

**VIRAJES DE LA ENSEÑANZA: ENTRE LA IDEOLOGÍA DE LA SOCIEDAD DEL  
CONOCIMIENTO PROMULGADA POR UNESCO Y LA UTOPIA COMENIANA**

**Proyecto de grado para optar al título de Licenciado en Psicología y Pedagogía:**

**JHONNATAN CARDENAS VALENCIA**

**MARÍA CAMILA GONZÁLEZ ARCOS**

**DANIELA ALEJANDRA VARGAS GUTIÉRREZ**

**TUTOR:**

**DAVID ANDRÉS RUBIO GAVIRIA**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA Y PEDAGOGÍA**

**BOGOTÁ**

**2020**

## Tabla de contenido

<b>Introducción</b>	<b>3</b>
<b>Capítulo I</b>	<b>10</b>
<b>DE CÓMO LA SOCIEDAD POSTCAPITALISTA LE IMPUSO SUS VALORES Y CRITERIOS A LA EDUCACIÓN A TRAVÉS DE LA UTOPIÍA DE LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO</b>	<b>10</b>
1.1. El paradigma del Desarrollo económico	11
1.2. La sacralización del progreso científico y tecnológico	16
1.3. Productividad e Innovación	19
1.4. La emergencia de las <i>Competencias</i>	22
<b>Capítulo II</b>	<b>26</b>
<b>EL ESTATUTO DEL CONOCIMIENTO EN LA LLAMADA <i>SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO</i></b>	<b>26</b>
2.1 Sociedad	26
2.2 Conocimiento	30
2.3 Sociedad del conocimiento	36
<b>Capítulo III</b>	<b>42</b>
<b>SOBRE LA VIGENCIA DE LA ENSEÑANZA UNIVERSAL: UNA UTOPIÍA COMENIANA</b>	<b>42</b>
3.1. La utopía Comeniana	44
3.2. El desplazamiento de la enseñanza	53
3.3. ¿Existe un método de enseñanza en la <i>sociedad del conocimiento</i> ?	62
3.4 El no-lugar del maestro en la <i>sociedad del conocimiento</i>	65
<b>CONCLUSIONES</b>	<b>73</b>
<b>Referencias Bibliográficas</b>	<b>79</b>

## Introducción

Los discursos recurrentes que definen a la sociedad actual como global, abierta e informatizada, donde se accede fácilmente al conocimiento y este a su vez es considerado como un capital, sociedad en la que existe una suerte de sacralización del progreso tecnológico y científico y un recurrente llamado a la educación a orientar sus acciones a favor de la productividad e innovación, fue un llamado de atención para nosotros. Era inevitable preguntarse sobre esa denominada *sociedad del conocimiento*, sus orígenes, discursos e ideales y sobre todo las implicaciones que tenía en el campo educativo, esto es, indagar por el estatus del conocimiento en medio de esta discursividad cimentada en redes de comunicación globales, y bancos de datos en constante renovación; a su vez, el lugar del maestro y la relación intersubjetiva que caracteriza la acción educativa y, puntualmente, que sucedía con la enseñanza en medio de una creciente tendencia a privilegiar el autoaprendizaje y las tecnologías de la información y la comunicación como fuentes de conocimiento.

Inicialmente, realizamos un rastreo documental con el objetivo de recopilar las tesis y artículos de investigación que centraban su análisis en la sociedad del conocimiento y su incidencia en el campo educativo, y así, determinar la existencia de algunas líneas de investigación comunes. Un primer acercamiento corresponde a Farías, A (2016) quien realizó la investigación: “Sociedad del conocimiento: Relación entre la ciencia, tecnología y educación. Una mirada crítica en Colombia”. En esta investigación, presentada en la editorial del Proyecto Comunicación y Publicaciones de la Facultad de Ciencia y Tecnología (fct), propuso una perspectiva de análisis de la cultura de innovación científica y tecnológica del desarrollo educativo, de las condiciones en las que América Latina viene desarrollando la cultura de la tecnología, de los modos y medios de producción y del papel de la educación en la formación tecnológica.

Siguiendo con la discusión en torno a las tecnologías de la información, se identificó la investigación de Florez, M (2017) “Sociedad del conocimiento, las TIC y su influencia en la educación”. Esta investigación tiene como propósito, realizar una revisión documental donde se analiza en primera medida la globalización, su relación con la sociedad del conocimiento, posteriormente se analiza específicamente los estudios realizados de las TIC en la educación. En esta investigación se llega a la conclusión que dicha “transformación” debe girar en torno a cambiar la forma de ver al sujeto que aprende como un mero recipiente de contenido programáticos

de un currículum preconcebido por una institución universitaria o por los diferentes órganos estatales encargados de la temática educativa.

Las investigaciones evidencian el advenimiento de cambios estructurales en la educación, provocados por la discursividad de las nuevas tecnologías, uno de los pilares de la sociedad del conocimiento. En este sentido, el artículo investigativo de Tedesco, J (1998): “Educación y sociedad del conocimiento y de la información” presenta un análisis global de los procesos de cambio social que tienen lugar actualmente en nuestras sociedades y, a partir de ese análisis, identifica algunos de los principales problemas y desafíos de la educación en general, que pueden servir de marco para ubicar las discusiones específicas sobre la enseñanza secundaria.

Para realizar los primeros análisis acerca del papel del conocimiento y de la información como variables centrales, se basa en los postulados de Alvin Toffler, los cuales aluden al carácter esencialmente democrático que tienen tanto la producción como la distribución de los conocimientos y las informaciones. Por último, realiza una descripción de la evolución de la sociedad y particularmente de aquéllas que utilizan las nuevas tecnologías de producción basadas en el uso intensivo de conocimientos e información, y los efectos sociales de los nuevos patrones de organización social y económica basados en el conocimiento y la información.

Fue así, como encontramos de manera permanente, cómo esta nueva sociedad signada por profundos cambios, dota a la educación de nuevos atributos, instándola a producir sujetos productivos, innovadores y emprendedores, lo cual modifica los lugares y posicionamientos de los agentes educativos. El alumno, entonces, es llamado a transformar la información en conocimiento, propiciar sus propias estrategias de aprendizaje, y gestionar su conocimiento, todo esto sin ningún tipo de mediación. Nos enfrentamos, pues, a una profunda preocupación por la manera como esta sociedad conceptualiza la enseñanza, la escuela como institución privilegiada de la misma, el papel del maestro nominado como facilitador y, a su vez, la naturaleza del conocimiento que esta sociedad pretende reproducir.

Inicialmente, nuestro horizonte de investigación estaba orientado a develar las principales características de la denominada sociedad del conocimiento, sin embargo, descubrimos que esta pretensión desbordaba nuestros alcances investigativos; aunado a esto, en este primer momento, asumíamos que la sociedad del conocimiento era, de hecho, un momento histórico por el que estábamos transitando y que se constituía como un nuevo tipo de sociedad que inevitablemente

determinaba nuestra existencia como maestros y la educación en conjunto. Sin embargo, uno de los hallazgos determinantes de nuestra investigación fue develar el carácter tal vez ideologizado de esta sociedad, es decir, evidenciar que no es un hecho social, sino un discurso, es decir, lo que vivimos es un momento determinado del capitalismo al que Drucker (1993) denomina postcapitalista, y que es esa sociedad, y sus intereses económicos y políticos, es la que engendra una serie de discursos que constituyen la ideología de la sociedad del conocimiento. Por esta razón, no nos proponemos hacer una descripción histórica de la sociedad del conocimiento y sus orígenes, sino centrarnos en las transformaciones y virajes que esta suerte de discurso ideológico plantea a lo educativo, esto es, una lectura pedagógica de esta aparente nueva sociedad. Fue así como, en los primeros acercamientos, logramos identificar un periodo crucial que constituía un referente central en el que se apoyaría la denominada sociedad del conocimiento para instalarse como una ideología, una promesa de futuro, una utopía. Este hito histórico es *La Conferencia Mundial sobre Educación Para Todos en Jomtien, Tailandia*, celebrada en 1990, en la cual representantes de la comunidad internacional (155 países, así como representantes de unas 150 organizaciones) instaron a los gobiernos de todo el mundo a “universalizar la educación primaria y reducir masivamente el analfabetismo para finales de la década” (1990, p. 3) Como consecuencia, fue aprobada la Declaración Mundial sobre Educación Para Todos y satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje, que trajo consigo profundos cambios en los paradigmas e ideales educativos.

Este hallazgo fue determinante para la presente investigación y orientó nuestro enfoque de análisis y lectura pedagógica, toda vez que ponía de nuevo en boga la idea de universalizar la educación, una idea que parecía ser un eco de épocas pasadas. Encontramos, entonces, un punto neurálgico en esta discursividad: la utopía de universalizar la educación constituía una suerte de palimpsesto de la utopía Comeniana de hace más de trescientos años. Sabíamos de antemano, que la puesta en escena de Comenio, uno de los grandes pedagogos de la pedagogía moderna, implicaba una suerte de anacronismo; sin embargo, el objetivo de la presente investigación no intenta comparar las ideas Comenianas sobre la enseñanza, el método y la sistematicidad del acto educativo con los ideales contemporáneos que intenta promover la sociedad del conocimiento. Nuestro objetivo, por el contrario, está orientado a poner en tensión las ideas de universalización de la educación y el mundo como una gran escuela (contenidas en la utopía Comeniana) y las continuidades o

discontinuidades que esta presenta respecto a la utopía de la sociedad del conocimiento y puntualmente lo que sucede con la enseñanza en el marco de estos proyectos educativos.

Nuestra pretensión de identificar las continuidades y discontinuidades presentes en el proyecto educativo Comeniano y el de la sociedad del conocimiento nos llevó a realizar una lectura temática minuciosa de las obras de Comenio, principalmente la *Pampedia* y *Didáctica Magna*, así como documentos de agencias internacionales como UNESCO, BANCO MUNDIAL, OCDE, OEI, CEPAL, entre otras. Decidimos centrarnos en los documentos de la UNESCO referidos a la Sociedad del conocimiento, debido a que, a lo largo del análisis documental y lectura temática, descubrimos que UNESCO es la agencia que presenta mayor filiación con la Sociedad del conocimiento y como consecuencia, tiene mayor producción discursiva sobre ésta; adicionalmente, la UNESCO es la principal agencia de las Naciones Unidas para la Educación y el Desarrollo Sostenible (EDS) y orienta sus esfuerzos a “contribuir a que progresen las políticas; transformar los entornos de aprendizaje y formación” (2019, p. 5), lo que la convierte en una de las agencias con mayor injerencia en el campo educativo. Por esta razón, los documentos de la UNESCO referidos a la sociedad del conocimiento entre el periodo 1990<sup>1</sup> a 2015 y las obras de Comenio, anteriormente enunciadas, constituyen los referentes centrales de análisis, articulados a su vez con pedagogos contemporáneos encargados de analizar lo que acontece con la enseñanza en el marco de la Sociedad del conocimiento enunciada en UNESCO.

---

<sup>1</sup> Como hemos mencionado, 1990 constituye una fecha determinante para la presente investigación, debido a que en este año se celebró *La Conferencia Mundial sobre Educación Para Todos en Jomtien, Tailandia*, que tuvo como resultado la *Declaración Mundial sobre Educación para Todos: Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje*, en la cual se hace un llamado a *Universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad*. La declaración en su artículo 3, afirma que:

La educación básica debe proporcionarse a todos los niños, jóvenes y adultos. Con tal fin habría que aumentar los servicios educativos de calidad y tomar medidas coherentes para reducir las desigualdades. Hay que empeñarse activamente en modificar las desigualdades en materia de educación y suprimir las discriminaciones en las posibilidades de aprendizaje de los grupos desasistidos: los pobres, los niños de la calle y los niños que trabajan las poblaciones de las zonas remotas y rurales, los nómadas y los trabajadores migrantes, los pueblos indígenas, las minorías étnicas, raciales y lingüísticas, los refugiados, los desplazados por la guerra, y los pueblos sometidos a un régimen de ocupación. (Art. 3, 1990)

Encontramos en los objetivos de esta declaración, no solo un lugar común con los ideales de universalización presentes en la utopía Comeniana, sino también una oportunidad para poner en tensión el proyecto educativo promulgado por la Sociedad del conocimiento y las continuidades y discontinuidades con la idea de universalización presente en el proyecto educativo de Comenio.

La metodología de la presente investigación se inscribe en la perspectiva del análisis documental, la cual permitió extraer los planteamientos centrales de las obras revisadas e identificar las continuidades y discontinuidades presentes entre el proyecto educativo de Juan Amos Comenio y el proyecto educativo de la sociedad del conocimiento. Por medio del análisis documental, se analizaron las obras principales de Comenio: *La Pampedia* (1992) y *La Didáctica Magna* (1998), los documentos de UNESCO referidos a la sociedad del conocimiento y finalmente, algunas obras de pedagogos contemporáneos con el propósito de comprender sus ideas principales de manera ordenada y sistemática mediante un acercamiento paso a paso acorde con las fases de nuestra investigación. Así mismo, la perspectiva metodológica se sirvió del análisis del discurso a partir de los postulados de Michel Foucault en su obra *el orden de discurso*, el cual señala que el discurso es únicamente una materialidad del orden de la visibilidad y de la enunciación, es decir, es una materialidad de aquello que se puede ver y decir. De acuerdo con lo anterior, en el transcurso de la revisión de los documentos y obras seleccionadas, resultó pertinente realizar las siguientes preguntas a los documentos seleccionados. 1) ¿Qué dice el autor? (del orden descriptivo) 2) ¿cómo lo dice el autor? (la estructura del texto) 3) ¿cuándo lo dice el autor? (en qué condiciones) y 4) ¿a quién se lo dice? (a quienes va dirigido). La continua resolución de estos interrogantes permitió identificar las continuidades y discontinuidades entre el discurso del proyecto educativo de Juan Amos Comenio y el proyecto educativo de la sociedad del conocimiento para, posteriormente, tejer un diálogo con las fuentes secundarias seleccionadas que enriquecieron el análisis propuesto.

Así mismo, se tuvieron en cuenta los cuatro principios o, mejor dicho, las cuatro precauciones de método que Michel Foucault expone en su obra *el orden del discurso* (1970), las cuales permitieron analizar correctamente el discurso de los proyectos educativos mencionados. En primer lugar, el principio de continuidad permitió reconocer que el discurso tiene una existencia transitoria, es decir que tiende a modificarse con el tiempo; por ello, los discursos deben de ser tratados como prácticas discontinuas que a veces se cruzan, yuxtaponen, ignoran o excluyen. En segundo lugar, el principio de especificidad indica que el discurso tiene una regularidad, es decir que no es unitario ni armónico; por lo tanto, no se debe analizar la discursividad de los mencionados proyectos educativos con conceptos o significaciones previas que otorguen juicios de valor a los planteamientos de las obras seleccionadas, puesto que dificulta el ejercicio de investigación al establecer comparaciones en el material de análisis. En tercer lugar, el principio de regularidad determina que analizar la regularidad del discurso requiere desfragmentar los textos en conceptos

para posteriormente reconstruirlos en función de su regularidad e identificar, así, las prescripciones comunes que hacen parte del discurso educativo comeniano y el discurso educativo de la denominada sociedad del conocimiento. Finalmente, el principio de exterioridad afirma que analizar la materialidad del discurso no requiere estudiar el núcleo oculto del pensamiento del autor, sino que el objetivo es identificar las condiciones exteriores que posibilitaron que la regularidad del discurso sea como es.

Por otro lado, la herramienta que permitió realizar una lectura detallada de las obras y documentos seleccionados, con el propósito de desfragmentar sus contenidos y seleccionar los conceptos relevantes para nuestra investigación, fue la lectura temática propuesta por el Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica (GHPP), entendida como la forma de orientar la lectura de un texto que permita desarticular sus contenidos y, así mismo, señalar y caracterizar nuevas temáticas que pueden desarrollarse a partir de la lectura de nuevos autores que enriquezcan el análisis a realizar. Esta herramienta metodológica posibilitó establecer los ejes sobre los cuales se organiza la discursividad de los referentes centrales del análisis, ordenar las ideas principales de las obras y develar lo que acontece con la enseñanza en el marco de la denominada sociedad del conocimiento.

La lectura temática de las obras y documentos seleccionados se realizó por medio del instrumento metodológico denominado ficha de tematización (ver anexo 1), el cual permitió organizar los 47 documentos y obras en conceptos clave para la investigación. Esta ficha consiste en un archivo de Excel que contiene 3 hojas. En la primera hoja se encuentra la base de datos general en donde se organizan cronológicamente los 48 documentos; además, se indica el nombre del documento, el tipo de documento (informe, conferencia, libro, etc.), el número de páginas que tiene y la ubicación del texto. En la segunda hoja, se encuentran organizadas las citas textuales de las fuentes primarias del análisis, es decir, las obras de Juan Amos Comenio *La Pampedia* (1992) y *La Didáctica Magna* (1998), junto con los documentos de la UNESCO y otras agencias internacionales comprendidos entre el periodo de 1990 y 2015<sup>2</sup>. Esta ficha se divide en 6 celdas que indican el documento del

---

<sup>2</sup> Anteriormente, hemos justificado el inicio de la periodización del rastreo documental, ahora bien, el año 2015 marca el final de esta, ya que, en primer lugar, nuestra investigación inició en el año 2018, razón por la cual pretendíamos establecer un corte próximo a la misma. En segundo lugar, encontramos que el año 2015 constituía para UNESCO, la fecha límite para responder a los desafíos educativos y “compensar los escasos o nulos progresos realizados en el decenio de 1990, la comunidad internacional se fijó en el Foro Mundial sobre la Educación de Dakar (26-28 de abril de 2000) seis objetivos en materia de educación básica para alcanzarlos de aquí al año 2015”. (UNESCO, 2005, p. 75). Estos seis objetivos, apuntan a la universalización de la educación y su carácter a lo largo de toda la vida. Es así,

cual se extrajo la cita, el autor, el año, la palabra clave, la cita textual y las observaciones o comentarios necesarios para guiar la escritura del informe final de la investigación. Finalmente, en la tercera hoja se encuentran las citas textuales de las obras secundarias con la misma organización mencionada anteriormente; en esta ficha se encuentran la obras que aportaron al análisis de la denominada sociedad del conocimiento, junto con los documentos de pedagogos contemporáneos que ayudaron a tejer el diálogo entre los ideales del proyecto educativo comeniano y el proyecto educativo promulgado por la sociedad del conocimiento.

La presente investigación consta de tres capítulos. El capítulo **I** denominado “**De cómo la sociedad postcapitalista le impuso sus valores y criterios a la educación a través de la utopía de la sociedad del conocimiento**” intenta dar cuenta de la manera como la sociedad postcapitalista<sup>3</sup> instaló algunos valores y criterios provenientes de la economía y las políticas de mercado en la educación y su discursividad. Así, se esboza cómo las nociones de productividad, innovación, eficiencia, competencia, eficacia, calidad, entre otras, fueron permeando la escuela y sus dinámicas y, de alguna manera, modificaron la función de la escuela, sus contenidos, saberes y discursos, un aparente desplazamiento de la escuela como el lugar privilegiado del acceso al conocimiento, el cual, en el marco de esta sociedad, circula libremente y parece adquirir un nuevo estatus.

Lo anterior, conduce al capítulo **II** denominado “**El estatuto del conocimiento en la llamada sociedad del conocimiento**” en el cual esbozamos los cambios sufridos en la acepción de conocimiento y el nuevo estatuto de capital que le atribuye la sociedad del conocimiento, así como la manera como se tematiza la noción de conocimiento en el marco de la sociedad del conocimiento enunciada en la discursividad de UNESCO. Estos cambios, sufridos en la acepción del conocimiento, inevitablemente provocan virajes en la relación del individuo con éste, y a su vez, en la relación maestro-alumno y la escuela, es decir, con la enseñanza.

---

como este año marcaba un punto de corte fundamental que nos permitía analizar la discursividad del proyecto educativo de UNESCO en el marco de la sociedad del conocimiento.

<sup>3</sup> Peter Drucker (1993) ha denominado la sociedad postcapitalista, como una sociedad en la que el recurso económico básico ya no sería el capital, la tierra, o el trabajo, sino que sería el conocimiento. En esta supuesta nueva sociedad “el recurso real que controla, el -factor de producción- absolutamente decisivo, ha dejado de ser el capital, o el sueldo o la mano de obra; ahora es el saber. En lugar de capitalistas y proletarios, las clases de la sociedad postcapitalista son los trabajadores del saber y los trabajadores de los servicios” (p. 13). Esto no implica, según Drucker, que los factores de producción hayan desaparecido, sino que son sustituidos paulatinamente por el conocimiento, el cual empezaría a ser un pilar fundamental en el ámbito económico y social.

En el capítulo **III**, denominado “**Sobre la vigencia de la enseñanza universal: una utopía Comeniana**”, se presenta un análisis para identificar las continuidades y discontinuidades en la conceptualización de la enseñanza dentro de la discursividad de UNESCO referidas a la sociedad del conocimiento, con el propósito de comprender lo que acontece con ésta en dicha discursividad, especialmente con sus elementos constitutivos: la relación maestro-alumno, la escuela y la intermediación con el conocimiento. De igual manera, presentamos algunos elementos que permiten al lector comprender el desplazamiento sufrido por la enseñanza por parte del aprendizaje. Finalmente se presenta un apartado de conclusiones en el que se exponen los hallazgos más relevantes de la investigación, así como los elementos que pueden suscitar futuras investigaciones relacionadas con el objeto de estudio abordado.

Estos tres capítulos ofrecen un panorama sobre lo que acontece con algunos elementos constitutivos de la educación, tales como enseñanza, conocimiento, maestro, escuela, etc., y proporcionan al lector una posibilidad de análisis y reflexión crítica en torno a las discursividades contemporáneas de la sociedad del conocimiento y su incidencia en el campo educativo y sus agentes. No queremos terminar este apartado introductorio sin mencionar el significativo aporte del eje *formación de maestros* en nuestra formación como investigadores, fue un proceso profundamente enriquecedor, en él encontramos el rigor conceptual y metodológico que constituyen bases fundamentales para llevar a cabo procesos investigativos, sin este espacio hubiese sido imposible la gesta de la presente investigación.

