticonceptivas, higiene, preservativos, métodos hormonales, píldora, inyección se configuraron como formas apropiadas de vivir la sexualidad de forma responsable, es decir, de forma regulada.

Es en este punto en el que las tecnologías de poder parecieran entrelazarse con las tecnologías del yo, en donde cada sujeto asume la responsabilidad de sí mismo, pero bajo unos valores morales aceptados y normalizados socialmente.

REFERENCIAS

- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE, 2016), <http://www.dane.gov.co/index.php/acerca-del-dane/informacion-institucional/generalidades>, visto el 24 de septiembre del 2019.
- M. Foucault, *Historia de la sexualidad I La voluntad de saber*, (Siglo XXI Editores, 1997, Madrid), p. 178.
- M. Foucault, *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*, (Siglo XXI Editores. México. 2009), p. 63.

- M. Foucault, *Tecnologías del yo y otros textos afines*, (Paidós. Buenos Aires. 2008), p. 34 y p. 48.
- MEN, *Colombia Aprende, la red del conocimiento. ¿Qué es el PESCC?*, (MEN, 2018), <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/docentes/1596/w3-article-345811.html>, visto el 23 de septiembre de 2019.
- MINSALUD, *Sexualidad, derechos sexuales y derechos reproductivos*, (MINSALUD, 2018), <https://www.minsalud.gov.co/salud/publica/ssr/Paginas/home-salud-sexual.aspx>, visto el 23 de septiembre de 2019.
- Policía Nacional de Colombia, *Educación en salud sobre actividad física para Policías en Servicio activo, por la Policía Nacional*, (Policía Nacional de Colombia, 2018), <https://www.policia.gov.co/educacion/policia-activo/salud-sexual>, visto el 23 de septiembre de 2019.
- P. Veyne, *Cómo se escribe la historia. Foucault revoluciona la historia*, (Alianza Editorial, Madrid, 1984), p. 199.
- S. Castro-Gómez, *Historia de la gubernamentalidad I. Razón de Estado, liberalismo y neoliberalismo en Michel Foucault*, (Siglo del Hombre Editores. Bogotá. 2015), p. 37.
- Semana, *El joven que se habría suicidado por discriminación sexual*, (Semana, 2014), <http://www.semana.com/nacion/articulo/sergio-urrego-se-habria-suicidado-por-la-discriminacion-sexual-en-su-colegio/402016-3>, visto el 24 de septiembre de 2019.
- T. Pardo, J. Mesa, La polémica encuesta del DANE, (*El espectador*, 2016), <https://www.elespectador.com/noticias/educacion/polemica-encuesta-del-dane-articulo-655875>, visto el 24 de septiembre del 2019.

Enseñanza

FOUCAULT.

PRÁCTICA Y EXPERIENCIA DE ENSEÑANZA

Ana M^a Valle

Facultad de Filosofía y Letras. UNAM

INTRODUCCIÓN

Como dice Montaigne, no hay deseo más natural que el deseo de conocimiento. Probamos todos los medios que pueden llevarnos a él. Cuando nos falla la razón, usamos de la experiencia. Es común referirnos a la práctica docente o a la experiencia de enseñanza, pero ¿qué son, desde una postura teórica como la de Foucault, las nociones de práctica y experiencia? Y sobre todo ¿cómo podemos pensar la docencia a partir de estas nociones? En principio podemos decir que el pragmatismo de Foucault está en el análisis e interpretación de las prácticas y las experiencias, es decir, en todo aquello que hace que el sujeto devenga sujeto.

¿Cuál es la relación entre experiencia y práctica?, ¿cuáles son los límites de las prácticas ante la experiencia? Cuando hablamos de la experiencia del enfermo y del médico sin duda aludimos a las prácticas de salud y de la medicina, o cuando nos referimos a la experiencia del estudiante y del maestro apuntamos a las prácticas educativas y didácticas. Pero no es lo mismo la experiencia que la práctica. Si bien es cierto que la frase “la práctica hace al maestro” lo cual remite directamente a la experiencia, esto no es garantía de “experiencia docente”; lo que es evidente es que no es posible la experiencia docente sin su práctica. Práctica y experiencia no son

lo mismo, pero se copertenecen. Por decirlo como lo harían los homeópatas, no existe la enfermedad sino los enfermos y sus prácticas, no existe la educación sino los educandos y sus prácticas.

PRÁCTICA Y EXPERIENCIA DE ENSEÑANZA

Cuando Foucault en su curso *El gobierno de sí y de los otros*, habla de “focos de experiencias” lo hace a propósito de lo que él llama “la historia del pensamiento”. Distingo tres maneras en las que podemos entender la noción de foco: 1. Un instrumento óptico que permite ver algo; 2. Aquello que refleja haces de luz; 3. Un punto de convergencia y propagación de algo. Foucault reconoce que los focos de las experiencias permiten ver algo, reflejan algo que converge y se propaga. Los tres focos que distingue Foucault son:

1. El saber posible, o también llamado formas o reglas de veridicción. Digamos que son las prácticas discursivas de enunciados y prácticas no discursivas de visibilidad.
2. Las matrices normativas de comportamiento, también llamadas ejercicios o relaciones de poder, es decir, la gubernamentalidad.
3. Los modos de existencia virtuales, también llamados formas o procesos de subjetivación o la pragmática de sí.

El primer foco refiere al Saber que responde a nuestras relaciones con la verdad, lo cual nos permite constituirnos como sujetos de conocimiento, digamos que nos objetivamos para estudiarnos; por ejemplo, el Saber sobre la enseñanza implica un análisis histórico sobre qué decimos y qué vemos de verdadero en la enseñanza, la pregunta que subyace es ¿cómo lo que decimos y vemos sobre la verdad de la enseñanza ha sido posible? No se trata de preguntar a docentes o estudiantes qué es la verdadera enseñanza, sino más bien observar y describir sus prácticas discursivas (lo que dicen) y sus prácticas no discursivas (lo que ven) para analizar los elementos históricos que las sostienen. En este sentido toda pregunta por los discursos de enseñanza es un cuestionamiento histórico por las reglas de veridicción de la propia enseñanza.

El segundo foco trata del Poder, lo cual responde a nuestras relaciones respecto a lo que nos constituye como sujetos capaces de gobernar, dominar o controlar a otros; el Poder sobre la enseñanza conlleva un análisis histórico acerca de las normas y reglas de comportamiento que nos permiten ejercer poder sobre otros, las preguntas centrales son ¿cómo las relaciones de poder que ejercemos en enseñanza han sido posibles? ¿qué nos permite establecer relaciones de poder con otros? Y aquí no se trata de preguntar cómo y por qué el docente controla a los alumnos o éstos a aquel, antes bien se busca identificar y describir los ejercicios de poder o relaciones de dominación habidos en todo vínculo humano. Así, cuando preguntamos por el poder en la enseñanza nos referimos a las relaciones de control que se ejercen entre todos aquellos que se articulan en cualquier práctica de enseñanza.

El tercer foco es la Subjetivación que responde a nuestra relación con la moral o lo que nos constituye como sujetos éticos; por ejemplo, los procesos de subjetivación en enseñanza conllevan un análisis histórico sobre los modos de existencia posibles habidos en la enseñanza, la pregunta que subyace es ¿cómo las prácticas de sí que hacemos han sido posibles? en otras palabras ¿cómo lo que hacemos de nosotros mismos ha sido posible? Por ejemplo, en educación la pregunta por la ética o, mejor dicho, por la constitución de sujetos éticos no busca juzgar lo bueno y lo malo, el bien y el mal habidos en educación, la pregunta por la ética no interroga por los buenos maestros, los malos alumnos, la buena educación o la mala educación, más bien interroga por los modos de existencia posibles que hacen o conforman a un sujeto como lo que es.

Los “focos” (Saber, Poder y Subjetivación) no son ni las experiencias ni las prácticas en sí, más bien refieren al análisis histórico de ellas. Saber, Poder y Subjetivación son “focos” de experiencia de la locura, de la enfermedad, de la criminalidad, de la sexualidad, en nuestro caso, de la educación, de la enseñanza y del aprendizaje. A la vez las experiencias están enmarcadas por una manera de hacer historia, que Foucault llamó “historia del pensamiento”. Podemos decir que la “historia del pensamiento” son los focos, con los cuales Foucault mira las experiencias a través de las prácticas.

Hablar de la experiencia de la enseñanza conlleva un análisis histórico de sus formas de veridicción, análisis histórico de sus procesos de gubernamentalidad y análisis histórico de su pragmática de sí. En otras palabras, la enseñanza como experiencia implica hacer una historia del saber, historia del poder e historia de la subjetivación, habidas en las prácticas de enseñanza presentes. Es decir, todo análisis histórico obliga una ontología y pragmática del presente.

Saber, Poder y Subjetivación marcan un límite entre experiencia y práctica. Una cosa es el saber de la educación y otra son las prácticas de los docentes, no es lo mismo el poder de la educación que las prácticas de los docentes, tampoco debe confundirse la subjetivación del aprendizaje con las prácticas de los alumnos. Desde luego que nada podemos saber de la experiencia de la educación, la enseñanza y el aprendizaje si no es través de las prácticas concretas de educadores, profesores y alumnos.

Así como no debemos confundir los focos con las experiencias, tampoco las experiencias deben confundirse con las prácticas ni viceversa, es decir, la enfermedad no es una práctica y las prácticas de los médicos no son la salud, como tampoco la educación es una práctica ni las prácticas de los maestros son la didáctica. Cuando Foucault dice: “supongamos que la locura no existe. ¿Cuál es entonces la historia que podemos hacer de esas diferentes prácticas que, en apariencia, se ajustan a esa cosa supuesta que es la locura?” (Foucault, 2007) Nosotros podríamos decir algo semejante, supongamos que la educación no existe, que la educación no es un concepto universal. La educación es una apariencia un supuesto del que sólo puede darse cuenta a través de lo que hacen los educandos y educadores. La experiencia es apariencia y extrañeza, y sólo se presenta en situaciones singulares que se perciben como amenaza o error. La experiencia no se planea, no se ejercita ni se practica, antes bien se vive. El Saber, el Poder y la Subjetivación de la experiencia, la convierten en algo donde convergen y se propagan las prácticas. Es decir, en la educación como experiencia, las prácticas de enseñanza y los ejercicios de aprendizaje, se observan, convergen y se propagan.

Aquí identifico un límite de las prácticas respecto a los focos y las experiencias, y es que, si bien las prácticas son el material para hacer evidente las experiencias, las prácticas en sí mismas no tendrían ningún sentido si no es para dar cuenta de las experiencias y para evidenciar su utilidad como focos. En otras palabras, las prácticas, en su carácter mortificante, como regla, norma y repetición, son las que paradójicamente dan vida a la experiencia. Por ejemplo, por más que observemos y describamos las prácticas docentes, esto de nada sirve si no es para mostrar algo de eso que se llama enseñanza. Las preguntas por las prácticas van dirigidas a las interrogantes que provocan las experiencias, por ejemplo ¿qué de las prácticas docentes que observo con cierta claridad muestran aquello desconocido y extraño que es la experiencia de la educación? De nada sirven los ejercicios de aprendizaje o las prácticas de enseñanza si no es para vivir la situación desconocida que es la educación.

Puedo decir que la pregunta por la educación, como experiencia, es la pregunta por la pregunta, no se trata de saber ¿qué es la educación? ni ¿qué es la enseñanza?, antes bien ¿cómo saber qué es la educación? o ¿para qué saber qué es la educación? Y para ello sirve poner la mirada en las prácticas. La pregunta por la pregunta, es la pregunta por la experiencia a través de las prácticas. Dice Montaigne (2006) que “Al sembrar las preguntas y desgranarlas, fuérase al mundo a dar como fruto a mies la incertidumbre y la querella, así como la tierra se vuelve tanto más fértil cuanto más se la remueve y desmigaja. «Difficultatem fácil doctrina»”. Lo que remueve y desmigaja la pregunta por las prácticas es la pregunta por la experiencia.

Quizá por eso Foucault habla de “focos de experiencias” y no de “focos de prácticas”. Se trata del saber, del poder y de la subjetivación de las experiencias. Al parecer a Foucault no le interesan las prácticas en sí mismas, aunque mucha de su obra y cursos traten de su descripción y análisis, más bien sus interrogantes están dirigidas a las experiencias y, en un sentido más amplio, sus inquietudes están encaminadas a la vida.

Lo que se busca es enfocar las experiencias, pero su condición de extrañeza no permite verlas más que a través de las prácticas, lo

que podemos constatar y ver son las prácticas no las experiencias. Se trata de observar los haceres de los enfermos y de los médicos, para dar cuenta de la enfermedad, se observan los ejercicios de los alumnos y de los docentes para evidenciar la educación como experiencia. En otras palabras, no se trata de fijar la atención en la descripción de las prácticas, por más ricas que sean y por más minuciosa que sea su descripción, sino de desviar la mirada, lo que interesa es que la observación y descripción de las prácticas den cuenta de las experiencias. Insisto, las prácticas no tienen ningún sentido por sí mismas, si no es para provocar la experiencia.

Por ejemplo, las prácticas de los músicos, donde repiten una y otra vez los mismos ejercicios, sólo cobran sentido en la situación singular del ensayo con otros músicos y en la circunstancia extraordinaria de la experiencia del concierto. Cuando los ensayos y conciertos pierden su carácter sospechoso y extraño, dejan de ser situaciones singulares donde, la música desaparece porque pierde su condición de experiencia.

Lo mismo ocurre con el trabajo del profesor, como docentes, podemos repetir con cierta pericia año con año nuestro programa de trabajo, utilizar la misma bibliografía, plantear los mismos objetivos, hacer las mismas actividades de enseñanza, seguir los mismos procedimientos de evaluación, sin considerar que esto no es nada si se excluye la experiencia, que es la materia extraña y asimétrica, para lo cual el profesor requiere coraje ante las preguntas inesperadas de los alumnos, por así decirlo. En el momento en que el aula deje de ser para nosotros esa situación extraña, sospechosa e incierta, donde la enseñanza surge como experiencia, quizá debemos reconsiderar nuestro lugar como docentes. Recordando a nuestro profesor Raymundo Mier: “cuando un alumno me pide que repita lo que dije ante una interrogante de otro estudiante, le suelo responder: no sé, no puedo repetirlo, esas ideas salieron como bestias, atrápenlas, por ahí están”. Un maestro provoca su propia práctica docente para que la enseñanza surja como experiencia. Observar la experiencia en la práctica de un Maestro, con mayúsculas, es mirar por instantes al “pensador en escena”, como decía Sloterdijk refiriéndose a Nietzsche.

CONCLUSIONES

En suma, cuando preguntamos por la enseñanza podemos decir que preguntamos por esa materia extraña y sospechosa que es toda experiencia, materia viva de la cual no podemos ver ni saber nada sino es a través de los saberes, poderes y subjetivaciones que están en la historia de las prácticas de los educandos, alumnos, discípulos, estudiantes y de los educadores, maestros, docentes y profesores.

He dicho que los “focos de experiencias” son eso de lo que se vale Foucault para hacer “historia del pensamiento”. También he dicho que a Foucault le interesan las prácticas en tanto dan cuenta de las experiencias. Entonces, hablar de las prácticas necesariamente nos remite a preguntarnos por la historia y la extrañeza que habita en las propias experiencias.

Una manera de mirar la historia en Foucault es desde su noción de acontecimiento. Foucault toma el texto de Kant ¿Qué es la ilustración? para plantear la cuestión del presente en Kant que se define con la pregunta ¿Qué es lo que pasa hoy día? ¿Qué es este “ahora” en cuyo interior nos encontramos unos y otros, y qué define el momento en que escribo? El presente nos permite pensar y el pensamiento nos permite hacer un diagnóstico del presente. Hacer un diagnóstico del presente no es hacer una historia lineal de las ideas y los hechos, sino reconocer los modos de subjetivación que nos hacen ser lo que somos y hacer lo que hacemos. Buscamos en la historia los acontecimientos que dan cuenta de lo que somos en el presente. En otras palabras, indagamos en la historia las experiencias que dan cuenta de lo que practicamos en el presente.

Decía que las experiencias son materia viva y extraña, así en la rareza de lo normal, en la rareza de lo sano, en lo monstruoso de la razón, Foucault encuentra omisiones o errores; plantea a partir del error los problemas de la verdad y de la vida. De ahí que se pregunte en su último texto *La vida, la experiencia la ciencia* “¿la teoría del sujeto no debe ser reformulada desde el momento en que el conocimiento, más que abrirse a la verdad del mundo, está arraigado en los «errores» de la vida?” (Foucault en Giorgi y Rodríguez, 2009) Así vemos que las experiencias, como extrañeza y error, subvierten la regularidad de las prácticas.

Ana M^a Valle

Siguiendo a Montaigne “cuando nos falla la razón, usamos de la experiencia”. En el error de la regularidad, en las fallas de la normalidad de las prácticas, puede surgir la experiencia, que como un Aleph por un instante nos muestra la historia de nuestro presente.

REFERENCIAS

- G. Giorgi, F. Rodríguez, *Ensayos sobre biopolítica*. Excesos de vida, (Paidós. México. 2009), p.57.
- M. Foucault, *El gobierno de sí y de los otros*, (FCE. México. 2010).
- M. Foucault, *Nacimiento de la Biopolítica*, (FCE. Buenos Aires. 2007), p.18.
- M. Montaigne, *Ensayos III*, (Cátedra, Madrid, 2006), p. 26.

SLOTERDIJK.

EL EJERCICIO PEDAGÓGICO Y DOCENTE

Marco A. Jiménez

Facultad de Estudios Superiores Acatlán. UNAM

INTRODUCCIÓN

Cuando hablamos del *ejercicio*, del ser y el hacer *pedagógico* y docente solemos limitarlos a lo ocurrido en la escuela, con aquello que tiene que ver con el llamado “proceso de enseñanza-aprendizaje”, con la gestión escolar, con los recursos didácticos, con los contenidos de las materias, con la evaluación de los aprendizajes o con las llamadas competencias “educativas”; incluso es frecuente que el hacer del pedagogo se vincule directamente a las manualidades y al “gusto” por los niños. Sin embargo, la pedagogía, la docencia, el ejercicio docente y el pedagógico van mucho más allá de este lugar común, sin negar que la docencia, la enseñanza y el aprendizaje, la infancia en el ámbito escolar son una parte de las reflexiones y quehaceres pedagógicos. Particularmente desde los ámbitos filosófico y teórico es que el hacer del pedagogo interroga por lo educativo en sus sentidos más profundos, preguntas que abren los sentidos de aquello que hemos llamado infancia, educador, enseñanza o institución escolar. Es por ello que el siguiente texto tiene el propósito de reflexionar sobre el ser y el hacer del pedagogo y el docente, sobre lo que hemos llamado el ejercicio, docente y pedagógico. Para ello hemos considerado tres lugares a partir de los cuales este ejercicio puede mirarse:

1. La noción de ejercicio docente bajo la mirada de lo que se ha llamado la “teoría ejercitante”
2. El carácter disciplinario de la Pedagogía o la “aptitud crítica”
3. Algunos procesos prácticos del pensamiento filosófico para la creación de objetos de estudio en Pedagogía

EL EJERCICIO

Por ejercicio entendemos aquí con Sloterdijk (2012) “cualquier operación mediante la cual se obtiene o se mejora la cualificación del que actúa para la siguiente ejecución de la misma operación, independientemente que se declare a ésta como un ejercicio.” El ejercicio docente implica un hacer que ayude a un siguiente hacer, esto de manera constante, nos referimos a operaciones educativas, quehaceres formativos que permitan ser a la educación. El ejercicio pedagógico tanto como el de la docencia, no quedan reducidos al establecimiento escolar, ni al carácter técnico-instrumental de la pedagogía, más bien refieren a un hacer, a un ejercicio, a un conjunto de operaciones, que no ponen la mirada en los resultados, en la obra acabada, en la formación cerrada y completa, sino más bien en los procesos, en la disciplina o en la ascesis, que nos hable de la formación profesional que permite configurar al docente, que permite conformar al pedagogo y a la pedagogía. Lo que interesa, en el ejercicio pedagógico y docente es qué hacen el pedagogo y el docente que los hace ser lo que son, en otras palabras, cómo se ejercitan tanto el pedagogo como el docente. Y aquí nos interrogamos por el pedagogo en su sentido más amplio y profundo de aquel que pone la mirada crítica en pensar aquello que hemos llamado educación. Es decir, habría que mirar a la pedagogía no en sus obras concluidas sino en los procesos, en los ejercicios, en las capacidades que tienen y hacen los pedagogos que permiten la elaboración de esas obras. Si algo debiera enseñar la pedagogía no es a producir ni a trabajar sino sobre todo a pensar y cuestionar lo educativo, a hacer pedagogía.

Hay tres tesis sobre “la vida ejercitante” propuesta por Sloterdijk. La primera refiere a que “conforme a su naturaleza, la vida ejercitante constituye un ámbito de mezcla: aparece como

contemplativa sin renunciar por ello a rasgos de actividad; aparece como activa sin perder por ello la perspectiva contemplativa” (Sloterdijk, 2012) lo que indica que, el ejercicio pedagógico, como vida ejercitante, se presenta como algo contemplativo sin renunciar por ello rasgos de actividad y, surge como activo sin perder la mirada contemplativa. En tal sentido la docencia es por excelencia el lugar de la pro-fesión, es decir de aquello que se dirige hacia la fe, rumbo a la creencia. En este sentido, tanto los pedagogos, como los docentes deben enfocar sus actividades, sus ejercicios, en el hábito activo y contemplativo del pensar crítico. La segunda tesis dice que “el ejercicio es la forma más antigua y de mayores consecuencias de una praxis autorreferente: sus resultados no confluyen en objetos o circunstancias externas, como sucede al trabajar y producir sino que configuran al ejercitante mismo y lo ponen ‘en forma’ como sujeto capaz de hacer cosas” (Sloterdijk, 2012). El ejercicio pedagógico y el docente son una *praxis*, una experiencia, una vivencia puesta en sí misma, que no produce ni capacita para el trabajo, antes bien “pone en forma” al pedagogo y al docente. Es decir, no se trata de instructores o capacitadores laborales, sino sobre todo de formadores, en tanto que configuran o dan forma propia al docente ejercitante. La última tesis es que “el resultado del ejercicio se describe como hábito, como una virtud, virtuosidad, competencia, excelencia o *fitness*” (Sloterdijk, 2012). Vinculado con lo dicho anteriormente a propósito de la historia del arte, el ejercicio pedagógico no se interesa por lo que produce sino por la aptitud, por la disciplina, por el hacer mismo, por la ascesis, que permiten al pedagogo y al docente ser lo que son, como habíamos dicho. Y aquí la disciplina la entendemos de tres maneras: 1) en su sentido de ordenamiento, regularidad, repetición y dedicación en una práctica, 2) como aquello que limita el salvajismo y la brutalidad, tan propio de la crianza, separa lo salvaje de lo civilizado como la naturaleza de la cultura, y 3) como el quehacer de alguna ciencia, como disciplina científica. Las dos primeras están directamente relacionadas con “la vida ejercitante”, la segunda nos lleva a pensar el ejercicio habido en la pedagogía como disciplina.