## Capítulo I

# DE CÓMO LA SOCIEDAD POSTCAPITALISTA LE IMPUSO SUS VALORES Y CRITERIOS A LA EDUCACIÓN A TRAVÉS DE LA UTOPIA DE LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO

*Las pautas para que enseñanza y escuela puedan responder a las realidades de la sociedad postcapitalista, la sociedad del conocimiento, exigen una escuela tan diferente de la que existe ahora como la "moderna" escuela para la que Comenius establece normas hace trescientos cincuenta años [...] Y aquí están esas pautas: -La escuela que necesitamos tiene que proporcionar alfabetización universal de primer orden, mucho más allá de lo que "alfabetización" significa hoy. -Tiene que infundir en los alumnos de todos los niveles y todas las edades la motivación de aprender y la disciplina de una instrucción continuada. -Tiene que ser un sistema abierto tanto a personas que ya tengan un alto nivel de educación como a aquellos que, por cualquier razón, no consiguieron acceder a la educación superior en su juventud.*

-Drucker, P. 1993, Pág. 164-

Recientemente la emergencia de nuevos discursos sobre la educación, la escuela, la enseñanza y la formación, parecen estar fuertemente influenciados por postulados provenientes de la economía y las políticas de mercado. Nociones como productividad, innovación, eficiencia, competencia, eficacia, calidad, entre otras, han permeado la escuela y sus dinámicas y, de alguna manera, han modificado la función de la escuela, sus contenidos, saberes y discursos. Esta modificación, aparentemente, es causada por lo que Peter Drucker (1993) ha denominado la *sociedad postcapitalista*, una sociedad en la que el recurso económico básico ya no sería el capital, la tierra, o el trabajo, sino que sería el conocimiento. En esta supuesta nueva sociedad “el recurso real que controla, el -factor de producción- absolutamente decisivo, ha dejado de ser el capital, o el sueldo o la mano de obra; ahora es el saber. En lugar de capitalistas y proletarios, las clases de la sociedad postcapitalista son los trabajadores del saber y los trabajadores de los servicios” (p. 13). Esto no implica, según Drucker, que los factores de producción hayan desaparecido, sino que son sustituidos paulatinamente por el conocimiento<sup>4</sup>, el cual empezaría a ser un pilar fundamental en el ámbito económico y social.

---

<sup>4</sup> Si bien en la mayoría de traducciones de la obra de Peter Drucker se habla de *saber*, el término usado en la versión original de “Post-Capitalist Society” es *Knowledge*, el cual se traduce al español como conocimiento. Por tal razón, cada vez que Drucker habla de saber, en realidad, se refiere al conocimiento.

Desde esta perspectiva, el conocimiento parece constituirse como un producto, lo cual provocaría cambios sustanciales en la estructura económica y social, y por supuesto en el escenario educativo. Sin embargo, es necesario resaltar que estas afirmaciones hacen parte de un ideal, una utopía en la que la economía está fundamentada en la producción, distribución y difusión del conocimiento, esto es, una economía del conocimiento. En este sentido, desde la perspectiva de Drucker, esta nueva sociedad ya no estará sujeta al capital, ni podrá ser nominada capitalista; de ahora en más, se hablará de una sociedad del conocimiento.

Debemos recalcar que la pretensión del presente capítulo no es describir los hitos que hicieron posible la emergencia de la denominada *sociedad del conocimiento*, lo cual sería asunto de un trabajo histórico. Nuestro objetivo, concretamente, es identificar los valores y criterios<sup>5</sup> que la denominada sociedad postcapitalista, precursora de la sociedad del conocimiento, le impuso al campo educativo, la escuela y particularmente a la enseñanza. Queremos, de igual manera, resaltar cómo los acontecimientos sociales, económicos y políticos que hicieron parte de la sociedad postcapitalista sirvieron de pretexto para la gesta de la denominada sociedad del conocimiento, la cual trajo consigo una serie de premisas y discursos que intentan modificar las dinámicas educativas para responder a las demandas de una sociedad globalizada, abierta e informatizada.

### **1.1. El paradigma del Desarrollo económico**

El campo educativo recientemente ha estado sometido a múltiples tensiones provenientes de la esfera económica y las leyes del mercado. Este nuevo escenario en el que la educación ha tenido que incorporarse hace parte de las dinámicas convulsas de las sociedades capitalistas, en las que el capital, la productividad y la renta de cada país ocupan un lugar primordial. Como consecuencia, los gobiernos y las instituciones educativas se ven obligadas a reestructurarse y sujetarse a las dinámicas que impone esta sociedad cuyo *telos* es el desarrollo económico. En palabras de Martínez (2004):

---

<sup>5</sup> Hablamos de valores no en un sentido axiológico, sino para aludir a lo que es valioso, lo que tiene valor en el marco de la utopía de la sociedad del conocimiento, que al parecer está articulado a la idea de productividad e innovación, así como gestión del conocimiento. Por otra parte, usamos criterios para referirnos a todas aquellas directrices e indicaciones que la sociedad del conocimiento pretende insertar en el campo educativo, esto es, prescribir qué tipo de sujeto formar, qué enseñar, cómo enseñar, qué contenidos circulan en la escuela, etc.

[...] la escuela, que se genera por efecto del proceso de desbloqueo de la escolarización, el cual tiene como propósito explícito la consolidación de los sistemas de educación de masas en aquellos países de la región donde por varias circunstancias su universalización se vio frenada. Este ciclo está dominado por el paradigma del desarrollo económico, que dominó a la región entre 1950 y finales de los años 70. (2004, p. 32-33)

El paradigma del desarrollo económico<sup>6</sup> tiene enormes incidencias en el escenario educativo, toda vez que “rinde culto a la productividad, reduciendo los principios y objetivos de la educación a una mera operación eficaz que produzca sujetos competitivos y *altamente eficaces*” (Martínez, 2004, p. 30) Un nuevo ideal de sujeto parece emerger en el marco del desarrollo económico, y por ende, la formación, contenidos y modos de enseñanza sufren un viraje dramático. La educación, desde la perspectiva de UNESCO y otras agencias internacionales de desarrollo,

[...] adquiere valor sólo en la medida en que se conecte con los sistemas globales de producción, o, lo que es lo mismo, si entra en el juego del incremento de las competencias económicas, sólo matizada con el fortalecimiento de la democracia representativa. Este vaciamiento cultural, y en cierto sentido político, que viene experimentando la educación, está teniendo y va a tener en el futuro diversas repercusiones en el campo de la investigación educativa. Digámoslo ya: la investigación educativa y pedagógica está marcada por imperativos funcionales que en gran medida vienen dados por instancias externas, más que por el desarrollo propio del campo de la pedagogía, el interés de las comunidades o las realidades educativas nacionales. (Martínez, 2004, p. 19)

Las afirmaciones de Martínez respecto a los objetivos de las agencias internacionales de desarrollo no son menores, ya en la Conferencia de UNESCO del año 1977, llamada *La educación hoy frente al mundo del mañana*, se afirma que el desarrollo económico de los países debe constituirse como

---

<sup>6</sup> El paradigma del desarrollo económico hace parte de la «Teoría del Desarrollo» una rama de la Economía, que centra su estudio en la macroeconomía, la microeconomía y la Economía Política. Este paradigma surgió en la década de los 50 y buscaba solucionar “los problemas fundamentales del desarrollo económico de la época, que las instituciones buscaron resolver, giraron en torno a tres problemas básicos: el desarrollo de los transportes modernos, el acceso de los sectores exportadores a los recursos naturales y la movilización de mano de obra. El desarrollo de los servicios sociales, especialmente de la educación pública y de los primeros sistemas de sanidad pública, ocupó también la atención de los liberales de la época, aunque estuvo muy lejos de los paradigmas de intervención del Estado en estos ámbitos que se generalizaron desde mediados del siglo XX. En torno a estos desafíos se definió, además, el papel del Estado. Todos estos temas tienen especificidades históricas, propias de economías que mostraban todavía un gran atraso.” (Ocampo, 2006, p. 8)

un tema central en los programas educativos de todos los países, sobre todo aquellos en vía de desarrollo quienes

deberán emprender actividades de información y de educación a todos los niveles, para hacer comprender a los jóvenes y a los adultos la necesidad de luchar contra las injusticias y las terribles desigualdades que separan a los países y a los pueblos. Estas actividades deben comenzar en la escuela. El desarrollo es uno de los grandes temas contemporáneos que deben ser objeto de estudio a todos los niveles de la enseñanza. (Hummel, 1977, p. 145)

La educación sujeta al paradigma del desarrollo económico, entonces, está en función de reproducir una ideología que legitime la productividad y la eficiencia, categorías eminentemente económicas. El conocimiento, desde esta mirada, se transformaría en un recurso económico<sup>7</sup>, lo cual aparentemente transformaría las relaciones socioeconómicas y de paso los fines educativos. Lo anterior, constituye uno de los fuertes pilares de la sociedad del conocimiento, que como veremos más adelante, más que un momento histórico real, es una ideología que intenta instalar la idea del conocimiento como capital. Al respecto, Drucker (1993) afirma que en el marco de esta nueva *sociedad del conocimiento*:

[...] Los tradicionales “factores de producción, suelo (recursos naturales), mano de obra y capital, no han desaparecido, pero se han convertido en secundarios; pueden obtenerse, y con facilidad, siempre que haya saber; y el saber en su nuevo significado es saber siempre en tanto que servicio, saber cómo medio de obtener resultados sociales y económicos. Estos cambios, sean o no deseables, son respuestas a un cambio irreversible: el saber está siendo aplicado ahora al saber; y este es el tercer y tal vez definitivo paso en su transformación. Proporcionar saber para averiguar en qué forma el saber existente puede aplicarse a producir resultados es, de hecho, lo que significa gestión. Además, el saber también se aplica de forma sistemática y decidida a definir qué nuevo saber se necesita, si es factible y qué hay que hacer para que sea eficaz; en otras palabras, se aplica a la innovación sistemática. (Drucker, 1993, p. 40)

Bajo esta mirada, la educación y particularmente la escuela estarían llamadas a modificar sus currículos, a saber, los contenidos legítimos que circulan en ella, para responder a las demandas

---

<sup>7</sup> Por ahora no nos detendremos en el análisis del estatus del conocimiento en el marco del desarrollo económico y la discursividad de la sociedad del conocimiento. Dicho análisis se presenta con más detalle en el capítulo II.

que impone esta mirada economicista. Lo anterior, se hace evidente en algunas premisas de Fernig (1970) en su artículo *La crisis de la enseñanza* publicada por UNESCO, en las que se afirma que

[...] en estos momentos en que tanto se lucha por lograr una productividad cada vez mayor, la educación es una actividad conservadora y lenta en adaptarse a las prácticas actuales [...] En los países en vías de desarrollo, donde los servicios de enseñanza están relativamente menos perfeccionados que en los demás, la proporción de población que se dedica a la enseñanza es pequeña [...] Lo que quizá resulte más interesante todavía es la situación de los países más industrializados, que cuentan con una base de enseñanza obligatoria y una enseñanza secundaria y superior muy adelantada y gozan al mismo tiempo de una situación económica en la que abundan los asalariados. (1970, p. 21)

Es evidente como UNESCO manifiesta en sus directrices una fuerte filiación con los postulados del desarrollo económico, recalando que “el aumento increíble de la capacidad productiva del hombre en el curso del siglo XX, particularmente desde fines de la segunda guerra mundial, ha permitido que incremente la presión por que se tenga una enseñanza como medio de producir una mano de obra altamente calificada y los ciudadanos mentalmente alerta que exige el interés de cada país” (Fernig, 1970, p. 11). Desde esta perspectiva, los saberes que circulan en la escuela sólo encuentran su legitimidad en la acción; en palabras de Drucker (1993), “lo que ahora queremos decir con saber es información efectiva en la acción, información enfocada a resultados, los resultados están fuera de la persona, en la sociedad y la economía.” (p. 43). Lo anterior provocaría que, en el marco de la sociedad del conocimiento, “las nuevas formas de elaboración, adquisición y difusión del saber sean valorizadas por el modelo de la economía del conocimiento (Brinde, 2005, p. 17). Esta economía del conocimiento dotaría al conocimiento del atributo capital, lo cual marcaría una nueva relación del individuo con la educación, la institución escolar y particularmente con la enseñanza, toda vez que esta sociedad signada por el paradigma del desarrollo económico exige:

[...] una enseñanza que imparta saber cómo sustancia y como proceso; lo que los alemanes diferencian como Wissen y Konen. La enseñanza no puede continuar siendo un monopolio de las escuelas. La educación en la sociedad postcapitalista tiene que impregnar a la sociedad entera; las organizaciones patronales de todo tipo -empresas, organismos gubernamentales, entidades no lucrativas- tienen que convertirse en instituciones donde se aprende y se enseña; las escuelas tienen

que trabajar cada vez más en asociación con patrones y organizaciones patronales. (Drucker, 1993, p. 164)

Debido a que, según Drucker, la enseñanza no podrá ser, de ahora en más, monopolio de las escuelas nos enfrentamos al fenómeno denominado por Martínez (2004) como *La Escuela Competitiva*, el cual supone “la integración de la educación, la escuela y el maestro a la lógica planteada por la globalización de la sociedad, con lo cual se intenta la refundación de los sistemas educativos” (p. 33). Es justo en este marco, según Martínez, en el que emergen nociones como *calidad, eficiencia y eficacia*, a las que se sujetarán y someterán los sistemas educativos. Esta lógica planteada por la globalización no solo inserta nuevas categorías y nociones provenientes de la economía, sino que de alguna manera modifica el lugar de la enseñanza, cuyo lugar, desde esta perspectiva, ya no será únicamente la escuela y se gestará en todos los escenarios de la vida social, particularmente en las empresas y entornos productivos. Así, la enseñanza, en palabras de Drucker (1993):

[...] dejará de ser algo que las escuelas hacen; cada vez más será un negocio conjunto en el cual las escuelas son socios en lugar de monopolistas. En muchos campos, las escuelas serán también solo una de las instituciones donde se aprenda y enseñe y tendrán que competir con otros proveedores de enseñanza y aprendizaje. Como ya hemos dicho antes, la escuela ha sido tradicionalmente el lugar donde se aprendía, y el puesto de trabajo, el lugar donde se trabajaba. La linde divisoria será cada vez más difusa; la escuela será cada vez más el lugar donde los adultos continúen aprendiendo inclusive cuando ya trabajen jornada completa. Por otro lado, el puesto de trabajo será igualmente un lugar donde los adultos continúen aprendiendo. De forma creciente la formación de una manera u otra llegará a ser también algo para toda la vida. El adulto, especialmente el adulto con saber avanzado será, cada vez más, tanto preparado como preparador, tanto profesor como alumno. (Drucker, 1993, p. 171)

Es notable que el paradigma del desarrollo económico impone nuevas dinámicas al campo educativo, modificando sus fines, contenidos y dinámicas institucionales. Una serie de discursos articulados a la productividad<sup>8</sup>, la mano de obra, la innovación, etc. parecen ser las nuevas

---

<sup>8</sup> Ochoa (2018) afirma que, desde la perspectiva de Hanushek (2008): “el crecimiento económico de largo plazo dependen de la calidad del capital humano de una sociedad y es un componente necesario para impulsar la innovación y adaptar nuevas tecnologías” (p. 54). Siguiendo esta mirada, la educación estaría llamada a aumentar el capital humano con miras a mejorar la fuerza de trabajo y el aumento de la productividad.

filiaciones de los sistemas escolares, los cuales, desde la perspectiva del desarrollo económico, están llamados a formar *capital humano*<sup>9</sup>. Esto inevitablemente modifica las relaciones de los sujetos con la educación y las formas de acceder al conocimiento. Un mundo informatizado, abierto e interconectado que ofrece la promesa de superar las desigualdades sociales y educativas a través del progreso científico y tecnológico.

## **1.2. La sacralización del progreso científico y tecnológico**

En décadas recientes, la revolución científica y tecnológica, de la mano del ideal de progreso, ha traído consigo una confianza exacerbada en el poder de la ciencia y la tecnología, como un recurso infalible para resolver numerosas problemáticas socioeconómicas. Esta sacralización de la ciencia y la tecnología, en palabras de Gómez (1992)

[...] es el patrón de evolución de la sociedad industrial a la postindustrial o “moderna” ha estado fuertemente influida, durante la década actual, por el concepto de revolución científica y tecnológica. Por “revolución” se entiende un conjunto sistémico de cambios que transforman todas las fuerzas productivas, con efectos cualitativos sobre las relaciones sociales de producción y, por tanto, sobre la sociedad en su conjunto (el poder, la cultura, la educación, la estratificación social, etc.).” (p. 5)

Esta revolución científica y tecnológica, como bien señala Gómez, fue permeando de manera progresiva todas las esferas sociales, empezando por la producción de bienes y servicios, esto es, el conocimiento proveniente de la ciencia y la tecnología comenzó a incursionar

[...] en la producción, desplazando el conocimiento técnico tradicional, basado en la tradición técnica, la experiencia práctica, y en el aprendizaje por ensayo y error (Daumas, 1983; Guillerme, 1984). Se efectúa el cambio de la producción mecanizada tradicional, basada en la tradición técnica, a la producción basada en el análisis científico y derivada de él. La investigación básica se convierte

---

<sup>9</sup> La noción de capital humano es introducida por Theodore Schultz (1961), quién sostiene que esta clase de capital “es producto de una decisión deliberada de inversión, consistente en la adquisición de habilidades y conocimientos y que está constituido por los atributos adquiridos que, a diferencia de los innatos de una población determinada, son valiosos para ella y aumentan en proporción a la inversión que las sociedades decidan hacer en ellos” (1961, p. 16) De acuerdo con Schultz, el Capital humano correspondería al valor que generan las capacidades de las personas, producto de su educación, experiencia, capacidad de conocer y de aprender.

en el origen de soluciones tecnológicas. Estas dependen cada vez más de los conocimientos científicos, lo que implica una creciente “cientificación” de la producción. (Gómez, 1992, p. 5)

La creciente *cientificación* a la que alude Gómez, no solo modificó las fuerzas productivas y las relaciones sociales de producción, sino que también tuvo una enorme influencia en el escenario educativo al atribuirle a la educación una *función económica* en el marco predominante del progreso científico y tecnológico. Si la ciencia ahora es una nueva fuerza productiva, entonces, en palabras de Martínez (2004), “la capacidad de desarrollo económico depende cada vez más de la extensión y calidad de la educación científica y tecnológica” (p. 36). La educación, entonces, además de capacitar a los individuos en el saber científico y tecnológico, está llamada a reproducir esta sacralización científico-tecnológica como una ideología<sup>10</sup> que transforma no sólo las relaciones sociales, sino las prácticas de los individuos. La UNESCO, por su parte, no es ajena a esta ideología, toda vez que afirma que:

Los países están enfrentados a transformaciones sociales, políticas y económicas que alcanzan, en mayor o menor grado, a todos los sectores importantes y uno de esos sectores al que se le pide una participación y una contribución amplia y trascendente, es la educación. Todos los planes de desarrollo han integrado capítulos que corresponden al desarrollo educativo. Dentro de ellos, el lugar asignado a la educación científica y tecnológica adquiere creciente importancia. Esta situación ha llevado al planteo de reformas de los sistemas educativos. (Faure, *et al*, 1973, p.10)

Pero no solo la UNESCO expresa su filiación con las dinámicas que impone el progreso científico y tecnológico. Ya algunos promotores de las *sociedades del conocimiento* expresaban una creciente confianza en el poder de la ciencia y la tecnología y veían su incursión en la educación como algo inevitable. Así, Drucker (1993) afirma que, “la revolución tecnológica está ya invadiendo la educación; dentro de unas décadas habrá transformado la manera en que aprendemos e, inclusive más, el modo en que enseñamos” (p. 161) Antes de Drucker, UNESCO ya anticipaba

---

<sup>10</sup> Usamos la noción de *ideología* desde los postulados de Giroux (1992), quien desde Althusser la define como “un conjunto de prácticas materiales a través de las cuales la gente vive su experiencia de las relaciones sociales capitalistas, esto nos permite comprender el concepto de mediación como a una fuerza material y a removerlo de su forma ideal (p. 178). Esta noción resulta fundamental para nuestro análisis, ya que nos permite comprender cómo la sociedad del conocimiento pone a circular una serie de discursos en torno al progreso científico-tecnológico, una reproducción ideológica por medio de mediaciones inscritas en instituciones tales como, la familia, la escuela, etc.

los cambios que sufriría la enseñanza por parte del progreso científico y tecnológico: “el desarrollo de la tecnología de la comunicación constituye, en el campo de la educación, la manera como los nuevos medios de comunicación masiva entran, lentamente, en el campo de la educación” (Hummel, 1977, p. 64). Y se afirmaba que “se debe asumir que, a la larga, el progreso tecnológico va a transformar completamente los sistemas educativos tradicionales. Gracias a estos medios, la educación rompe las barreras del tiempo y del espacio.” (Hummel, 1977, p. 64). De nuevo, se hace evidente que la educación debe sujetarse a las imposiciones del progreso científico y tecnológico, de la mano del ideal de desarrollo económico; como lo planteamos en el apartado inicial, asistimos a una configuración diferente de lo educativo, la función económica de la educación, esto es su llamado a la creación de fuerza productiva.

Esta nueva función atribuida a la educación por parte del progreso científico y tecnológico transforma no solo sus fines, sino también sus formas de alfabetizar a la población, modificando la idea tradicional de alfabetización, la cual, según Drucker,

ya no será suficiente. Lectura, escrituras y aritmética seguirán siendo necesarias como lo son hoy, pero la alfabetización necesita ir mucho más allá de estos fundamentos; requiere competencia en el cálculo, requiere una comprensión básica de la ciencia y de la dinámica de la tecnología, requiere la familiaridad con lenguas extranjeras y también requiere aprender cómo ser eficaz como miembro de una organización, esto es, como empleado. La alfabetización universal implica un claro compromiso con la prioridad de la enseñanza; exige que la escuela, especialmente la escuela de los principiantes, los niños, lo subordine todo a la adquisición de las destrezas fundamentales. A menos que la escuela imparte con éxito esas destrezas al joven alumno, habrá fracasado en sus deberes más cruciales: darle confianza en sí mismo, hacer que sea competente y lograr que sea capaz, al cabo de unos años, de desempeñar una tarea y alcanzar el éxito en la sociedad postcapitalista, la sociedad del saber. (1993, p. 165)

De acuerdo con Drucker, pareciera que la escuela inevitablemente tiene que inscribirse en las dinámicas del desarrollo económico y el progreso científico y tecnológico y “abrazar la nueva tecnología del aprendizaje y la enseñanza como un prerrequisito del progreso nacional y cultural, y la competitividad económica” (Drucker, 1993, Pág. 161). UNESCO, por su parte, parece apegarse a este ideal económico, al afirmar que “aplicar todas las conquistas de la ciencia a lo que realicen las fuerzas productoras de la sociedad se está convirtiendo en el factor decisivo para poder

explotar debidamente las tremendas potencialidades de esas fuerzas.” (Fernig, 1970, p. 24). Sin embargo, premisas como estas alteran inevitablemente la enseñanza, esto es, ¿Qué enseñar? ¿Cómo enseñarlo? y ¿Qué saberes harán parte de los contenidos en la escuela? Todo apunta a que la enseñanza, en el marco del desarrollo económico y el progreso científico-tecnológico, estará abocada a transmitir saberes y conocimientos orientados a la productividad y la innovación: pilares fundamentales de esta sociedad utópica, una *sociedad del conocimiento*.

### **1.3. Productividad e Innovación**

Como hemos señalado anteriormente, la sociedad del conocimiento es entendida en la presente investigación, como un proyecto ideológico que se consolida con las transformaciones sociales y los avances tecnológicos acontecidos en la sociedad postcapitalista, la cual parece establecer una serie de ideales en la sociedad que rigen los comportamientos, elecciones y disposiciones de los sujetos.

Una de las características de la sociedad postcapitalista que genera ciertas modificaciones en el ámbito educativo, es el cambio en la noción de conocimiento, dado que, en el discurso que prima en esta sociedad, el conocimiento se configura como insumo para la productividad, es decir, la correcta aplicación de un determinado conocimiento es el pilar para el continuo desarrollo económico de un país. Si bien la acción conjunta de los países, a partir de los sucesos acontecidos en la sociedad postcapitalista se centra en el ideal de un acelerado y continuo desarrollo económico, es necesario proyectar una sociedad y un sujeto diferente, con unas características especiales que respondan a los criterios y valores establecidos, enfocados a la aplicación del conocimiento para fines económicos, como señala Peter Drucker:

Los grupos sociales dirigentes de la sociedad del saber serán los “trabajadores del saber” ejecutivos que saben cómo aplicar el saber a un uso productivo, al igual que los capitalistas sabían aplicar el saber a un uso productivo: profesionales del saber, empleados del saber [...] no obstante, y a diferencia de los empleados bajo el capitalismo, ellos son dueños tanto de los “medios de producción” como de los “útiles de producción [...] porque los trabajadores del saber poseen su saber y pueden llevárselo con ellos a donde quiera que vayan. Por lo tanto, el desafío económico de la sociedad postcapitalista será la productividad del trabajo de saber y del trabajador del saber (Drucker, 1993, p. 14)

En este sentido, la sociedad postcapitalista establece una fuerte relación entre conocimiento y productividad que con anterioridad a esta época no tuvo un atractivo primordial. Si el objetivo central de la sociedad postcapitalista radica en la continua producción, acumulación y difusión de conocimiento para aplicarlo productivamente, le es preciso, entonces, crear un discurso que transforme la relación del sujeto con el conocimiento y en general la relación educativa. El discurso del proyecto ideológico de la sociedad postcapitalista, es decir de la sociedad del conocimiento, atribuyó conceptos económicos a la educación que abogaron por un aparente mejoramiento de la misma, con el fin de convertirla en un proceso productivo, programado, eficaz y orientado a resultados que, por medio de una serie de premisas y directrices, especialmente en las dinámicas de enseñanza, persiguen el ideal de sujeto que participe en los propósitos de la sociedad del conocimiento, con las habilidades y destrezas que se establezcan como valiosas y con la forma más adecuada para desarrollarlas en todos los individuos mediante educación impartida. En este sentido, la misión que la sociedad del conocimiento le encarga a la escuela, es realizar un proceso de reproducción cultural<sup>11</sup> que ratifique continuamente aquellas prescripciones implantadas por la lógica de mercado y la optimización de procesos en pro de fines económicos. En palabras de Fernig (1970)

¿En qué medida permiten hoy los progresos de la tecnología de la comunicación y de la organización racionalizar y hacer óptimo el funcionamiento de los sistemas escolares y particularmente mejorar el conjunto de los procesos de aprendizaje, de memorización y de transmisión de conocimientos? (1970. p. 20)

Es así, como en la sociedad del conocimiento se establece una preocupación centrada en hacer óptimo y eficaz la forma en que el sujeto entra en relación con el conocimiento para que, posteriormente, el sujeto logre aplicarlo y conectarlo a un fin productivo. Por ello, es necesario para el proyecto utópico de la sociedad del conocimiento, transformar el proceso por el cual el sujeto accede al conocimiento, es decir, la educación. Para el alcance de los propósitos de la sociedad del conocimiento, la educación debe ser un proceso organizado, unánime y altamente tecnificado, como lo señala Martínez “la definición original de educación como la acción de ayuda

---

<sup>11</sup> La noción de reproducción cultural es utilizada en los trabajos de corte crítico de Bourdieu y Passeron para denominar el proceso por el cual, las instituciones del Estado tienen un control para legitimar y reproducir ideales que condicionan el pensamiento y comportamiento de los sujetos en su vida cotidiana, dicho control “está constituido a través del más sutil ejercicio del poder simbólico llevado a cabo por la clase gobernante”. (Giroux, 1992, p. 120)

y acompañamiento al discípulo a encontrar su propio camino [...] ceden terreno rápidamente a una concepción que equipara educación con capacitación para el trabajo, entrenamiento o desarrollo de aprendizajes efectivos (Martínez, 2004, p. 17). La nueva concepción de la educación se edifica y nutre a partir de las directrices y pautas educativas promulgadas por las agencias internacionales, la cuales están enfocadas a establecer y reproducir el ideal educativo para la formación de individuos, en concordancia con las necesidades de la sociedad altamente influida por el desarrollo económico y el mercado global.

Ahora bien, en la nueva sociedad, la función de los sujetos radica el saber aplicar el conocimiento hacia fines productivos; sin embargo, esta función obtiene una característica adicional, la continua creación de conocimiento, esto es, el conocimiento en la sociedad postcapitalista debe ser constantemente reinventado y renovado para un eficaz desarrollo de la sociedad. A este proceso se le denomina *innovación*: como señala Drucker “la función es hacer trabajar al saber, aplicándolo a herramientas, a procesos y productos, a trabajos, al saber mismo, debe estar organizada para el cambio constante” (1992, p. 52). En la sociedad postcapitalista no basta entonces con que el sujeto logre construir un conocimiento productivo, sino que es fundamental que lo actualice continuamente en miras de un mejoramiento que aumente su productividad. Respecto a esto, Hummel (1977) señala que:

De acuerdo con la definición de la OCDE [...], la innovación es un “esfuerzo deliberado para mejorar una práctica, con relación a ciertos objetivos deseados” (101, p. 17). [...] Como la innovación es siempre un acto creador que busca un porvenir mejor con relación a un presente satisfactorio, implica una visión del futuro, la visión de un hombre nuevo en un ambiente modificado, e igualmente, un proyecto de sociedad. (Hummel, 1977, p. 26)

La educación, lejos de sus propósitos de acercar y acompañar al discípulo en la construcción de su propio camino (Martínez, 2004), estaría orientada a obedecer a un conjunto de parámetros que dictamina y promueve el mercado global, por medio de las agencias internacionales especializadas en educación para la formación de los sujetos. Cabe señalar que hacer de la educación un proceso innovador que renueve constantemente sus medios para el alcance de sus propósitos, crea una sensación de desplazamiento del propósito que ha fundamentado su acción: “en cada innovación, se trata entonces de un tipo de nueva orientación del programa educativo, [...] la innovación verdadera presupone siempre el planteamiento de nuevos objetivos emanados de una investigación

prospectiva. En cada innovación, la finalidad misma de la educación está en juego.” (Hummel, 1977, p. 26). En tal dirección, es posible afirmar que, en los ideales de la denominada sociedad del conocimiento, la educación debe introducir todas aquellas prescripciones que abogan por la formación de sujetos acorde a los ideales globales de mercado en la medida en que el sujeto únicamente resulta valioso si se educa para ser productivo, innovador y portador de destrezas que conduzcan al desarrollo económico de la sociedad.

#### **1.4. La emergencia de las *Competencias***

En la discursividad de la denominada sociedad del conocimiento las destrezas, habilidades y conocimientos que contienen los sujetos, son concebidas como el recurso clave para el alcance del desarrollo económico de la sociedad. Por ello, es función de las agencias internacionales especializadas en educación, instaurar y dictaminar las estrategias de enseñanza que rijan la acción de los sujetos en concordancia con la intención de una continua evolución del mercado. Como señalan los autores de la obra *Escuela o Barbarie: Entre el neoliberalismo salvaje y el delirio de la izquierda*,

el modelo educativo basado en competencias proporciona la concepción y metodologías adecuadas para implantar esta ideología en los sistemas educativos mediante el énfasis en el "emprendimiento". Se trata, evidentemente, de someter la escuela a la lógica estrictamente laboral y asignarle, como única misión, la producción y clasificación de trabajadores adaptables, que ajusten su actitud y su comportamiento a las necesidades de la empresa. (Fernández, et al, 2017, p. 98)

Los saberes que son pertinentes, en última instancia que son demandados por el mercado para el crecimiento económico, definen los lineamientos para educar a un sujeto con la pretensión de que sea cualificado, es decir, que logre conectarse con el sistema global de progreso; así, “una organización está, por lo tanto, siempre compitiendo para conseguir su recurso más esencial: personas cualificadas, inteligentes y entregadas.” (Drucker, 1993, p. 52). En este sentido, las competencias pueden ser entendidas como las directrices que se establecen a partir de los valores y los criterios que, la sociedad del conocimiento impone a la escuela y al proceso educativo como aptos para el crecimiento económico. El sujeto estará, entonces, orientado a obtener el conjunto de conocimientos o mejor dicho de competencias que la sociedad recompensa según la reproducción

de sus propósitos. Lo anterior, es posible relacionarlo con la noción de capital humano, específicamente con la necesidad de la sociedad postindustrial de crear capital humano, es decir, de instaurar la serie de competencias dictaminadas por la economía para la formación de los sujetos. Según Drucker (1993) el capital humano es la capacidad que tiene un sujeto para aportar desde su conocimiento a la creación de nuevo conocimiento que aumente la eficacia de un determinado proceso, lo que significa que la sociedad del conocimiento difunde la necesidad de que el sujeto acumule el conocimiento requerido y valorado a partir de sus propósitos esto es, la continua producción de capital humano en la sociedad, como señala Navarro

existe un axioma que cada vez cobra mayor importancia y urgencia: las sociedades de hoy son cada vez más intensivas en el uso de conocimientos y su desarrollo económico y social depende, por lo mismo, más directamente de la educación y de la formación de capacidades, destrezas y habilidades en su población (Navarro, 2005, p. 2)

La necesidad de crear una serie de competencias que los individuos dominen tiene un objetivo definido: dirigirlos hacia resultados efectivos para la competitividad entre sociedades. La educación debe así proporcionar al sujeto el conjunto de capacidades que lo hagan óptimo para el mundo globalizado, lo inviten a perfeccionarse continuamente, lo impulsen a desprenderse de aquellas capacidades que ya no tienen valor productivo y lo motiven a incorporar nuevas competencias que lo lleven al alcance del éxito económico. En este orden, “el mercado laboral se entiende ahora como un mercado de competencias, por lo que los sistemas educativos se entienden como proveedores de esa mercancía, de ahí que tengan que adaptarse a las leyes de la oferta y la demanda” (Fernández *et al*, 2017, p. 106). Este viraje en la educación que la desprende y vacía de toda concepción y horizonte construido por la pedagogía, transforma las múltiples reflexiones encaminadas a fortalecer la relación entre el sujeto y el conocimiento; igualmente, la misión del maestro que dispone de una serie de herramientas para que circule el conocimiento y se potencie el pensamiento del alumno se opaca y cede lugar a la concepción de la educación, entendida como el proceso que le suministra al mercado laboral personas aptas, con disposición de aplicar sus destrezas a fines productivos y adquirir otras según lo requieran las leyes del mercado. Como se señala en *Aprender a ser: La educación del futuro* (1973)

la formación y la capacitación de los docentes tiene ahora como preocupación fundamental el hacerlos aptos para motivar, guiar y ayudar al alumno en su tarea de aprender. Ambas están

dominadas por un verdadero cambio de actitud del docente, quien debe tener permanentemente presente que su intervención no termina cuando él cree que “ha enseñado”, sino cuando -de alguna manera - puede verificar que el alumno “ha aprendido”. Su fin último es hacer que el alumno “aprenda a aprender”, pues, después de logrado, los maestros se hacen innecesarios. (Faure, *et al*, 1973, p. 21)

La sociedad del conocimiento, tal y como se percibe, requiere de la participación de personas que tengan la capacidad de aprender continuamente para aportar al funcionamiento de la economía en tanto que enriquece sus propósitos mediante el uso y la aplicación de las habilidades, destrezas y conocimientos de sus trabajadores: “en la sociedad del saber la gente tiene que aprender cómo aprender. Es más, puede que en la sociedad del saber las materias importen menos que la capacidad del estudiante para continuar aprendiendo y su motivación para hacerlo” (Drucker, 1993, p. 166). Por lo tanto, parece que el mercado laboral le impone la misión a la educación de construir el sujeto que haga parte de sus pretensiones y propósitos en donde, la función principal de la educación sea proveer al alumno un conjunto de herramientas para que contribuya desde sus habilidades al sostenimiento del mundo globalizado.

Como hemos logrado identificar, la inmersión en la educación de conceptos propios del ámbito económico como: productividad, innovación, competencia y eficacia pretenden hacer de la educación, un proceso objeto de optimización, rendimiento que provee sujetos altamente cualificados para el mercado laboral, lo que crea dramáticos virajes y tensiones, relacionadas con la crisis de las prescripciones que guiaron la educación y los elementos que circundaron el acto educativo durante años. La actualidad educativa guiada por una idea de continua transformación y cambio, genera incertidumbre en quienes se ocupan de la formación de las nuevas generaciones puesto que, deben en primer medida, equilibrar los conocimientos que la formación docente les proporcionó para hacer del sujeto alguien intelectualmente fuerte, con aquellas directrices que establecen las agencias internacionales especializadas en educación, las cuales promueven una acción del maestro orientada a impartir una serie de conocimientos y habilidades en los individuos que los introduzcan en los sistemas productivos para aumentar la productividad y competitividad de la economía global.

Como hemos venido señalando a lo largo del capítulo, parece que, en el marco de la sociedad del conocimiento, asistimos a un proceso de ideologización que impone valores y criterios

economicistas a la educación, modificando sus fines y los saberes que circulan en ella. En palabras de Zuluaga (2007)

la escuela está perdiendo el monopolio enciclopédico del saber, su sentido todavía pansófico. Asisten a este proceso los medios de comunicación y la informática. Ellos y otros factores sociales y políticos hacen que el lugar privilegiado de la pedagogía y la didáctica, la escuela y el aula, estén dejando de ser el lugar de producción de discursos pedagógicos y didácticos, para dirigirse hacia la ciencia y el acontecimiento. (p. 117)

Si aparentemente asistimos a un proceso de desplazamiento de la escuela como el lugar privilegiado del acceso al conocimiento y ahora éste, circula de manera libre y global, nos queda entonces preguntarnos por la forma como se concibe el conocimiento y cuál es su estatuto en esta utopía denominada *sociedad del conocimiento*. Abordaremos estas cuestiones en el capítulo II de la presente investigación.

## Capítulo II

### EL ESTATUTO DEL CONOCIMIENTO EN LA LLAMADA *SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO*

*Lo que llamamos conocimiento es el significado social de símbolos construidos por los hombres tales como palabras o figuras, dotados con capacidad para proporcionar a los humanos medios de orientación. Este conjunto de símbolos sociales significativos tienen a la vez la función de medios de comunicación y de medios de orientación y, sin el aprendizaje de los símbolos sociales dotados de esta doble función, no podemos convertirnos en seres humanos.*

-Elías. N, 1994, pág. 55-

Anteriormente se ha señalado, que en décadas recientes la denominada sociedad del conocimiento se ha constituido como una noción para referirse a las transformaciones e innovaciones sociales y económicas que aparentemente han modificado la forma de transmitir, producir y distribuir el conocimiento. A su vez, esta denominación sustenta las políticas y lineamientos educativos promulgados por UNESCO y otras agencias internacionales<sup>12</sup>. Para comprender el discurso de la Sociedad del conocimiento, es necesario descomponerlo en sus partes más pequeñas, esto es interrogar a las agencias internacionales enunciadas anteriormente, a sus discursos, en relación con ¿qué se entiende por sociedad en la sociedad del conocimiento? y ¿qué lugar tiene el conocimiento en dicha sociedad? Por esta razón, el presente capítulo tiene como finalidad describir lo que las agencias internacionales conceptualizan como sociedad del conocimiento en sus documentos y cómo estos organismos internacionales tematizan las nociones de conocimiento y sociedad dentro de dicha conceptualización.

#### 2.1 Sociedad

La sociedad del conocimiento parece concebir una nueva sociedad en la que las brechas culturales se difuminan, el conocimiento circula libremente y todos, en apariencia, acceden a él. Se instaura así una especie de comunidad globalizada, interconectada y diversa. Brinde (2005) denomina esta nueva sociedad como “sociedades emergentes” y afirma que,

---

<sup>12</sup> Tales como, OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos), CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe), OEI (Organización de Estados Iberoamericanos), OEA (Organización de los Estados Americanos).

[...] las sociedades emergentes no pueden contentarse con ser meros componentes de una sociedad mundial de la información y tendrán que ser sociedades en las que se comparta el conocimiento, a fin de que sigan siendo propicias al desarrollo del ser humano y de la vida. Si nos referimos a sociedades en plural, es porque reconocemos la necesidad de una diversidad asumida. (Brinde, 2005, p. 5)

Esta concepción de sociedad en UNESCO reconoce la diversidad como un punto de apoyo para la mundialización del conocimiento. Las sociedades poseen saberes particulares que, en este dinamismo, deben articularse a las nuevas maneras de producción, apropiación y divulgación del conocimiento enmarcado en las demandas económicas globalizadas. (cfr. Brinde, 2005)

La génesis de este tipo de sociedad aparentemente está enmarcada, según la Conferencia de Dakar (2000), en una serie de “cambios económicos, sociales y de otra índole que afectan a la sociedad humana en los últimos años y han obligado a reconsiderar los conocimientos, las aptitudes y los valores requeridos para llevar una vida satisfactoria.” (p. 15). Estos convulsos cambios que producen transformaciones importantes en la mayoría de sociedades denominadas -del primer mundo-, obedecen a numerosas causas articuladas las cuales, según UNESCO están articuladas al “desarrollo explosivo de los descubrimientos científicos, los avances tecnológicos y de los medios de información que van a la par con la explosión demográfica en algunas regiones, al igual que los vuelcos económicos y políticos.” (Hummel, 1977, p. 37). En este sentido, el tránsito hacia sociedades “más abiertas y democráticas ha creado una necesidad de aprendizaje que va más allá de los programas de estudios académicos y los conocimientos fácticos” (Dakar, 2000, p. 19). Lo anterior indicaría que la “sociedad”, dentro de esta discursividad característica, es contemplada como un espacio abierto, plural y democrático en el que el conocimiento circula más allá de la escuela, sin obstáculos y acceso libre para todos.