APTITUD CRÍTICA

En su condición étima la palabra pedagogía conlleva el estudio del niño o el estudio y conducción del niño. Claparede en el siglo XIX creó la palabra “paidología” (*pais* – niño y *logos* estudio o ciencia) para designar el nombre de una rama de la psicología, el hacer del pedagogo no se circunscribe ni al gusto ni al estudio de la infancia. Aun sabiendo que el porvenir de la pedagogía científica se abrió a partir de la inauguración de la “Biblioteca de Pedagogía y Psicología” por Binet y Henri en París de 1898, el hacer del pedagogo no queda atado exclusivamente al positivismo experimental más estricto. El hacer científico del pedagogo debe reconocer el carácter crítico propio del pensamiento científico. El ejercicio científico del pedagogo, es esta capacidad de juicio franco con pretensiones de razón y verdad. Y lo que importa aquí no es “La verdad” ni “La razón” ni “La ilustración” en sí, como productos, como resultados acabados y cerrados, sino, otra vez, lo que interesa es el ejercicio, las actividades, las prácticas, las aptitudes de los pedagogos que hacen de la pedagogía una ciencia. Que la razón tenga derecho a hablar con franqueza, como dice Kant, es el ejercicio mismo de las humanidades, y la pedagogía no puede eludir esta condición. Aquel “ponerse en forma” referido por Sloterdijk, consiste en la capacidad de pensar, en su sentido más abierto y profundo, en la aptitud crítica.

El momento esencial de la aptitud crítica, que es el ejercicio científico, es el conocimiento del conocimiento, el saber del saber o la pregunta por la pregunta. Esta capacidad de preguntar por las preguntas es el ejercicio de la filosofía de la educación. Por ejemplo, no importa saber ¿qué es la educación?, más bien habría que ejercitar la pregunta por la pregunta: ¿para qué saber qué es la educación? El interrogar por la interrogación, que es el ejercicio pedagógico por excelencia, no da respuestas cerradas, correctas o fijas, si bien es cierto son preguntas que demandan sentidos o significados, son preguntas que descomponen, generan tensión, que desarticulan, perturban los sentidos no sólo los del mundo, sino de la propia forma de ser de los humanos. Por eso, aunque parezca paradójico “sólo se enseña lo que no se sabe”, es decir aquello que provoca la

propia búsqueda del sujeto, de acuerdo a sus aptitudes y competencias, entendidas estas en su sentido más originario y amplio y no limitadas a una concepción empresarial. Preguntar por el ejercicio pedagógico es una manera de abrir, de tensionar, de dislocar, de llevar al límite, de fisurar el sentido de la pedagogía y el quehacer del pedagogo. Sabiendo que todo ello es parte del propio ejercicio pedagógico e incluso del ejercicio docente.

Cuestionar es buscar, y buscar es ir al fondo, sondear, operar sobre la profundidad, esto es el ejercicio mismo, esto es la pedagogía y la docencia como vida ejercitante. No es un operar mecánico, más bien es un hacer contemplativo. Es en este ejercicio del interrogar, que está con tanta fuerza la figura de Sócrates como maestro, él es lo que es no tanto por sus respuestas verdaderas, ciertas y cerradas, sino por su capacidad, por su aptitud, por su hacer de todos los días, por su ejercicio puesto en sus preguntas. En este sentido la práctica del pedagogo aun en aquellos lugares comunes mencionados al principio: en la escuela, con la infancia, en la transmisión, en la elaboración de materiales didácticos, en el diseño de actividades de aprendizaje, en la elaboración de cartas descriptivas, en la llamada intervención educativa, en la administración de instituciones educativas, en la medición o evaluación educativa, etcétera, lo hace desde este peculiar hacer disciplinario, desde este ejercicio como aptitud crítica. El quehacer del pedagogo y del docente sin importar dónde y con quiénes, es una práctica reflexiva, es un ejercicio del pensar, y más aún del pensar-nos. El saber, la crítica, como ejercicio vital conlleva más la creación que la producción y reproducción de “objetos de estudio”.

EJERCICIO Y PEDAGOGÍA COMO DISCIPLINA

Hay múltiples maneras o procesos práctico-filosóficos desde los cuales pueden crearse “objetos de estudio” en pedagogía, más allá de la etnografía autocomplaciente con la recuperación y difusión de ciertos discursos educativos. Nosotros proponemos mirar *los cómo*s del ejercicio científico pedagógico, a través de tres posturas metodológicas: etnometodología, fenomenología, genealogía y hermenéutica.

La etnometodología, pone en las actividades más comunes de la vida diaria su atención en los sucesos extraordinarios, pretende hacer “observable e informable” los fenómenos, como lo llama Harold Garfinkel. Es decir, observar las actividades cotidianas en un mundo que el individuo construye a su medida y donde desarrolla un conocimiento y práctica posible de organizar, o de conceptualizar, categorizar e indizar. Lo cotidiano se transforma, digamos se reflexiona, y aparece como algo que está al alcance de los miembros como práctica localizada de mirar y narrar. Este hacer “observable, informable y narrable”, es uno de los ejercicios del pedagogo y del docente, a propósito de sus preguntas por lo educativo. Los sucesos de la vida común y corriente al organizarse, conceptuarse, categorizarse e indizarse, describen, narran y se hacen visibles como fenómenos. No se trata de una fenomenología como ciencia pura, que haciendo *epojé* pretende apartarse del mundo sólo para iluminar a las cosas, como una mirada que proyecta la “única y auténtica verdad”. La pregunta, como ejercicio en torno a los procesos práctico-filosóficos, puede ser ¿cuál es el sentido reconocible de lo educativo como rasgo de utilidad social? Aun con esta propuesta metodológica se busca, no perder el sentido autocrítico respecto de la producción de conceptos, categorías e índices que someten y dan cierto sentido a una realidad racionalmente calculada.

A través del método fenomenológico se intenta reconsiderar, resignificar los contenidos de la conciencia que se tiene sobre lo educativo. La fenomenología es la reflexión en torno a la experiencia que produce la develación de la propia experiencia. Hay conciencia de la experiencia porque hay reflexión sobre ella. Dice Husserl que a través de la reflexión aprehendemos las vivencias subjetivas que llegan a ser para nosotros conscientes en tanto se nos aparecen, de ahí que todas estas vivencias conscientes se llamen también fenómenos. La fenomenología permite ver la otredad de la realidad (irreal). Permite tener un “modo de ver” por medio del cual se ve todo lo puesto entre paréntesis, todo lo suspendido. Lo que se pretende con el método fenomenológico es tener un “modo de ver” lo educativo, que permita la develación de las vivencias subjetivas al ponerlas entre paréntesis o suspenderlas; esto es pasar de lo

mundano de la educación a la consciencia de dicho fenómeno. Este “modo de ver” es una forma de hacer pedagogía y docencia, es una manera de ejercitarse como maestro. Se pretende un giro fenomenológico de lo educativo al voltear la mirada de lo natural de este fenómeno a la consciencia de él mismo. El método fenomenológico nos permite “ver” no otra realidad de lo educativo, sino, por así decirlo, la realidad otra o, si se quiere, una especie de otredad de la realidad de la educación.

Por su parte la genealogía es, como observó Gilles Deleuze, “el valor del origen y el origen del valor”. De acuerdo con Nietzsche: hay que poner en entre dicho el valor mismo de los valores, el valor mismo de la educación, y para esto se necesita tener conocimiento de las condiciones y circunstancias en que aquéllos surgieron, en las que se desarrollaron y modificaron. El método genealógico no es simplemente una historiografía, aunque deba suponerla, es un buceo en el ser del hombre como ser histórico, en el lenguaje y modos de vida del ser humano. Es un regreso al origen en cuanto fondo y fundamento que sostiene y quiebra la lógica de la vida. Efectivamente el método genealógico no sólo escarba en los fundamentos originarios, sino que busca aquellos fondos, quiebres o desvíos que tuvo aquello por lo que nos interrogamos. Es decir, hacer genealogía de la educación supone preguntarnos por los desvíos originarios que han cambiado la significación o el sentido de ella. Las preguntas genealógicas de lo educativo pueden ser: ¿en qué condiciones inventó el ser humano lo que nombró lo educativo? ¿qué valor tienen las palabras educación o formación humana? y ¿en qué circunstancias ha mutado lo educativo? Este “poner en entre dicho el valor mismo de los valores” dudar del valor de la educación o de la educación como valor, es constitutivo del ejercicio pedagógico de quien pretende hacer genealogía de la educación.

Finalmente, la hermenéutica asume que toda interpretación tiene que protegerse contra la arbitrariedad de las ocurrencias y contra la limitación de los hábitos imperceptibles del pensar y orientar su mirada a la “cosa misma”. Comprender implica proyectar nuevos sentidos sin negar los sentidos que le anteceden y sobre los cuales, sin ser arbitrarios, puede abrir la univocidad del lenguaje

o del propio vocabulario que nombra y precisa lo estudiado. Digamos que los planteamientos hermenéuticos siempre están abiertos a la alteridad del texto y de la realidad que están estables en tanto se ligan con sus propias referencias. Incluso para Spranger, quien ocupó la cátedra de pedagogía de Dilthey en Berlín, la educación en su totalidad está entrelazada con la cultura, por ello plantea una “pedagogía de la comprensión hermenéutica” donde comprender sea el captar el sentido de las conexiones espirituales de los acontecimientos educativos históricamente ubicados, y justamente este captar es una forma de ejercicio pedagógico, es una manera de ejercitarse o de ponerse en forma, como dice Sloterdijk.

Sabemos de antemano que los procesos práctico-filosóficos anteriores corresponden a tradiciones filosóficas, teóricas y epistemológicas diferentes. Pero no por ello rechazamos una lectura que tensione el tema que nos ocupa del ejercicio pedagógico desde diversas perspectivas metodológicas. Por ejemplo, no es lo mismo pensar hermenéutica que genealógica. Y si bien toda fenomenología es hermenéutica no toda hermenéutica es fenomenológica. En nuestro medio académico la epistemología se ha convertido en una especie de garantía, de rigor, de profundidad o de seriedad teórica o filosófica y, sin embargo, no todo se puede analizar desde la epistemología.

Lo que se pretende hacer es llamar la atención sobre estas metodologías como prácticas ejercitantes de la pedagogía. Por ejemplo, la fenomenología ha sido criticada hasta ahora por pretender ser una *ascésis* que busca apartarse del mundo. La genealogía ha sido cuestionada como un vitalismo individualista. Y a la hermenéutica se le ha cuestionado como una práctica perpetua de interpretación ya sea relativista—equivocista o universalista—univocista, es decir todos los caminos son válidos o hay un plan divino o natural preestablecido. Como se puede ver estas prácticas filosóficas, quizás las más emblemáticas, nos muestran un tipo de pensador que se ejercita en diversas técnicas, se pone en forma de diferentes maneras. Habría que hacer el análisis crítico pormenorizado de ellas, para poder pensar el tipo de ejercicio pedagógico que hoy se requiere.

CONCLUSIONES

El ejercicio pedagógico y docente, su quehacer, no se limita al ámbito escolar, al proceso de enseñanza, al proceso de aprendizaje ni a la infancia, aunque estos lugares comunes, en torno a la actividad del pedagogo sean importantes. El ejercicio del pedagogo tiene sus orígenes en lo que se ha llamado *ascesis*, antropotécnicas, así como a lo que se ha llamado “la vida ejercitante” que puede entenderse como la mezcla entre la contemplación y la actividad, la praxis o experiencia autorreferenciada, al hábito y la disciplina que potencia un hacer más que a la medición de resultados o productos. El ejercicio pedagógico y la docencia como aptitud crítica, desde el carácter científico de la pedagogía, atienden la capacidad de juicio franco con pretensiones de razón y verdad; refieren a la capacidad de pensar de mirar críticamente lo educativo. La aptitud y la actitud crítica del pedagogo y del maestro son su inservidumbre voluntaria a las demandas institucionales, al mercado, a la lógica técnico instrumentalista que puedan darse en los diversos procesos educativos. A todo esto hemos llamado, desde Sloterdijk, las diversas formas de la vida ejercitante del pedagogo y del docente.

REFERENCIAS

- P. Sloterdijk, *Muerte aparente en el pensar. Sobre la filosofía y la ciencia como ejercicio*, (Siruela, Madrid, 2013).
- P. Sloterdijk, *Has de cambiar tu vida*, (Valencia, Pre-Textos, 2012).

AGAMBEN. EXPERIENCIA Y ESTUDIO

Mercedes Ruvitso

Universidad Nacional de San Martín

INTRODUCCIÓN

El filósofo italiano Giorgio Agamben (1942) ha escrito una extensa obra que se caracteriza por su gran erudición, la diversidad de temas y autores que aborda. Sus primeros escritos (1970-1985) se focalizan mayormente en cuestiones estéticas, de lenguaje y filosofía de la historia, en estrecha relación con las filosofías de M. Heidegger, W. Benjamin y A. Kojève. Agamben analiza cuestiones como el estatuto de las obras de arte y la poesía, la cuestión del lenguaje humano y la “transmisibilidad” de la cultura en la llamada “posthistoria”. A partir de la publicación de *Homo sacer I* (1995), Agamben comienza una investigación sobre los conceptos políticos en Occidente que le llevará veinte años y la publicación de nueve volúmenes, que se conocen como la serie *Homo sacer*. Esta investigación lo posiciona como uno de los más influyentes filósofos que estudian la cuestión de la “biopolítica”, es decir, la admisión de la vida biológica como tal en la esfera del poder. A lo largo de la serie Agamben da una definición de la biopolítica diferente a la de Michel Foucault y reinterpreta una serie de conceptos que se vuelven términos técnicos de su filosofía: “estado de excepción”, “vida desnuda”, “campo” e “inoperosidad” (*inoperosità*). Agamben sostiene que la biopolítica es un fenómeno que debe entenderse desde los orígenes de la política occidental, en estrecha relación con el concepto de soberanía

y el estado de excepción. Al respecto, una de sus tesis más controvertidas es que el campo (los campos de concentración nazis pero también los actuales centros de refugiados y el Campo de la Bahía de Guantánamo) es un espacio de excepción y producción de “vida desnuda” que se ha vuelto el verdadero “paradigma” del espacio biopolítico moderno.

De manera paralela a la serie *Homo sacer*, Agamben publica otras investigaciones que retoman y profundizan sus estudios sobre política, literatura y arte, siendo un gran referente del ensayo y del método de la “arqueología filosófica”. Esta prolífica obra se destaca por evitar todo tipo de academicismos en el uso e interpretación de las fuentes más diversas (filosóficas, teológicas, literarias y jurídicas), y al mismo tiempo por proponer nuevas interpretaciones de pasajes clásicos de la literatura, con gran rigurosidad filológica.

Las investigaciones de Agamben no se han focalizado en el campo de la educación de manera directa y en sus obras las referencias a prácticas pedagógicas, a instituciones escolares y a conceptos educativos aparecen de manera dispersa y en contextos de discusión más amplios. Por ello, la utilización de sus conceptos políticos y metodológicos para pensar problemáticas educativas supone el rastreo de referencias dispersas y su articulación en nuevos contextos de discusión. A continuación, sin pretender agotar la cuestión, mencionamos algunos ejemplos.

EXPERIENCIA E INFANCIA

En sus primeros escritos Agamben inicia una reflexión sobre el lenguaje que implica una serie de hipótesis sobre el modo en que occidente se relaciona con su propio pasado cultural. En ellos propone una interpretación singular de los conceptos de “experiencia”, “infancia”, “transmisibilidad” y “comunicabilidad”

En *Infancia e historia: la destrucción de la experiencia* (1978) Agamben sostiene que el modelo científico que instaura la Modernidad, implica para el hombre la pérdida de la “experiencia” en un sentido tradicional. Las experiencias que el hombre vivía y expresaba en relatos, máximas y proverbios, en efecto, pierden su autoridad, ya no otorgan “sentido común”, no permiten entender la vida, ni situarse

en una historia. Por el contrario, el modelo científico Moderno reduce la “experiencia” a un “método” para llegar al conocimiento, intenta certificarla con “experimentos” y la reduce a números y cálculos. Agamben identifica esta “destrucción de la experiencia” en la filosofía moderna del sujeto, sobre todo en Descartes y en Hegel. Sin embargo, él afirma que ella abre la posibilidad de pensar una especie de “infancia” de la experiencia, donde lo que se experimenta no es esto o aquello, sino el límite del lenguaje. La noción de “infancia” aquí remite a su significado etimológico, donde el “infante” es literalmente aquél que no habla. Pero Agamben no entiende la “infancia” como una edad en la que el niño no tiene lenguaje, sino como el modo de pensar un estado de indeterminación entre el lenguaje y el discurso (o entre la *langue* y la *parole* en términos saussurianos, o lo semiótico y lo semántico en términos de Benveniste). Por ello, en estos escritos, la pregunta filosófica fundamental a la que remite la infancia es ¿cómo experimentar, no “esta o aquella proposición significativa, sino el puro hecho de que se habla, de que existe lenguaje”? (Agamben 1993, 5; Agamben 1978, X).

Esta cuestión, es decir, la existencia del lenguaje antes de lo que se dice en él o en términos benjamineanos la “comunicación de la comunicabilidad” se vuelve uno de los motivos principales de las investigaciones de Agamben. Además de la “infancia” Agamben se refiere a él, en otros términos, como la “potencia del lenguaje”, la “idea del lenguaje”, la Voz, el *experimentum linguae* (la experiencia de la lengua), el “lenguaje en sí”. Por lo tanto, la “infancia” y la cuestión de la “destrucción de la experiencia” le permiten pensar la crisis contemporánea del sujeto en relación a la historia y a su propio pasado cultural. La capacidad humana –de cada nuevo integrante de la especie, es decir, de cada “niño”– de poner en funcionamiento y al mismo tiempo renovar el ciclo de la historia.

En otros escritos, Agamben reflexiona sobre la pérdida actual de la “transmisibilidad” de la cultura en el escenario de la posthistoria (retomando a Benjamin y Kojève). El escenario “posthistórico” actual que describe Agamben, sin embargo, no implica una mera desaparición de la experiencia, de la tradición o de la cultura, sino un nuevo modo de relacionarse con sus “figuras” que se han vuelto

“extrañas” para el hombre, porque ya no están en relación con su presente. “The interruption of tradition, which is for us now a *fait accompli*, opens an era in which no link is possible between old and new, if not the infinite accumulation of the old in a sort of monstrous archive or the alienation effected by the very means that is supposed to help with the transmission of the old.” (Agamben, 1999, 108; Agamben, 1994, 163). Desde esta perspectiva, las investigaciones de Agamben pueden verse como el intento incesante de pensar otro “uso” posible del pasado cultural que explora su “potencialidad”.

ESTUDIO E INOPERATIVIDAD

El concepto de “estudio” aparece definido por primera vez en un breve ensayo de *Idea de la prosa* (1985), donde se remite a toda una serie de motivos que se desarrollan en otros textos. Como muchos otros conceptos de Agamben, el estudio se define por una tensión contradictoria: por un lado, es una pasión, la tristeza (melancolía) de aquél que está en una búsqueda permanente, por otro lado, implica un momento de descubrimiento y lucidez, la alegría de la “inspiración y la “auto-alimentación del alma”. El “ritmo del estudio” implica el paso incesante de la pérdida al descubrimiento: “Study, in effect, is *per se* interminable. Those who are acquainted with long hours spent roaming among books, when every fragment, every codex, every initial encountered seems to open a new path, immediately left aside at the next encounter, or who have experienced the labyrinthine allusiveness of that ‘law of good neighbors’ whereby Warburg arranged his library, know that not only can study have no rightful end, but does not even desire one” (Agamben 1995, 64; Agamben 2002, 44).

Agamben conecta aquí el concepto de estudio con uno de los motivos centrales de sus investigaciones, el concepto de una “potencia que no precede sino que sigue al acto” (Agamben 1995, 65; Agamben 2002, 45). Aquí sugiere que aquél que dedica su vida a interminables estudios, en efecto, permanece en la esfera de la “pura potencialidad”, porque no agota la multiplicidad de posibilidades que un tema posee, sino que permanece en una incesante tensión entre búsqueda y descubrimiento.

Aunque aquí no lo explica detenidamente, como ya dijimos, este especial modo de la potencia es ampliamente estudiado a lo largo de sus obras y adquiere diferentes nombres según los autores a los que remite: “noperosidad” (*inoperosità*, como traducción del *désœuvrement* de Kojève), “impotencialidad” (*impotenza*, en Aristóteles), “I’d prefer not to” (la frase de Bartleby, el personaje de Melville), el término *katargesis* (en las epístolas de Pablo de Tarso), etcétera. The “Inoperativity” it cannot be read merely as absence of activity, inability, impossibility or mere passivity, it is rather a generic mode of potentiality that “have its own consistency and not always disappear immediately into actuality” (Agamben 1995, 45; Agamben 2002, 48). Por ello, la inoperosidad permite pensar formas de pensamiento y vida que ninguna identidad o vocación pueden llegar a realizar y agotar, que necesariamente exceden sus propias formas y realizaciones.

En otros escritos es posible ver que las referencias a la noción de “estudio” exploran alguno de los sentidos de la noción de inoperosidad. En *Homo sacer I* (1995) y *State of Exception* (2003), Agamben se refiere al estudio como un modo de entender la idea de una “desactivación” de la Ley, de la inoperosidad de la Ley, para abrirla a un nuevo uso. Este problema se analiza a propósito de un breve relato de Kafka, “El nuevo defensor”, que Benjamin y Scholem discuten en su correspondencia. En este relato se describe a un estudiante de derecho, un tal Dr Bucephalus, que ya no practica el derecho sino que solo lo estudia. Este “juego estudioso” permite otro uso del derecho: “The decisive point here is that the law –no longer practiced, but studied– is not justice, but only the gate that leads to it. What opens a passage toward justice is not the erasure of law, but its deactivation and inactivity [*inoperosità*] – that is, another use of the law” (Agamben 2005, 64; Agamben 2003, 83). La “inoperosidad” del derecho depone su relación con la violencia y el poder, es un derecho sin fuerza, ni aplicación, sin ninguna soberanía. En este sentido, el estudio “inoperoso” permite, en términos más generales, otro uso de la tradición frente a la pérdida de la “transmisibilidad” de la cultura.

CONCLUSIÓN

Aunque las referencias al campo de la educación, a experiencias pedagógicas o a las instituciones escolares en la obra de Agamben son escasas y, salvo algunas excepciones, aparecen de manera anecdótica en los textos, los conceptos de “infancia”, “experiencia” y “estudio”, estrechamente ligados al de “inoperosidad”, permiten pensar problemas educativos actuales. Ya que ellos ponen en cuestión los conceptos de producción, voluntad, acción, utilidad, vocación y, de este modo, implican una crítica radical al lenguaje y a la lógica del aprendizaje.

En Occidente la educación se ha pensado en base a la adquisición de ciertas “habilidades”, “competencias” y la trasmisión de determinados saberes, donde la idea de un aprendizaje inútil e improductivo es completamente marginal y excepcional. En este sentido, en un reciente ensayo, *Studenti* (2017), Agamben afirma que la “experiencia universitaria” actual está completamente definida por la jerga empresarial, el paradigma de las ciencias, los laboratorios y la lógica profesional. Con lo cual, los estudiantes universitarios actuales han perdido completamente el significado de la palabra “estudio” y la idea de una “vida estudiantil” como una “forma de vida”. Es decir, como un paradigma cognoscitivo particular, donde no se reivindica una utilidad inmediata, sino una de esas actividades humanas “inútiles” que se hacen por “placer puro”, en el sentido de una “autoalimentación del alma”. Por ello, afirma, los estudiantes pierden la oportunidad de “hacer la experiencia hoy cada vez más rara de una vida sustraída a fines utilitarios” (Agamben, 2017).

Mientras la lógica del aprendizaje siempre está en relación con ciertas necesidades económicas, medibles, mercantilizables y aprovechables, Agamben piensa un estudio “inoperoso” que, por el contrario, permite pensar las “incapacidades”, la “indeterminación”, lo “inútil”, lo “improductivo”, lo que “no ha sido dicho”, como una potencia latente que es la base de otro modo de pensar y de actuar. En este sentido, su filosofía no solo debe verse como una crítica hacia los dispositivos educativos dominantes sino como una verdadera praxis de reutilización y re-uso de dichos dispositivos.

REFERENCIAS

- G. Agamben, *Homo Sacer: Sovereign Power and Bare Life*, trans. Daniel Heller-Roazen (Stanford University Press, Stanford, 1998), G. Agamben, Homo sacer. Il potere sovrano e la nuda vita, Einaudi, Torino, 1995).
- G. Agamben, *Infancy and History: The Destruction of Experience*, trans. Liz Heron (Verso, London, 1993), G. Agamben, Infanzia e storia, Distruzione dell'esperienza e origine della storia, (Einaudi, Torino, 1978).
- G. Agamben, *State of Exception*, trans. Kevin Attell (University of Chicago Press, Chicago, 2005), G. Agamben, Stato di eccezione, (Bollati Boringhieri, Torino, 2003).
- G. Agamben, *Studenti*, (Quodlibet, 2017), <https://www.quodlibet.it/giorgio-agamben-studenti>, visto 2 de agosto de 2018.
- G. Agamben, *The Man Without Content*, trans. Georgia Albert (Stanford University Press, Stanford, 1999), G. Agamben, L'uomo senza contenuto, (Rizzoli, Milano, 1994).
- G. Agamben, *The Idea of Prose*, trans. Michael Sullivan and Sam Whitsitt, (State University of New York Press, New York, 1995), G. Agamben, Idea della prosa (Feltrinelli, Milano, 1985).

DELEUZE. CREADOR Y TRANSMISIÓN

Gustavo Romero

Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires

INTRODUCCIÓN

La filosofía de Gilles Deleuze no desarrolla de manera sistemática una filosofía de la educación ni una filosofía de la cultura especialmente enfocada en los problemas de las instituciones educativas. Sin embargo, numerosos son sus conceptos que se ofrecen como instrumentos teóricos para pensar los problemas de la educación, en general, y de las instituciones educativas, en particular, en función de la cultura contemporánea a la que Deleuze denomina “sociedad de control”. Se exponen aquí cuatro concepciones en torno a la educación, es decir, cuatro nociones de pedagogía deleuzeana: i) pedagogía del concepto; ii) pedagogía “menor”; iii) pedagogía rizomática y iv) pedagogía de los procesos de subjetivación. Estas cuatro concepciones están estrechamente relacionadas con su filosofía vitalista.

Filosofía y vida. La perspectiva filosófica deleuzeana está constituida, en términos generales, por el género de sus rupturas, por aquello que rompe de raíz: la dialéctica y la unidad externa (trascendente) de lo real; su filosofía es una filosofía de la inmanencia. Una multiplicidad real e inmanente de niveles, complejidades e intensidades de fuerzas vitales reemplaza a la idea metafísica de unidad externa de lo real. Esta ontología de las fuerzas vitales es puramente productiva, compositiva, maquinica, deseante en sí misma.

La vida es el nombre que Deleuze da al “ser” en su “ontología vitalista”. Inscribiéndose en las huellas nietzscheanas, propone una “unidad compleja” entre la vida y el pensamiento, a raíz de la cual la primera tiene el poder de activar el pensamiento, y el segundo, el papel- no menos esencial- de afirmar la vida. Este es el componente altamente vitalista que atraviesa su obra: los modos de vida inspiran maneras de pensar, los modos de pensamiento crean maneras de vivir. Y, como él mismo afirma: “no hay obra que no deje a la vida una salida, que no señale un camino entre los adoquines”; y agrega: “todo cuanto he escrito –al menos así lo espero– ha sido vitalista” (Deleuze, 1990). Es por ello que su concepción de la cultura, en general, y de la educación, en particular, tiene que ver con los modos institucionales en que se potencia a la vida, se la expande; se trata de estimular las creaciones y de encontrar las líneas de fuga para escapar de toda forma de educación opresiva e impotente.

Pedagogía del concepto. Deleuze sostiene que la filosofía es la disciplina que crea conceptos. Los conceptos no se encuentran ya hechos y acabados con anterioridad a la actividad filosófica. Hay que inventarlos, fabricarlos, crearlos. A diferencia del arte que crea obras que despiertan sensaciones, y de la ciencia que crea funciones y postula conocimientos, la filosofía crea conceptos. Esto significa que la filosofía es productiva e innovadora, no en el sentido capitalista de la producción rentable de mercancías y de la innovación de las modas, sino en el sentido en que sus resultados, o sea los conceptos, son el producto siempre renovado de una construcción teórica, de un trabajo del pensamiento, y no meramente unas verdades descubiertas en virtud de una conducta común a todos los hombres. La filosofía es revolucionaria, inventiva, justamente en contra de las opiniones dominantes, en contra de la voluntad hegemónica del sentido común. Así, Platón no descubrió el mundo de las Ideas, sino que inventó el concepto de Idea y con ello el mundo que le es propio. Kant no descubrió la razón pura, sino que construyó un sistema de facultades que harán del sujeto una entidad autónoma. Los conceptos no son representaciones sino creaciones, no representan la realidad sino que *son* la realidad. En este sentido, la filosofía de la educación tiene que estar constituida por una “pedagogía del

concepto” (Deleuze et Guattari, 1991), es decir, apoyada en una creación conceptual. Si la filosofía de la educación, en términos generales, suele entenderse como reflexión, fundamentación o incluso como un examen de la amplia gama de opiniones acerca de la educación, habría que agregarle, entonces, la impronta deleuzeana, es decir, el carácter creador de conceptos que define a la filosofía. La búsqueda de los fundamentos de la educación, que suele recurrir a la historia de las ideas educativas, debe sumar la importancia de la creación conceptual, y con ello instaurar un plano de conceptualización inmanente al acontecer educativo. Sólo aquello permitirá a la filosofía de la educación ser lo suficientemente radical como para luchar contra los tópicos de la *doxa*, al mismo tiempo que enfrentar la complejidad del plano educativo tanto en un nivel teórico como en el práctico. Ahora bien, esta “creación de conceptos” nunca es una creación *ex nihilo*, sino que consiste en un acontecimiento (Deleuze et Guattari, 1991). Se entiende por “acontecimiento” un acaecer, “algo” nuevo que surge, que irrumpe; pero no desde la nada, sino como algo que irrumpe a partir de un permanente diálogo con la tradición, con la historia. El pasado, la historia, las ideas de los filósofos, los sistemas filosóficos, deben *atravesar* el pensamiento del filósofo para que éste pueda provocar acontecimientos, es decir, crear conceptos. Lo que Deleuze señala, siguiendo a Nietzsche, es que el filósofo (y el profesor de filosofía en las instituciones educativas) no es ni puede ser un “lustrador de conceptos ya dados”, no puede ser un actor pasivo en la historia de las ideas, sino que es alguien que, en pleno conocimiento y diálogo con la tradición, provoque algo nuevo; eso dado, la tradición (que tampoco nunca es algo cerrado ni objetivo sino sujeto siempre a revisiones, perspectivas, interpretaciones según las circunstancias históricas), es transformada, y el filósofo-profesor crea así conceptos. Desde un punto de vista concreto y situacional, la “pedagogía del concepto” se propone considerar al espacio institucional educativo como una instancia de posibilidad para la creación de conceptos, y no sólo de reproducción de la historia de la filosofía. Se trata de una tarea difícil pero noble: hacer filosofía en las instituciones mismas, es decir, que el espacio educativo, a partir del trabajo de los que

enseñan, sea el principal impulsor de los estudiantes en la tarea de la creación de conceptos.

Pedagogía "menor". Esta concepción se apoya en la noción deleuzeana de "devenir", más precisamente, en la de "devenir minoritario". Anunciado ya en *L'Anti-Edipe* (1972), pero explicitado como un concepto específico a partir de *Kafka: Pour une littérature mineure* (1975), el término "devenir" problematiza las nociones de imitación, de hacer "como", y cuestiona las adaptaciones a todo modelo *a priori*. En la medida en que Deleuze rechaza los orígenes fundacionales y las teleologías, no hay un programa determinante del que se parta, ni uno ideal al que se llegue o se deba llegar. Los devenires en sentido deleuzeano no son fenómenos de imitación ni de asimilación. Esto requiere dos precisiones. Por un lado, el devenir es el contenido propio del deseo: desear es pasar por devenires. Ante todo, devenir no es una generalidad, no hay un devenir en general: no es posible reducir este concepto, herramienta de una filosofía fina de la existencia concreta y siempre singular, a la aprehensión extática del mundo en su flujo universal. Por otro lado, devenir es una realidad: los devenires, lejos de entrar en el ámbito del sueño o de lo imaginario, son la consistencia misma de lo real. Para comprenderlo bien, es importante considerar su lógica: todo devenir forma un "bloque", es decir, es el encuentro o la relación de dos términos heterogéneos que se "desterritorializan" mutuamente. Cuando "x" e "y" se desterritorializan mutuamente significa que "x" e "y" devinieron otra cosa de lo que eran, se modificaron mutuamente al entrar en relación. El concepto de "devenir minoritario" implica evitar el primer contrasentido: no se trata de un concepto con criterio cuantitativo. Deleuze llama "mayoritario" a lo que es siempre del orden de la generalidad identificatoria y normativa: las instituciones, la política, la economía, la cultura, los pensamientos y el lenguaje son representados en un conjunto global y abstracto que los divide en oposiciones binarias, trazando una exclusión entre lo que es conforme o no a lo mayoritario como norma. Mientras que lo "minoritario" no se define por el pequeño número, como ya fue aclarado, sino por su alejamiento con relación a tal o cual trazo de la axiomática dominante. Una minoridad es un

devenir que genera una “línea de fuga” (Deleuze et Guattari, 1980); devenir minoritario es, entonces, encontrar una línea de fuga a las oposiciones binarias, a lo que se impone como dominante, abrir el juego a las multiplicidades y las transformaciones. En este marco, una “pedagogía menor” se propone encontrar líneas de fuga con respecto a una “pedagogía mayor”. Esta última se configura en los planes educativos que duran años, en las políticas públicas, en las leyes, en los grandes programas y proyectos; mientras que el concepto de educación menor es un dispositivo para pensar las escuelas y sus aulas, los profesores, los estudiantes, y que opera como instrumento educativo para comprender las singularidades, las multiplicidades, dando lugar a aquello que las grandes planificaciones pasan por alto o que impiden que se produzcan. La pedagogía menor presta atención al plano micro y a las transformaciones sociales que se suceden en ese plano. Y para ello, incentiva el devenir creador de los estudiantes, la creación por sobre la mera repetición, la singularidad por sobre la imitación. La pedagogía menor, en tanto concibe el proceso educativo como devenir, se propone que los profesores y los estudiantes se “desterritorialicen”, es decir, que “devengan otros”, que se transformen, que se modifiquen en sus subjetividades, a partir de la creación de conceptos y de prácticas “menores”.

Pedagogía rizomática y experimentación. En este punto es necesario considerar el concepto de “rizoma” y su relación con las cuestiones relativas a la disciplinarización de los saberes escolares. Este concepto, tomado de la botánica para ser inscripto en términos filosóficos, está desarrollado en la introducción de *Mille plateaux* (1980), titulada precisamente “Rizoma”, aunque la noción aparece por primera vez ya en *Kafka* (1975). Propone una nueva imagen del pensamiento destinada a combatir una concepción “arbórea” de la filosofía que desfigura el acto de pensar y nos aleja de él. La figura del árbol, el cual se enraíza profundamente en la tierra y se configura como un punto estático que crece tan sólo hacia arriba, representa la imagen de la filosofía en su concepción clásica: las raíces y el tronco constituyen un Fundamento, la base del sistema, y las diversas ramas son derivaciones de ese Fundamento incuestionable. Las formas arborescentes son troncales, tienen un

sentido unidireccional, un principio de homogeneización. El árbol no aumenta sus conexiones ni direcciones, pues sólo ocupa una posición, un punto fijo, y se establece como una “*línea molar*”, que representa lo ordenado, lo homogéneo, lo estático, la fijeza de un punto. A diferencia de los árboles o de sus raíces, el rizoma conecta un punto cualquiera con otro punto cualquiera, cada uno de sus trazos no remite necesariamente a trazos de la misma naturaleza, y pone en juego regímenes de signos muy diferentes. Se constituye como aquellos brotes de plantas que se extienden y bifurcan en distintas direcciones, cambiando de posición a cada instante. No tiene comienzo ni fin, sino siempre un medio, un “entre”, por el cual crece y desborda. “Constituye multiplicidades con diversas entradas y salidas” (Deleuze et Guattari, 1980). La formación de los elementos de un rizoma no sigue líneas de subordinación jerárquica; es un sistema sin centro, jerarquías o significado imperante; se define, únicamente, por una circulación de estados e intensidades de sus componentes. El rizoma no se deja reducir a una Unidad omnicomprendensiva ni a un Modelo totalizador. No está hecho de unidades sino de dimensiones, o más bien de direcciones móviles. El rizoma es, entonces, una “*línea molecular*” o *línea de fuga*, en la que se ejemplifica el movimiento constante, lo heterogéneo, lo fluido, lo múltiple. En lo rizomático anida un plan de consistencia que actúa bajo un agenciamiento, es decir, la ampliación de sus dimensiones en una multiplicidad que cambia necesariamente de naturaleza a medida que aumenta sus conexiones. En este sentido, una “pedagogía rizomática” propone la crítica a la fragmentación del saber propio de la concepción científica de la modernidad. El orden vertical de las disciplinas escolares y su supuesta dependencia de un tronco común (concepción arbórea) no hacen sino asegurar los dispositivos de control sobre la evaluación y reproducción de los saberes. La propuesta deleuzeana asentada, en cambio, en la idea de transversalidad que sugiere el rizoma, permite abrir el proceso educativo a la multiplicidad y diversidad de singularidades que lo atraviesan. Además, en la educación tradicional el conocimiento se presenta por medio del currículo diluido en diversas materias que poco o nada interactúan entre sí, comprometiendo el entendimiento integral del

saber por el alumno; en cambio, la concepción rizomática consiste en un programa interdisciplinario de los contenidos favoreciendo al alumno una integración y composición del currículo. Por otro lado, una pedagogía rizomática se vincula con lo que Deleuze denomina “experimentación”. Esto implica al menos dos nociones: i) pensar no es representar, no se busca una adecuación con una supuesta realidad objetiva, sino un efecto real, una *práctica* que vuelve a lanzar la vida y el pensamiento, desplaza sus desafíos, los lleva más lejos y a otra parte, a una “aventura”; ii) no hay un comienzo real sino en el medio, en el entre, en el encuentro real y concreto de los devenires, en el encuentro de los profesores y de los estudiantes en el espacio de las aulas.

Pedagogía de los procesos de subjetivación. El aporte de Deleuze para pensar las modalidades de control del sistema educativo actual son fundamentales a la hora de comprender los procesos de subjetivación de los actores sociales (profesores, estudiantes, etcétera) y sus prácticas. La tesis central del artículo titulado «Post-scriptum sur les sociétés de contrôle» (Deleuze, 1990) afirma que “los centros de encierro” disciplinarios descritos por Foucault (cárcel, hospital, fábrica, escuela, familia) atraviesan una “crisis generalizada”. En las últimas décadas transitamos la decadencia de la “sociedad disciplinaria”, que se desplegó desde los siglos XVII y XVIII hasta mediados del XX, y fue el tema central de las investigaciones de Foucault, por ejemplo en su libro *Surveiller et punir. Naissance de la prison*, de 1975. La sociedad actual, afirma Deleuze, es denominada como “sociedad de control” y se ejerce fluidamente en espacios abiertos, en forma desterritorializada, mediante los psico-fármacos, el consumo televisivo, el marketing, el endeudamiento privado, entre otras modalidades. Las fábricas son reemplazadas por las empresas, que son formaciones dúctiles y cambiantes; las máquinas simples por sistemas computarizados de producción y control. Se ha pasado de las instituciones de encierro a los medios abiertos, con la libertad de circulación como condición del ejercicio del poder o, en términos deleuzeanos, del espacio estriado al espacio liso y del molde a la modulación. Además, en lo que respecta a los modos de subjetivación, se redefine la figura del *homo economicus*, que ya no es el

hombre del intercambio sino el empresario de sí neoliberal, y también la figura del trabajador que pasa de ser el hombre encerrado al hombre endeudado. En este contexto, la articulación imperativa de los sistemas educativos para dar curso a la formación continua y la introducción de la estructura empresarial en cada uno de sus niveles, se cuentan entre los fenómenos principales que Deleuze diagnostica. Estos mecanismos de control presentes en el sistema de educación promueven la manipulación y el mantenimiento de la ideología empresarial y de la competencia. Se impone lo cuantitativo y la estadística como criterio. Este control ocurre desde la forma arquitectónica de la escuela hasta los instrumentos de evaluación practicados por los profesores. Contra estos mecanismos dominantes, la pedagogía deleuzeana de los procesos de subjetivación propone la búsqueda de líneas de fuga en esta sociedad de control. Líneas de fuga que se expresan en la constitución de subjetividades apoyadas en valores distintos a los de la mera competencia, y en la propuesta de poner en relación el cuerpo y el arte para constituir subjetividades creadoras y colectivas, transformadoras de lo real, y no meramente reproductoras.

CONCLUSIONES

Durante veintisiete años en la Université de Vincennes, Deleuze fue un profesor creador y apasionado. Explorando siempre las posibilidades que escapaban a toda repetición o reproducción de la historia de la filosofía, concibió el aula como un “laboratorio de investigación” (Deleuze, 1990). Se propuso llevar a la práctica esas cuatro concepciones desarrolladas: una pedagogía del concepto, que concibe a la filosofía y su enseñanza como la creación de conceptos y no como su simple repetición; una pedagogía menor, que busca las singularidades, los devenires que modifican las subjetividades de los estudiantes, y no la mera reproducción de programas curriculares abstractos; una pedagogía rizomática, que indaga problemáticas múltiples y realiza conexiones entre los diversos campos disciplinarios, rechazando jerarquías dominantes que impiden la tarea de pensar; y una pedagogía de los procesos de subjetivación, experimentando líneas de fuga en nuestras sociedades de control,

proponiendo la constitución de subjetividades creadoras, lejos de la mimesis del marketing empresarial neoliberal.

REFERENCIAS

- G. Deleuze, F. Guattari, *Kafka: Pour une littérature mineure*, (Minuit, Paris, 1975).
- G. Deleuze, F. Guattari, *L'Anti-Œdipe*, (Minuit, Paris, 1972).
- G. Deleuze, F. Guattari, *Mille Plateaux*, (Minuit, Paris, 1980).
- G. Deleuze, *Pourparlers*, (Minuit, Paris, 1990).
- G. Deleuze, F. Guattari, *Qu'est-ce que la philosophie?*, (Minuit, Paris, 1991).