Una sociedad en la que exista el libre acceso al conocimiento, parece ser el ideal de UNESCO. Esta acepción de sociedad servirá como medio para “la construcción a nivel mundial de sociedades que sean fuentes de desarrollo para todos, y sobre todo para los países menos adelantados” (Brinde, 2005, p. 28). Esta pretensión de crear una sociedad donde el conocimiento llegue a todos los ciudadanos, en todos los países sin restricción, parece apuntar a hacer productivos a todos los grupos sociales para responder a fines de desarrollo económico mundial. Para lograr este propósito, UNESCO señala que las tecnologías de la información constituyen el instrumento imprescindible

para crear sociedades globalizadas. En el Foro Mundial sobre la Educación, en Dakar, se señala que

todos vivimos en una sociedad en que los rápidos cambios y el veloz aumento de los conocimientos requieren un aprendizaje constante. En este contexto en que la educación básica se ha de concebir como una actividad de aprendizaje que tiene lugar en todo momento, en todo lugar y por parte de todos- la tecnología de la información se convierte en una necesidad. (Dakar, 2000, p. 16)

Lo anterior enfatiza en la idea de una sociedad abierta y democrática, que según UNESCO estará orientada al aprendizaje permanente de conocimientos prácticos y productivos. Esta acepción de sociedad parece estar cimentada en las nuevas tecnologías que permiten la divulgación libre del conocimiento y la información, como los principales insumos para el crecimiento económico de las sociedades. Esta comprensión de la sociedad como un conjunto de redes en las que fluye libremente la información parece constituir un sistema dinámico y en constante apertura. En palabras de Castells,

las redes son los instrumentos apropiados para una economía capitalista basada en la innovación, la globalización y la concentración descentralizada; para el trabajo, los trabajadores y las empresas que se basan en la flexibilidad y la adaptabilidad; para una cultura de deconstrucción y reconstrucción incesantes; para una política encaminada al procesamiento inmediato de nuevos valores y opiniones públicas (2000, p. 55)

Las tecnologías de la información parecen ser el estandarte de esta nueva sociedad y el mecanismo a través del cual se instauran lógicas y dinámicas globalizadoras en los países en desarrollo, quienes aparentemente no cuentan con el andamiaje económico y cultural para insertarse en la dinámica digital. Sin embargo, frente a esta afirmación, la CEPAL (2000) indica que

Los países que llegan tardíamente a ese proceso pueden beneficiarse del conocimiento ya acumulado, y no necesariamente deben recorrer las mismas etapas de aprendizaje; sin embargo, inician su transición hacia sociedades basadas en la información y en el conocimiento en un contexto de subdesarrollo relativo y de restricciones financieras que exige un sólido esfuerzo de inversión en la construcción de la infraestructura física y en la formación de recursos humanos. (2000, p. 6)

Es así como, según la CEPAL, estas sociedades en el proceso de transición hacia una lógica signada por la información y el conocimiento, “están marcadas por una profunda inequidad

distributiva, tanto entre países como dentro de los mismos” (p. 12). Entre los diversos países de América Latina y el Caribe, por ejemplo, “existen grandes diferencias en términos del costo y la cobertura de las telecomunicaciones y de la capacitación de los recursos humanos” (CEPAL, 2000, p. 7). De la mano de esta inequidad señalada por la CEPAL, una serie de innovaciones tecnológicas desarrolladas en sectores tales como la informática, las telecomunicaciones y los *mass media*, surge una necesidad imperante por parte de las agencias internacionales encargadas de hablar de “lo educativo” por democratizar el acceso a la información y el conocimiento que circula en los *mass media*; en pocas palabras, construir una sociedad interconectada, sin barreras lingüísticas ni geográficas. Es así como las telecomunicaciones, en el marco de la sociedad del conocimiento, constituyen el medio para llegar a todas las poblaciones e insertarlas en procesos de formación digital, con la pretensión de otorgarles acceso universal a la información.

Frente a esto, la UNESCO en su informe “las nuevas tecnologías y el futuro de la educación (2003), señala que “la constitución de un sistema tecnológico de sistemas de información y telecomunicaciones facilita los procesos y genera nuevos contextos dentro de los cuales deberá desarrollarse en adelante la formación de las personas.” (2003, p. 16). Una sociedad interconectada y globalizada, o en palabras de Marshall McLuhan, una gran aldea global<sup>13</sup>, parece ser el ideal de sociedad en el marco de la “sociedad del conocimiento”. Dicha acepción de sociedad, que algunos autores califican como emergente, posee un conjunto de características particulares, entre esas: “una estructura de redes; la generalización y la convergencia de las nuevas tecnologías de información y comunicación, en particular Internet” (p. 18). Esta convergencia, según UNESCO, ha dado lugar a economías basadas en el conocimiento como capital, las cuales

irán acompañadas con innovaciones organizativas, comerciales, sociales y jurídicas; dará lugar a diversos modelos de desarrollo, cuyo principal elemento diferenciador será el grado en que integren o excluyan a personas, grupos y naciones; existirá una mayor demanda de flexibilidad en todos los planos, incluso las oportunidades de formación, los mercados laborales y las relaciones sociales. (p. 18)

Ahora bien, de acuerdo con esta acepción de sociedad, promulgada por las agencias internacionales enunciadas anteriormente, entendida como una gran comunidad interconectada en la que el

---

<sup>13</sup> El término fue acuñado por el sociólogo canadiense Marshall McLuhan, en su obra *The Gutenberg Galaxy: The Making of Typographic Man* (1962)

conocimiento circula libremente, cabe preguntarse ¿qué se entiende por conocimiento en dicha sociedad?, ¿Existe una diferencia clara entre información y conocimiento?

## 2.2 Conocimiento

Si bien la sociedad del conocimiento sugiere una nueva concepción de sociedad, igualmente parece establecer una acerca del conocimiento y las formas de producción y transmisión de este, en la cual parece plantear lógicas diferentes a las de otras épocas que abren la puerta a reflexiones educativas respecto al proceso formativo de cada individuo. En este sentido, es posible identificar los diferentes fines y propósitos que adquiere el conocimiento en la sociedad emergente. En primer lugar, el conocimiento adquiere la cualidad de ser de fácil acceso y dominio, debido a su libre circulación, característica que señala la UNESCO en el informe Mundial de 2005:

Durante mucho tiempo el conocimiento fue acaparado por círculos de sabios o iniciados. El principio rector de esas sociedades del conocimiento reservado era el secreto. Desde el Siglo de las Luces, los progresos de la exigencia democrática –basada en un principio de apertura y en la lenta aparición de un ámbito público del conocimiento– permitieron la difusión de las ideas de universalidad, libertad e igualdad. Esta evolución histórica fue unida a la propagación de conocimientos por intermedio del libro, y luego de la imprenta, y también a la difusión de una educación para todos en la escuela y la universidad. (Brinde, 2005, p. 17)

La UNESCO, basada en los principios de igualdad y libertad, resalta la necesidad de que la sociedad sea un lugar en el cual se comparta el conocimiento y cualquier persona tenga la posibilidad de acceder a él, es decir, las agencias internacionales resaltan la necesidad de expandir el conocimiento con el fin de que todos los individuos conozcan lo demandado por la sociedad (universalidad del conocimiento).

En segundo lugar, la concepción actual de conocimiento lo posiciona como un insumo o recurso para acceder a las dinámicas del progreso, es decir, surge en este punto una relación entre conocimiento y desarrollo. Frente a lo anterior, Martínez Boom en su obra “De la escuela expansiva a la escuela competitiva: dos modos de modernización educativa en América Latina” (2004), ofrece un amplio análisis en torno a la relación entre el conocimiento y las lógicas del mercado, en el marco de lo que algunas agencias internacionales encargadas de producir discursos referidos a lo educativo han llamado *desarrollo*. El conocimiento, lejos de ser un elemento para la

ampliación del acervo cultural del sujeto, en el marco del *desarrollo* pasa a ser, según Martínez mera “información de preparación para el mercado laboral [...] una racionalidad instrumental orientada hacia el mercado.” (p. 19). Es así como, Martínez señala que el conocimiento para “las agencias internacionales de desarrollo, adquiere valor sólo en la medida en que se conecte con los sistemas globales de producción, o, lo que es lo mismo, si entra en el juego del incremento de las competencias económicas.” (p. 19) Lo anterior se hace evidente en afirmaciones promulgadas por Paul y Dominique (2002) tales como:

La expresión "economía fundada en el conocimiento" acaba de surgir. Se trata por tanto de marcar una ruptura y de señalar una discontinuidad con relación a los períodos precedentes [...] El aspecto esencial está constituido por una aceleración sin precedentes del ritmo de creación, acumulación y sin duda también de depreciación del conocimiento. Esta tendencia se plasma en particular en una fuerte intensidad del progreso científico y tecnológico [...] Un nuevo tipo de institución participa fundamentalmente en este fenómeno. Se trata de las comunidades de conocimientos: redes de individuos cuyo objetivo fundamental es la producción y la circulación de saberes nuevos. (2002, p. 7)

Los sistemas globales de producción enmarcados en una tendencia científico-tecnológica se sitúan en naciones industrializadas de Europa, Estados Unidos y Japón, que producen discursos y saberes orientados a cumplir con los objetivos de desarrollo económico. A este conjunto de naciones y productores de conocimiento, Martínez los denomina la *OPEP del conocimiento*<sup>14</sup>, expresión con la que se refiere al “cuerpo de especialistas e investigadores, revistas especializadas y libros de texto”, de los cuales se sirven "los organismos internacionales, las naciones ricas y las editoriales multinacionales”, para controlar “la producción, legitimación y distribución por todo el mundo de todo aquello que consideran como conocimiento científico relevante”. (p. 21). Es importante resaltar que este nuevo atributo otorgado al conocimiento como motor del desarrollo económico, hace parte de un marco discursivo en torno a lo educativo que empezó a instalarse, según Martínez, desde la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, celebrada en 1996 y presidida por Jacques Delors, en la cual se presentó el documento *La educación encierra un tesoro*. (Delors, 1996) A partir de esta conferencia, se abre un panorama para “las políticas y estrategias

---

<sup>14</sup> El término es una analogía con la Organización de Países Exportadores de Petróleo (OPEP) y alude a la hegemonía ejercida por una élite de intelectuales y agencias productores de discurso.

en el ámbito del Tercer mundo, y en particular para América Latina, territorio geográfico que servirá para poner en marcha las nuevas estrategias educativas” (p. 19) El informe de Delors resulta de suma importancia toda vez que enuncia las principales tendencias que influirán a las sociedades y que instaurarán una educación orientada al cambio y al *desarrollo*. Desde el punto de vista de Delors, el aprendizaje, de ahora en más, se basará en: *aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos*. Esto supone, en el marco del análisis de Martínez, el ensanchamiento del proceso educativo, pensado en una funcionalidad a largo plazo, otorgándole así, una mayor preponderancia a la idea de formación integral. Las anteriores premisas constituyen las “raíces de los ideales que inspiraron la Constitución de la UNESCO”. (Martínez, 2004, p. 26). El principal propósito de los países fue erradicar la pobreza y desigualdad en el mundo. En este sentido, existe profunda relación entre este hecho y la creación de agencias multilaterales que aconsejen y vigilen el alcance de ese propósito y al parecer, la educación y la adquisición de conocimientos serían el medio para alcanzar este propósito. Como señala Hummel:

Los aspectos característicos del subdesarrollo se conocen ampliamente. Es la miseria en sus múltiples fases: hambre, enfermedad, ignorancia, desempleo, pobreza, viviendas precarias, etc. En todas partes del mundo, este subdesarrollo va de la mano con un subdesarrollo educativo: bajas tasas de asistencia a la escuela, a todos los niveles, tasas elevadas de repetición pérdida de años escolares, nivel demasiado bajo de la formación de los maestros, altas tasas de analfabetismo. Por lo tanto, existe una relación entre el nivel de desarrollo general de un país y el nivel de desarrollo de su sistema de enseñanza. (Hummel, 1977, p. 136)

Esta lógica cimentada en el *desarrollo* parece estar orientada a la productividad y a la producción de individuos competitivos y 'altamente eficaces', en este marco, la educación toma un matiz utilitarista y mercantil, toda vez que está sujeta a las disposiciones de organismos y agencias internacionales encargadas de promover el desarrollo meramente económico. Frente a esto, Martínez (2004) señala que el conocimiento que todo individuo debe adquirir, en la dinámica del desarrollo, debe otorgarle un “desempeño efectivo, dotándolo de competencias para desenvolverse productivamente en la sociedad actual” (p. 30). En dicha lógica, no habría espacio para una “educación y enseñanza que inciten el pensamiento, abriendo un espacio para la invención, la estética y la ética” (p. 30). En consecuencia, esta lógica de la productividad dota al conocimiento de un nuevo atributo, transformándolo en un capital, un recurso clave del individuo y de la sociedad

para el desarrollo económico, con respecto a esto, la UNESCO alude a la predicción de Marx a mediados del siglo XIX, donde afirma que al parecer el conocimiento está sustituyendo la fuerza de trabajo y la riqueza creada se mide cada vez menos por el trabajo en su forma inmediata, mensurable y cuantificable, y depende cada vez más del nivel general de la ciencia y del progreso de la tecnología. (cfr., Brinde, 2005) Una vez expandido el conocimiento bajo la idea de libre circulación, es posible concebirlo como un instrumento necesario para alcanzar un crecimiento económico que, por un lado, satisface las necesidades de las personas y por otro, contribuye al progreso social y económico de la sociedad. Por lo anterior, es posible afirmar que la sociedad tendrá un crecimiento económico, científico y tecnológico en tanto produzca y acumule conocimientos.

En tercer lugar, la idea sugerida de permanente creación y acumulación de conocimiento establece una relación entre conocimiento e innovación, debido a que el conocimiento ya existente debe reinventarse y renovarse constantemente, característica que indica que el conocimiento estaría puesto al servicio de la producción económica. Este atributo de constante mutabilidad que adquiere el conocimiento se debe a que “las transformaciones ligadas al conocimiento se caracterizan por ser cada vez más vertiginosas, en muchos casos poniendo en duda constantemente lo que las instituciones consideran conocimientos válidos”. (Serra, 2017, p. 1) El conocimiento más allá de ser “el significado social de símbolos construidos por los hombres tales como palabras o figuras, dotados con capacidad para proporcionar a los humanos medios de orientación”, (Serra, 2017, p. 2) corresponde a un elemento signado por la época, determinado y articulado a la cosmovisión e ideales de un momento histórico particular.

Serra, siguiendo los planteamientos de Elías, denomina el conocimiento como “todos los saberes que funcionan como medios de orientación en una determinada época, y no sólo a aquello que es propio de una disciplina”. (2017, p. 2) Es así como el conocimiento en el marco del desarrollo y la productividad promulgado por las agencias internacionales, está íntimamente ligado a la innovación y los avances tecnológicos, los cuales promueven el desarrollo de la economía, la apertura de mercados. (Drucker, 1993) Todo lo anterior responde a una lógica de mercado articulado a la innovación, en donde el conocimiento, una vez adquirido, puede utilizarse como un insumo inagotable para competir y participar en la investigación con el fin de producir más conocimiento. (Stiglitz, 2014, p. 166) Aparentemente bajo esta premisa mercantil, se sustentan

muchas de las ideas de las agencias internacionales, las cuales argumentan que el conocimiento sólo adquiere validez, cuando es tecnificado y productivo orientado a beneficiar las demandas de la industria y los sectores de la economía dominantes.

En este sentido, la innovación plantearía al individuo nuevas formas de relacionarse con el conocimiento, ya que tendría que adoptar el rol de innovador y gestor de su proceso formativo, como consecuencia su conocimiento siempre será inacabado y susceptible de transformación. Estas nuevas relaciones entre el sujeto innovador y el conocimiento están enmarcadas en la discursividad de “la sociedad postcapitalista, la cual comprende: una sociedad del conocimiento y una sociedad de organizaciones, cada una dependiendo de la otra” (Drucker, p. 177). Esta sociedad ubica al individuo, en el marco de la innovación, como una *persona instruida*<sup>15</sup> que hace parte de una organización, la cual tendrá que moverse en dos escenarios: como aprendiz y como gestor de conocimiento, en constante cumplimiento con los resultados que demanda el modelo económico y social. En consecuencia, la innovación se erige como el pilar fundamental y estructural del conocimiento, este nuevo atributo servirá como pretexto para cimentar los discursos de las agencias internacionales en torno al conocimiento útil y científico, en otras palabras, válidas e inválidas. Frente a esto Drucker plantea que:

La innovación social es tan importante como las ciencias o tecnologías nuevas para crear nuevo saber y hacer que los anteriores queden desfasados: de hecho, la innovación social es a menudo más importante [...] Muy probablemente el cambio mayor ha sido que en los últimos cuarenta años la innovación con un fin determinado, tanto técnica como social, se ha convertido en una disciplina organizada que puede enseñarse y aprenderse (p. 54)

La UNESCO, como una de las agencias internacionales más importantes en cuanto a la promulgación de discursos y políticas educativas, afirma que debe implementarse en las instituciones educativas “la capacidad de inventar e innovar, es decir, de crear nuevos conocimientos y nuevas ideas que se materializan luego en productos, procedimientos y organizaciones. (Paul y Dominique, 2002, p. 7). Bajo esta premisa UNESCO sustenta muchas de sus políticas para la implementación de programas orientados a la innovación educativa. Programas que en su gran mayoría buscan la introducción de las tecnologías de la información y

---

<sup>15</sup> Término acuñado por Peter Drucker en su obra “La sociedad postcapitalista”. La *persona instruida* es la figura del “intelectual” que se concentra en palabras e ideas y la del “gestor” que se concentra en personas y trabajo.

la comunicación en la escuela y su “presencia creciente de las sucesivas reformas, siempre acompañando a lo que podríamos llamar -fetichismo de la innovación-, debe entenderse, en términos de inversión productiva en busca de rentabilidad” (Fernández, 2017, p.77). Por otro lado, acompañada a esta idea de innovación y en el marco de una sociedad globalizada, surge la premisa del acceso libre al conocimiento. Los países y las agencias internacionales han creado diferentes estrategias por medio de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación para extender el conocimiento a todos los lugares del mundo, en especial a los países llamados en vía de desarrollo. Lo anterior se hace evidente en afirmaciones del Banco Mundial como:

La explosión mundial de los conocimientos representa para los países en desarrollo una amenaza y una oportunidad. Si las diferencias aumentan, el mundo quedará todavía más dividido, no sólo en lo que respecta al capital y otros recursos, sino también al conocimiento. En medida creciente, aquellos afluirán a los países que tengan la base de conocimientos más sólida, lo que agravará la desigualdad. (1998, p. 23)

Sin embargo, es pertinente preguntarse si basta únicamente con brindar, por ejemplo, conectividad a todas las personas y en especial a las personas en condición de pobreza o, por otro lado, si existen diferencias entre conocimiento e información. Esta diferencia resulta imprescindible para continuar con el análisis del estatuto del conocimiento y su acepción dentro de la discursividad de la sociedad del conocimiento. El conocimiento, según Serra (2017) “es el significado social de símbolos construidos por los hombres tales como palabras o figuras, dotados con capacidad para proporcionar a los humanos medios de orientación” (p. 2). Por su parte, Habermas (1982) afirma que el conocimiento está ligado al interés y este a su vez a la emancipación

Comprender la relación entre conocimiento e interés implica necesariamente entender el interés de la razón en su emancipación. Aún más, como sostiene Habermas en su cuarta tesis de su lección inaugural para la Universidad de Frankfurt: la autorreflexión es la base del conocimiento y del interés. Así mismo, también desde esto debemos entender que conocimiento y acción serán una misma cosa, con lo que el conocimiento se hace tal desde un proceso de autoformación. (Santos, p. 7)

En el marco de la sociedad del conocimiento, la información, por su parte, estaría llamada a ser “un recurso económico, un recurso ciudadano (uso civil, cultural y de ocio) y un sector industrial” (Canals, 1997). Es así como en el “Informe Mundial sobre la Información, 1997-1998”, Moore

(1997) alude a tres aspectos fundantes de la información, el primero de ellos es que la información se utiliza como recurso económico articulado a la competitividad y a la capacidad de innovación. El segundo alude al uso masivo de la información, toda vez que es un recurso abierto y sin restricciones de acceso aspecto. Por último, la información responde a la demanda de medios y servicios de información. (C. Ileana, R. Alfonso, 2016, p. 235). Frente a esta discusión la UNESCO (2005) asegura que “la información sólo es un dato bruto, esto es, la materia prima de la elaboración de un conocimiento” (p. 49). Desde su perspectiva, la información se considera un *no-conocimiento*. Parece entonces que la pretensión de UNESCO es expandir la información a todos los lugares, para luego transformarlo en conocimiento, por medio de diferentes procesos que posibiliten al individuo utilizar esa información para crear algo útil.

De acuerdo con lo anterior, UNESCO resalta el carácter reflexivo que debe aplicarse a toda información con el fin de transformarla en conocimiento. Como se ha mencionado anteriormente, uno de los postulados de UNESCO es propiciar y garantizar el acceso universal al conocimiento con miras al desarrollo humano y económico, sin embargo, el conocimiento que se pone en circulación pasa por una suerte de filtro, donde se define qué conocimiento es útil y productivo y cual superfluo e innecesario. Es por esto, que las agencias internacionales, como la UNESCO, OEI, Banco Mundial, etc. “cuentan con un cuerpo de 'expertos', consultores y asesores con los cuales ofrecen definiciones de conocimiento” (Martínez, 2004, p. 20), esto con el fin de “mantener un control macrosocial en el contexto de la globalización. Con ello se pretende desarrollar un campo disciplinar ligado con la productividad económica”. (Martínez, 2004)

### **2.3 Sociedad del conocimiento**

Hasta el momento se ha descrito lo que para las agencias internacionales es sociedad y conocimiento dentro de la discursividad de la llamada sociedad del conocimiento. Ahora bien, ¿qué es eso a lo que se denomina sociedad del conocimiento? Una primera aproximación a la definición de dicha sociedad estaría enmarcada en un nuevo paradigma tecno-productivo, en el que el conocimiento y la investigación se transforman en factores estratégicos para propiciar el desarrollo de los países y el crecimiento económico. Adicionalmente, UNESCO hace énfasis en un enfoque basado en el “desarrollo humano” y la “autonomía”, el cual

es un elemento central de la noción de sociedades del conocimiento, que debería permitir una mejor puesta en práctica de los derechos universales y las libertades fundamentales, mejorando al mismo tiempo la eficacia de la lucha contra la pobreza y de las políticas de desarrollo. El auge de las sociedades del conocimiento exige que se anuden nuevos vínculos entre el conocimiento y el desarrollo, ya que el conocimiento es tanto un instrumento para satisfacer las necesidades económicas como un componente pleno del desarrollo. (Brinde, 2005, p. 30)

En efecto, la *sociedad del conocimiento* para UNESCO es una noción que posiciona al conocimiento como un elemento en función de la productividad, en el marco de la obtención de resultados sociales y económicos. Esta concepción de sociedad del conocimiento está caracterizada por una estructura económica y social, en donde el conocimiento ha desplazado el trabajo, a la producción de un saber, por medio de las nuevas tecnologías de la información. El conocimiento se vuelve una fuente principal de la innovación para el progreso tecnológico. Es por esto que UNESCO señala que,

la expansión de la economía a la sociedad de conocimiento descansa en la multiplicación de las comunidades intensivas en conocimientos. Como ya se ha dicho, estas comunidades, que se caracterizan por grandes capacidades de producción y reproducción del saber, un espacio público o semipúblico de intercambio y de aprendizaje y la utilización intensiva de las tecnologías de la información, son comunidades esencialmente relacionadas con profesiones o con proyectos científicos, técnicos y económicos. Cuando sean cada vez más numerosas las comunidades de ciudadanos, usuarios y profanos, unidos por su interés común en tal o cual tema, que presenten esas mismas características, la sociedad del conocimiento emprenderá el vuelo. (2000, p.25)

Por otra parte, algunos teóricos como Heidenreich (2003) han caracterizado la sociedad del conocimiento como un escenario en el que se acrecienta la importancia de “las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y su utilización en el proceso económico; las formas de producir conocimiento. Los procesos educativos y formativos, tanto de la formación inicial como a lo largo de la vida y; los servicios comunicativos. (C. Ileana, R. Alfonso, 2016, p. 238). Estas conceptualizaciones no solo se centran en un progreso tecnológico, sino que se relacionan con el factor del cambio social y la transformación de la producción. Pero esta no ha sido la única acepción, es usual encontrar nociones como, *sociedad de la información* y *sociedad red*. Frente a estas acepciones se han generado múltiples discusiones en torno a lo que aluden y su definición.