RANCIÈRE. TRANSMISIÓN, POLÍTICA E IGUALDAD

Gabriel Macías

Facultad de Filosofía y Letras. UNAM

El maestro ignorante es un libro que desde el título mismo encarna una contradicción difícil de asimilar por nuestra racionalidad pedagógica moderna. ¿Cómo es posible ser un maestro ignorante? Escrito en 1987, *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*, forma parte de un primer conjunto de obras, escritas por Jacques Rancière entre las décadas de los sesentas y ochentas, que problematizan, entre otras cosas, los usos políticos del pensamiento marxista de corte althusseriano al interior de las instituciones educativas, con especial énfasis en la relación transmisión e igualdad. El presente ensayo es una invitación para que docentes y todo interesado en la educación exploremos los posibles aportes del pensamiento de Jacques Rancière al campo de la pedagogía y la educación. Un llamado, a manera de provocación, a escuchar una voz disonante que nos recuerda las contradicciones políticas, que aún en nuestros días, le dan sentido a toda práctica de enseñanza.

Jacques Rancière nace en 1940, en Argelia, un país del norte de África colonizado por Francia en la primera mitad del siglo XIX, y que hasta el año 1962 es reconocida su independencia. Durante su juventud, Rancière estudia Filosofía en la Escuela Normal Superior, donde conoce a Louis Althusser, con quien participa, junto a otros filósofos destacados como Étienne Balibar, en el reconocido proyecto de interpretación y explicación de la obra de Karl Marx:

Para leer el Capital (1965). Después de los acontecimientos suscitados durante las revueltas estudiantiles de mayo del 68, y de la postura política adoptada por Althusser en lo relativo al proyecto de la Universidad de Vincennes, Rancière se separa del proyecto de su maestro al cual le dedica, a manera de crítica, dos obras representativas de la primera etapa de producción del filósofo nacido en Argelia: *Sobre la teoría de la ideología política de Althusser* (1969) y *La lección de Althusser* (1975)

De acuerdo con Jacques Rancière, el althusserismo, de una gran influencia en los círculos intelectuales y universitarios en la década de los sesentas, se caracterizó como movimiento teórico-político a partir de dos rasgos estrechamente relacionados entre sí: 1. En el campo teórico, el althusserismo se opuso al movimiento de ‘modernización’ del pensamiento marxista, a través de una actitud de vuelta al pensamiento del propio Marx, por medio de una práctica rigurosa de lectura directa e interpretación de sus textos. 2. En el campo político, el uso de la teoría de Althusser se contrapuso a las disidencias al seno de los grupos comunistas francés, mediante el llamado al orden y la fidelidad del Partido, las cuales se buscaba fueran producidas a partir de la autonomía y el rigor en la transmisión de la teoría.

En ese sentido, para Rancière el centro de la empresa althusseriana, presente en los movimientos estudiantiles de revuelta de la década de los sesentas, se expresó de manera clara en aquellas relaciones de jerarquía, mediadas por los planteamientos de oposición entre ciencia e ideología de corte marxista, que Rancière analizará a partir de la teoría de la ideología del propio Althusser, así como de sus implicaciones políticas en el contexto universitario. El momento histórico del movimiento estudiantil de mayo del 68 y la posterior creación del proyecto de Vincennes revelaron una cara del althusserismo que pocos esperaban: para Rancière, el althusserismo funcionó como un discurso que colocó en el primer plano de la lucha a aquellos intelectuales que defendían, frente a la revuelta y la espontaneidad de la política estudiantil, la defensa de la comprensión y la transmisión del saber académico.

De esta manera, los puntos donde se articulan la filosofía althusseriana y la política revisionista de defensa y transmisión del

saber académico quedarán de manifiesto en su análisis de la teoría de la ideología.

Para Rancière, la singularidad de la interpretación althusseriana de Marx y su teoría de la ideología se podía resumir en tres tesis principales:

1. La ideología es un sistema de representaciones, que permite, en todas las sociedades, la cohesión social, ajustando la relación entre los individuos y las tareas fijadas por la estructura social. El conjunto de representaciones de la ideología no es un sistema de conocimiento; por el contrario, es un sistema de ilusiones necesarias para su participación como sujetos históricos. Su finalidad es encubrir la lucha y la dominación de clase.
2. Relacionado con lo anterior, en una sociedad dividida en clases, la ideología posee una función de mantener a los individuos en el lugar que les es asignado por la propia dominación de clase.
3. El principio de subversión de toda relación de dominación pasa, necesariamente, por el conocimiento del contrario de la ideología. Esto es, la ciencia.

En ese sentido, Rancière recurrirá al análisis de la experiencia de la transmisión del conocimiento en las universidades, concretamente en la Universidad de Vincennes, para objetar como la división entre ciencia e ideología del althusserismo revisionista es completamente falsa. Si las ciencias tienen una función reaccionaria o conservadora no es simplemente porque cierto contenido pueda ser perfectamente reconocido como ideológico, es decir como no científico. Para Rancière, la dominación de clase no se expresa únicamente en el contenido del saber, como afirmará Althusser, sino en las estructuras mismas de la enseñanza y su configuración: el tipo de institución, sus mecanismos de selección y exclusión, las relaciones jerárquicas entre docentes y alumnos.

En la universidad, no hay ideología que sea lo otro de la ciencia, ni ciencia que sea lo otro de la ideología. En las prácticas de la

enseñanza universitaria, no hay pura ideología o pura ciencia, sino un recorte de conocimientos científicos articulador en objetos de saber. La transmisión de los conocimientos científicos no se efectúa a partir de una concepción de la ciencia que sea pura. Las relaciones de enseñanza en las universidades forman parte de los modos de apropiación del conocimiento científico, de la misma manera, que los modos de apropiación de ese saber, son modos de apropiación de cierta posición social.

A diferencia de lo concebido en el althusserismo revisionista, la relación entre ciencia e ideología no es una relación de ruptura, sino de articulación. La ideología no es el otro de la ciencia, es el espacio mismo donde se transmiten los conocimientos científicos, donde estos están anudados uno con el otro para la producción del saber de una formación social particular. Desde esta perspectiva, el saber no es simplemente un contenido cualquiera que puede ser ciencia o puede ser ideología. El saber es un sistema donde los contenidos no pueden ser concebidos fuera de sus prácticas y medios de apropiación.

La universidad, para Rancière, no es ni el espacio neutro necesario para el desarrollo técnico de toda sociedad moderna, ni es el lugar de la pura división de clases. La universidad, afirmará Rancière, es el lugar mismo de la lucha de clases. Donde la transmisión del conocimiento y sus medios de apropiación se juegan en el terreno de la disputa por lo político.

Mientras tanto, a principios de la década de los 70, y una vez publicada *La lección de Althusser*, Rancière participó en el Colectivo Revueltas Lógicas, el cual tenía por objetivo sacar a la luz aquellas memorias locales del archivo obrero de principios del siglo XIX, con la finalidad de pensar de otro modo los fracasos del discurso y la subversión marxista durante los movimientos de revuelta estudiantil del 68. De esta manera, el largo ‘viaje’ de casi diez años al país de los archivos obreros, permitió a Rancière publicar en 1981 su obra titulada *La noche de los proletarios. Archivos del sueño obrero* (1981), un trabajo a partir del cual pudo definitivamente con la tradición marxista, para quienes la emancipación obrera sólo podía desarrollarse a partir de una toma de conciencia que se efectuaba con la ayuda

de la transmisión de una ciencia venida de afuera. Los folletos, los diarios, los poemas, las cartas le habían dejado claro que la emancipación para los propios obreros de la primera mitad del siglo XIX, a diferencia de lo que afirma el marxismo científico, no se trataba de adquirir un saber faltante, ni mucho menos de afirmar su propia cultura de clase, sino de un acto de desclasificación a partir de la cual los obreros se despojaban de ciertos saberes y cierta identidad que los destinaba a los trabajos manuales de producción. Para el propio obrero, la emancipación significaba alejarse de la mirada de la víctima o el desposeído, para ganar, sobre la noche destinada a reproducir la fuerza de trabajo, el tiempo para leer, hablar y escribir como cualquiera otro. Siguiendo la misma línea de investigación, dos años más tarde, Rancière publicará *El filósofo y sus pobres* (1983), una obra que se propone mostrar de qué manera la ciencia social, que pretende develar los mecanismos de dominación, no hacen más que consagrar el más antiguo principio de las filosofías políticas del orden: el que encomienda a las clases más desfavorecidas a hacer sólo lo que le es propio. *El filósofo y sus pobres*, nos dirá el propio Rancière, es un trabajo que fue escrito en la época de los grandes proyectos educativos promovidos por el gobierno socialista de François Mitterrand, mediante los cuales el partido socialista francés buscó reducir la desigualdad promovida en y a través de la escuela. El objetivo de ese conjunto de reformas era, según Rancière, contener los mecanismos de ‘violencia simbólica’ en contra de los hijos de las clases más desfavorecidas, a costa de hacer de su contenido algo menos sabio, algo más accesible a la cultura de las clases populares. Una tesis con la cual Rancière estará en desacuerdo y que servirá de fundamento para el desarrollo de su posterior obra.

Cuatro años después, en 1987, Rancière publicó uno de sus libros más representativos y conocidos en el ámbito de la pedagogía y la educación: *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual* (1987), obra a partir de la cual Rancière discute, de una forma bastante peculiar, los usos políticos que el gobierno socialista francés hizo en educación durante la década de los 80 de la obra *Los herederos. Los estudiantes y la cultura* (1964) de Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron, con especial énfasis en la relación entre

transmisión e igualdad. Esto a través de la recuperación de la experiencia de una figura extravagante, desconocida en la historia del movimiento obrero y en la historia de la pedagogía y la educación, que a partir de la publicación de *La noche de los proletarios* aparecerá en la mayor parte de las obras de Jacques Rancière: Joseph Jacotot.

Joseph Jacotot nació en Dijon, en 1770, a los 19 años, se convierte en maestro de retórica, mientras se prepara para el oficio de abogado, tres años más tarde, se une a la rebelión y sirve como artillero en el ejército de la República. En 1815, a pesar suyo, es elegido diputado de la convención, a partir de lo cual, durante la restauración de la monarquía borbónica, es obligado a exiliarse en los Países Bajos, donde en adelante se le permitirá de manera generosa desempeñarse como profesor de letras a medio sueldo.

El maestro ignorante no es una obra de pedagogía, sino un tratado filosófico y político sobre la igualdad, que narra la aventura intelectual que vivió Joseph Jacotot en 1818 cuando, a partir de una circunstancia azarosa en la que, sin tener el lenguaje como elemento común para la trasmisión del conocimiento, decide responder de forma afirmativa al deseo de un grupo de estudiantes de aprender francés, y descubrir aquello que posteriormente él mismo llamará el método de enseñanza universal. Un método que permite, según él, la emancipación intelectual. En *El maestro ignorante*, escribirá Rancière, Jacotot sin saber flamenco para hablar con sus estudiantes, ni tener métodos pedagógicos para la enseñanza del francés, consigue una edición bilingüe del *Télémaco* de Fenelón para solicitarles, a través de un intérprete, que aprendan por ellos mismos, entregados a su deseo. La experiencia superó por mucho sus expectativas, escribirá Rancière: apoyados en el texto traducido, Joseph Jacotot les solicita que lean a Fenelón por su propia cuenta, que comparen palabra por palabra, digan lo que han visto, que relacionen lo que saben con lo que acaban de leer y repitan una y otra vez la misma acción, para lo cual, contrario al desastre que él mismo esperaba, los estudiantes lo sorprenden escribiendo en francés, sin la ayuda de un maestro explicador.

A partir de lo anterior, nos relatará Rancière, la conmoción que experimentó Jacotot fue profunda, casi revolucionaria, pues

Jacotot, como cualquiera de los educadores que hemos sido formados en la racionalidad pedagógica moderna, creía que es posible elevar a las mentes inferiores, para hacerlas pasar de una condición de desigualdad a una de igualdad, mediante las explicaciones concienzudas y bien intencionadas del maestro. Sabía, como muchos de los que confiábamos en el poder “igualador” del trabajo docente, que si bien enseñar no es llenar las cabezas vacías de los alumnos, la función principal de éste es explicar las razones de su ciencia, pasando de los elementos simples a los complejos, según la capacidad del propio estudiante. Y fue precisamente, la de transmitir de forma sencilla el conocimiento, adaptando los contenidos escolares de acuerdo con la condición de las clases populares, una de las principales críticas que dirigió Rancière, en su libro *El maestro ignorante*, en contra de los usos políticos de la obra de Bourdieu en el sistema educativo francés de la década de los ochentas.

Fue a partir de una circunstancia de azar, insistirá Rancière, que Jacotot decidió ignorar la racionalidad pedagógica del orden progresivo, y aventurarse a dejar a un lado su propia inteligencia y su acción explicativa, en relación con la inteligencia de los estudiantes y el libro. Jacotot pensaba que el libro que ha sido escrito por una inteligencia para comunicar algo, no requiere de otra que intervenga en su explicación. La explicación nunca ha servido para remediar la supuesta incapacidad de comprensión del inferior, por el contrario, la incapacidad y la inferioridad son el mito de la pedagogía moderna y su racionalidad explicadora. Es el explicador quien necesita al incapaz y no al revés. Explicar una cosa a alguien significa primero demostrarle su incapacidad de comprender por sí mismo. No importa el contenido, si se trata de aprender francés o filosofía, cualquier libro puede ser leído por cualquier persona y no requiere de una inteligencia superior que se desdoble a sí misma infinitamente para ser comprendido. Basta con dejar al estudiante sólo frente al libro, en una relación de igualdad, de una inteligencia con otra, y solicitarle que ponga toda su voluntad en su deseo de aprender.

En ese sentido, la relación que estableció Jacotot no fue de inteligencia a inteligencia, la cual Rancière llamará de atontamiento,

sino de voluntad a voluntad, marcada por la presunción de igualdad de cualquiera con cualquiera, donde una voluntad obliga permanentemente a la otra hacerse cargo de su propia inteligencia.

La igualdad, afirmará Jacques Rancière, no es un punto de llegada, no es una meta que pueda alcanzarse a través de la explicación de la ciencia, las políticas gubernamentales y las reformas educativas. Por el contrario, pensar la igualdad como una meta es construir una distancia que la práctica misma de su 'reducción' reproduce indefinidamente. Una distancia que, además, sólo puede ser suprimida por la práctica de explicación del superior que la instituyó. Pues para Rancière y Jacotot, la igualdad nunca viene después del acto educativo de explicación. Sin igualdad no hay saber que se transmita, ni orden que se entienda y acate. La igualdad es una condición necesaria, el principio de cualquier acto político y de formación. La igualdad, afirmará con contundencia Jacques Rancière, es un punto de partida o no es nada.

El maestro ignorante es un libro que desde el título mismo encarna una contradicción difícil de asimilar por nuestra racionalidad pedagógica moderna. ¿cómo es posible ser un maestro ignorante? La ignorancia primordial a la que hace alusión el libro no es sólo la del conocimiento a transmitir, sino principalmente la ignorancia de la desigualdad que fundamenta nuestras prácticas educativas. El libro de Jacques Rancière no es una obra que esté en contra de la docencia o la escuela, es una invitación, una provocación, para no dejar de pensar en las paradojas mismas que le dan sentido a toda práctica enseñanza, relativas al problema sobre la igualdad. Como se escribió, *El maestro ignorante* es un tratado filosófico-político que se toma en serio el postulado de la igualdad de las inteligencias y desarrolla un conjunto de reflexiones radicales en torno a éste. Valdría la pena escuchar qué puede decir aún la experiencia de Joseph Jacotot y leer con detenimiento este texto que tiene por objetivo provocar el pensamiento, para sacudir muchos de los sentidos comunes que todavía impiden pensar de otro modo las prácticas de enseñanza.

Queden hasta aquí este conjunto de reflexiones generales compartidas como una invitación para seguir profundizando en la lectura y análisis de la obra de Jacques Rancière. Una invitación para

que docentes y todo interesado en la educación exploren los posibles aportes del pensamiento del filósofo aquí presentado al campo de la pedagogía y la educación.

REFERENCIAS

- L. Althusser, *Para leer el Capital*, (Siglo XXI. Editores. México. 1977).
- J. Rancière, *La lección de Althusser*, LOM Ediciones. Santiago. 2013.
- J. Rancière, *El filósofo y sus pobres*, (Universidad Nacional de General de Sarmiento. Buenos Aires. 2013).
- J. Rancière, *El maestro ignorante: cinco lecciones sobre emancipación intelectual*, (Laertes. Barcelona. 2003).
- J. Rancière, *La noche de los proletarios: archivos del sueño obrero*, (Tinta Limón Ediciones. Buenos Aires. 2010).
- P. Bourdieu, J.C. Passeron, *Los herederos: los estudiantes y la cultura*, (Siglo XXI. México. 2008).

LACLAU. LA CONSTRUCCIÓN DISCURSIVA DE LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS

Silvia Fuentes

Universidad Pedagógica Nacional. Ajusco

UNA ERA DISCURSIVA: ERNESTO LACLAU

En el marco de una nueva situación epocal, caracterizada por un creciente dinamismo discursivo y complejidad de la vida social ¿cómo seguir pensando la noción de identidad, social, política, educativa? ¿Qué tipo de subjetividad educativa hegemoniza hoy en día la definición de las agendas gubernamentales? ¿Qué tipo de prácticas son concebidas como educativas y cuáles son excluidas?

Ese conjunto de interrogantes, está atravesado por algunas de las coordenadas ontológicas y epistémicas, abiertas por la potente y transgresora línea de pensamiento desarrollada por Ernesto Laclau (1935- 2014).

Su trayectoria intelectual y política arrancó tempranamente en su natal Argentina en la década de los cincuenta. Ernesto Laclau contaba con veinte años, cuando presenció en 1955 el golpe de estado en contra del gobierno de Juan Domingo Perón y la inestabilidad política que le siguió, hechos que tuvieron una trascendencia importante en su militancia en la izquierda argentina, así como en su desarrollo intelectual y, en particular, en su toma de distancia con una visión de la sociedad, sustentada en las clases sociales como esencia del desarrollo social (Cuevas, 2015). A fines de la década de los sesenta, Laclau se instaló en Inglaterra, para continuar sus

estudios bajo la tutoría de Eric Hobsbawn, obteniendo el grado de doctor en la Universidad de Essex en 1977, centro académico en el que consolidó su mirada intelectual y política, y en el que llegó a ser profesor emérito, habiendo fundado el programa de posgrado denominado *Ideology and Discourse Analysis*, también colaboró en la formación del *Centre for Theoretical Studies in the Humanities and Social Sciences*, en cuyo desarrollo el profesor Laclau tuvo una importante influencia (Cuevas, 2015).

A mediados de los años ochenta, su trabajo cobró amplia notoriedad con la publicación en 1985 de su célebre libro: *Hegemony and Socialist Strategy. Towards a radical democratic politics* (en adelante, *H&S*), producido junto con Chantal Mouffe (traducido al castellano en 1987, por Siglo XXI editores, Madrid, y, en 2004, una segunda edición, por Fondo de Cultura Económica, Argentina, en cuyo prólogo, los autores presentaron un balance teórico y político de su obra; en inglés, dos ediciones más fueron producidas, en 2001 y 2014, respectivamente; así como, numerosas traducciones en diversos idiomas). En ese entonces, dicha obra, fue objeto de amplio debate, particularmente por plantear una serie de argumentos a contramano de conceptos y presupuestos epistémicos, establecidos en disciplinas como la sociología y la ciencia política, especialmente desde la tradición marxista sedimentada en esos ámbitos disciplinarios; su carácter polémico en gran medida se debió al trastocamiento que involucraba una mirada onto-epistémica que proponía la incorporación de la negatividad en el análisis de lo social y, en ese sentido, que se distanciaba de visiones esencialistas, especialmente, de las heredadas del marxismo ortodoxo.

Desde esa óptica de lectura, la apuesta de Laclau y Mouffe iba mucho más allá de solamente plantear un nuevo cuerpo categorial en el terreno teórico, de lo que se trataba era de desarrollar un trabajo genealógico para deconstruir o, en otros términos, ubicar las condiciones que posibilitaran la producción de determinadas categorías, en particular la de hegemonía a partir de Gramsci, y, sobre todo, abrir o reactivar otras rutas que en su momento fueron canceladas, para posicionarse en un terreno onto-epistémico hacia el antiesencialismo, que sostuviera una mirada posmarxista de lo político y la política.

Dicha empresa, condujo a Laclau y Mouffe, inicialmente, y después al primero, a abreviar de manera importante en diversas fuentes: el pensamiento de Gramsci y Althusser; los desarrollos de Derrida y Lacan, la lingüística de De Saussure, la mirada de Rorty y Wittgenstein, entre otros. Cada vertiente implicó el tránsito por una serie de autores y perspectivas que van desde la filosofía (Heidegger, Nietzsche), la filosofía política (Schmitt, Arendt), la analítica foucaultiana, entre lo más representativo.

En concordancia con la evolución de la perspectiva discursiva de Laclau, los referentes antes citados, supusieron un tratamiento diferencial. Al respecto, es posible distinguir tres grandes fases de su pensamiento: a) la primera, que comprende sus años de juventud como historiador y militante de izquierda en Argentina, hasta su incorporación como estudiante de posgrado en la Universidad de Essex y sus desarrollos durante los años setenta, en los cuales ya sostiene un enfoque marxista en el que se vislumbra la toma de distancia con visiones ortodoxas, de este período destaca *Política e ideología en la teoría marxista. Capitalismo, Fascismo y Populismo*, 1978; b) un segundo momento, involucró la definición clara de un posicionamiento hacia el anti-esencialismo, para proponer una lectura posmarxista de corte post-fundacional, constituye la etapa de amplia difusión de su obra y de generación de una serie de debates importantes, con la publicación de *H&SS*; c) un tercer período de su pensamiento, está representado por su obra *On Populist Reason* (2005), en la cual, reactiva la categoría de populismo y la liga de forma estrecha con la lógica hegemónica planteada en el período precedente, en esta fase destaca una mayor recuperación del psicoanálisis tanto en su vertiente lacaniana como freudiana.

A lo largo de su trayectoria intelectual y política, Laclau protagonizó diversos debates, diálogos, encuentros y desencuentros, con figuras intelectuales de diversos ámbitos y tallas, tales como Norman Geras, Stuart Hall, Doreen Massey, Derrida, Lacan, Žižek, Antonio Negri, Gianni Vattimo, Emilio De Ipola, Jacques Rancière, entre otros. La trascendencia del horizonte teórico y político, abierto por el enfoque discursivo de Laclau, puede concebirse desde distintas aristas: “a) como una propuesta teórica y conceptual,

b) como una agenda de investigación, y c) como un programa político” (Suárez, 2015: 65).

La corriente de pensamiento, desarrollada por Laclau, ha trascendido en diversas latitudes, entre ellas, aunque tardíamente con respecto al medio anglosajón, en América Latina, en países como Chile, Argentina y México.

Es posible ubicar, varias vertientes de desarrollo del pensamiento de Laclau en los países arriba citados: ya sea bajo la forma de procesos formativos en instituciones de educación superior, entre algunos de ellos: Centro de Estudios del Discurso y las Identidades Sociopolíticas (CEDIS) en la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM), en Argentina, el cual fue codirigido por Laclau en el año 2007 (Suárez, 2015), también son destacables sus vínculos con las Universidades de Arcis y Diego Portales, en Chile (Cuevas, 2015); en México, destacan sus visitas en el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados, el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México, la Universidad Pedagógica Veracruzana y la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, entre otras instituciones (Buenfil, 2018); el intercambio y debate académicos, gracias a su participación en eventos académicos; así como, el diálogo vía las relaciones con miembros de la llamada izquierda latinoamericana y, a través de encuentros con gobernantes de países en la región, en particular con la llegada de la izquierda, durante los últimos quince años, a los gobiernos de Bolivia, Venezuela, Argentina y Ecuador.

ANÁLISIS DE DISCURSO EN AMÉRICA LATINA: FILOSOFÍA, POLÍTICA Y EDUCACIÓN

La apropiación y resignificación del análisis de discurso de Laclau ha transitado por una diversidad de rutas, tanto en el ámbito académico-intelectual: desde el debate filosófico político y la teoría política y social, hasta la teoría pedagógica y las ciencias de la educación; como en el político-social: desde el impacto de su pensamiento en la orientación estratégica de movimientos sociales, (por ejemplo, en Europa: Syriza y Podemos; en A. L.: en Chile, movimiento por

la educación de calidad y gratuita) (Cuevas, 2015:12) hasta su influencia, directa o indirecta, en procesos de formación de gobiernos nacional-populistas en la región latinoamericana, como Argentina, Bolivia, Venezuela y Ecuador (Cuevas, 2015:12).

El estudio y discusión de la educación, sus procesos, sujetos e instituciones, ha constituido un terreno fértil para el análisis, recreación y uso de las lógicas y categorías planteadas desde el análisis de discurso de Laclau. Al respecto, Buenfil (2018) plantea que es posible situar la presencia de la perspectiva laclauiana en la investigación educativa tanto en América Latina (México, Argentina, Brasil, Chile y Colombia) como en otras latitudes tan diversas como Turquía, Sudáfrica y Australia.

En México, el análisis de discurso, también llamado análisis político de discurso (término propuesto por Buenfil para destacar el enclave político del análisis de discurso de Laclau y distinguirlo de aproximaciones, acotadas a lo lingüístico), ha tenido un importante desarrollo en la investigación educativa; es importante mencionar que si bien Laclau no se ocupó directamente del estudio de lo educativo, se han producido diversas apropiaciones de su pensamiento para problematizar dicho ámbito, al respecto, recupero las consideraciones de Buenfil:

[...] en la obra de Laclau se encuentran importantes contribuciones para pensar la educación y mencionaré solamente tres de las cuales se desprenden muchas más. La primera, a partir de su problematización de la noción gramsciana de hegemonía (recuérdese que para Gramsci toda práctica política era una práctica educativa), se puede articular y reactivar toda la veta postmarxista de Laclau en la dimensión educativa de la acción política. La segunda, sus aportaciones para entender la constitución de los sujetos, impregnadas de lógicas psicoanalíticas de la identificación y sujeto de la falta, pueden ser reactivadas en el ámbito de la formación de los sujetos. Y la tercera, de manera relevante, poniendo el énfasis en el papel de las prácticas discursivas y todas las modalidades de la significatividad en la acción educativa, entre lo más destacado (Buenfil, 2018: 258).

Como puede observarse, la noción de prácticas, en general, y de prácticas educativas, de forma particular, ocupa un lugar muy relevante, en los aportes que el enfoque discursivo de Laclau, ha posibilitado en el desarrollo de la investigación educativa.

En ese tenor, hay que precisar que una consecuencia central del emplazamiento previo, fue la de ir más allá de la demarcación entre lo lingüístico y lo extra lingüístico; si bien el análisis de discurso de Laclau, recuperó planteamientos del estructuralismo lingüístico de Ferdinand De Saussure como la relacionalidad y diferencialidad de la lengua; así como elementos del enfoque foucaultiano, la perspectiva discursiva laclauiana, abrevó de manera importante en el pensamiento del segundo Wittgenstein, en particular en las categorías de “juego de lenguaje” y, “semejanzas de familia”, como parte de la argumentación para plantear la centralidad del uso del lenguaje y el carácter indistinto de su expresión en las prácticas sociales, en cuanto a su potencial significación y performatividad, en ese sentido, la noción de discurso resultante, abarcaría expresiones y acciones tanto de carácter lingüístico como extra-lingüístico.

Para poder aprehender la especificidad del enfoque discursivo de Laclau, en una determinada conceptualización de las prácticas educativas, es preciso establecer algunas consideraciones onto-epistémicas y categoriales.

En primer término, un movimiento estratégico en la fundación del análisis político de discurso, residió en situar su mirada en un horizonte de intelección en los límites de un terreno esencialista y apriorístico, lo cual derivó en la posibilidad de construir abordajes teórico-conceptuales y empíricos de las realidades socio-educativas, a través de una lectura de tensiones, por ejemplo: necesidad-contingencia, inclusión-exclusión, diferencia-equivalencia, entre otras.

En ese orden de ideas, pueden derivarse al menos tres consecuencias analíticas de dicho emplazamiento onto-epistémico: la inscripción en una ontología más allá de la positividad, cancela la búsqueda de verdades completas, o esencias que determinen totalmente cualquier noción de realidad, y, por ende, la de prácticas educativas; la definición del ser de cualquier ente, se construye histórica y políticamente, en contextos particulares, así lo que se naturaliza

en un momento y espacio determinados como práctica educativa, puede no serlo en otros; es posible situar las fracturas o quiebres de cualquier propuesta educativa, y las prácticas que la acompañan, como posibilidades para reconfigurar su definición y alcances.

En el ámbito teórico-conceptual, el análisis político de discurso, plantea la relación aporética entre positividad-negatividad, como la tensión necesidad-contingencia, expresada en la llamada lógica hegemónica, en el marco de la cual propone una serie de categorías que se agrupan en la tensión entre ambos polos: discurso, hegemonía, punto nodal, articulación, lógica diferencial y equivalencial, dislocación, contingencia, posición de sujeto, significante flotante, significante vacío, sujeto de la falta, entre varias otras. Es menester señalar, que a lo largo de su trayectoria intelectual y política, y en el contexto de diversos debates, Laclau utilizó y propuso un cuerpo categorial en el que, si bien mantuvo ciertos conceptos de forma constante, también dejó de lado, enfatizó o incorporó algunos otros, algunas discusiones al respecto, pueden ubicarse en Critchley y Marchart (2008).

De acuerdo a lo anterior, pensar discursivamente la noción de prácticas educativas, involucra concebirlas desde una lógica hegemónica: como parte de sistemas u organizaciones simbólico-discursivas, cuya definición, cristaliza el resultado de luchas por instituir-las como tales; dichos sistemas se ordenan a partir de los llamados puntos nodales o significantes vacíos que logran estabilizar temporalmente una determinada significación, en contextos históricos determinados; tal demarcación, instituye como “verdaderos” y “legítimos” determinados significantes y significados, desde los cuales cobran sentido y son incluidas/excluidas determinadas relaciones y procesos, naturalizados como educativos o no.

En ese contexto, la lógica hegemónica también ofrece una posibilidad de lectura de los procesos de subjetivación y constitución identitaria, que tienen lugar en el marco de las relaciones y prácticas educativas, de manera genérica educativas, en tanto conllevan un proyecto de transformación subjetiva, vía la incorporación de conocimientos, valores, habilidades, etcétera. En términos de Buenfil:

Lo educativo alude entonces a un registro, no a una región de hechos, instituciones, contenidos o estrategias de enseñanza. Conciérne a la formación del sujeto, a lo que está implicado en su constitución, a lo que permite distinguir aquello que marca un antes y un después, y en este sentido alude a su dimensión de acontecimiento (Buenfil, 2018: 259).

En el estudio de la formación subjetiva e identitaria en el contexto de la relación educativa, desde la referida lógica hegemónica, se han movilizado tanto categorías directamente procedentes del pensamiento de Laclau, o recuperadas por éste de diversas fuentes (por ejemplo Althusser, Lacan), así como, otras movilizadas y/o recreadas desde el interés por lo educativo, en su conjunto, pueden situarse: interpelación, posición de sujeto, identificación simbólica, identificación imaginaria, sujeto de la falta, modelos de identidad/identificación, orientación identitaria, significante vacío, entre varias otras.

En suma, desde esta óptica de lectura, tanto las prácticas como la constitución de identidades educativas, son indagadas como procesos discursivos y, en ese orden, como sistemas u organizaciones significantes y simbólico-imaginarias cuya emergencia y desarrollo se configura desde una ontología política. Así, el conflicto, las luchas de poder, la dominación y el consenso, constituyen ángulos de lectura que atraviesan el análisis de toda práctica social y, entre ellas, de las prácticas educativas, así como de la configuración identitaria inherente a éstas.

EPÍLOGO

El enfoque discursivo de Laclau ha representado en la historia del pensamiento filosófico y social del siglo XX y XXI, una analítica de gran potencia, cuyo carácter disruptivo se ha manifestado tanto en los debates académicos, como en la lucha política.

Pensar discursivamente, desde el análisis de discurso laclauiano, constituye una empresa que demanda el adoptar una postura onto-epistémica, que apuesta por un terreno posfundacionalista y hacia el antiesencialismo. Ese plano de exigencia, lleva consigo, no solamente un esfuerzo intelectual, sino, en la misma jugada, un

gesto político: la tentativa de desmitificar lo instituido como plataforma para el desarrollo de nuevos proyectos instituyentes, cuyo preámbulo supone ya el reconocimiento de su imposibilidad y ulterior puesta en cuestión.

En la investigación educativa, el uso del análisis de discurso de Laclau, ha producido frutos numerosos, entre ellos, los relativos a la problematización de la constitución subjetiva e identificatoria, en el contexto de determinadas prácticas educativas. Ahora bien, el uso de la analítica laclauiana en el ámbito educativo, plantea retos particulares, en especial, el tránsito de una problematización ontológica a una óptica, que tiene que ver con los contextos socio-históricos específicos en los cuales un cierto proyecto pedagógico, es puesto en movimiento. Por ello, es importante señalar, que existe una importante discusión, en torno a los límites de la perspectiva laclauiana en el terreno educativo, que atiende al plano de lo óptico, en cuanto a la constitución de identidades educativas a partir de la presencia de determinados significantes vacíos. El llamado, reside en instalar una reflexión ética y deontológica que abra la discusión entre posibles significantes “buenos” y “malos” (Szkudlarek, 2011), en tanto constructores de identidades educativas, sin renunciar a los aportes de la lógica hegemónica:

In Laclau, the structure of identity is ontologically open, and this openness is the very condition of the political, of the indeterminate and only precariously definable character of the social; but its ontic content makes a difference in terms of political consequences [...] How do we distinguish between “good” and “bad” empty signifiers? [...] We could call this political dimension of education, calling us to responsibility for the way we deal with things to come, with the ontological relation to the nonexistent, the deontological (Szkudlarek, 2011: 123-125).

De acuerdo con lo anterior, vale destacar que si bien, la línea de pensamiento abierta por Laclau, en su momento fundacional junto con Mouffe, constituye un proyecto en desarrollo y, por ello, puede ser objeto de múltiples intervenciones, su capacidad heurística, trasciende al ámbito de la política y la ética y, en ese sentido, resulta

ampliamente prometedora en la discusión sobre qué tipo de sujetos e identidades político-educativas queremos formar, como parte de un futuro planetario que se ha tornado incierto.

REFERENCIAS

- F. Suárez, “Ni con Laclau, ni contra Laclau. Críticos y críticas a La razón populista”, *Identidades*, núm.9, año 5, (2015), pp. 64-8.
- H. Cuevas, “Introducción. Obra e historia intelectual de Ernesto Laclau” *Pléyade*, 16, (julio-diciembre 2015), pp. 9-19.
- R. Buenfil, “Laclau y la educación en América Latina: huellas de una herencia en disputa”, en: Buenfil, R. N., Z., Navarrete (coords.), *Ernesto Laclau: Apropiações, debates y disseminación de su pensamiento en Latinoamérica*, (PAPDI- Plaza y Valdés, México, 2018), pp. 249-271.
- S. Critchley y O. Marchart (Comps.), *Laclau. Aproximaciones críticas a su obra*, (FCE, Buenos Aires, 2008).
- T. Szkuclarek, (2011), “Semiotics of Identity: Politics and Education”. *Stud Philos Educ* (2011), 30:113-125. DOI 10.1007/s11217-011-9225-z

DERRIDA.

DECONSTRUCCIÓN, DIFERENCIA Y EDUCACIÓN

Ileana Rojas-Moreno

Facultad de Filosofía y Letras. UNAM

INTRODUCCIÓN

Este artículo tiene como propósito situar algunos aportes de la obra de Jacques Derrida derivados del manejo de las nociones de *deconstrucción* y *diferencia*, así como su aplicación en el campo de la educación. El argumento central consiste en validar que, mediante la utilización de dichas nociones a modo de herramientas analíticas, es posible desmontar las estructuras de significación en las que se sedimentan y se ponen en movimiento los conocimientos producidos en este campo. Así, a partir de un breve ejercicio derivado de la analítica deconstructiva, se presenta aquí una forma de aplicación de estrategias de lectura en la revisión de argumentaciones sobre dos de los conceptos nodales del campo, *pedagogía* y *ciencias de la educación*, en argumentaciones de autores clásicos del pensamiento educativo occidental, destacando la impronta de sus reflexiones sobre la cientificidad y el carácter prescriptivo de la pedagogía como disciplina académica.

BREVES ANOTACIONES SOBRE LA PRODUCCIÓN DERRIDEANA Y LA DECONSTRUCCIÓN

Nacido en El-Biar, Argelia, Jacques Derrida (1930-2004) fue un intelectual francés reconocido, entre otros, por sus aportes sobre

la *deconstrucción* como estrategia de análisis aplicada en literatura, lingüística, filosofía, jurisprudencia y arquitectura, principalmente. Cabe señalar la influencia de Nietzsche, Freud, Husserl, Heidegger y Saussure en el contexto de su producción en la que destacan diversos cuestionamientos al pensamiento occidental. Fue durante la década de los años sesenta que Derrida irrumpió en el escenario científico con sus libros *La voz y el fenómeno* (1967), *De la Gramatología* (1967) y *La escritura y la diferencia* (1967), en los que ofreció una amplia demostración de la lectura deconstructivista para la contraargumentación de textos, dando lugar al movimiento intelectual conocido como *deconstrucción* el cual modificó la manera de pensar de muchos filósofos.

En cuanto a la noción de *deconstrucción*, Derrida utilizó esta figura de intelección para referirse a una lectura que apuntara a desenmascarar la naturaleza controvertible de todo centro, presentándola así: "...la deconstrucción no es ni un *análisis* ni una *crítica*, [...]. No es un análisis, sobre todo porque el desmontaje de una estructura no es una regresión hacia el *elemento simple*, hacia un *origen indescomponible*" (Derrida, 2017).

Para el autor la deconstrucción consistía en desmontar por completo el esquema tradicional de la cultura occidental y descubrir que, en todas las grandes creaciones culturales se encuentran siempre opciones implícitas y previas disimuladas detrás de los sistemas de pensamiento o de los juicios de valor que se pretenden más coherentes. De acuerdo con la lectura derrideana, todo el pensamiento occidental se basa en la idea de un centro, y que el problema de los centros consiste en que siempre buscan excluir, ignorando, reprimiendo o marginando a otros convirtiéndolos en "lo Otro". Por otra parte, el sentido de fijar un centro para organizar el pensamiento da lugar al manejo de oposiciones binarias, de las cuales un término es central y el otro marginal. De ahí que para Derrida la deconstrucción representara una manera de abordar la lectura que advirtiera la particularidad del componente central, y después intentaría subvertirla para que la parte marginada pasara a ser la central y eventualmente eliminase la jerarquía. De esta manera el texto pasaría a significar lo contrario de lo que parecía significar originalmente.

El ejemplo más llamativo es el de la oposición habla/escritura abordada en *De la gramatología* (1967). Mediante argumentos históricos, Derrida demostró cómo en el pensamiento occidental el habla ha sido un elemento central y natural, mientras que la escritura ha sido considerada marginal y artificial. Posteriormente deconstruyó este “supuesto natural”, primero invirtiendo la jerarquía favorable al habla como algo natural y central, y después descubriendo que la escritura, antes considerada pervertida, patológica y derivada, podía ser central en lugar de ser marginal. A esta subversión de los términos, Derrida añadió que ambos resultaban inadecuados para describir el juego de las diferencias más general que es común a ambos, y dado que no era posible prescindir de ellos, sugirió que se les empleara tachándolos, utilizando ambos conceptos bajo la advertencia de que no resultaban los más apropiados. La presentación gráfica de la tachadura fue la siguiente:

~~Habla~~ ~~Escritura~~

Vinculado al ejercicio de tachadura, Derrida formuló una nueva argumentación demostrando que el habla y la escritura no eran más que la forma oral y escrita del juego de la diferencia, una forma inexistente de escritura a la que llamó “archiescritura” o “arquescritura”, reflexión que ofrecía la posibilidad de develar lo subyacente en cualquier argumentación.

EL JUEGO-ESTRATEGIA DE LA DIFERENCIA

El ejercicio derrideano de la *deconstrucción* está basado en el juego ambiguo de los “no-conceptos”, dado que cada palabra se resiste a ser reducida a un significado único y estable. Sin embargo, el “no-concepto” más conocido y criticado de la obra derrideana fue el de *diferencia*.

Para Derrida, *diferencia* representa un movimiento constitutivo del pensamiento. Así: “Lo que se escribe como “diferancia” será así el movimiento de juego que “produce”, [...] La diferancia es el “origen” no-pleno, no-simple, el origen estructurado y diferente (de diferir) de las diferencias” (Derrida, 1998). Se trata sin duda de

una noción compleja y difícil de aprehender aunque, paradójicamente, es la que ofrece elementos operativos para aproximarse a un discurso (sea este un texto o un concepto) y así efectuar su “desarmado”. Para efectos de este artículo se proponen algunas formas de aplicación derivadas de la noción de *diferencia*, en tanto estrategia para un desmontaje discursivo (Rojas-Moreno, 2012).

- a) A modo de punto de partida, a fin de apreciar que en las diversas formulaciones conceptuales, la forma y el contenido utilizados para la estructuración de un texto se presentan mediante el desarrollo de un planteamiento central en torno al cual se entreteje el juego de oposiciones binarias (p. ej., ciencia/arte, teoría/técnica), por lo que la indicación a seguir es situarse en medio de dicha oposición.
- b) Como ejercicio de observación y rastreo, para situar las oposiciones binarias que guían el desarrollo de los planteamientos, detectando cómo se distingue una de ellas, mientras que la otra sólo queda indicada, trazando una marca que las separa (p. ej., cuando en una argumentación se centra la atención en la “teoría”, dejando en suspenso la “técnica”).
- c) Ya ubicadas las oposiciones binarias, rastrear los enlaces entre lo central y lo marginal, lo primordial y lo secundario, buscando desestructurar el armado original de los planteamientos. Nuevamente, mediante la *deconstrucción* se marca un posicionamiento entre un elemento y otro para seguir los movimientos y enlaces, a manera de rastreo de pistas para desmontar estructuras de sentido.
- d) A modo de cierre provisional, posicionándose entre lo que se muestra como el sentido original de una formulación y el juego con algunas otras posibilidades de estructurar significados distintos con ordenamientos también diferentes.

POSIBILIDADES DE UTILIZACIÓN DE LA DECONSTRUCCIÓN Y LA DIFERENCIA EN EDUCACIÓN

La riqueza y complejidad del pensamiento derrideano abre diversas posibilidades de aplicación de estrategias de lectura en educación.

Por ejemplo, mediante la combinación de estrategias derivadas de las nociones de *deconstrucción* y *diferencia*, es posible colocar los planteamientos de algunos autores de este campo en otro escenario de preguntas de indagación distintas a las que usualmente ha brindado un texto. Conviene enfatizar que la utilización de estas estrategias permite observar cómo van adquiriendo forma y consistencia los conceptos, las temáticas y las problematizaciones, desarrollados para describir y explicar los procesos de la escuela y la educación.

A continuación se ofrece un ejercicio de aplicación de la analítica deconstructiva derrideana para abordar las denominaciones de *pedagogía* y *ciencias de la educación* en autores clásicos del pensamiento occidental (siglos XVIII-XX), a fin de rastrear la impronta de sus reflexiones sobre la cientificidad y el carácter prescriptivo de la pedagogía como disciplina académica (Rojas-Moreno, 2012). El punto de observación se ha fijado con la indicación “entre la *pedagogía* y las *ciencias de la educación*”, situando el posicionamiento de un lugar intermedio entre dos de las denominaciones nodales para la delimitación del campo educativo, en principio consideradas como opuestas.