La “sociedad de la información”, por su parte, es utilizada para referirse a elementos tecnológicos, las TICS y su incidencia en la economía y la profesionalización del trabajo. La tecnología, juega un papel esencial en el desarrollo económico dentro de dicha sociedad, en palabras de Castells, “en las sociedades actuales la producción, la reproducción y la distribución de la información es el principio constitutivo de las sociedades actuales” (Castells, 1996, p. 15). Sin embargo, en las recientes discusiones de UNESCO, en el ámbito educativo y político, se evidencia que este concepto es reemplazado por “sociedad del conocimiento”, lo cual indicaría que la información adquiere finalmente un estatuto de conocimiento, toda vez que la difusión indiscriminada y la apertura de los canales de comunicación ofrecen a las sociedades la posibilidad de acceder a un conocimiento globalizado, que en muchas ocasiones no llega a ser más que mera información.

La revolución de las nuevas tecnologías ha significado la entrada de la información y del conocimiento en una lógica acumulativa que Manuel Castells ha definido como “la aplicación [del conocimiento y la información] a los procedimientos de creación, procesamiento y difusión de la información en un bucle de retroacción acumulativa entre la innovación y sus utilidades prácticas”. En las sociedades del conocimiento, los valores y prácticas de creatividad e innovación desempeñarán un papel importante –aunque sólo sea por su capacidad de poner en tela de juicio los modelos existentes– para responder mejor a las nuevas necesidades de la sociedad. La creatividad y la innovación conducen asimismo a promover procesos de colaboración de nuevo tipo que ya han dado resultados especialmente fructíferos. (Brinde, 2005, p. 19)

Por otra parte, la “sociedad red”, noción trabajada por Castells y acuñada por UNESCO, alude a un fenómeno que se ubica en medio de la “sociedad de la información” y la “sociedad del conocimiento”. Castells señala que la “sociedad de la información” comprende dos atributos, “la información” y lo “informacional”. El primero se refiere a la comunicación del conocimiento, esto es la circulación constante del conocimiento por diferentes vías, pero muchas veces carente de un carácter reflexivo. Por otra parte, lo informacional hace referencia a la manera como un grupo social, o una generación dispone, organiza y pone en circulación la información,

En contraste, el término informacional indica el atributo de una forma específica de organización social en la que la generación, el procesamiento y la transmisión de la información se convierten en las fuentes fundamentales de la productividad y el poder, debido a las nuevas condiciones tecnológicas que surgen en este periodo histórico (Castells, 1996, p. 47).

La “sociedad del conocimiento” y la “sociedad red” tienen un lugar común al señalar que los modos de producción se han transformado profundamente, debido al papel preponderante de la información y del conocimiento en las dinámicas socioeconómicas. Es así como la información y el conocimiento se instalan como los factores productivos más importantes, enfocados en innovación y productividad. Frente a lo anterior, Castells señala que “la sociedad red parte de la idea de una tecnología hecha e investiga los efectos de la aplicación de los inventos tecnológicos sobre la sociedad” (1998, p. 25). Por otra parte, la transición a la modernidad y el incremento del mercado por medio de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC), se han centrado en realizar inversiones en aspectos educacionales y de innovación, no solamente para la comunicación, sino también para desarrollar nuevos saberes. Según la CEPAL, alude que “la profunda transformación de la región en el ámbito de las TIC, en su tránsito hacia la sociedad de la información y del conocimiento, está marcada por una profunda inequidad distributiva, tanto entre países como dentro de los mismos.” (2000, p.7) Por ello, los términos de las telecomunicaciones sugieren nuevos costos y un incremento de cobertura en la preparación de las empresas para la economía digital en diferentes países.

Ahora bien, este avance de las nuevas tecnologías de la información y comunicación han aumentado la productividad de los mercados financieros, lo cual obliga el crecimiento y la adaptación de nuevos cambios en la sociedad. Estas transformaciones en el mercado y en la producción aluden a nuevas formas de comprender el conocimiento. Es por esto que la CEPAL señala que,

los acelerados cambios que impone la sociedad de la información en el ámbito productivo y comunicacional obliga a los nuevos medios a una rápida y ágil adaptación para la transmisión de conocimientos, la comunicación a distancia y el uso de información. En el área educacional, más que contenidos curriculares, se requiere generar una disposición general al cambio en las modalidades de aprender, comunicarse y producir. En este marco, es urgente mejorar la calidad y pertinencia del sistema educacional a fin de que éste cumpla una función estratégica en el tránsito de las sociedades nacionales hacia un orden global, competitivo y altamente interconectado, centrado en el paradigma de la sociedad del conocimiento (2003, p. 5)

Lo anterior sugiere que, para las agencias internacionales, la denominada sociedad del conocimiento no alude exclusivamente al uso de nuevas tecnologías, sino que comprende un

fenómeno más amplio y complejo enmarcado en dinámicas socioeconómicas que apuntan al desarrollo humano y económico de todas las sociedades desarrolladas y en vía de desarrollo. Estas tecnologías de la información y la comunicación implementan nuevas formas de transmisión en la producción del conocimiento, en el ámbito educativo se procura implementar estos medios tecnológicos, según la UNESCO señala que,

todo esto genera una enorme presión sobre la educación, al descentrarla de sus funciones normalmente conservadoras en lo cultural, e imponerle la necesidad de 'construir' mundos de sentido en un contexto de globalización, pluralismo valórico, significados conflictivos, racionalización de las tradiciones, secularización y déficit de socialización. (2003, p. 30-31)

Esta denominación aparentemente pretende cambiar la forma de concebir el conocimiento su producción y divulgación, así como el acceso universal a este, lo cual aparentemente plantea nuevas formas de enseñanza y aprendizaje fundamentadas en las tecnologías de la información y la comunicación. Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación circula en el sujeto nuevos conocimientos que prevalecen las transformaciones en la producción social que plantea las agencias internacionales en la sociedad del conocimiento, al respecto Cruz señala que,

Cuando se habla de “sociedad del conocimiento” en la era post-industrial, de lo que se está hablando es de la simple información que satura al sujeto (Kenneth J. Gergen: El yo saturado, 1.992), así como del conocimiento absolutamente instrumentalizado, funcional y acrítico, puesto al servicio ciego de la Racional productiva instrumental y nada más. (2007, p. 1)

Frente a esto Dussel (2009), afirma que “las nuevas tecnologías abren un universo infinito de posibilidades que permiten al individuo organizar sus propios recorridos y diseñar experiencias de aprendizaje a su medida” (p. 9). Esta apertura al universo informativo solo responde, según Dussel, a la premisa liberal de “satisfacción al cliente”, un mundo “hecho a medida del sujeto” [...], en donde los individuos pueden obviar “la mediación adulta y producir por sí mismos sus propios aprendizajes. En algún sentido, hay una suerte de vuelta a una utopía rousseauiana de que los niños deben saltarse la influencia de las instituciones sociales y explorar por sí mismos el mundo y la naturaleza” (Dussel, 2019). Es por esto por lo que la promesa que nos ofrece la *sociedad del conocimiento* en torno al acceso libre, equitativo y democrático al conocimiento y la visión de un mundo como una gran institución que nos enseña permanentemente, sin ningún tipo de mediación,

solo llega a ser un conglomerado de información inmediata y útil para las habilidades tecnificadas y orientadas a la producción económica. En palabras de Cruz (2007) “cuando se habla de “sociedad del conocimiento” en la era post-industrial, de lo que se está hablando es de la simple información que satura al sujeto, así como del conocimiento absolutamente instrumentalizado, funcional y acrítico, puesto al servicio ciego de la Racionalidad Productiva Instrumental y nada más" (p. 2). En este marco, la enseñanza entendida como “el espacio abierto por la relación entre el maestro y el alumno (relación intersubjetiva) en el aula o la escuela” (GHPP, 2003, p. 6), pareciera estar llamada a transformar sus fines y medios, toda vez que las tecnologías de la información y la comunicación exigen nuevas formas de construcción de conocimiento e interacción entre los sujetos.

De acuerdo con lo anterior, habría que preguntarse ¿qué acontece con la enseñanza en el marco de la sociedad del conocimiento, particularmente con sus elementos constitutivos: la relación maestro-alumno, ¿la escuela y las esferas de la vida cotidiana y la intermediación con el conocimiento? y ¿qué continuidades y discontinuidades existen entre la conceptualización de la enseñanza en la pedagogía moderna y en la discursividad en torno a la sociedad del conocimiento?

## Capítulo III

# SOBRE LA VIGENCIA DE LA ENSEÑANZA UNIVERSAL: UNA UTOPIA COMENIANA

*Si la experiencia de resistencia es el punto en el cual comienza la educación, entonces enseñar significa, primero que todo, ingresar esta experiencia en el escenario educativo, es decir, hacer posible el encuentro entre el niño y el mundo, “escenificar” este encuentro.*

-Gert J. J. Biesta. 2016, p. 127-

Como se ha mencionado en capítulos anteriores, es evidente que en el discurso de la UNESCO y otras agencias internacionales se gesta un proceso de reconceptualización de nociones como conocimiento, sociedad y educación, en un intento por enmarcarlas en aquello que se denomina *sociedad del conocimiento*. Una lectura exhaustiva y crítica de dicha reconceptualización, nos plantea interrogantes con respecto a la enseñanza como acto intersubjetivo, es decir, sobre la relación maestro-alumno, sobre los saberes que circundan esta relación, así como sobre las tensiones socioculturales que la rigen. Por tal razón, en el presente capítulo nos proponemos hacer un análisis para identificar las continuidades y discontinuidades en la conceptualización de la enseñanza dentro de la discursividad de UNESCO y otras agencias internacionales en torno a la *sociedad del conocimiento*, con el propósito de comprender lo que acontece con la enseñanza en el marco de la sociedad del conocimiento, especialmente con sus elementos constitutivos: la relación maestro-alumno, la escuela y la intermediación con el conocimiento.

Para dicho análisis, se tomará como referente central los postulados de Juan Amos Comenio sobre la universalización de la enseñanza y su ideal *pampedico* de enseñar todo a todos, a lo largo de toda la vida, una suerte de utopía que parece tener eco en las enunciaciones de la *sociedad del conocimiento*, pero con importantes variaciones y virajes que esbozaremos a lo largo del capítulo. El análisis se centrará en develar las conexiones o rupturas entre la utopía comeniana enunciada en las obras *La Pampedia* (1992) y *La Didáctica Magna* (1998), y la aparente universalización de la educación promulgada en la discursividad de la *sociedad del conocimiento*. A pesar del anacronismo que puede evocar el diálogo entre los ideales Comenianos y la sociedad del conocimiento, el horizonte conceptual ofrecido por Comenio es fundamental y constituye un referente pertinente para hacer una lectura pedagógica y poner en tensión las continuidades y

discontinuidades de la idea de universalizar la enseñanza, ya que, en palabras de Narodowski (1999)

[...] Juan Amos Comenio parece expresar el paradigma transdiscursivo de la pedagogía moderna. Este paradigma transdiscursivo constituirá una suerte de núcleo de hierro del discurso pedagógico moderno: un núcleo epistémico común, que habrán de compartir -a pesar de sus diferencias teóricas e ideológicas- y mal que les pese, todos los pedagogos y todas las pedagogías de la modernidad. Este paradigma ha provocado a lo largo de los siglos un pertinaz efecto de continuidad que atraviesa por medio de aspectos integrados las diferentes etapas del pensamiento pedagógico moderno. (p. 17)

Este paradigma transdiscursivo de la pedagogía, que señala Narodowski, se gesta en el marco de las reflexiones y conceptualizaciones en torno a la educación realizadas por Comenio, las cuales son consideradas como un primer intento por delimitar y perfilar la enseñanza como un saber y dotarla de un método. Su legado se erige como un compilado metódico “cuyo núcleo central es la enseñanza (el método) funcionando en una institución (la escuela), en medio de una práctica de la enseñanza que él se propuso modificar no sólo desde la Didáctica magna, sino también desde la Pampedia.” (Zuluaga, 2007, p. 104). Indiscutiblemente, sus aportes sobre la sistematización de la enseñanza, la relación maestro alumno y el carácter metódico que intentó otorgarle al acto de enseñar, resuenan hasta nuestros días. Sin embargo, nos centraremos en su ideal pampedico: *enseñar todo a todos*, una utopía que aparentemente se desdibuja en la discursividad de la sociedad del conocimiento.

Con el propósito de enriquecer el análisis pedagógico y ponerlo en perspectiva, presentamos un aparato crítico conformado por teóricos contemporáneos, con el fin de poner en tensión los discursos sobre la *sociedad del conocimiento* enunciados en la UNESCO y otras agencias internacionales y el ideal pampedico de Comenio, y así poder determinar qué acontece con la universalización de la enseñanza en el marco de una sociedad globalizada, abierta e interconectada. Así mismo, consideramos fundamental mencionar algunas transformaciones sufridas por la enseñanza a finales del siglo XIX en el marco de la emergencia de la Escuela Nueva y sus discursos cimentados en la psicología del aprendizaje, debido a que esta discursividad marca el momento en el que la enseñanza es desplazada por el aprendizaje; esto implica que las investigaciones y estudios del campo educativo se centrarán, a partir de ese momento, en el alumno y sus procesos

de aprendizaje, provocando la desaparición del *magiscentrismo*<sup>16</sup>. Posteriormente, se alude al surgimiento de la Tecnología Educativa, perspectiva que emerge a mediados del siglo XX y que estuvo íntimamente articulada con los discursos de la psicología del aprendizaje. Lo anterior resulta clave a la hora de comprender la discursividad de la sociedad del conocimiento, ya que, como expondremos a lo largo del capítulo, esta sociedad globalizada e interconectada, se sustenta en estas teorizaciones centradas en el aprendizaje.

### **3.1. La utopía Comeniana**

La enseñanza ha sido objeto de debates en el campo de la pedagogía, sin embargo, solo hasta hace algunos siglos comenzó a considerarse como problema susceptible de estudio. Las reflexiones pedagógicas no se habían ocupado de hacer un análisis sistemático de la enseñanza, de su naturaleza, sus fines y carácter. Solo por medio de un rastreo histórico se logra identificar la emergencia de estudios sistemáticos alrededor de la enseñanza, otorgándole el estatus de objeto de saber. Esto ocurre en el siglo XVII, a partir de Juan Amos Comenio y sus obras más representativas, *La didáctica magna* y *La Pampedia*; sus reflexiones en torno a la enseñanza devienen en lo que hoy conocemos como *didáctica*.

Gracias a los postulados de Comenio, la enseñanza se articuló a las discusiones pedagógicas modernas y obtuvo un lugar propio dentro del saber pedagógico, su institucionalización a partir de la escuela y el maestro, como su pilar fundamental. Así, la enseñanza adquirió un lugar importante, una serie de disposiciones sistemáticas, un método, que la harían convertirse en una suerte de arte. Esto se hace evidente en la *Didáctica magna*, en donde se afirma que

no requiere otra cosa el arte de enseñar que una ingeniosa disposición del tiempo, los objetos y el método. Si podemos conseguirla, no será difícil enseñar todo a la juventud escolar, cualquiera que sea su número. (1998, p. 51)

Comenio puso sobre la mesa la necesidad de sistematizar la enseñanza, y para ello, se tenían que “considerar los diferentes “grados” por los que atraviesa el hombre (su crecimiento, desarrollo y formación) y los contenidos pertinentes para cada momento” (Runge, 2010, p. 12), asuntos de los que se vendría a ocupar la *didáctica* y la institución escolar. Pero la *didáctica*, para Comenio, no

---

<sup>16</sup> El *magiscentrismo* ubica al maestro en el centro de la enseñanza como agente fundamental que determina los medios, fines y contenidos.

se limitaba a la disposición de elementos para llevar a cabo la enseñanza, sino que, en palabras de Runge (2012), “la escuela y la didáctica hacen parte del mundo social y de la vida misma, y tienen un carácter formativo y humanizante” (p. 13). La propuesta central de Comenio no sólo estaba orientada a *enseñarle todo a todos los hombres*, sino que además esta enseñanza debía permanecer durante toda la vida, lo cual constituye un lugar común con lo enunciado en la conferencia: *Aprender a ser: la educación del futuro* de 1973, en donde se afirma que,

todo individuo debe tener la posibilidad de aprender durante toda su vida. La idea de educación permanente es la clave de arco de la Ciudad educativa. El concepto de educación permanente se extiende a todos los aspectos del hecho educativo; engloba a todos, y el todo es mayor que la suma de las partes. En la educación no se puede identificar una parte distinta del resto que no sea permanente. Dicho de otro modo: la educación permanente no es ni un sistema, ni un sector educativo, sino el principio en el cual se funda la organización global de un sistema y, por tanto, la elaboración de cada una de sus partes [...] Proponemos la educación permanente como idea rectora de las políticas educativas en los años futuros. Y esto tanto para los países desarrollados como para los países en vías de desarrollo. (Faure, *et al*, 1973, p. 265).

Esta idea de educación permanente pone en evidencia una suerte de utopía pedagógica inscrita en los postulados de UNESCO y otras agencias internacionales y revelan la gran influencia del ideal Comeniano: *enseñar todo a todos*, a lo largo de toda la vida. Sin embargo, es necesario preguntarse si esta influencia comeniana en la discursividad de UNESCO, se instala de manera transparente, esto es, ¿El *todo a todos* al que se refería Comenio, es el mismo al que pretende llegar la sociedad del conocimiento? ¿A qué se refería Comenio cuando hablaba de *todo*? y no menos importante, ¿El *todo* comeniano, en el marco de la sociedad del conocimiento, se reduce a un cúmulo de información circundante en la sociedad globalizada? Estas preguntas no resultan menores, ya que constituyen un lente de análisis para determinar las conexiones y rupturas entre estas utopías educativas, las cuales, según Narodowski “delimitan las finalidades que guían el orden de las prácticas teniendo a legitimar las diferentes propuestas y punto de llegada, y a la vez disciplina el discurso pedagógico y la práctica escolar” (1999. p. 20). Estas utopías educativas están signadas por la época y determinan el orden social y las prácticas pedagógicas que las instituciones y organismos estatales dispondrán para alcanzar su *ideal* de sujeto. La tarea entonces es, develar cuál es la utopía educativa de la sociedad del conocimiento y si guarda relación, como aparentemente sus discursos lo enuncian, con la utopía Comeniana.

El ideal de Comenio era enseñar todo el conocimiento producto del ingenio humano en todas las áreas del saber, su proyecto aspiraba a que todo libro o texto escolar representara todo el ideal *pansófico* y fuese enteramente *pampédico*, enteramente *panglótico* y enteramente *panortotico*<sup>17</sup>, es decir, constituía una aspiración universal de humanización. Por eso, su propuesta pedagógica no terminaba en los libros pampédicos y en la aplicación de un método contenido allí, sino que recordaba a los maestros que era “necesario esforzarse para que los alumnos, al salir de la escuela, tuviesen, no libros doctos, sino entendimientos, corazones, lenguas y manos eruditas, para poder seguir llevando durante toda su vida la sabiduría, no en los libros, sino en el corazón y en los hechos” (1992, p. 139). Esto solo era posible, según Comenio, si se les enseñaba a los alumnos a utilizar los libros no como un conjunto de datos a memorizar, sino que el conocimiento allí consignado debía ser aprendido por el alumno y traducirse en obras. Enseñar todo, de acuerdo con Comenio, tenía que darse

1. Por medio de un paralelismo constante del ente triple, esto es, ejercitando la mente, la lengua y las manos. Es evidente que hay que enseñar y regir estas tres cosas en las escuelas [...] No quiero decir con ello que estas cosas debían ser enseñadas sucesivamente (pueden y deben ser enseñadas simultáneamente o aun gradualmente) sino que la educación nos será válida si no aplica las tres. Nadie puede ser poderoso en la elocuencia si no fuera poderoso en el conocimiento y en las obras [...] En cuanto a las edades, fácilmente entenderemos que en la infancia y en la adolescencia hay que dedicarse al estudio de las ciencias; los jóvenes a adquirir la fuerza de la virtud y finalmente hacerse idóneos no solo para llevar la vida propia sino para enseñar a los demás. (1992, p. 144)

De manera general, este ideal pansófico de Comenio es definido como la “sabiduría universal, es decir, el conocimiento de todas las cosas que son, según el modo y la manera en que son, y el saber acerca del fin y el uso para el que están allí. Tres cosas son necesarias: 1. que se sepa todo según su esencia; 2. que se reconozca según sus formas y, finalmente, 3. que a través de su finalidad todo muestre de un modo claro su aplicación”. (Comenio 1970, citado en Runge, 2012, p. 2) De acuerdo con esta definición, el saber pansófico, según Runge (2012), “no puede limitarse a ser un simple conocimiento del mundo, sino que ha de ser también una respuesta a la pregunta por el “para qué” del mismo. Además de ser un conocimiento de las cosas en una perspectiva puramente intelectual, la pansofía también busca ser entonces un saber de la razón y de la acción.” (p. 6) Es así, como el

---

<sup>17</sup> Pansófico: esto es, transmisor de la sabiduría plena. Pampédico: capaz de transmitir todo a todos. Pánglótico: traducible a todas las lenguas. Panortotico: útil para prevenir y enmendar la corrupción de las cosas.