Por ejemplo, de acuerdo con Kant, Pestalozzi y Herbart (siglos XVIII y XIX) y en el marco de la tradición alemana, la *pedagogía* era la ciencia de la educación por excelencia. A su vez, con Dewey (siglo XX) y la tradición anglosajona, se perfilaba ya una teoría educativa, la *ciencia de la educación*; mientras que con Durkheim, Debesse y Mialaret (siglo XX) en plena tradición francesa, las *ciencias de la educación* representaron el espacio multidisciplinario que, al parecer, resuelve de manera más estable aquellas cuestiones sobre la constitución y el estatuto científico de un campo de conocimiento mediante el avance de la sociología y la psicología, y el desplazamiento de la pedagogía y aun de la filosofía, así como de los saberes normativos y prescriptivos, para dejar en una posición de ventaja los saberes de corte teórico y explicativo, los saberes críticos y propositivos generados por la producción discursiva de otras disciplinas sociales.

De este posicionamiento se derivan dos cuestiones: ¿cuál de estos conceptos protagónicos encierra la verdad?, y ¿cuál de estas denominaciones opuestas es la más adecuada si se pretende situar

el estudio de lo educativo? Sin embargo, y en estricto apego a la incertidumbre derrideana, elegir como hilo conductor este par de oposiciones no implica necesariamente a responder a las preguntas anteriores, puesto que más bien se busca fijar algunas coordenadas de referencia para reflexionar sobre el estatuto epistémico del campo de la educación.

Llegado este punto conviene destacar algunas *distinciones clave*, esto es, con el análisis de las denominaciones de *pedagogía* y *ciencia de la educación* en determinados autores (sean clásicos y/o contemporáneos), se hace evidente la utilización de *distinciones clave* tales como: ciencia/técnica, ciencia/arte, teoría/técnica, teoría/práctica. En conjunto, estos juegos de oposiciones binarias permite fijar puntos de observación que, sin ser excluyentes, dirigen la mirada hacia movimientos específicos ayudando a desmontar las lógicas con que se formularon los conceptos de *pedagogía* y *ciencias de la educación* en la temporalidad indicada, a fin de comprender dentro de una dimensión histórico-social concreta qué ha permanecido y qué ha cambiado a nivel discursivo.

RASTREO “ENTRE” LA PEDAGOGÍA Y LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN EN EL DISCURSO DE AUTORES CLÁSICOS

Cabe señalar que el debate sobre la científicidad de la pedagogía tiene una amplia trayectoria cuyo punto de partida se sitúa en el Renacimiento, originado por las reacciones contrarias a la pedagogía escolástica y, posteriormente, por la fractura iluminista entre la razón y la fe, si bien el arranque decidido se dio hacia finales del siglo XVIII y principios del siglo XIX. Algunos referentes que fundamentan la problematización de la científicidad pueden rastrearse con las distinciones y los entrecruzamientos de las oposiciones binarias *arte/ciencia* y *teoría/práctica*, detectados en las argumentaciones de autores clásicos como Platón, Comenio, Kant, Dilthey, Durkheim y Dewey (Rojas-Moreno, 2012). En cuanto a la oposición *arte/ciencia*, el uso de ambos términos fue más consistente en su relación con la enseñanza y la educación en los argumentos de Platón y Comenio. Por cuanto a la resignificación de la *educación* como *arte* y la *pedagogía* como *ciencia* para perfeccionar el curso de

la naturaleza, destacaron los planteamientos de Kant y Herbart. Más adelante con Dilthey surgió una orientación cercana al manejo de la idea de ciencia mediante la aplicación del análisis de la educación como función de la sociedad, la comparación de hechos empíricos y la relación con sus causas.

Acerca del debate sobre la cientificidad de la pedagogía, Durkheim argumentaba la distinción de *arte* como práctica pura exenta de teoría, no así de reflexión. En cuanto a Dewey y sobre la base de los aportes principalmente de Herbart y Durkheim, la oposición *arte/ciencia* se aplicó a la educación como la acción (*arte*) y la reflexión y explicación a la teoría (*ciencia*), en donde la idea de ciencia era contundente en el sentido de destacar que la utilización de métodos sistemáticos de investigación posibilitaría el estudio de una serie de hechos de manera menos azarosa y rutinaria. En todo caso, Dewey ofreció un avance más preciso mediante la inclusión de la categoría de *método científico*.

Respecto de la oposición *teoría/práctica*, su utilización fue más notable y consistente a partir de Kant. Dilthey, por su parte, recuperó el planteamiento kantiano asignándole nuevos matices al relacionar *teoría* con la abstracción de la educación de los procedimientos de enseñanza, bajo la designación de *pedagogía* (teorización que incorpora fines y valores de validez general para la naturaleza humana), y *práctica* como el conjunto de las experiencias educativas.

En cuanto a Durkheim, si bien la oposición binaria de *teoría/práctica* quedaba explicitada como *pedagogía-educación*, la visión científica que este autor confirió a la sociología lo llevó a situar la teoría pedagógica como la forma o formas de concebir la educación con un carácter especulativo y no explicativo, como lo sería una teoría científica. Por último, con Dewey se recuperó el concepto de *hábito* que relacionaba con la *práctica* o base de experiencias. De acuerdo con su concepción de educación como actividad moldeadora y formadora de hábitos, la oposición *teoría/práctica* quedó representada en la dualidad *ciencia de la educación/práctica educativa*.

Ahora bien, con base en las argumentaciones anteriores se proponen las siguientes consideraciones sobre el problema de la cientificidad y el tipo de saber que caracteriza la pedagogía. En términos

de una teorización pedagógica incipiente (i. e., Comenio) y desde un planteamiento donde la sistematización y el método se aproximan a la idea de cientificidad, la pedagogía incluye un saber abarcativo, fundante y universal. Por otra parte, el entrecruzamiento de las oposiciones *arte/ciencia* y *teoría/práctica* observable en Kant puede situarse como el punto para la constitución de la pedagogía en términos de ciencia. En la obra kantiana el saber pedagógico quedó formulado como un corpus teórico, pasando de un tratado sobre la enseñanza a un desarrollo más consistente sobre los fines y principios de la educación, incluso con categorizaciones más precisas sobre las derivaciones filosóficas (fines) y vertientes de la disciplina.

Asimismo, puede apreciarse que los avances precedentes influyeron en la obra de Herbart, dada la naturaleza explícita de sus argumentaciones sobre la cientificidad de la pedagogía. Para este autor el carácter científico de la pedagogía se validaba a partir de su enlace con la filosofía práctica (ética) y la psicología. En cuanto a Dilthey, sus argumentaciones sobre la identificación de los enlaces entre filosofía, psicología e historia abrieron otras posibilidades sobre la perspectiva de un horizonte multidisciplinario.

Ya en pleno siglo xx el problema de la cientificidad de la pedagogía y el carácter prescriptivo de su discurso quedó confrontado con las formulaciones explicativas de las ciencias sociales (psicología, sociología). Para este momento, las obras de Durkheim y Dewey dieron cuenta del tratamiento sobre la constitución y el estatuto científico de la pedagogía, quedando inscrita a partir de entonces en el campo de las ciencias de la educación.

NOTAS FINALES

Para concluir y retomando a Derrida, se argumenta que la tradición occidental define excluyendo. Así, la oposición *pedagogía/ciencias de la educación* como criterio de ordenación en el campo de la educación revela que la definición de “lo verdadero” y “lo central” es producto de una construcción histórica de sentido. Si en un momento histórico determinado la *pedagogía* representó lo central, en otro momento se convirtió no solo en marginal sino en algo excluido-excluyente, por ejemplo ante denominaciones más incluyentes

como la de *ciencias de la educación*. Sin embargo, al conservar la palabra *pedagogía*, y atendiendo a la recomendación derrideana de escribirla bajo tachadura, en adelante y para fines esquemáticos su arquescritura podría quedar en las formas siguientes:

ped~~a~~gogía “pedagogía” *pedagogía*

Por otra parte, una lectura deconstructiva permite comprender por qué la identidad disciplinaria se configura a partir de una serie de exclusiones convencionales, esto es, si no es arte, es ciencia; si no es teoría, es técnica, etcétera. Se trata de dispositivos epistémicos producto de una decisión académica e investigativa, siempre histórica y, más aún, política, que pone en el centro y deja en el margen lo que más conviene para obtener una certeza estabilizadora, durante un cierto tiempo y para un espacio determinado.

De nueva cuenta, el ejercicio deconstructivo y diferenciador posibilita vislumbrar la hipótesis de que toda denominación es un acuerdo histórico y finito. En este caso, *Pedagogía* fue un concepto articulante que durante poco más de trescientos años marcó un adentro y un afuera en el campo disciplinario de la educación, representando el nombre convencional atribuido a un centro. Este concepto se vio desplazado en el siglo xx ante la emergencia de una ruptura presentada bajo la denominación de *ciencias de la educación*. Actualmente ambos conceptos han quedado desbordados, dado el amplio espectro temático y de problematizaciones presentado bajo la categoría de *investigación educativa*. Puede observarse entonces el paso de una textualidad a otra mediante el enfrentamiento de tradiciones académico-disciplinarias, de instituciones, incluso de hegemonías territoriales.

De acuerdo nuevamente con Derrida (1989), se trata de “... plantear expresamente y sistemáticamente el problema del estatuto de un discurso que toma de una herencia los recursos necesarios para la destrucción de esa herencia misma. Problemas de economía y de estrategia.” Lo anterior permite comprender que son los contextos los que siempre influyen sobre la presentación de una verdad supuestamente universal y eterna a la que aspira, en el caso

del campo de la educación, la dualidad *pedagogía/ciencias de la educación*. Aun así conviene insistir que en la construcción histórica de sentidos se requiere no perder de vista que se trata de una relación necesaria de opuestos: *pedagogía/ciencias de la educación* ha sido el nombre asignado a un centro (llámese fundamento o principio), para denominar siempre lo invariante de un conjunto de eventos bajo el nombre de “educación”.

REFERENCIAS

- I, Rojas-Moreno, “Entre la pedagogía y las ciencias de la educación”, en: *Giros Teóricos II. Diálogos y debates en las ciencias sociales y humanidades*, (UNAM/FFL, México, 2012).
- J. Derrida, *El tiempo de una tesis: deconstrucción e implicaciones conceptuales*, 4th edn., (Anthropos, Madrid, 2017).
- J. Derrida, *La escritura y la diferencia*, (Anthropos, Barcelona, 1989).
- J. Derrida, *Márgenes de la filosofía*, 3rd edn., (Cátedra, Madrid, 1998).
- J. Powell, V. Howel, *Derrida*, (Era Naciente, Buenos Aires, 1997).

BAUMAN. LA EDUCACIÓN COMO PROCESO EN EL MARCO DE LA MODERNIDAD LÍQUIDA

Alejandra Aguilar

Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. UNAM

PRESENTACIÓN

Zygmunt Bauman, filósofo y sociólogo, nació el 19 de noviembre de 1925 en Poznan, Polonia. Es considerado por muchos, como uno de los pensadores sociales más críticos de nuestro tiempo, dado que sus contribuciones al campo de las ciencias sociales han sido una pieza vital para comprender nuestra sociedad actual. Su contribución más emblemática es el concepto de “modernidad líquida”, una metáfora teórica que ha permitido una comprensión más profunda del hombre posmoderno en una sociedad en constante cambio con valores morales fluctuantes. Sus intereses teóricos incluyen la estratificación social, el Holocausto, la hermenéutica, la modernidad, la posmodernidad, el consumismo, la globalización, lo extraño y lo extranjero, la globalización, la pobreza y la educación, entre otros.

Resulta de interés conocer la biografía de Bauman, dado que su pensamiento teórico e intereses sin duda se encuentran influenciados por sus experiencias de vida. Bauman nació en una familia judía pobre; se vieron obligados a huir a la Unión Soviética después de una invasión nazi a su país de origen en 1939. Posteriormente, se unió al ejército polaco para luchar contra la invasión alemana. Bauman comienza su trayectoria académica en la década de 1950 en la Universidad de Varsovia; fue exiliado en 1968 después de participar

en contra de una campaña antisemita y reubicado como profesor de sociología en la Universidad de Leeds en 1971, donde permaneció hasta su retiro en 1990. Una vez que se retiró de la Universidad de Leeds, comenzó a ganar importancia en los círculos sociológicos a consecuencia de sus publicaciones sobre la modernidad y el Holocausto. Lo anterior le permitió hacer publicaciones posteriores sobre varios temas relacionados con los problemas de la modernidad. Lo anterior colocó a Bauman como uno de los pensadores más influyentes y prolíficos de este siglo (Bauman & Tester 2001).

CONCEPTOS Y TEORÍA GENERAL

El trabajo de Bauman está compuesto por más de 50 libros y más de 100 ensayos, su obra más destacada es “Modernidad y el Holocausto” de 1989. En este libro se establecería el matiz con el cual desarrollaría su teoría sobre la modernidad; explicó que “El mundo racional de la civilización moderna fue quien hizo que el Holocausto fuera pensable ... [el Holocausto también fue] el logro organizativo de una sociedad burocrática” (Bauman 1995)¹. En 1990 concebiría su concepto más representativo, “modernidad líquida” con el que denominó una era de constante movimiento que conlleva la fragilidad de las relaciones humanas y la inseguridad constante de que nada es sólido o permanente.

Su trabajo gira en torno a una crítica de la modernidad. Bauman señala que su origen y desarrollo no se pueden asignar a un período histórico específico. Sin embargo, lo identifica a través de dos categorías fácilmente diferenciables: la modernidad sólida y la líquida. El proyecto de la modernidad sólida fue la creación de orden, progreso y un único criterio de verdad. Se buscaba un control racional sobre la naturaleza y se necesitaba de una jerarquía burocrática que permitiera la regulación y la normatividad requeridas para que las estructuras sociales fueran organizadas y sólidas. En contraste, la modernidad líquida busca liberarse de la idea de progreso y del control del futuro, asimismo requiere eliminar el universalismo y reemplazarlo con un relativismo moral. En la modernidad

1 Traducción del autor.

líquida, existe la idea de que la sociedad libre y justa ya se ha configurado, por lo cual la búsqueda a favor del progreso social se vuelve obsoleta, lo cual provoca la sensación de que no hay nada nuevo o mejor que esperar (Bauman 2006).

El cambio de la modernidad sólida a la líquida surgió de la falta de compromiso sufrido por las estructuras sociales. Éstas fueron acusadas de limitar la libertad individual para elegir y actuar (estructuras que limitan las elecciones individuales, instituciones que salvaguardan la continuidad de los hábitos, modelos de comportamiento aceptables). En la modernidad líquida, tales modelos se consideran obsoletos y por lo tanto no se permite ni se espera que se mantengan (Bauman 2006).

La modernidad líquida se caracteriza por la fragilidad de los lazos sociales y la fluidez de todo aquello que anteriormente se creía seguro o estable. El individuo, al volverse independiente, pierde su sentido de pertenencia a la naturaleza y la sociedad, por lo tanto, pierde su sentido de colectividad y solidaridad. Esto genera una sociedad que no se encuentra compuesta por la suma de individuos que crean una comunidad sino por un conjunto desintegrado de individuos independientes sin vínculos entre sí.

La nueva ética moderna ha hecho que los individuos sean responsables de su destino (ya que ninguna institución les puede ofrecer garantías) que el desarraigo afectivo y el desapego a la memoria se presenten como condiciones de éxito. En la modernidad líquida, el individuo siempre debe estar listo para abandonar cualquier compromiso o lealtad “la disposición para cambiar tácticas y estilos de actuar en un instante, abandonar compromisos y lealtades sin arrepentimiento, y buscar oportunidades de acuerdo con lo que se encuentra disponible en el momento, en lugar de continuar con preferencias propias ya consolidadas.” (Bauman 2006)²; aferrarse a algo implica inmovilidad y la inmovilidad en las sociedades líquidas modernas se vuelve un sinónimo de la muerte.

La sociedad líquida debe estar integrada por individuos dispuestos a cambiar constantemente; ya no hay un trabajo que dure

2 Traducción del autor.

toda la vida o una relación que se mantenga hasta la muerte, nada garantiza un futuro seguro y confiable. Los individuos deben seguir navegando a través de varias opciones con la esperanza de el cargo no llegue y les haga perder su lugar en el mundo. El tiempo en esta sociedad se compone de una sucesión de nuevos comienzos sin llegar nunca al final; cualquier vínculo o compromiso comunitario es una carga que debe dejarse atrás para poder viajar con más ligereza, siendo esta una táctica vital cuando se concibe la vida como una lucha por la supervivencia.

Los valores de la modernidad sólida, el la cual se pretendía que todo fuera imperecedero, fuerte y constante, se han dejado de lado debido a la necesidad de flexibilidad e inmediatez. En la modernidad líquida, las personas pierden interés rápidamente y las expectativas de vida se vuelven cada vez más altas, por lo que es imposible satisfacerlas. Aún más, si se alcanza la satisfacción, ésta es fugaz y momentánea, obligando a las personas a cambiar periódicamente sus gustos, intereses, trabajos, socios, ciudad, etcétera. El cambio se convierte en la única constante en la vida de los hombre y mujeres modernos. Sin embargo, la ilusión de lujo y comodidad que acompaña a la modernidad líquida va ligada a una aguda sensación de inseguridad que hace que el individuo perciba que, en cualquier momento, todo aquello que posee le puede ser arrebatado, dejándolo fuera del juego (Bauman 2006).

EDUCACIÓN

A lo largo de su trabajo sobre la modernidad líquida, Bauman argumenta que la cultura moderna líquida es una cultura de desconexión, discontinuidad y falta de memoria (Bauman 2011). En esta nueva cultura líquida, el arte de aprender ha traspasado el concepto de *paideia*, para convertirse en consumo del “conocimiento” que, el cual como bien de consumo se ha vuelto “inminentemente descartable, de valor sólo hasta nuevo aviso y de utilidad temporal” (Bauman 2012)³. De esta manera, la educación ha pasado de ser una relación ortodoxa entre profesor-alumno a una relación llevada a

3 Traducción del autor.

cabo entre un proveedor y un cliente (Best 2015). Sin embargo, todavía hay esperanza porque la educación también puede ser un espacio para redefinir más lazos comunitarios y permitir a las personas cierto control en una era líquida para que puedan construir una nueva esfera social y política (Best 2015).

El trabajo de Bauman no brinda al lector un enfoque global y sistemático sobre la educación, sino que establece las dificultades que enfrentan los educadores y los estudiantes en su capacidad para moldear y afectar su esfera social, “En primer lugar, en la modernidad sólida hubo presiones de corte totalitario ejercidas por el Estado, y por su parte, en la modernidad líquida, hay presiones nihilistas que se ejercen sobre los intelectuales para que vean todo en términos individuales y de mercado sin referencia a una esfera pública.”(Best 2015)⁴. En consecuencia, en la modernidad sólida y líquida la educación fue y aún es vista como un producto y no como un proceso.

En su trabajo, Bauman desea evitar las consecuencias humanas de ambos tipos de educación: la primera que tiene que ver con la prohibición cultural y el segunda con la fluidez de una sociedad en constante cambio. Considera que la sociedad tiene que cambiar la forma en que se educa a los jóvenes con base en una sociedad seductora basada en el consumo. Esto se debe a que cree que en la modernidad líquida, la educación no se preocupa por transformar a las personas para que estas puedan construir un mundo mejor y restablecer los lazos sociales, sino por la seducción y el consumo de conocimiento (Bauman 2011). Afirma que la educación ha abandonado el concepto de *paideia* a través del cual se le mostraba al individuo cómo “intelectualizar o reflexionar sobre la cultura y las ideas con relación a su posición en el mundo” (Best 2015)⁵ y ha convertido la noción de “educación permanente” en una contradicción. Esto se debe a que, en la modernidad líquida, la educación no es una búsqueda de un mundo mejor sino de la construcción de la identidad (Bauman 2011).

4 Traducción del autor.

5 Traducción del autor.

Compara la educación en la sociedad sólida y líquida con la construcción de misiles. La educación en la modernidad sólida es comparable a los misiles balísticos, que fueron construidos para tener una cierta dirección y distancia, lo que era ideal para la guerra posicional cuando los objetivos permanecían en sus posiciones. Sin embargo, la educación moderna líquida es más comparable a los misiles inteligentes que siguen una estrategia de “racionalidad instrumental”; no tienen una meta específica, sino que eligen objetivos a medida que avanzan. “Por lo tanto, lo que éstos necesitan de inicio es la capacidad de aprender, y aprender rápido y también [...] la capacidad de olvidar instantáneamente lo que se ha aprendido anteriormente [...] Lo que el ‘cerebro’ de los misiles inteligentes nunca debe olvidar es que el conocimiento que adquieren es eminentemente desechable, válido solo hasta nuevo aviso y de utilidad temporal” (Bauman 2011)⁶. Como tal, los valores que legitimaban la educación tradicional ya no son aceptados, se consideran obsoletos ya que se sostiene que la información proporcionada por los educadores y a través de recursos, solo será consumida de ser necesario.

Tanto en la modernidad líquida como en la sólida, la educación es vista como un producto más de un proceso, debido a que es lo que ayudará al individuo a adaptarse al mundo, perseguir propósitos individuales y construir cierta identidad. Sin embargo, la educación en la modernidad sólida era un bien duradero con un valor atemporal. A su vez, en la modernidad líquida, la educación se basa en el aprendizaje de habilidades de mercado, por lo tanto, las personas pueden elegir qué habilidades les serán útiles y de cuáles pueden olvidarse, así, la educación se convierte en un bien mercadeable.

Según Bauman, el aprendizaje a lo largo de toda la vida debe apuntalar al empoderamiento de las personas cuando ingresan a la esfera pública y otorgarles las herramientas que les permitan un mejor sentido de comunidad y vinculación. Más, en la sociedad moderna la educación se ha basado más en la generación de habilidades para un empleo y en la construcción de la identidad. El conocimiento se ha convertido en un bien para ser consumido,

6 Traducción del autor.

disfrutado y desechado, porque la imprevisibilidad que caracteriza la modernidad líquida significa que el individuo debe estar listo para cualquier cosa; ya no hay un sentido del mundo sino un estado constante de confusión. El aprendizaje moderno se adapta a un esquema de aprendizaje terciario porque permite al estudiante deshacer y rehacer patrones mentales en cualquier momento (Bauman 2011).

Para Bauman, en los tiempos modernos líquidos, la educación se debe concebir como un proceso, porque lo que se aprende ya no es conocimiento que será útil a lo largo de la vida, sino algo que se usa y desecha según las necesidades de las personas. No obstante, considera que cuando el mundo se encuentra en cambio constante, es necesario que la educación sea lo suficientemente rápida como para adaptarse a las nuevas circunstancias. Dentro de estos cambios, el individuo se enfrenta a diversos desafíos, en primer lugar, se debe acostumbrar a tratar con una gran cantidad de información, sobre todo dado el auge del internet. Esto hace que el individuo requiera de la capacidad de discernir entre qué datos son fidedignos y cuales no. Por otra parte, la modernidad enfrenta al individuo con una cultura del ahora, todo debe responder a las necesidades inmediatas (Bauman 2011); empero, la educación es algo que debe usarse a lo largo de la vida del individuo y permitir una planificación a largo plazo y una perspectiva social. La educación debe permitir a los estudiantes tener un pensamiento crítico y establecer un vínculo con otros seres humanos. En este sentido, Bauman cree que el papel de la educación en la sociedad moderna líquida es ayudar a las personas a “desarmar y reorganizar el marco cognitivo prevaleciente o desecharlo por completo” (Bauman 2012)⁷.

Como tal, en la modernidad líquida, el aprendizaje se ha convertido en algo que no deja una huella duradera y encuentra obsoleto el modelo de educación tradicional. Esto se debe a que no hay espacio para la acumulación de conocimiento y crecimiento a través del tiempo; la modernidad se caracteriza por la inmediatez y

7 Traducción del autor.

la eliminación de todo aquello que genera un peso innecesario. La educación y el conocimiento ya no brindan un basamento firme para el individuo quien se ve enfrentado a nuevos inicios los cuales hacen más fácil que el individuo adquiera nuevos conocimientos a que recuerdo de aprendido en el pasado. Así, los estudiantes ya no tienen compromisos a largo plazo con ningún aprendizaje ni institución educativa, lo cual provoca un efecto negativo en la educación institucionalizada y en las relaciones profesor-alumno (Best 2015).

CONCLUSIONES

Zygmunt Bauman cree que la modernidad líquida exige desarrollar y apoyar los lazos sociales, la emancipación y la incursión del individuo en la esfera pública y política. Para lograr lo anterior, resulta importante que la educación brinde a las personas las habilidades necesarias para formar parte de una comunidad, para dialogar con otros y regenerar los lazos sociales rotos, permitiendo así la interacción social y la solidaridad. En la cultura moderna líquida, las “identidades únicas” y las habilidades que permiten una adaptación flexible al mercado laboral son muy valoradas, pese a que no es probable que estas virtudes provengan de un libro de texto o de una visión del maestro sobre el camino correcto a seguir en la vida. La educación es vista como un producto, como la adquisición de competencias que pueden ser utilizadas u olvidadas dependiendo de lo que se necesite en ese momento; ya no se acumula el conocimiento y ni se genera pensamiento crítico para planificar un lugar mejor para el futuro.

Bauman considera que hay pocas posibilidades de enfrentar las consecuencias de la cultura moderna líquida en los sistemas educativos que han transformado el aprendizaje permanente para darle un enfoque hacia la formación profesional y las habilidades del mercado laboral. Explica que “El papel de la educación es facilitar un compromiso moral comunitario; reunir al individuo con su propio impulso moral. La educación le permite al individuo comprender que tiene una proximidad física y comunitaria con sus compañeros modernos líquidos, al brindarles las habilidades y la

confianza para interactuar entre ellos dentro de la esfera pública.” (Best 2015)⁸.

Su concepción de la educación es que debe consistir en empoderamiento a las personas y proporcionarles las habilidades necesarias para formar al mundo del que son parte, no sólo para alcanzar fines personales, sino también para modificar su esfera social, política y económica. La educación debe ser la herramienta que permite que las personas interactúen unas con otras nuevamente, que les permita generar puentes de entendimiento con aquellos que son vistos como “otros”, y descubrir intereses y obligaciones en común los cuales permitan reconstruir los lazos sociales que se han visto fracturados desde hace mucho tiempo, también, debe crear individuos capaces de trabajar entre sí, de traspasar las diferencias culturales y encontrar objetivos comunes. Más, al analizar de cerca su concepto de modernidad líquida, las limitaciones que el coloca sobre los individuos hacen que parezca imposible que estos puedan ejercer su poder de autonomía para convertirse en agentes de cambio. En este sentido Bauman sienta el problema, pero no parece ofrecer ninguna salida, ni dirección sobre cómo las personas pueden escapar del consumismo seductor impuesto por la educación líquida moderna y así poder generar un pensamiento crítico y comenzar a ver la educación como un proceso a lo largo de la vida que permitirá transformación de la sociedad para que los lazos humanos y la comunidad sean nuevamente posibles.

REFERENCIAS

- S. Best, Education in the interregnum: An evaluation of Zygmunt Bauman’s liquid-turn writing on education. (<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/01425692.2015.1073103>. Último acceso 15 abril 2018)
- Z. Bauman, Modernity and the Holocaust. (Ithaca. Cornell University Press NY. 1995)
- Z. Bauman, Vida Líquida. (Barcelona. Paidós. 2006)

8 Traducción del autor.

Alejandra Aguilar

Z. Bauman, *Liquid modern challenges to education*. (Padova. University Press. 2011)

Z. Bauman, *On education: Conversations with Ricardo Mazzero* (Cambridge. Polity. 2012)

Z. Bauman & K. Tester, *Conversations with Zygmunt Bauman*. (Cambridge. Polity. 2001)

CASTORIADIS. EDUCACIÓN Y AUTONOMÍA

Fernanda Varela

Facultad de Filosofía y Letras. UNAM

INTRODUCCIÓN

Para hablar sobre educación desde el pensamiento de Castoriadis es necesario acercarnos a los conceptos claves que acuñó para explicar qué es lo social. Lo social imaginario, lo histórico social y el proyecto de autonomía son conceptos indispensables para entender la interacción social según Castoriadis.

Cornelius Castoriadis nació en Estambul en 1922. Cuando apenas tenía cuatro meses, él y su familia tuvieron que mudarse a Atenas, de donde su madre era originaria; vivió en dicha ciudad hasta los 23 años. Fue en Grecia donde desarrolló un fuerte interés por la filosofía, la política y el marxismo. Estudió economía, ciencia política y derecho en la Universidad de Atenas. En 1945 le fue otorgada una beca en la Sorbona de París. En 1948, junto con Lefort, dirigió la revista y el grupo político *Socialismo o Barbarie*, donde criticaban tanto la burocracia soviética como el capitalismo, argumentando que en ninguno de los dos sistemas, el auto-gobierno de los obreros podría emerger. Esta concepción, tomaría mayor fuerza en su obra, convirtiéndose en una de sus propuestas principales: la autonomía. (Garner, 1992-1997). En el mismo año, Castoriadis comenzó a trabajar como economista en la OCDE, (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) donde le fue posible conocer las profundidades de la economía de los países en vías de

desarrollo y las capitalistas, ayudándolo a comprender las implicaciones de la burocracia en la vida social.

En 1970 dejó su trabajo como economista y comenzó un viaje en el psicoanálisis. En 1979 fue nombrado académico en la Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales en París, puesto que ocupó hasta su muerte en 1997 (Garner, 1992-1997). A pesar de que para este momento de su vida ya había escrito grandes obras, no fue hasta 1975 que su pieza maestra, *La institución imaginaria de la sociedad*, vio la luz. Este texto mostró la madurez del pensamiento de Castoriadis, además de que expuso los conceptos más importantes de su planteamiento teórico; argumenta que la imaginación no es la capacidad de crear imágenes visuales sino, la capacidad individual y colectiva de crear formas y la capacidad de crear la presentación y autopresentación del ser.

Muchos otros pensadores han escrito y discutido sobre qué es la imaginación y la influencia que tiene en el pensamiento, sin embargo, ni Aristóteles o Kant, según Castoriadis, alcanzaron la profundidad de su importancia en la elaboración y la creación del mundo de los sujetos. La importancia del esfuerzo de Castoriadis es la diferenciación de lo que él llamó la Imaginación Radical. La visión aristotélica de la imaginación radica en *De Anima*, en donde se le trata como la facultad de generar imágenes que acompañan las sensaciones pero que, las deforman (Garner, 1992-1997).

Castoriadis fue uno de los grandes teóricos de la modernidad. Generó una manera nueva y refrescante de entender el pensamiento moderno y cómo se mueve la vida social. Intentó descifrar cómo se estructura lo social, para lo que creó sus propios conceptos y resignificó muchos otros.

En este escrito se tratará de discutir los conceptos más importantes en la obra castoridiana: lo histórico social, las significaciones sociales imaginarias, *legein*, *teukhein* y autonomía, tratando desde ahí de comprender el papel de la educación en la significación social del individuo. A pesar de que Castoriadis no habló sobre la educación de manera específica, sus aportes nos permiten imaginar nuevos lugares para comprender el fenómeno educativo.

LAS SIGNIFICACIONES SOCIALES IMAGINARIAS

Castoriadis fue uno de los máximos pensadores críticos de la modernidad, quien no solo se centró en explicar cómo funciona la sociedad contemporánea, sino que intentó descifrar como se estructura lo social. Para ello acuñó términos propios y resignificó algunos otros.

Para fines de este trabajo hablaremos de los conceptos e ideas más importantes de la obra de Castoriadis: lo histórico-social, las significaciones sociales imaginarias, *legein – teukhein*, y la autonomía como proyecto. Ligando a esta idea la mirada con la que se puede entender la educación desde el autor.

Si bien Castoriadis no habló sobre la educación de manera específica, en su proyecto de autonomía la retoma como parte central de la continua construcción del sujeto y de la transformación radical de lo social. Castoriadis cuestiona profundamente las significaciones del pensamiento heredado y las pone constantemente sobre la mesa, analizando, discutiendo y criticando sus bases teóricas y replanteando sus propuestas. Para entender el pensamiento castoridiano es necesario comprender que, para él, lo social no puede ser entendido sin lo histórico. Este planteamiento rompe con el pensamiento heredado, es decir con las concepciones de verdad instituidas; principalmente discute con el pensamiento fisicalista y con el estructuralismo. Para él, ambas visiones del mundo son ingenuas y no alcanzan la profundidad necesaria para explicar cómo se comporta lo social. Para Castoriadis lo social no es cosa ni sujeto, ni idea, ni sistema de sujetos o cosas o ideas, es la institución de la realidad, en un momento y en un lugar. De ahí que, para Castoriadis, el estructuralismo es incapaz de explicar por qué una sociedad es esa sociedad y no es otra.

La sociedad se instituye como modo y como tipo de existencia en general y en particular, sin semejanza ni precedente en ninguna otra región del ser, es creación específica de cada sociedad determinada. Desde el punto de vista ontológico, lo que lo social es, así como la manera en que es, carece de semejanza en ningún otro sitio.

Castoriadis explica que la historia, desde el pensamiento heredado, se entiende como lo que se da de inmediato, como sucesión

de eventualidades, sin embargo, al igual que lo social, él no puede entenderlo en estos términos. La historia es emergencia de la alteridad radical, es creación propia. Solo a partir de esta alteridad radical o creación podemos pensar la temporalidad y el tiempo, cuya representación la encontramos en la historia.

Existen diferentes instituciones del tiempo histórico-social. Son modalidades diferentes según las cuales, diferentes sociedades representan y ejecutan su autoalteración, cada sociedad instituye su manera de ser y comprenderse en el tiempo y en el espacio. En palabras de Castoriadis:

Lo histórico social, es lo colectivo anónimo, lo humano-impersonal que llena toda formación social dada, pero que también la engloba, que ciñe cada sociedad entre las demás y las inscribe a todas en una continuidad en la que de alguna manera están presentes los que ya no son, los que quedan fuera e incluso los que están por nacer. (Castoriadis, 2013, p.172).

Ante este planteamiento surge la pregunta ¿cómo podemos instituir?, ¿cómo instituímos nuestro mundo? Podemos hacerlo porque nos comunicamos en una lengua que nos ha sido dada por nuestros antecesores, y, gracias a ella, el sujeto es capaz de reconocerse y dar-se sentido a él mismo, pero también a los otros, al mundo material y al mundo de lo imaginario. “La institución es una red simbólica socialmente sancionada, en la que se combinan, en proporción y relación variables, un componente funcional y un componente imaginario” (Castoriadis, 2013, p 211)

Castoriadis acuñó los términos *legein* (distinguir, elegir, poner, reunir, contar, decir) y *teukhein* (reunir, adaptar, fabricar, construir, dar). El *legein* y el *teukhein* son la representación del estrato natural primordial, y ambos son instituciones. Son de hecho, las instituciones primordiales en las que se apoyan todas las demás. El lenguaje es la institución de instituciones, pues además de comunicar, es lo que constituye el mundo, lo que permite que se dé lo conjuntista identitario, que es la codificación del lenguaje y la determinación del actuar, a partir de las cuales, se sancionará al sujeto que no ejerza las

características válidas. Cada sociedad tomará las medidas necesarias para prolongar, en lo posible, el *estatus quo*.

No podemos entender al *legein* sin el *teukhein*, sin embargo, no podríamos decir ni cual fue primero, ni cual le da sentido al otro. Son simultáneos por que la institución de la vida no puede separarse de lo material, pero no es lo material. El *legein*, no solo es la gesticulación de las palabras, es decir, no es solo código, es creación, por eso instituye, sin embargo, es necesario que se presente como código para poder unir significados e instituirse a sí misma. A través del *legein* heredamos imágenes y formas, (*Eidos*) que nos permiten abstraer no solo la vida natural, sino nuestras propias instituciones y nuestras maneras de hacer mundo.

El *teukhein* es la manera en la que hacemos o reproducimos el mundo. La manera en la que fabricamos el lenguaje como código opera como *teukhein*, pues está *haciendo algo*, está organizando las bases materiales. Por otro lado, el *legein* no sería *legein* si no fuera organizado de esta manera. Es en esta relación inacabable en la que ambos interactúan e instituyen el mundo.

Gracias al *legein* y al *teukhein* instituímos nuestro mundo y lo hacemos a partir de la creación de significaciones sociales imaginarias. Es por ellas que podemos hablar de una sociedad en particular y reconocer las diferencias que tiene con otras sociedades particulares. Toda sociedad existe gracias a la institución del mundo como su mundo, o de su mundo como el mundo, y gracias a la institución de sí misma como pare de este mundo. (Castoriadis, 2013, p 300)

Las significaciones sociales imaginarias nos son consecuencia de factores economicistas o funcionalistas, son ellas en realidad las que posibilitan que el mundo sea entendido de la manera en la que cada sociedad lo hace. Las significaciones no son elementos y no se componen en conjuntos, son “haz indefinido de remisiones interminables a otra cosa que lo que pareciera que fuera dicho inmediatamente” (Castoriadis, 2013, p 358). Su léxico no vuelve sobre sí mismo, pero tampoco se cierra sobre sí mismo, está abierto, es decir que es la significación plena de una palabra, todo lo que a partir de la palabra puede ser, decir, pensar, hacer. Surgen de la creatividad radical y es imposible explicarlas por pura determinación social

funcional. Las significaciones imaginarias sociales son instituidas por la sociedad y están fundadas en lo imaginario. Una sociedad se instituye instituyendo un mundo de significaciones.

Las instituciones son coercitivas y punitivas. Son las que imponen el significado y sentido del mundo y las que posibilitan a cada sujeto reconocerse en lo conjuntista-identitario. Si no fueran así, no podrían seguir existiendo, no habría historia ni sociedad. Sin embargo, para que una institución viva, debe de transformarse continuamente. Castoriadis nos dice que lo instituido existe por lo instituyente. Lo instituyente es la creación radical, es la transformación imparale que fragmenta lo instituido.

Las instituciones se transforman, porque en toda creación, ya sea del pasado, del presente o de lo que vendrá, se encuentra en la base de la política y la praxis, y siempre desde una consideración ineludiblemente social, que puede tener tantas caras como sociedades existen, pues cada una significará de manera propia las relaciones que tiene con sus instituciones.

Castoriadis se centra en la autonomía como proyecto político y nos dice que esta creación griega, compuesta por *auto* (ser) y *nomos* (ley) es decir, autolegislación, implica la capacidad de ponerse uno mismo sus propias leyes. La autonomía debe comprenderse en dos niveles distintos, desde lo individual y lo social. Ambas deben de ser capaces de darse su propia ley, de lo contrario se estaría hablando de la heteronomía en lo social o alienación en lo individual, es decir cuando la ley del otro se impone sobre la propia. La característica del discurso del Otro es la relación que guarda con lo imaginario. La relación recae en que al estar delimitado por el discurso, el sujeto se percibe a si mismo como algo que no necesariamente es, concibiendo a los otros y al mundo desde una representación que no se ajusta a la realidad.

La autonomía, por lo tanto, debe entenderse como el hacer consciente lo inconsciente y generar un discurso propio, que puede ser el enunciado por el otro, pero se ha interiorizado de otra manera, se ha convertido en la verdad del sujeto. Castoriadis nos dice que la autonomía no radica simplemente en que el sujeto se dé su propia ley, sino en la capacidad de preguntarse por ella. Es por ello

que él lo ve como un proyecto y no como un fin, un punto al que llegar. La autonomía es un proceso abierto y continuo que para poder darse requiere de preguntas, más que de respuestas.

El proyecto de la autonomía surge en Grecia junto con la democracia. Los ciudadanos no solo se organizaron políticamente de otra manera, sino que ellos, conscientemente, crearon leyes con las que se identificaban, les hacían sentido.

El momento del nacimiento de la democracia, y el de la política, no es el reinado de la ley o del derecho, ni el de los “derechos del hombre”, ni siquiera la igualdad de los ciudadanos como tales, sino el surgimiento del cuestionamiento de la ley, a través de la actividad real de la comunidad (Castoriadis, 1988, p. 86)

Hay que considerar que, el reconocimiento con la institución nunca es absoluto, nunca representa fielmente las creencias e ideas de los sujetos. En ellas siempre está en juego lo instituyente, que es la creación y la transformación radical, sin embargo, para poder hablar de seres o sociedades libres, se tiene que construir un discurso en el que nos reconozcamos como individuos y como seres sociales.

Debemos de preguntar constantemente por las leyes que nos rigen, por qué estas y no otras, si son justas para todos, si representan la manera en la que yo me reconozco. No basta que el sujeto se dé su propia ley si no lo hace de manera consciente, es por ello la vital importancia del cuestionamiento. Cada institución intentará reproducirse eternamente, para ello impone sus leyes y conmina a los sujetos a seguirlas,

Hay una “parte” de casi todas las instituciones que tiene como objetivo la crianza, la crianza, la educación de los recién llegados, lo que los griegos llamaron *paideia*: familia, grupos de edad, ritos, escuela, costumbres, leyes, etc . (Castoriadis, 1988, p 79)

La sociedad fabrica individuos como si estos fuesen *tabla rasa*, sin embargo, la imaginación radical logra manifestarse a partir de los sueños, enfermedades mentales, fenómenos estéticos, transgrediendo lo instituido y significando de maneras distintas la concepción

de verdad. Habrá sociedades en donde sea más difícil poder romper, psíquicamente, con la ley, pero en todas podemos encontrar alguna muestra, algún rastro que evidencia la transformación, el movimiento magmático.

La tradición imposibilita la pregunta por la legitimidad de la tradición misma, de la ley y del rito. En las sociedades modernas se viven dos fuerzas políticas aparentemente antagónicas, sin embargo lo que posibilita la transformación de las sociedades no es esa lucha, sino las luchas internas que ambas ideologías mantienen. La pregunta por la validez de cualquier forma de gobierno o de postura ideológica es lo que permite el pensamiento autónomo.

De esta manera, el proyecto de autonomía es un ejercicio político que se identifica con la manera en la que los sujetos se relacionan con sus instituciones, sus leyes y sus discursos. Nunca está terminado el proyecto pues la imaginación radical está constantemente arrojando nuevas preguntas y junto con ellas, las significaciones sociales imaginarias van presentando al sujeto con el otro de maneras distintas cada vez.

La pregunta por la autonomía nos arroja a los planteamientos más profundos de lo histórico-social, pues no se puede entender la libertad de la misma manera en cada sociedad ni se puede ser libre si los demás no lo son. El punto central con respecto a la coerción, a la ley del otro, radica en la inescapable internalización del discurso impuesto por las instituciones, sin el cual no podríamos reconocernos como individuos. La búsqueda de la autonomía, de la libertad o de la verdad dependen de las significaciones sociales imaginarias dadas en un momento socio-histórico particular. No son conceptos objetivos ni naturales que puedan reconocerse en todas las sociedades, ni en todos los momentos históricos, fueron creados a partir de un magma de significaciones a partir de la imaginación radical de los sujetos miembros de una comunidad particular, en donde los elementos magmáticos permitieron a la sociedad crear las bases para este nuevo *eidos*.

[...] si la autonomía es esa relación en la cual los demás están siempre presentes como alteridad y como “ipseidad” del sujeto -entonces la

autonomía no es concebible, ya filosóficamente, más que como un problema y relación social. (Castoriadis, 2013, 171)

Si podemos hablar de ello y buscarlos en la modernidad, es porque los hemos significado a partir de nuestras instituciones, las cuales están instituidas en el pensamiento heredado. Sin embargo, estamos hablando de otra autonomía, de otra democracia y de otra idea de libertad.

CONCLUSIONES

Hablar de los planteamientos teóricos de Castoriadis no es fácil, sin embargo, es siempre una invitación a preguntarnos y replantearnos sobre las ideas filosóficas, históricas y sociales que nos constituyen como estos sujetos y no como otros.