*todo* en Comenio alude al conocimiento del mundo, a su esencia y organicidad. Es en este punto donde es evidente una de las rupturas entre la utopía educativa de Comenio y la utopía educativa de la sociedad del conocimiento, toda vez que el conocimiento en la denominada sociedad del conocimiento ocupa

el lugar central del crecimiento económico y de la elevación progresiva del bienestar social. La capacidad de inventar e innovar, es decir, de crear nuevos conocimientos y nuevas ideas que se materializan luego en productos, procedimientos y organizaciones, ha alimentado históricamente al desarrollo. (Paul y Dominique, 2002, p. 7)

Mientras que en Comenio el conocimiento de *todo* no encuentra su aplicación y sentido en el marco económico, sino que “persigue una meta clara: acercar el hombre a Dios. Para Comenio, conocer es un proceso activo que debe partir de los sentidos y de los conocimientos previos, pero que, además, debe poner en relación al hombre con Dios mediante la razón y la revelación” (Runge, 2012, p. 6), esto indica que la idea del *todo* en Comenio, no se reduce al conocimiento racional subjetivo del mundo y de las cosas, sino que implica una relación con un referente trascendental, con Dios. Esta relación con lo divino sufre un viraje dramático en la sociedad del conocimiento, debido a que ese referente, ese Dios, ahora es el mercado y la relación del yo con él; de este modo, es que se determina cuál es ese *todo* que debe ser enseñado y dispone una serie de conocimientos articulados al campo laboral y productivo, con el objetivo de conducir a los sujetos hacia “el mercado de trabajo, como preparatorios de la etapa siguiente de escolaridad, para una formación vocacional más especializada”. En este marco, el papel del maestro se limita a “atender tanto el desarrollo de cada alumno, como de ayudarlo a una acertada elección de especialización.” (Faure, *et al*, 1973, p.15) Desde esta perspectiva, la utopía educativa de la sociedad del conocimiento se aleja radicalmente de la utopía comeniana, debido a que el *todo* promulgado por Comenio, que busca, en palabras de Runge (2012) “sacar al hombre del *laberinto del mundo*” (p. 7), ahora en la sociedad del conocimiento, en lugar de sacarlo, lo inserta en *el laberinto del mercado*, un lugar en el que según Narodowski (1999) la pedagogía como dispositivo orientador y disciplinador, no tiene posibilidades de acción

en la formación de niños y jóvenes y ha tomado una posición definitivamente light, que tolera la convivencia de todas las teorías educativas y sus respectivas utopías. Hoy ya nadie venera discursos totalizadores que monopolicen el futuro sociopolítico. Al mismo tiempo, en los países occidentales, el Estado parece haber perdido la capacidad de disciplinamiento ideológico que ostentaba otrora y

la comunidad (y el mercado) buscan sus propias referencias sociopolíticas, por lo que ya no dependen directamente de lo que el Estado les promete. (p. 27)

Por otro lado, una aparente continuidad entre la utopía comeniana y los postulados de la UNESCO en el marco de la sociedad del conocimiento, se encuentra en el artículo *la crisis de la enseñanza* del año 1970<sup>18</sup> en el que se afirma que es necesario “abrir el horizonte de la enseñanza por toda la extensión del globo y extenderlo a lo largo de toda una vida. Ya no se comprimirá más la instrucción dentro de los primeros años de la vida del hombre, sino que se la dilatará hasta que abarque el curso de toda su existencia”. (Fernig, 1970, p. 20) Sin embargo, como se ha señalado anteriormente, la utopía comeniana de universalizar la enseñanza responde a una serie de cuestiones antropológicas e intenta dar solución al proceso de deterioro y desorganización del mundo. Así pues, en palabras de Runge (2012)

el pensamiento pansófico debe llevar o propender —de un modo práctico— hacia una pampedia como aplicación universal y como medio de reforma universal, y debe tener en mente una formación universal como meta. Todo lo anterior tiene que ser considerado entonces por la pampedia, si esta pretende ser verdaderamente el “camino explanado a través del cual la luz pansófica se difunde mediante la inteligencia, las palabras y las acciones de los hombres (Comenio, 1992b, p. 45). (p.11)

Lo anterior marcaría una primera distancia entre estas utopías. Mientras que la UNESCO insta para que los niños y jóvenes sean enviados a las escuelas sin exclusión alguna, en el marco de la *enseñanza primaria gratuita y obligatoria*, una suerte de “principio de la igualdad de acceso a la enseñanza y a la cultura, sin distinción de sexo, fortuna, religión u origen social, que luego sería el pilar sobre el cual se construiría una organización internacional para la educación, la ciencia y la cultura, lejana prefiguración de la UNESCO” (Rabecq, 1957, p.2), Comenio buscaba un proyecto de humanización universal por medio del cual recuperar el orden del mundo y la relación

---

<sup>18</sup> Denominado por UNESCO como el *Año internacional de la educación*. “En la reunión de la Asamblea General de Naciones Unidas correspondiente a 1968 se tomó por unanimidad la decisión de celebrar en 1970 un Año Internacional de la Educación, cosa que se consideró tan útil como necesaria, encargándosele a la Unesco la responsabilidad de guiar, a nivel internacional, la puesta en práctica de las medidas correspondientes” (1970, p. 4) Estas medidas encomendadas a la Unesco debían dar respuesta a la crisis que sufría la enseñanza en el marco del progreso científico y técnico del último cuarto de siglo.

con lo divino. Por su parte, el proyecto de humanización, la utopía educativa de UNESCO está enmarcada en la implementación de los ODS<sup>19</sup> y apunta a

transformar las vidas mediante la educación, reconociendo el importante papel que desempeña la educación como motor principal del desarrollo y para la consecución de los demás ODS propuestos. Nos comprometemos con carácter de urgencia con una agenda de la educación única y renovada que sea integral, ambiciosa y exigente, sin dejar a nadie atrás. Esta nueva visión se recoge plenamente en el ODS 4: “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” y sus metas correspondientes.” (UNESCO, 2015, p. 7)

Es notable cómo los proyectos de humanización distan entre sí, toda vez que la utopía de UNESCO es “mejorar la libre circulación de las ideas por medio de la palabra y de la imagen, pero también el reto de garantizar la participación de todos en la sociedad mundial de la información” (Martínez, 2007, p. 82), no con el propósito de encaminar al hombre a un estado de perfectibilidad en todas sus dimensiones, sino encaminada a “divulgar las tecnologías de la información y la comunicación e infundir seguridad y confianza en su aplicación y utilización” (Martínez, 2007, p. 84). Esta utopía de UNESCO busca el desarrollo del *capital humano*<sup>20</sup> por medio de una enseñanza abierta, integrada e intercultural que solo está orientada a promover la adquisición de las aptitudes necesarias para manejar las tecnologías de la información y la comunicación con el propósito de acceder al cúmulo de información que circula en los *mass media*, es decir, una enseñanza reducida a la alfabetización digital<sup>21</sup> y sujeta a las condiciones que impone una sociedad globalizada y sin fronteras.

---

<sup>19</sup> Siglas usadas por la UNESCO para referirse a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (2015-2030), también conocidos como ODS. Son 17 objetivos y 169 metas propuestos como continuación de los ODM (Objetivos de Desarrollo del Milenio) incluyendo nuevas esferas como el cambio climático, la desigualdad económica, la innovación, el consumo sostenible y la paz, y la justicia, entre otras prioridades. Aludimos aquí especialmente al ODS 4, el cual apunta a: *Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos* (UNESCO, 2015).

<sup>20</sup>En el marco de la sociedad del conocimiento, esta noción resulta ser el pilar de la utopía educativa de la UNESCO: impartir una serie de conocimientos y habilidades en los individuos para aplicarlos a los sistemas productivos. Lo anterior, devela una conexión intrínseca entre el conocimiento y el desarrollo económico, toda vez que, UNESCO insta a los pueblos a aumentar su productividad y competitividad, como palancas claves del desarrollo y de la economía global.

<sup>21</sup> La alfabetización digital alude a la adquisición de una serie de destrezas básicas para el manejo de las tecnologías de la información y comunicación. Los objetivos a los que apunta la alfabetización digital son: proporcionar estrategias

Una sociedad globalizada e interconectada en la que fluye la información y los datos de manera indiscriminada y sin limitaciones, parece ser la utopía de UNESCO en concordancia con las dinámicas que impone la sociedad del conocimiento. Esto, sin duda, no apunta al ideal de enseñanza universal comeniano, el cual hacía un llamado a *enseñar todo a todos*, pero ese *todo* debía ser revisado y validado por los *pandidascalos*, que como se ha señalado anteriormente, son los llamados a transmitir la pansofía, por medio de libros pampedicos, cuyos contenidos deben ser seleccionados y jerarquizados en concordancia con los ideales de humanidad. En oposición, la sociedad del conocimiento ofrece a los individuos cantidades de información y datos sin ningún tipo de jerarquización o filtro; cada individuo es responsable de seleccionar y discriminar lo que es o no veraz, no hay mediación. Es lo que MacLuhan llamó una *aldea global*:

Ahora todos vivimos en este mundo irracional, instantáneo, inmediato. Yo llamé a esto antes la aldea global, pero la gente pensó que esto era un ideal, que yo estaba imaginando una situación ideal. En realidad, una aldea no es una cosa ideal, porque la gente sabe demasiado acerca de los demás. No hay privacidad, no hay identidad. En la aldea global eléctrica la gente sabe demasiado, y ya no hay lugar donde esconderse (McLuhan, 1971, p. 158).

La noción de aldea global ofrece elementos importantes para develar la utopía educativa de la UNESCO en el marco de una sociedad del conocimiento, debido a la fuerte relevancia que se le otorga a los medios de comunicación, ya que para la discursividad de UNESCO, “la enseñanza por correspondencia, la enseñanza abierta y a distancia y la enseñanza por Internet son métodos educativos. Y lo mismo hay que decir de los medios audiovisuales como la radio o la televisión.” (Martínez, 2007, p. 87) Es evidente que para UNESCO los medios de comunicación y el desarrollo de la ciencia implica, inevitablemente, que el mundo interconectado, en el que la máxima es: *todos* tendrán acceso a *todo*. Así, afirma que, “la tierra ya no es, en verdad, sino una "aldea planetaria", empleada para difundir y promover el desarrollo económico”. (UNESCO, 1983, p. 8) Desde esta perspectiva, ya no hay un pandidascalo (maestro), que medie y presente el conocimiento al nuevo individuo, en la aldea global, el individuo accede al conocimiento y la información por su cuenta, esto inevitablemente modifica las formas y contenidos a enseñar y como consecuencia el ideal educativo.

---

para interactuar con los lenguajes que conforman los espacios multimedia e interactivos y promover el uso de los dispositivos y técnicas para el procesamiento de la información.

Es evidente que desde la época de Comenio estos ideales y utopías educativas han sufrido virajes; sin embargo, como señalan Narodowski (1999) “todas las pedagogías han coincidido en que educar es educar a un hombre para una finalidad totalizadora que se construye a partir de sus repercusiones sociales. Educar es formar un hombre para una determinada sociedad” (p. 21). Siguiendo la idea de Narodowski, la educación debe responder a los ideales de una sociedad determinada, entonces, educar en la sociedad del conocimiento respondería a intereses relacionados con la productividad y el desarrollo económico. Los nuevos fines que impondría esta dinámica de mercado a la educación constituye, según Martínez (2004) “la problemática más importante de la educación latinoamericana en la segunda mitad del siglo XX y marca sus transformaciones más significativas” (p. 32), estas transformaciones provocará que la escuela se sujete a las dinámicas que impone el desarrollo económico y los intereses burocráticos. Como consecuencia la escuela sufrirá una suerte de ruptura teleológica, a este suceso Martínez lo denomina: *La Escuela Expansiva*, la cual se refiere

al ciclo cuantitativo de la escuela, que se genera por efecto del proceso de desbloqueo de la escolarización, el cual tiene como propósito explícito la consolidación de los sistemas de educación de masas en aquellos países de la región donde por varias circunstancias su universalización se vio frenada. Este ciclo está dominado por el paradigma del desarrollo económico, que dominó a la región entre 1950 y finales de los años 70. (2004, p. 32)

El paradigma del desarrollo económico representa uno de los pilares más importantes de la sociedad del conocimiento, ya que, como se ha señalado anteriormente, los ideales de ésta se orientan y sustentan en el progreso científico y tecnológico, lo que provoca que la educación adquiera una *función económica*. En la sociedad del conocimiento:

la ciencia en nueva fuerza productiva, la capacidad de desarrollo económico depende cada vez más de la extensión y calidad de la educación científica y tecnológica. La capacidad endógena de desarrollo de las fuerzas productivas está determinada por la cantidad y calidad del capital humano existente en cada país. La disponibilidad de recursos humanos altamente calificados en actividades de investigación y desarrollo representa la principal ventaja comparativa en las relaciones económicas entre empresas, países y regiones. (Martínez, 2004, p. 34)

Es justo aquí, donde radica otro de los grandes distanciamientos entre el ideal pansófico comeniano y el ideal de la sociedad del conocimiento. Mientras que en Comenio la enseñanza universal alude al ideal de “una sociedad en la que el conocimiento circule libremente para todos aquellos que

concurran a la escuela, quienes deben ser todos, sin distinción de clase social, sexo, etnia, religión o hasta capacidad mental” (Narodowski, 1999, p. 23). En la sociedad del conocimiento promulgada por UNESCO, el ideal apunta al uso de las tecnologías de la información y la comunicación con propósitos educativos. Así, UNESCO trata de fomentar la *alfabetización digital* y

acrecentar el dominio de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, que deben considerarse al mismo tiempo disciplinas de enseñanza e instrumentos pedagógicos capaces de reforzar la eficacia de los servicios educativos. De su uso, se suceden beneficios educativos, y de su implantación: la universalización de la educación. (Martínez, 2007, p. 12)

El ideal de la UNESCO, entonces, reconoce a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación como el medio primordial para garantizar el acceso universal a la educación a fin de reducir las desigualdades en pro del bienestar económico, evidenciando de nuevo, una visión reducida e instrumentalista de la enseñanza universal. Es importante señalar que la utopía comeniana no se reducía solo a la implementación de una enseñanza universal, el *todo a todos*, sino que también buscaba sistematizar esa enseñanza de la pansofía, dotarla de un método, un orden. En palabras de Narodowski (1999):

La segunda dimensión de las utopías de la pedagogía moderna se corresponde con la utopía metodológica o, en términos del mismo Comenius, la utopía del "orden en todo". Se trata de la pretensión pedagógica de acabar con la incertidumbre respecto del proceso de educación escolar y reducirlo todo a la razón pedagógica: la voluntad racional del pedagogo estará dirigida ahora no al diseño del orden social sino del orden escolar: será capaz de eliminar el azar, la imprevisión, las incertezas o la indisciplina en las escuelas por medio del recurso al método didáctico. (p. 24)

Comenio labró un camino hacia la sistematicidad a través de la cual buscaba responder a preguntas tales como: ¿cómo conoce el hombre? ¿cómo ha de enseñarse? Al intentar responder a estas preguntas, “el proyecto de Comenio cubre y reordena toda la práctica de la enseñanza. En el proyecto didáctico de Comenio observamos que el orden de la naturaleza alimentó no sólo el método de enseñanza, sino que también le sirvió de eje para organizar la práctica de la enseñanza” (Zuluaga, 2007, p. 105). Es así como en *la Pampedia* es posible encontrar prescripciones, un orden y una jerarquía para llevar a cabo la enseñanza:

Enseñarlo todo con certeza. 1. No enseñar nada sin recurso a los sentidos, para que conste que la cosa existe. 2. No enseñar nada sin razón, para que conste que la cosa es así y no puede ser de otra

manera. 3. No enseñar nada sin el testimonio del verbo de Dios (en las cosas principales) para que conste a nuestros sentidos y a nuestra razón, que no se equivocan. No hay que presentar a los sentidos nada que encierre peligro o sea deshonesto. (1992, p. 151).

Así, el *enseñar todo a todos*, la utopía pansófica de Comenio se cimentaba en una sistematicidad que buscaba otorgarle un carácter orgánico a la enseñanza con el propósito de garantizar la transmisión del conocimiento, labor encomendada al pandidascalo: el transmisor de la pansofía, esto implicaba una relación intersubjetiva entre el alumno y el maestro, relación que aparentemente sufre virajes sustanciales en la sociedad del conocimiento. Lo anterior remarca una de las diferencias importantes entre los ideales comenianos y los ideales de la UNESCO en el marco de la sociedad del conocimiento, provocada por la centralización en el aprendizaje que tuvo como consecuencia el desplazamiento de la enseñanza. Por esta razón, a continuación, esbozaremos algunas fuerzas que marcaron el tránsito de la enseñanza al aprendizaje.

### **3.2. El desplazamiento de la enseñanza**

La Escuela Activa a finales del siglo XIX y la tecnología educativa a mediados del siglo XX, desarrollaron una serie de formulaciones educativas sustentadas a partir de la psicología infantil y en la que se otorgó al alumno un rol protagónico en la educación, puesto que se hizo énfasis en sus intereses como fundamento para la acción educativa.

El surgimiento de la Escuela Activa se opone principalmente a la educación tradicional y al rol pasivo del alumno, es decir estuvo orientada a poner en el centro de la educación, el sujeto que aprende. Como señala Martínez (2003) “con una confianza plena en los resultados experimentales que aportaba la nueva psicología, particularmente la infantil, proclama el derrumbamiento de la escuela tradicional, es decir, de la concepción de la enseñanza como transmisión de conocimientos.” (p. 3) Es así como, en palabras de Martínez:

Presenciamos la irrupción de una nueva concepción del enseñar -definida ahora desde el aprendizaje- que pese a asumir una objetivación de esa relación continúa circunscrita a lo que acontece. Y esta nueva concepción se basa en la adecuación, la adaptación, la organización, la implementación de ciertas condiciones, de ciertas contingencias de reforzamiento que garanticen la eficacia en el aprendizaje. (p. 5)

Las ideas pedagógicas establecidas por la Escuela Activa estarían relacionadas con lo que años después sería la introducción de la Tecnología Educativa en la escuela. El método adecuado para

enseñar y aprender aparece en este marco, en su mayoría influenciado por el reconocimiento de los intereses del niño; la acción educativa se encuentra así enfocada en suplir las necesidades del alumno por medio de la adaptación constante de los modos de enseñar, y esto solo es posible con la inmersión de una serie de herramientas tecnológicas que potencien el nivel de aprendizaje en los alumnos. La influencia de las ideas de la tecnología educativa es evidente en algunos postulados de UNESCO:

es necesario reconocer en el momento presente que los progresos de la tecnología plantean una serie de cuestiones fundamentales al mundo de los educadores y a quienes dependen de ellos, es decir, en última instancia a toda la sociedad. ¿En qué medida permiten hoy los progresos de la tecnología de la comunicación y de la organización racionalizar y hacer óptimo el funcionamiento de los sistemas escolares y particularmente mejorar el conjunto de los procesos de aprendizaje, de memorización y de transmisión de conocimientos? ¿Qué medios humanos y materiales permiten enseñar mejor, más rápida y más económicamente a un mayor número de individuos?, ¿Pueden generalizarse en el conjunto de las actividades de la enseñanza, formales o no, los resultados positivos obtenidos, y aplicarse, en particular a los países en vías de desarrollo?, ¿Cuáles son las estrategias que permitirían introducir estas aportaciones tecnológicas nuevas en los sistemas educativos existentes, teniendo en cuenta las dificultades tecnológicas y las reticencias humanas que provocan? (Dieuzeide, 1970, p. 20).

El surgimiento de la Escuela Activa trajo consigo un nuevo enfoque que focaliza “en los procesos de conocimiento centrados en el sujeto y sobre el aprendizaje y las leyes que lo gobiernan como referente empírico constatable experimentalmente” (Martínez, 2003, p 5). Esto provocó una suerte de desplazamiento de la enseñanza, una objetivación de ésta, ya que, según Martínez, la Escuela Activa buscaba “establecer un deslinde entre el enseñar y los sujetos que intervienen si lo que se busca es su objetivación, asepsia de una relación que sólo a mediados del siglo XX encontrará las condiciones de posibilidad para su implementación” (2003, p 6). Es así como lo que para Comenio era la utopía educativa, a saber, la enseñanza universal, sufre un desplazamiento por cuenta del aprendizaje. De ahora en más, éste será el centro del proceso educativo, las teorizaciones, conceptualizaciones en torno a lo pedagógico, así como la cotidianidad de la escuela, orientarán su mirada y sus estudios hacia el aprendizaje (Martínez, 2003). Pero este desplazamiento de la enseñanza y el posterior énfasis en el aprendizaje, no se dio de manera fortuita o como resultado de reflexiones en el campo pedagógico; por el contrario, fue la psicología, específicamente la

corriente conductista promovida por sus máximos representantes Skinner y Watson (1970), la que empezó a realizar estudios sobre la conducta durante el siglo XX y provocó una serie de teorizaciones que redujeron al individuo a un conjunto de comportamientos observables, comprobables y verificables, y esto a su vez, dio lugar a la constitución de una serie de métodos y enfoques centrados ya no en la enseñanza, sino en los procesos de aprendizaje. De esta manera, “el aprendizaje como conducta se asentará no tanto en la actividad del sujeto, sino en los cambios de comportamiento suscitados dentro de ciertas condiciones controladas” (Martínez, 2003, p. 6). Bajo este marco conductista el *enseñar* solo está en función del reforzamiento, sea éste positivo o negativo, lo cual dará paso a la implementación y aplicación de mecanismos y estrategias orientados a provocar respuestas deseables en los individuos y de esta manera mejorar su rendimiento.