Hablar del proyecto de autonomía desde Castoriadis nos obliga a considerar los procesos de aprendizaje por los que, como seres socializados, pasamos y hacemos pasar a los que van llegando a este mundo. Preguntar por las leyes que coaccionan, sobre los discursos que crean y las instituciones que dan sentido, no es tarea fácil, pues de momento todo se vuelve borroso y quebradizo. Es este ejercicio lo que constituye el proyecto de autonomía que plantea Castoriadis. Es en esta construcción de pensamiento que encontramos el proceso creador y la posibilidad de transformación de la vida. Si bien los cambios sociales no dependen de la razón, están ligados íntimamente con la manera en la que significamos el mundo y con cómo nos reconocemos en nuestras instituciones. Lo instituyente no se presenta como una diferencia aceptada, pues aún esa diferencia ha sido instituida. Lo instituyente se muestra en la posibilidad de preguntar por lo que somos, por lo que hacemos y por el sentido que cada sujeto le da a su discurso y al discurso social.

REFERENCIAS

- C. Castoriadis, *Political and Social Writings*. (Volume 1, Translated and edited by David Curtis, University of Minnesota Press, Minneapolis, 1988)

Fernanda Varela

C. Castoriadis, *La Institución Imaginaria de la sociedad*. (Tusquets Editores, México, 2013)

J. Garner, Cornelius Castoriadis. (Internet Encyclopedia of Philosophy, ISSN 2161-0002, <http://www.iep.utm.edu/castoria/>, 07/06/2018)

HABERMAS Y SU VÍNCULO CON LO EDUCATIVO

Claudia Pontón

Instituto de Investigaciones
Sobre la Universidad y la Educación.UNAM

INTRODUCCIÓN

La finalidad de este escrito es describir de forma general cuáles han sido los intereses que han llevado a recuperar a un autor como Jurguen Habermas, para analizar las particularidades de lo educativo como campo y objeto de conocimiento. Un objeto que refiere a un fenómeno que se caracteriza por estar atravesado por múltiples disciplinas y ámbitos, como el social, político, económico, filosófico, psicológico y cultural, que responde, por otra parte, a una multitemporalidad la cual da cuenta de múltiples miradas, ópticas y luchas de significados. En el ámbito académico, la educación como formación, se define como un eje de análisis fundamental, la educabilidad, por su parte, es un concepto que refiere a la viabilidad del proceso educativo y su inherente carácter formativo. En este contexto temático, la recuperación de un autor como Habermas, se vincula de forma directa con la influencia del pensamiento filosófico y su impacto en la configuración del saber educativo y la formación humana.

En este sentido, se recuperan dos aspectos, el primero, se vincula con las líneas de investigación que se han trabajado en el Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), y el segundo,

resalta la incorporación de un autor como Habermas en el ámbito latinoamericano y de forma específica en México. A partir de estos dos grandes ejes, se estructura el presente escrito.

CONTORNOS INSTITUCIONALES Y TRAYECTORIA DE INVESTIGACIÓN:
ALGUNOS ANTECEDENTES.

El Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) forma parte del subsistema de Humanidades de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Los objetivos de este subsistema, se centran en la realización de investigaciones orientadas a proponer soluciones a las problemáticas sociales del país, incluyendo su dimensión internacional. Por lo que sus actividades, tanto académicas como de gestión institucional, se orientan a divulgar las tareas de investigación y de docencia en Humanidades y Ciencias Sociales. Se integra por 31 entidades universitarias, orientadas a generar conocimiento en el ámbito de las humanidades y de las ciencias sociales.

En este marco contextual, es importante hacer énfasis, en que la UNAM, es reconocida como una institución importante en nuestro país, por su trascendencia histórica y legado intelectual. Como parte de esta estructura institucional, el IISUE asume dos responsabilidades fundamentales: el desarrollo de investigaciones sobre la Universidad y la Educación y el resguardo y promoción del Archivo Histórico de la UNAM (AHUNAM). Sus investigaciones se centran en el estudio sobre la Universidad y la Educación, desde perspectivas inter, multi y transdisciplinarias, soportadas por enfoques plurales: sociológicos, filosóficos, históricos, pedagógicos, psicológicos etcétera. Las áreas de investigación que contempla son: curriculum, formación y vinculación; diversidad sociocultural en educación; historia de la educación y de la cultura; políticas de la educación y teoría y pensamiento educativo.

Es el área de *Teoría y Pensamiento Educativo*, la cual está integrada por un grupo de investigadores, con diferentes formaciones disciplinarias y de trayectoria académica, quienes desarrollan trabajos vinculados con el análisis sobre la construcción conceptual del campo educativo y pedagógico, sus líneas de pensamiento, autores

clásicos y contemporáneos, corrientes, enfoques metodológicos y conceptuales que abordan lo educativo como objeto de estudio, resaltando sus dimensiones ontológicas, epistémicas, conceptuales, histórico-culturales, ambientales e incluso artísticas.

Desde la reflexión colegiada de esta área, se ha desarrollado una línea de Investigación denominada *Teoría, genealogía y pensamiento educativo*, de la cual, se desprenden otros subtemas, que centran su reflexión y análisis en cuatro ejes: a) delimitación y problemática teórica del campo educativo en México, b) filosofía, teoría y campo de la educación, c) prácticas y procesos de formación del posgrado en la UNAM y d) identidad y formación profesional de estudiantes universitarios. Los dos primeros ejes temáticos, son los que de forma específica se vinculan con la recuperación de diferentes perspectivas, escuelas de pensamiento y corrientes teóricas, a partir de las cuales se puede profundizar sobre el debate conceptual e histórico de lo educativo como ámbito de conocimiento.

A partir del desarrollo de proyectos académicos, junto con la integración y consolidación de ciertos grupos de investigación, así como la participación activa y permanente en seminarios relacionados con el vínculo entre teoría y educación y de pensamiento crítico y educación, es que se han propiciado espacios de reflexión que comparten como objetivo generar y desarrollar el estudio, análisis y discusión relacionados con los debates actuales en materia de ciencias sociales y humanidades y sobre la educación, así como revisar las aportaciones de diferentes teorías y autores vinculados con el ámbito de conocimiento educativo y pedagógico. Esta comunidad académica, reconoce que lo educativo se ubica en dos planos de análisis paralelos, uno se refiere a su carácter intervencionista y práctico y el otro, a sus alcances teóricos y conceptuales dentro del ámbito de las ciencias sociales y humanas.

Ha sido precisamente el interés por profundizar en la dimensión epistémica y conceptual, del ámbito educativo, lo que ha orillado a identificar y retomar, marcos de referencia heterogéneos y plurales, así como autores, que contribuyen a delinear rutas viables para profundizar en el análisis de las configuraciones históricas, conceptuales y metodológicas sobre este ámbito de conocimiento

complejo y multiferencial. Al concebir a la educación como un proceso socio-cultural en continua construcción es que se identifican diferentes referentes que dan la pauta para retomar y articular perspectivas de análisis alternativas para su comprensión.

Lo que interesa resaltar en este apartado, es que el vínculo entre las investigaciones desarrolladas por el área de *Teoría y Pensamiento educativo* del Instituto y la recuperación de un autor como Habermas, responde en gran parte a la necesidad de abonar al debate vinculado con el estudio histórico y filosófico relacionado con la problemática teórica y conceptual del campo educativo y pedagógico en México.

La incorporación de Jurgen Habermas en el ámbito latinoamericano: matices y rutas alternas para el análisis sobre lo educativo.

Desde finales de la década de los setentas, en América Latina en general y en México en particular, la recuperación tanto de la Escuela de Frankfurt como de Habermas ha tenido presencia en debates muy plurales, relacionados de forma más directa con el pensamiento sociológico y filosófico y es a partir de estos marcos disciplinarios que se han identificado ventajas y limitaciones de sus planteamientos, pero también se han reconocido aportes de autores relevantes como: Levinas, Sartre, Ricoeur y Otto Apel, entre otros.

En el ámbito de las ciencias sociales, en esta misma década se pueden identificar los primeros acercamientos al pensamiento de Habermas, al ser incorporado como un referente de lectura el trabajo de la Escuela de Frankfurt, particularmente lo referente a la Teoría Crítica, la cual fue retomada como una ruta analítica que posibilitó identificar aspectos centrales para pensar, reflexionar y analizar algunas dimensiones teóricas y conceptuales sobre lo educativo, reconociéndolo como un espacio de saberes amplio y abierto, en donde se inscriben e identifican una gran variedad de registros discursivos.

En el plano epistemológico, los esfuerzos de la Teoría Crítica, se dirige a la crítica del positivismo y a contribuir a soportar una plataforma metodológica orientada al desarrollo de investigaciones interdisciplinarias. Y si bien, sus posturas intelectuales iniciales estaban soportadas por la sociología académica y la filosofía alema-

na, sus aportes, también son recuperados por el debate poscolonial, desde posturas que derivan en una ciencia social crítica, que junto con visiones socio-antropológicas, soportadas por una teoría social y una filosofía política, surgen preocupaciones centradas por construir rutas de análisis y reflexión, orientadas a comprender y re-conocer la configuración de distintos sujetos educativos y sociales, como referentes potenciales para construir horizontes alternos y pensar otros mundos posibles.

Para autores como Basil Bernstein (1984) por ejemplo, el discurso pedagógico constituye un dispositivo dominante para la regulación de la reproducción cultural y educativa, este autor, hace énfasis en que es el campo intelectual de la educación en donde se han creado nuevas formas de relación con otros campos y regiones.

Es común encontrar en la literatura un reconocimiento al impacto y la influencia de la Escuela de Frankfurt y sus seguidores, como parte de un movimiento intelectual caracterizado por un trabajo interdisciplinario orientado a comprender, desde una perspectiva crítica, el desarrollo de la razón científica, la moral, como condiciones que determinaron la modernidad contemporánea. Habermas, como representante de una segunda generación de la Escuela de Frankfurt, intentó reformular la Teoría Crítica de la sociedad, dándole un giro teórico comunicativo, soportado por una ética discursiva que vinculada con la perspectiva psicológica de Piaget y Kohlberg, resaltaba el desarrollo cognitivo-moral de los sujetos, consideramos que este soporte conceptual y analítico, proporciona elementos que permiten profundizar en la reflexión sobre la formación humana y sus articulaciones con los sujetos de la educación.

Desde los acercamientos iniciales a esta perspectiva, se puede identificar el nivel de impacto e influencia, en el ámbito de las ciencias sociales en general; un primer aspecto que llamó la atención fue el hecho de que, si bien este movimiento intelectual se desarrolla en circunstancias específicas en el contexto alemán, la temporalidad de sus propuestas es viable para analizar los efectos del capitalismo en occidente, en general. En este contexto, Habermas, se recupera como un autor representante del racionalismo, defensor y crítico de la modernidad, entendida para él, como parte de un

proceso histórico que caracterizó el desarrollo de las sociedades europeo-occidentales, durante los siglos XVI al XVIII.

Para sus críticos, una fuerte debilidad en los planteamientos de este autor refiere a la falta de acuerdo entre el ideal y la realidad, entre las intenciones y su implantación, consideran que sus planteamientos adquieren un sentido universalista, caracterizado, en gran parte, por un fuerte arraigo al periodo Ilustrado, lo que lo mantiene atado a un discurso formalista y categórico que sostiene las bases racionales y universales de su discurso ético. Si bien, es importante analizar con sentido autocrítico estos aspectos, no por esto, dejamos de reconocer a Habermas como un filósofo que ha contribuido de forma significativa a comprender el proyecto de la modernidad y sus formas de racionalidad, haciendo énfasis en la configuración de un proyecto político orientado a la constitución de formas humanas de convivencia social.

Nos interesa enfatizar que, dentro del discurso educativo y pedagógico, es cada vez más evidente la necesidad de construir espacios semióticos alternativos, a partir de los cuales se pueda contribuir a formar sujetos cognitiva, emocional y políticamente vinculados con la presencia y el reconocimiento de nuevas identidades colectivas que delinean la posibilidad de diversas formas de vida y de socialización (en México, por ejemplo, resaltaríamos la forma de organización de las comunidades zapatistas, en el Estado de Chiapas).

En un trabajo anterior, Pontón (2011), en donde se analizaba lo referente al tema vinculado con las configuraciones conceptuales e históricas del campo educativo y pedagógico en México, se planteó, que la perspectiva hermenéutica de Habermas representaba un referente viable para acercarse al análisis sobre la realidad y los fenómenos sociales, ubicándose como una alternativa para cuestionar la perspectiva positivista, la cual ocupó una presencia importante en este ámbito de conocimiento.

En *Conocimiento e interés*, por ejemplo, Habermas (1982), desarrolla una crítica fundamentada sobre la presencia del positivismo, haciendo énfasis en su dimensión normativa y sus procesos de configuración científica. De forma particular, en un primer momento,

la inclusión de Habermas, representó una posibilidad viable y coherente para profundizar sobre aspectos relacionados con el estatuto epistemológico de las ciencias sociales, en general, y de la pedagogía en particular.

Para lo cual, se recurrió a algunos autores que se identificaban con el desarrollo de la filosofía europea-occidental, como por ejemplo: Gadamer, Rorty, Ricoeur, Apel, Derrida, Foucault y el propio Habermas, lo que llamó la atención de este último, fue su intención explícita por desarrollar una Teoría diferente de las ciencias objetivas, fundamentada en la Teoría Crítica, con la finalidad, no sólo de superar las propuestas positivistas y rebasar las limitaciones del marxismo, sino construir las bases dialógicas para lograr una transformación social. Otros temas importantes que se derivan de estas propuestas se relacionan con el debate sobre la democracia moderna y el fortalecimiento de una sociedad civil.

Sobre estas bases iniciales, en el 2014, en el IISUE se concreta un proyecto editorial, titulado: *Cultura, Educación y Hermenéutica. Entramados conceptuales y teóricos*, coordinado junto con Mauricio Beuchot, en el que se recuperan las discusiones generales en una mesa de debate organizada en el 2009, en conjunto por el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) y el Instituto de Investigaciones Filológicas (IIFL) de la UNAM, esto como una iniciativa conjunta del Seminario Interinstitucional de Investigación de Teoría y Educación del IISUE y el Seminario de Hermenéutica del IIFL.

En este contexto institucional, se presentó un trabajo que analizaba la relación entre hermenéutica y educación desde la perspectiva de Habermas. Como premisa inicial se planteaba que este autor explicitaba ciertas bases que permitían rebasar los viejos esquemas de razonamiento y formas tradicionales de conocer y pensar la realidad, incorporando dentro del ámbito de las ciencias sociales y humanas en general nuevas formas de articulación analítica, que reconocían las implicaciones socio-lingüísticas y político-culturales que confluyen en este ámbito de conocimiento (Pontón, 2014)

En este trabajo se resaltaba que las aportaciones de Habermas se recuperaban, por considerarlas como una plataforma teórica y

conceptual que destacaba la importancia por reconocer el rigor analítico de las teorías humanas y sociales reivindicando la dimensión histórica del conocimiento a partir de una ética discursiva.

Flyubjerg (1999) ha señalado, por ejemplo, la existencia de una fuerte crítica al sentido universalista de este propuesta, este autor considera, que la cercanía de Habermas al discurso de la Ilustración, derivada de Sócrates y de Platón, a través de Kant, lo coloca en una condición de cierta desventaja, con otros autores, como Foucault, Nietzsche o Derrida, para quienes es imposible pensar la comunicación y la racionalidad aislada o al margen del poder, otra demanda de parte de los críticos, es que Habermas no demuestra que bases racionales y universales de su discurso ético son posibles.

Si bien, se pueden identificar las diversas críticas a Habermas y quizás en un trabajo posterior habrá que centrarse en ellas, la recuperación que se ha hecho de este autor, responde a las líneas de investigación con las que algunos investigadores del área de *Teoría y Pensamiento educativo* del ISUE, se han comprometido a trabajar, en este marco, se reconoce a Habermas, como uno de los autores que ha contribuido a dimensionar temas que se consideran centrales desde la perspectiva de la Filosofía de la Educación, como por ejemplo: el análisis de la educación y sus dimensiones formativas, recuperando el tema del sujeto y sus implicaciones éticas y políticas; recuperar la perspectiva hermenéutica en un punto mediador entre dos polos extremos: el cientificismo y la tradición filosófica, la convierte en una opción viable para el análisis sobre lo educativo como objeto de estudio reconociendo sus implicaciones en la formación humana.

Para Habermas, mediante la hermenéutica se pueden indagar los valores y las normas que están en juego en la vida social, lo que la convierte en una ruta alterna para el análisis, sobre la realidad; este autor, también hace énfasis, en que el positivismo en su sentido amplio, es una tendencia que limita y restringe el ámbito de la racionalidad, limitando el papel activo del sujeto en la producción del conocimiento, y como contraparte, plantea la necesidad de recuperar el papel activo del sujeto en la comprensión y construcción del conocimiento. Esto hace posible, resignificar el problema del

sujeto, como un aspecto polivalente, múltiple y sobredeterminado.

En este autor, encontramos un acercamiento al tema del sujeto y la producción de subjetividades, soportada desde la filosofía, la lingüística, las ciencias jurídicas y la sociología. Desde estas perspectivas analíticas y teóricas, Habermas, hace énfasis en la noción de sujetos reflexivos, acotados por una reflexión racional clásica y expuestos a un constante proceso de autorregulación, en donde su actuar, está condicionado a los criterios de la pragmática universal y el entendimiento.

En el 2015, se concreta en el ISSUE, otro proyecto editorial, titulado *Filosofía y Educación: vínculos y desarticulaciones*, que resaltaba el vínculo entre cultura y educación recuperando las reflexiones de Habermas. El eje central de este trabajo, en particular fue recuperar a la educación como parte central de la reproducción cultural. En el marco de este trabajo, se resalta cómo desde la década de los setentas se ha problematizado la conexión entre escuela/sociedad/cultura y en esta triada, Habermas, desde la Teoría Crítica de la sociedad ha hecho explícito un fuerte cuestionamiento hacia los enfoques deterministas del marxismo, proporcionando ciertas herramientas de inteligibilidad orientadas a construir o por lo menos, delinear el desarrollo de un pensamiento y acción reflexivos, tanto a nivel individual como colectivo. (Pontón y Valle, 2015).

La Teoría Crítica como perspectiva analítica incorporaba a la ética, la filosofía social, la filosofía de la historia y de la cultura, la psicología colectiva y a la economía política, todas estas mitradas, establecieron vínculos que a través del tiempo, lograron presencia en el ámbito intelectual y académico, representado por las diferentes generaciones de la Escuela de Frankfurt. Con sus particularidades, los representantes de esta escuela, impulsaron la apertura de un espacio que se interroga sobre el sentido de la historia; por reconocer el impulso de la ciencia social interdisciplinaria; identificaron el impacto de la industrialización y sus efectos en la consolidación de un sistema racionalizado que eliminaba al sujeto autónomo. Para Ortiz Luis (2001), por ejemplo, la Teoría Crítica visualizó la generalización del fenómeno de la racionalización que envuelve el orden social en su conjunto, provocando la desaparición de los sujetos.

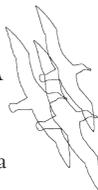
Dentro del ámbito educativo y pedagógico, al menos en México, el debate sobre el sujeto ha ido adquiriendo un interés particular, por algunas comunidades académicas que se caracterizan por construir y promover un diálogo permanente sobre el análisis epistémico y teórico vinculado con este ámbito de conocimiento. Autores como Habermas y otros más, por ejemplo, han reforzado la plataforma analítica y conceptual para reflexionar sobre el vínculo entre el sujeto, la cultura y la educación, abonando a construir una ruta orientada a profundizar en la preocupación por la condición humana, sus articulaciones con las nociones de sujeto y formación, como referentes potenciales para pensar en lo educativo como espacio formativo y en lo pedagógico como un referente disciplinar que históricamente se ha ocupado por esta dimensión temática.

Interesa hacer énfasis, que la incorporación de la perspectiva de Habermas posibilita superar el estatuto de marginalidad y reduccionismo en el cual se ha colocado la reflexión teórica referente al ámbito de la educación y sus diferentes formas de institucionalidad. Facilita también resaltar la dimensión práctica de la teoría educativa, pensada como una teoría crítica de la educación, visibilizando y redimensionando la formación humana como parte de un compromiso ético y de corresponsabilidad social y política.

REFERENCIAS

- A. L. Ortiz, en *La Escuela de Frankfurt. Teoría crítica de la sociedad ensayos y textos*, editado por Páez Días De León Laura, (ENEP-Acatlán-UNAM, México 2001).
- B. Bernstein, M., Díaz (ed.), *Towards a Theory of Pedagogic Discourse*, CORE. 8(3) (1984)
- B. Flyubjerg (ed.), *Habermas y Foucault ¿Pensadores de la sociedad civil?*, Revista de Estudios Políticos, 104(2) (1999).
- C. Pontón Ramos, en *Cultura, educación y hermenéutica. Entramados conceptuales y teóricos*, editado por M., Beuchot y C., Pontón (IISUE-UNAM, México, 2014).
- C. Pontón Ramos, en *Filosofía y educación: vínculos y desarticulaciones* editado por C., Pontón y A. M. Valle, (Colección Estudios. Posgrado en Pedagogía, UNAM-Díaz de Santos, México, 2015).

TECNOLOGÍA Y ENSEÑANZA
Impreso y encuadernado
Impresos Albatros
José T. Cuéllar 52-3, Col. Obrera
CP 06800, CDMX
editalbat@gmail.com
Junio de 2020



Suponer que la tecnología es un hecho de reciente creación es tanto como pensar que la enseñanza es una práctica recién adquirida por la humanidad. Es decir, los conflictos que provocan pensar la técnica y la tecnología, de ninguna manera han aparecido en esta era digital; éstos tienen su génesis en el advenimiento mismo de la humanidad. Por otra parte, las tensiones suscitadas por la enseñanza, la educación, el aprendizaje y todo aquello que enunciamos bajo el nombre de cultura, tampoco son un asunto novedoso; más allá o más acá de la herencia genética de nuestra especie, de la cual surgen nuestros prístinos condicionantes biológicos, la enseñanza y la tecnología están vinculadas.

Los breves textos que aquí se presentan, más que abordar a detalle y de manera minuciosa los temas que abren, tienen como propósito detonar el pensamiento alrededor de la relación entre tecnología y enseñanza, para cuestionarnos sobre el mundo que somos.



Facultad de Estudios Superiores

Acatlán



Paulo Freire
INSTITUTO