La UNESCO a partir de la conferencia *Aprender a ser: la educación del futuro* (1973) promueve un discurso que pone en evidencia el desplazamiento de la enseñanza. Argumenta que la educación debe franquear las fronteras que le ha impuesto la enseñanza tradicional; para ello, según la UNESCO, es necesario que:

[...] el acto de enseñar cede el paso al acto de aprender. Sin cesar de ser enseñado, el individuo es cada vez menos objeto y cada vez más sujeto. Ya no recibe la educación como un don, un servicio social ofrecido a él por potencias tutelares; se asimila al precio de una conquista sobre el saber y sobre sí mismo que le convierte en el dueño, no en el recipiente, de los conocimientos que adquiere. (Faure, *et al*, 1973, p. 241).

Para Comenio la enseñanza universal consiste “en abastecer las inteligencias de todos los hombres con un pleno conocimiento de las cosas y esta enseñanza de todo tiene que ser: “1. sólida y con seguridad; 2. alegre y placentera; 3. rápida en todas las cosas y prudente siempre” (1992, p. 142). Esta enseñanza universal debe estar organizada en una serie de etapas que se van desarrollando progresivamente y dotan al alumno de la capacidad para aprender conocimientos cada vez más complejos. De esta manera, debe darse una enseñanza de los elementos indispensables para la adquisición de conocimientos universales.

Desde la perspectiva de Comenio, la enseñanza no solo debe proveer una serie “de conocimientos, sino el desarrollo de la personalidad, la formación del juicio y el despertar progresivo de la sensibilidad” (Rabecq, 1957, p.5). Aparentemente, ideales comenianos como el anterior sirven de

base para muchos de los objetivos educativos promulgados por la UNESCO; sin embargo, es evidente una contradicción con respecto a sus fines, ya que mientras Comenio buscaba una enseñanza universal que propiciará en los hombres el desarrollo de todas las habilidades útiles<sup>22</sup> para la vida social, los ideales de la UNESCO responden a intereses netamente económicos enmarcados en la productividad y el desarrollo de competencias para el trabajo. La enseñanza, en la lógica del mercado, estaría articulada a “campos conexos, tales como el empleo, la producción, la productividad agrícola, el desarrollo urbano, la evolución de las técnicas y medios de comunicación, el nivel de vida de las poblaciones y los proyectos de desarrollo económico”. (Faure, *et al*, 1973, p. 255). Los nexos entre la enseñanza y el trabajo se hacen cada vez más evidentes en la discursividad de UNESCO, al resaltar de manera permanente la necesidad de organizar la enseñanza en torno al mundo laboral y demandas del mercado. Es así como, en la Conferencia *La educación hoy frente al mundo del mañana* (1977), se afirma que los programas de enseñanza deben establecerse:

[...] bajo el ángulo de una cooperación directa entre la enseñanza y el sector del empleo. Esta cooperación, de ventajas mutuas para ambas partes, puede adoptar formas diversas a diferentes niveles, desde la participación del sector industrial en la elaboración del contenido de la enseñanza, hasta los lazos directos de colaboración práctica. En los países socialistas de Europa, por ejemplo, donde cada escuela secundaria tiene múltiples contactos con una o varias empresas, las cuales a menudo contribuyen a equipar los laboratorios y talleres, las empresas envían con frecuencia especialistas que participan en la orientación profesional y en algunos cursos de enseñanza, y todos los alumnos van varias horas a la semana a trabajar de manera efectiva en las empresas, desempeñando labores que corresponden a sus programas. (Hummel, 1977, p. 153).

Tal concepción está sujeta a la idea de que la enseñanza simplemente debe transmitir un contenido, en este caso un conocimiento útil para desempeñarse en el mundo laboral, despojando así a la enseñanza de su *telos*, el cual, en palabras de Biesta (2016):

no consiste en la repetición de lo que ya está ahí sino en traer algo nuevo —o sería mejor decir, algo radicalmente nuevo— al escenario. Es esto lo que Emmanuel Levinas (1969, p. 51) tenía en

---

<sup>22</sup> En Comenio los conocimientos *útiles* distan profundamente de la noción utilitarista de la UNESCO. El conocimiento útil en los postulados comenianos alude a todos aquellos saberes que permiten al hombre conocer el mundo y la verdad, mientras que la noción de conocimiento desde la discursividad de UNESCO y otras agencias, se limita a destrezas y competencias útiles para el mercado y la economía.

mente cuando escribió que “la enseñanza no se reduce a la mayéutica, sino que viene del exterior y me trae más que un contenido”. (Biesta, 2016). (p.125)

La enseñanza, entonces, en la lógica de las sociedades del conocimiento estaría orientada a “promover la capacitación en informática de los jóvenes, a fin de mejorar las posibilidades de empleo y alentar la introducción de la informática en los niveles secundario y postsecundario de la educación.” (Martínez, 2007, p. 38). Esta visión reducida de los fines de la enseñanza iría en opuesto sentido a los ideales comenianos de enseñar todo a todos, ya que en el marco de las directrices de la UNESCO; la enseñanza sólo se limitaría a la alfabetización digital, es decir, a la capacitación en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación para acceder a información que, según ella, circula sin restricciones. Lo anterior se hace evidente en afirmaciones de Martínez (2007) en el informe *¿Qué es educar en la sociedad del conocimiento? Responde la UNESCO* donde se resalta que:

Las tecnologías de la información y la comunicación son un instrumento a utilizar con propósitos educativos. Así, ha de tratarse de fomentar la “alfabetización digital” y acrecentar el dominio de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, que deben considerarse al mismo tiempo disciplinas de enseñanza e instrumentos pedagógicos capaces de reforzar la eficacia de los servicios educativos. De su uso, se suceden beneficios educativos, y de su implantación: la universalización de la educación. La UNESCO reconoce, por ejemplo, las posibilidades que brindan las nuevas tecnologías de la información y la comunicación para garantizar un acceso universal a los recursos de la educación superior a fin de reducir las desigualdades en pro de la justicia social y el bienestar económico. (2007, p. 12)

Concebida de esta manera, la enseñanza, no estaría en el orden de lo intersubjetivo y lo dialógico, ya que, según Martínez (2003), la enseñanza debe ser “concebida como una acción comunicativa, y más concretamente como una acción comunicativa discursiva, pues desemboca —en una problematización y discusión cooperativa de lo que en ella pretendía el hablante” (p. 9). En ese sentido, la enseñanza requiere entonces de una competencia comunicativa signada por “la capacidad que tienen los hablantes de actuar comunicativamente, es decir, de ajustar recíprocamente sus acciones por la búsqueda de un entendimiento mutuo y de un acuerdo mutuo que cuente subjetivamente como tal” (Martínez, 2003, p. 9). Siguiendo la premisa de Martínez, la enseñanza en su sentido comunicativo e intersubjetivo, no tendría lugar en la discursividad de la sociedad del conocimiento, ya que como hemos visto se limita a una suerte de instrucción para

acceder al uso de las TICS (alfabetización digital) que no implica necesariamente una relación intersubjetiva y dialógica, toda vez que brinda acceso a un mundo de información en el que parece no existir ningún proceso de intermediación y recontextualización<sup>23</sup> del conocimiento. Esta intermediación en el proceso de enseñanza requiere de una acción comunicativa en la que el maestro muestra a su alumno los conocimientos:

[...] en su organicidad articulada, deducidas de principios simples y dispuestas gradualmente, a manera de una escala, de manera que todo lo precedente prepare el camino a lo que sigue. Será pandidascalo aquel que en relación a su discípulo: 1. Le muestre la totalidad de las cosas, para que se vea claro qué es lo que quiere que aprenda. 2. Después descomponga orgánicamente para que se observen claramente las partes componentes. 3. Por último, mándesele que imite lo que ha visto, bien mostrando las cosas y dándoles su nombre si se trata de teorías, bien haciéndolas si se enseña algo en lo práctico." (Comenio, 1992, p. 155).

Comenio nos presenta una función del maestro (pandidascalo<sup>24</sup>) eminentemente comunicativa, orientada a transmitir una serie de conocimientos que han sido ordenados y jerarquizados para facilitar la adquisición de estos por parte del alumno; a esto se denomina enseñanza: un proceso de intermediación. En la sociedad del conocimiento, esta función comunicativa parece inexistente. El alumno tiene acceso a un cúmulo de datos, de información que le ofrece una sociedad globalizada, sin ningún tipo de intermediación, la cual es necesaria. Según Antelo (2011) “las nuevas generaciones llegan al mundo sin señas, sin signos, desprovistos, sin medios de orientación, sin guías para obrar en lo sucesivo y débiles en términos instintivos. Los que vienen al mundo, los cachorros humanos, lo hacen sin medios de orientación, sin lo que podríamos llamar planes educar. [...] Enseñar es repartir esos planes” (p. 23). Es en este punto donde cobra importancia la labor del maestro como sujeto que recontextualiza el saber y lo hace comprensible al alumno, y será objeto de análisis en el apartado *el lugar del maestro en la sociedad del conocimiento*. Por ahora,

---

<sup>23</sup> Usamos aquí, el concepto de *recontextualización* de Bernstein para aludir al carácter eminentemente comunicativo de la enseñanza. La *recontextualización* es un proceso de transformación desde el contexto primario (pre-teoría del sujeto) hacia un contexto secundario (escuela, sociedad, etc.), esto implica la selección, simplificación, condensación, o resignificación del conocimiento (Bernstein, 1990). Según Bernstein (1990), este proceso de recontextualización se da “debido a la necesidad social de enseñar, es decir, de transferir el conocimiento desde el contexto en el que es producido hasta un contexto pedagógico, en el que es diseminado y reproducido”. (Ibáñez, R, Moncada, F, 2017, p. 2)

<sup>24</sup> Término usado por Comenio en su obra *Pampedia* para referirse al maestro: aquel que debe disponer de medios didácticos para enseñar todo (Pansoffía) al alumno.

queremos detenernos en el carácter comunicativo de la enseñanza, el cual según Martínez (2003) no corresponde a una competencia comunicativa cualquiera, puesto que la enseñanza:

[...] está prioritariamente referida al conocimiento y, más específicamente, a saberes socialmente constituidos y heredados; por ello es necesario hablar de una competencia pedagógica que —sería básicamente una competencia comunicativa especialmente desarrollada en cuanto a las posibilidades de suscitar y adelantar procesos de discusión racional, de involucrar de manera afortunada el saber socialmente decantado, por escrito, y de apoyarse en la discusión y en la tradición escrita para reorientar o reorganizar la acción valiéndose básicamente de su aplazamiento. (Martínez, 2003, p. 9).

Al dotar a la enseñanza de un carácter comunicativo, se resalta su valor como acto intersubjetivo signado por el lenguaje, la comunicación y las distintas dinámicas que establece un proceso de socialización. Desde esta perspectiva, no se trata de plegarse únicamente a las estructuras y procesos de conocimiento del *sujeto que aprende*, como lo indican algunas teorizaciones de la Escuela Activa, en las que parece fundarse algunas ideas de la UNESCO en las que se afirma que “la enseñanza virtual permite una supervisión individualizada, unida a una flexibilidad de la gestión del aprendizaje y a una mayor autonomía en la adquisición del saber y por ende un fortalecimiento de la autodidáctica”. (Brinde, 2005, p. 92). Bajo este marco de autoformación, autogestión y autodidaxia promulgado por la sociedad del conocimiento, no habría posibilidad de considerar “la enseñanza como la actividad que permite una conjunción entre juegos lingüísticos escolares y extraescolares al interior de una interacción subjetiva” (Martínez, 2003, p. 10). La enseñanza quedaría reducida, entonces, a una relación sujeto-máquina en la que no es posible la acción comunicativa propiamente dicha y la relación maestro-alumno, que en palabras de Vasco (1987, citado en Martínez) constituye “una relación compleja que involucra a su vez un conjunto de relaciones (maestro-microentorno, alumno-microentorno, y éste a su vez en la doble dimensión de microentorno físico y social)” (p. 119), sufriría una suerte de transformación en donde uno de los sujetos de la enseñanza, el maestro más exactamente, es reemplazado por las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

En el marco de la sociedad del conocimiento, parece haber una fe ciega en las nuevas tecnologías de la información y la comunicación y las enormes posibilidades que brindan al mejoramiento de la enseñanza. Esto se hace evidente cuando Martínez (2007) señala en la Conferencia *¿Qué es educar en la Sociedad del conocimiento?*, asegura que las nuevas tecnologías

ofrecen otras posibilidades de cara al logro de finalidades educativas y están llamadas a desarrollar los métodos de enseñanza; la circulación de la información; la intensificación de los intercambios culturales; la eficacia interna de los sistemas educativos; la práctica educativa; y la formación del personal docente. (2007, p. 128).

La prevalencia que la UNESCO otorga a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación las ubica como elemento imprescindible para “el mejoramiento de la calidad y eficacia del proceso educativo; son una ayuda pedagógica y un instrumento de investigación y administración para todos los niveles y todas las formas de enseñanza”. (Martínez, 2007, p. 128). La pretensión de la UNESCO, en el marco de la sociedad del conocimiento, es fomentar por medio de las TICS la enseñanza abierta y la educación permanente, ya que, según este organismo, gracias a Internet, es posible potenciar

el intercambio de ideas e información entre el personal docente; promueve la investigación; favorece el reciclaje educativo permanente; es un servicio de utilidad pública al servicio del desarrollo; está al servicio de los objetivos educativos, científicos y culturales de la humanidad; permite compartir los conocimientos; y ha de ser utilizada con autodisciplina y autocontrol. (Martínez, 2007, p. 128).

Es pues evidente la creencia absoluta e indiscutible de UNESCO en el potencial educativo y organizador de los procesos educativos en todos los órdenes, de las TICS, y sobre todo de la Internet, y la exacerbación de sus bondades frente a la enseñanza. A propósito, Biesta (2016) señala cómo el apogeo de la Internet instala “la pregunta sobre lo que hace especial la escuela” (p. 122), en medio de las tendencias de autoaprendizaje que ha impuesto la discursividad de la sociedad del conocimiento y donde el lenguaje del aprendizaje parece prevalecer sobre el lenguaje educativo. Sin embargo, el autoaprendizaje tiene profundas limitaciones ya que “el asunto de la educación no es que los estudiantes aprendan, sino que aprendan algo, para determinados propósitos, y que lo aprendan de alguien”. (Biesta, 2016, p.122). En este sentido, reducir el acto educativo al lenguaje subjetivista del aprendizaje descarta la relación dialógica e intersubjetiva, que como ya se ha mencionado anteriormente, es parte esencial de la enseñanza. Sin embargo, es evidente en los discursos de la UNESCO un borramiento del carácter comunicativo de la enseñanza, toda vez que afirma que:

[...] la enseñanza por correspondencia, la enseñanza abierta y a distancia y la enseñanza por Internet son métodos educativos. Y lo mismo hay que decir de los medios audiovisuales como la radio o la televisión. Este tipo de metodologías educativas, además, es un recurso de gran importancia para sostener la permanente adecuación de las personas a las cambiantes situaciones sociales y profesionales, así como a los retos de la mundialización. (Martínez, 2007, p. 87).

El enseñar, desde la perspectiva de UNESCO, debe estar orientado a ofrecer a los individuos competencias para insertarse en el mundo laboral, una suerte de insumo para ser productivo y aportar al desarrollo económico. Como hemos señalado, el enseñar es un asunto más amplio, de repercusiones ontológicas, que va más allá de la adquisición de habilidades operativas y como bien señala Biesta (2016) la enseñanza es una “experiencia de resistencia es el punto en el cual comienza la educación, entonces enseñar significa, primero que todo, ingresar esta experiencia en el escenario educativo, es decir, hacer posible el encuentro entre el niño y el mundo, “escenificar” este encuentro”. (2012, p. 127). Ya hemos señalado el desplazamiento que sufre la enseñanza por parte del aprendizaje y cómo esta idea es reproducida y legitimada por los discursos de UNESCO en el marco de la sociedad del conocimiento. Frente a esto, se ha intentado resaltar el carácter comunicativo de la enseñanza como competencia pedagógica en el proceso de la recontextualización del conocimiento, así como las posibilidades de recuperar la enseñanza como un saber y práctica intersubjetiva. Ahora es necesario preguntarse, siguiendo los planteamientos comenianos en torno a la enseñanza y el método que la organiza, ¿Cuál es el método de enseñanza en la sociedad del conocimiento? Si en el proyecto educativo de Comenio la necesidad fue representar el mundo a través de la imagen para hacer la enseñanza más agradable y fácil, ¿Es ahora el momento de representar y conocer el mundo a través de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación?

### **3.3. ¿Existe un método de enseñanza en la *sociedad del conocimiento*?**

Cabe señalar que las obras de Juan Amos Comenio responden a una serie de problemas que el autor identifica en las prácticas educativas de su época, particularmente en el modo de enseñar. La pretensión de Comenio fue crear un método que se distanciara del que hasta entonces regía la educación basado en dogmas, memorización, castigo, amenaza, enseñanza dirigida a unos pocos y cantidad insuficiente de escuelas. Dussel y Caruso (1999) exponen algunos de estos problemas a los que Comenio pretende dar solución; uno de ellos estaba relacionado directamente con la

escuela elemental. De acuerdo con Dussel y Caruso las instituciones encargadas de la enseñanza estaban organizadas en forma muy diferente de la que conocemos hoy.

Las escuelas preparatorias eran caóticas y en ellas “se enseñaban elementos de la cultura clásica como el latín, la lógica y la retórica, y facultades en las que la enseñanza se asemejaba algo a la actual enseñanza terciaria. [...] Las universidades eran inicialmente ambulantes, y funcionaban “de prestado” en instituciones eclesiásticas o en casas particulares.” (p. 42). Según Dussel y Caruso “lo que estaba *escolarizado* en esa época se hallaba vinculado a la cultura clásica y al latín. Se consideraba que las escuelas existían en relación con otras funciones de la cultura”. Por esta razón, según los autores, era inconcebible “reclamar que la escuela fuera para todos” (p. 41). Frente a este panorama, Comenio pretendió dar un giro y poner énfasis en la educación para todos, la construcción de escuelas y el reconocimiento de la parte práctica de la enseñanza; así mismo, invitó a la creación de un método universal para enseñar y potenciar el conocimiento y entendimiento en los discípulos.

El método promulgado por Comenio tiene unas características que marcarían las reflexiones educativas en su momento, como señala Sáenz (2007):

¿Cuál fue la imagen que fabricó Comenio sobre los “males” de las escuelas existentes, imagen que fundamentó su discurso reformista? En primer lugar, que no capturaban a una edad temprana a los niños y que éstos no asistían el tiempo suficiente. En segundo lugar, que se excedían en la intensidad de sus castigos [...] En tercer lugar, por lo “áspero” de sus métodos de enseñanza, que se caracterizaban por ser aburridores, demasiado exigentes, limitados en relación con “la amplitud de las *cosas*”, de poca utilidad para ser puestos en acción en la vida, y “en relación con la sutileza y la solidez de la verdad, son defectuosos en muchos sentidos. (p, 52).

El sistema propuesto por Comenio pretendía organizar y sistematizar todos aquellos conocimientos que el hombre debía alcanzar; sin embargo, no propuso el uso de libros abundantes en dogmas, como en las ideas pedagógicas que antecedieron su proyecto educativo, sino mediante el entendimiento que obtuviera el discípulo por medio de sus sentidos. El hombre aprendería a través del contacto con la naturaleza y este sin duda es un cambio importante, debido a que le otorga al alumno la posibilidad de conseguir el conocimiento por medio de la relación entre la percepción de sus sentidos, las palabras y las cosas. En palabras de Zuluaga (2007)

el hombre debía observar por sí mismo, utilizar sus sentidos y buscar por la vía del ensayo las leyes de la naturaleza. [...] Así, en Comenio, el hombre que tiene presentes los objetos o que recibe un estímulo sensible para conocerlos llega hasta el conocimiento racional de las causas. En este ámbito de la sensación y de la razón transcurrió el discurso del método. (p. 106).

Según Comenio, los sentidos del discípulo y su contacto con la naturaleza resultaron una vía para que éste descubriera, conociera y entendiera los fenómenos de la vida. Por esta razón, surge la necesidad de metodizar universalmente las prácticas educativas para que sustenten y respondan a las nuevas funciones adoptadas por la educación y los sujetos que intervienen en ella: maestro y alumno.

Las características de la pedagogía antecesora a las prescripciones de Comenio enmarcaron las prácticas educativas en la memorización, la lectura estrictamente académica de libros con pensamientos ya establecidos e irrefutables, la selección de los alumnos según sus aptitudes y su condición social y el castigo como asunto inexorable de la enseñanza. Según Comenio, este conjunto de prácticas erróneas propició un terror en los discípulos que provocaba el abandono y la evasión del estudio, ya que al tener “un método tan duro, las escuelas han sido vulgarmente tenidas por terror de los muchachos y destrozo de los ingenios” (Comenio, 1998, p. 38). De acuerdo con lo anterior, Comenio identificó la necesidad de instaurar en la educación un método de enseñanza atrayente y enfocado en la acción del discípulo para alcanzar el conocimiento de las cosas y sus correspondientes causas. En palabras de Comenio:

El mejor aderezo de la suavidad será un método de estudio enteramente práctico y atrayente y tal que convierta a la escuela en un verdadero juego, como ha de serlo, como verdadero preludeo de una vida toda ella agradable. Podrá conseguirse si todas las actividades de la vida se presentan en forma apta para los niños, no sólo para que las entiendan sino también para que las disfruten, esto es, si son traducidas e incorporadas en objetos con los que esta edad puede deleitarse. Así, al salir de las escuelas, y entregarse a las preocupaciones de la vida, no encuentran nada nuevo, sino únicamente nuevas y agradables aplicaciones en asuntos serios. (Comenio, 1992, p. 117).

El método educativo debe evitar la rigurosidad característica de la educación tradicional e intentar que, por medio del rol activo del discípulo, la escuela y la enseñanza posibiliten la adquisición de conocimientos relacionados con su realidad, es decir que el conjunto de conocimientos que proporcione la educación logren ser aplicados en la vida cotidiana y para el beneficio del hombre. Como señala Comenio (1992):

Si se quiere cambiar este escenario del mundo, es necesario transformar todos los estudios de los hombres desde sus más profundos cimientos, de la forma que enseña la Pansofía. Es decir, que todo lo que es enseñado a los hombres y ellos aprenden sea: I. No dividido y parcial, sino íntegro y total II. No superficial y aparente sino sólido y real III. No de un modo áspero y forzado, sino suave y plácido, y consecuentemente, duradero. (p. 92)

El conocimiento de las cosas debía alcanzarse a través del contacto directo con el objeto (observación), el entendimiento de sus causas (inducción), y la comprensión de la relación en las partes del objeto y su sentido de existencia (juicio y razón). Este proceso debía darse de manera gradual y acorde con la edad del discípulo, es decir, en su edad temprana se conduciría a los conocimientos más sencillos y en su edad madura a los más complejos. En este punto, Zuluaga (2007) afirma que el uso de la imagen toma una función crucial en el método como forma sencilla y agradable para la enseñanza, y plantea la necesidad de representar el mundo con un objetivo educativo y acorde con la edad de los discípulos para la debida construcción de conocimientos; esto se hace evidente cuando Comenio afirma que

El conocimiento de las cosas resulta de un conocimiento perfecto de sus causas. Luego, si quieres que alguien entienda algo debes explicarlo claramente (hasta que lo vea): I. ¿Qué es la cosa? Exponiendo su género próximo y las diferencias específicas, derivadas por lo general de su fin próximo; II ¿De dónde proviene esa cosa? Explicando la causa material y la causa eficiente; III ¿De qué manera existe?, indicando su forma íntima y el vínculo de sus partes, por medio del cual todas las partes se unen entre sí. Una vez entendidas todas estas cosas, la cosa será entendida. (Comenio, 1992, p. 81)

La noción de método que se identifica en los postulados comenianos, por un lado, como la posibilidad de sistematizar, organizar y graduar un conjunto de conocimientos para posibilitar la construcción de pensamiento en los alumnos y por otro, como el sistema de ideas que responde a interrogantes en torno a ¿quién enseña?, ¿a quién enseña?, ¿en dónde enseña?, ¿para qué enseña? y ¿cómo enseña? no logra vislumbrarse con claridad en el marco de la discursividad en torno a la sociedad del conocimiento, más bien en esta última parece designarse a un oficio enteramente metodológico del maestro que únicamente se refiere al ¿cómo enseña? Como se señala en *Aprender a ser: La educación del futuro* de 1973:

Los métodos de enseñanza -otro integrante del Currículo - son técnicas para provocar y facilitar el aprendizaje y todos tienden a la intervención activa del alumno. Entre ellos, la enseñanza programada, por ejemplo. Luce como un prototipo de preocupación por un aprendizaje al alcance de las propias fuerzas del interesado. (Faure, *et al*, p.21)

En este sentido, lo que se entiende por método actualmente, es la continua búsqueda de medios y modos adecuados para posibilitar el aprendizaje en los alumnos, el desarrollo de sus capacidades y el oportuno alcance de objetivos y resultados educativos según el ritmo de cada alumno. Esta concepción reducida del método como técnicas, parece que lo enmarca en un conjunto de acciones a seguir para enseñar contenidos previamente organizados que evidentemente instrumentalizan la acción del maestro.

### **3.4 El no-lugar del maestro en la *sociedad del conocimiento***

La acción educativa propuesta en el proyecto pedagógico de Juan Amos Comenio comprende a dos sujetos con funciones específicas: maestro y alumno. Para efectos de la presente investigación es necesario identificar el rol que desempeñó el maestro, las características que fundamentaron su oficio, su relación con el método y la vigencia de esta discusión en la actualidad. Pandidascalo es el término que acuña Comenio en su propuesta pedagógica para referirse al maestro, un sujeto que, por un lado, debe hacer uso del método universal de enseñanza y por otro, es el encargado de atraer a los alumnos al estudio, como enuncia en su obra *Pampedia*:

Será pandidascalo aquel que en relación a su discípulo: 1. Le muestre la totalidad de las cosas, para que se vea claro qué es lo que quiere que aprenda. 2. Después descomponga orgánicamente para que se observan claramente las partes componentes. 3. Por último, mándesele que imite lo que ha visto, bien mostrando las cosas y dándoles su nombre si se trata de teorías, bien haciéndolas si se enseña algo en lo práctico." (Comenio, 1992, p. 155)

Si bien las ideas previas sobre educación a la intención educativa de Comenio tuvieron aportes y prescripciones amplias acerca de la enseñanza, el maestro y el alumno, fue en el proyecto educativo de Comenio en el que se señalaron todos los detalles posibles que conciernen al acto educativo. Una serie de discontinuidades con la tradición pedagógica anterior, se evidencian principalmente en el rol del maestro, el cual tuvo nuevas particularidades que orientaron su oficio pedagógico, como plantea Sáenz, el “énfasis en las cosas y no en las palabras, modificó las relaciones entre el

maestro y los alumnos. Se debilitó el carácter directo y personal que éstas tenían en la pedagogía de Vives” (2007, p. 58), esto quiere decir que en la pedagogía especialmente de Juan Luis Vives, el maestro tuvo una relación directa con el saber para propiciar una enseñanza, mientras que en el proyecto de Comenio el lugar central que ocupa el saber del maestro es compartido con el uso del método, si el maestro aplica el método universal en su oficio, la enseñanza es lograda. El giro en los ideales educativos que estableció Comenio pretendió hacer de la educación un proceso agradable y atrayente para los alumnos por medio del método universal, que debía regir la práctica pedagógica del maestro y el propósito de su hacer. Esta nueva concepción de maestro le dispuso una nueva misión a su oficio puesto que, debía adecuar una forma de enseñar práctica y posibilitar un acercamiento del alumno con el conocimiento de forma agradable. En palabras de Zuluaga (2007)

se había reconocido para el maestro el arte de enseñar y un espacio bien delimitado para hacerlo: la escuela. El maestro ya se definiría como un sujeto que posee el método. El maestro ya no conduciría los alumnos a los autores como el receptáculo donde podían beber el conocimiento; los conduciría, a través del método, al discurso, tratando de anudar en éste las palabras y las cosas. El precepto fundamental de Comenio es que todo se enseñe por la vía de los sentidos. Él considera que sólo llega al entendimiento lo que antes ha pasado por los sentidos; una vez presentada la cosa, debe seguir la narración para explicar más profundamente lo expuesto; puesto que la verdad y la certeza de la ciencia no reside más que en el testimonio de los sentidos, es preciso buscar que la enseñanza sea toda por medio de la propia intuición y de la demostración sensual. (p.107)

El maestro debía cumplir con unas características específicas: ser un hombre mayor que hubiera alcanzado el uso de razón, la capacidad de gobernarse a sí mismo, ser selecto y capaz de formar y educar a otros hombres, como afirma Comenio “los formadores de hombres deben ser selectísimos, piadosos, honestos, dignos, cuidadosos, diligentes y prudentes; tal y como queremos que sean los hombres del futuro siglo, iluminados, pacíficos, religiosos, y santos” (Comenio, 1992, p. 140). La principal herramienta que debía utilizar el maestro según el proyecto educativo de Comenio para propiciar un ambiente de enseñanza e instruir a los alumnos en los asuntos que ignoraban eran los libros. Fue evidente que, en la propuesta por parte del autor, los alumnos ya no debían tener un acercamiento directo con las teorías, sino que era función del maestro filtrar, seleccionar y adecuar de manera atrayente los conocimientos a enseñar. En la Pampedia Comenio expone:

Un pandidascolo, para que sea verdaderamente lo que se dice que es, debe proponerse un triple fin de su didáctica: I. Universalidad para que todos puedan aprenderlo todo; II. Simplicidad, para que por medios seguros lleguen a la certeza; III. Espontaneidad, para que al aprenderlo todo suavemente y alegremente como si fuese un juego, se pueda decir que todo el proceso de educación es la escuela del juego. Y para decirlo en pocas palabras lo diré en tres: enseñar a todos, todo, totalmente (Omnes, Omnia, Omnimode). (p. 141)

La función del maestro y las características que organizaron su oficio se transformaron en varios aspectos, la pretensión de conducir al alumno al conocimiento mediante una enseñanza práctica que considere sus intereses supla sus necesidades y despierte sus sentidos, lograron transformar todo el sistema educativo precedente. A partir de la idea de que todo conocimiento es objeto de enseñanza, se creó la necesidad de sistematizar, organizar y graduar la enseñanza según la edad de los alumnos, del conocimiento simple al más complejo, de las causas específicas a las generales, labor que debía realizar el maestro; como establece el autor en su obra, “el pandidascolo debe tener en cuenta la diferencia de edad y que es lo que conviene a cada uno de ellos para enseñárselo. El fundamento de ese criterio está en conocer los grados del conocimiento de las cosas” (Comenio, 1992, p. 172). En su proyecto educativo, Comenio situó al maestro como pilar de la acción educativa; este era el encargado de determinar los medios y fines de la educación de sus alumnos.

En la actualidad, las transformaciones en la función que cumplen los elementos constitutivos de la educación (maestro, alumno, escuela) han sido objeto de discusiones y reflexiones, en las cuales, dos de los momentos justificados anteriormente del siglo XX, el inicio de la Escuela Activa y la inmersión de la Tecnología Educativa, proponen nuevas perspectivas en las que modifican la función del maestro y su prácticas de enseñanza. Como señala Martínez (2003) “ante una práctica de la enseñanza sustentada en el magiscentrismo, la Escuela Activa propondrá el polo contrario: el paidocentrismo, que condena el ejercicio del discurso por parte del maestro para dar paso a la actividad libre del niño.” (p. 3). Surge así una confianza centrada en la acción del niño, en la identificación de sus intereses y en la individualización de la enseñanza. La función tradicional del maestro propuesta por Comenio y una extensa tradición pedagógica realizada desde el siglo XVII parece disiparse y desplazarse especialmente a una misión central: identificar la manera en que mejor aprende cada alumno.

La inmersión de la Tecnología Educativa en la educación tuvo como propósito tecnificar el saber, es decir, establecer una serie de contenidos programados bajo leyes y teorías de aprendizaje formuladas por la psicología infantil, con el fin de aumentar la eficiencia de los docentes en la enseñanza y alcanzar resultados de aprendizaje esperados en los alumnos. Esta situación enfrentó al maestro a una nueva contradicción en su ejercicio, oficio y método de enseñanza. En palabras de Martínez:

Presenciamos la irrupción de una nueva concepción del enseñar -definida ahora desde el aprendizaje- que pese a asumir una objetivación de esa relación continúa circunscrita a lo que acontece. Y esta nueva concepción se basa en la adecuación, la adaptación, la organización, la implementación de ciertas condiciones, de ciertas contingencias de reforzamiento que garanticen la eficacia en el aprendizaje. El problema de la intersubjetividad se verá mediado, o más bien remediado, con las máquinas de enseñar, que más allá de los aparatos programados para tal efecto involucran los diseños, los programas, las guías de instrucción programada, y que hacia la segunda mitad del siglo dominarán el panorama educativo. (2003, p. 5)

Existe en este punto, un desplazamiento en la idea de maestro como sujeto portador del saber y del método, encargado de crear una serie de disposiciones para la circulación del conocimiento, hacia un rol de maestro como administrador de contenidos de aprendizaje programados y establecidos, orientados al alcance de objetivos y resultados. En el proyecto educativo de Comenio es evidente que para la educación de los alumnos era necesaria la acción del maestro, es decir la relación intersubjetiva que comprende la comunicación entre maestro y alumno, “en el acto de enseñar hay varias relaciones intersubjetivas que pueden tener la forma maestro-alumno; podríamos afirmar además que tal relación es básicamente una relación comunicativa en sentido amplio; una relación bilateral, lineal, de un lado hacia otro.” (Martínez, 2003, p. 15). La relación directa entre el maestro y alumno mediado por el conocimiento del maestro que enseña lo que el alumno desconoce parece desvanecerse en la tradición pedagógica del siglo XX. Es así como emergen nuevos discursos educativos enfocados en el aprendizaje del alumno, como afirma Fernig en su artículo “*La crisis de la enseñanza*” de 1970

evidentemente, la relación entre educador y educando se ha transformado mientras tanto en relación de conjunto, y el maestro, más que un educador, es una especie de jefe de grupo. A medida que avanza el tiempo, más que poseedor de la cultura, el que enseña será un agente de la circulación de

ésta que continúe sus propios estudios o investigaciones preparando a los componentes del grupo en una empresa de orden comunitario". (p. 20)

Actualmente, parece que el proceso educativo está enfocado en satisfacer los intereses y las necesidades de los alumnos y en propiciar ambientes de aprendizajes encaminados a fortalecer y desarrollar todas las capacidades del sujeto que aprende. Lo anterior, modifica evidentemente el acto de educar en la medida en que “el énfasis, invariablemente, recae sobre los aprendices, sus diferentes estilos de aprendizaje y sus intereses, sobre resultados de aprendizaje medibles y competencias” (Young, 2016, p. 80). La figura del maestro como sujeto encargado de filtrar, seleccionar y adecuar los contenidos con el fin de acercar al alumno con el conocimiento, es desplazada a concebir su acción enmarcada en facilitar el aprendizaje de los alumnos en los contenidos establecidos, con el uso creciente de herramientas tecnológicas que apoyen su acción. Como lo enuncia Kofi Annan, el Secretario General de las Naciones Unidas en el Foro de educación celebrado en Dakar:

La industria de la tecnología de la información reconoce la necesidad de complementar la próxima generación de programas informáticos con una nueva generación de conocimientos adecuados. Esta industria ha de desempeñar un papel decisivo en la educación. También necesita personas instruidas, en calidad tanto de productoras como de consumidoras (UNESCO, 2000, p. 39)

En este sentido, parece que los nuevos discursos educativos enfocados en el aprendizaje del alumno favorecieron lo que años más tarde sería la incorporación y es uso privilegiado de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICS) en la educación para apoyar la acción de enseñanza del maestro. Este suceso afectó nuevamente el oficio y el rol de maestro en tanto que, en lugar de concebir a las TICS como herramientas que ayuden a los maestros y apoyen sus prácticas de enseñanza, como en su momento lo fueron los libros, estas tomaron un lugar fundamental en la acción educativa que, nuevamente, creó múltiples trabajos teóricos y reflexiones de corte crítico frente a este aspecto. Parece establecerse una tendencia en la actualidad que favorece la relación entre el alumno y el conocimiento mediada por las TICS en la cual el rol desempeñado por el maestro se resignifica y desdibuja drásticamente. El uso de herramientas tecnológicas en la educación abre en panorama a múltiples posibilidades para apoyar la enseñanza del maestro; sin embargo, parece que el discurso educativo actual pactado por las agencias

internacionales quisiera privilegiar la posición de las TICS en la acción educativa y, opacar la función histórica que ha desempeñado el maestro en la educación, además de la relación maestro-alumno característica en la tradición pedagógica. Actualmente, con la relación intersubjetiva maestro-alumno desvanecida por los propósitos impuestos a la educación, se evidencia que el alumno se enfrenta a un conglomerado de información en donde no es capaz de filtrar, seleccionar o adecuar la información para enriquecer su proceso educativo.

En 1990 luego de 320 años de la muerte de Comenio y a puertas del nuevo siglo, se celebró en Jomtien- Tailandia la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, la cual orientó los propósitos a seguir para la educación de las nuevas generaciones. Esta conferencia tuvo la consigna “satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje” y pretendió promover la acción conjunta de todos los países para erradicar el analfabetismo, declarar la educación como un derecho de todas las personas y reconocer la función esencial que la educación desempeña en relación con el desarrollo económico de la sociedad. “Educación para todos” es el mismo propósito utópico de Comenio; sin embargo, son diferentes los fines que persigue y las ideas que sustentan su objetivo. En su propuesta pedagógica, Comenio pretendió organizar y sistematizar todas las determinaciones posibles para el proceso de enseñanza y de igual manera, potenciar en la educación la reflexión colectiva de los todos los asuntos humanos para alcanzar una posible perfectibilidad en la humanidad. En palabras de Gómez:

Posiblemente es Comenio el primero en Europa que habla con tanta extensión y tanta fuerza de una educación para todos los hombres y que pergeña minuciosamente un sistema educativo tan amplio. La misión del hombre según Comenio es no sólo el señorío sobre las cosas, sino también la responsabilidad sobre las cosas. Esta responsabilidad, en distintos grados, corresponde a todos. «Donde Dios no ha hecho diferencias no debe el hombre establecerlas». Por eso todos tienen necesidad de la sabiduría: porque son no sólo maestros, directores: y gobernantes de sí mismos, sino que también están llamados a enseñar, dirigir y gobernar a los demás en la medida que lo exija la organización social. (Gómez, 1992, p. 34)

En este sentido, Comenio creó una utopía educativa que establece las condiciones necesarias para la formación de los sujetos y la responsabilidad que cada uno tenía con los demás. La misión de la educación para Comenio estuvo orientada hacia la humanización colectiva, en la que los encargados de formar a los demás tuvieron como propósito hacer fuerte al sujeto, afianzar su propia

voz y potenciar su pensamiento para reflexionar ampliamente acerca del mundo. En el discurso establecido y promulgado por UNESCO a partir de 1990, la idea de educación para todos parece tener un propósito distinto puesto que, por un lado, enmarca todas las posibilidades del proceso educativo a suplir constantemente las necesidades del alumno, el sujeto que aprende es el centro de la acción educativa y por otro, este discurso no parece querer promulgar una universalización de la educación hacia la construcción de pensamiento, el afianzamiento de las posibilidades de hacerlo fuerte y con un propósito de humanización colectiva sino que, está orientado a la idea de educar universalmente para el trabajo y para responder a las demandas de recurso humano para las empresas, como señala el secretario general de las Naciones Unidas, Sr Kofi Annan en su discurso:

[...] se está privando a las comunidades a las que pertenecen esos niños no sólo de una mano de obra futura compuesta por ciudadanos sanos, alfabetizados y aptos para el empleo: se les están denegando los cimientos del desarrollo y un lugar futuro en la economía mundial. De hecho, se les está denegando el futuro. (UNESCO, 2000, p. 40)

El centrar la acción educativa en el sujeto como lo promueve la discursividad de UNESCO tiende a desplazar y debilitar la labor del maestro en el proceso formativo de los alumnos, así mismo parece que se difumina su misión clásica de potenciar al sujeto, de hacerlo intelectualmente fuerte y de desarrollar sus virtudes. En este punto, el discurso tradicional de la educación queda opacado en los postulados de las agencias internacionales encargadas de producir los lineamientos que guían el proceso educativo. El ideal educativo hoy, no pretende reconocer a las personas como sujetos a potenciar sino como operadores dóciles, como el recurso más importante del país y como su mano de obra futura, estas concepciones le asignan al sujeto la disposición de aprender constantemente para saber operar y obedecer en el mundo del trabajo. Actualmente, organizaciones como la UNESCO no estructuran sus fines y propósitos educativos en saberes y teorizaciones provenientes del campo pedagógico, sino que, formula lineamientos e instrucciones a partir de los intereses de grandes empresas y todo aquello que logre contribuir al desarrollo económico de los países sin dejar espacio a todo lo que atraviesa la vida del ser humano su dimensión ética, política histórica y su relación con el mundo.

## CONCLUSIONES

La *sociedad del conocimiento* es un proyecto ideológico que se consolida con las transformaciones sociales y los avances tecnológicos acontecidos en la sociedad postcapitalista, la cual establece una serie de ideales en la sociedad que rigen los comportamientos, elecciones y disposiciones de los sujetos. Una de las características de la sociedad postcapitalista que genera ciertas modificaciones en el ámbito educativo, es el cambio en la noción de conocimiento, dado que, en el discurso que prima en esta sociedad, el conocimiento se configura como insumo para la productividad, es decir, la correcta aplicación de un determinado conocimiento es el pilar para el continuo desarrollo económico de un país. Si bien la acción conjunta de los países, a partir de los sucesos acontecidos en la sociedad postcapitalista se centra en el ideal de un acelerado y continuo desarrollo económico, es necesario proyectar una sociedad y un sujeto diferente, con unas características especiales que respondan a los criterios y valores establecidos, enfocados a la aplicación del conocimiento para fines económicos.

La sociedad del conocimiento intenta instalarse como una nueva sociedad en la que las brechas culturales se difuminan, el conocimiento circula libremente y todos, en apariencia, acceden a él. Se instaura así una especie de comunidad globalizada, interconectada y diversa. UNESCO expresa una fuerte filiación con las ideas que promulga esta sociedad e insta a los gobiernos a articularse a las nuevas maneras de producción, apropiación y divulgación del conocimiento enmarcado en las demandas económicas globalizadas.

Una sociedad en la que exista el libre acceso al conocimiento es el ideal de UNESCO. Esta pretensión de crear una sociedad donde el conocimiento llegue a todos los ciudadanos, en todos los países sin restricción, no busca la democratización del conocimiento y el acceso democrático a la educación para fomentar equidad entre los grupos sociales o resolver brechas de clase, sino que evidentemente apunta a hacer productivos a todos los grupos sociales para responder a fines de desarrollo económico mundial.

En esta marco, el conocimiento se posiciona como un insumo o recurso para acceder a las dinámicas del progreso, es decir, se hace evidente la relación entre el conocimiento y las lógicas del mercado, en el marco de lo que algunas agencias internacionales encargadas de producir discursos referidos a lo educativo han llamado *desarrollo*. El conocimiento, lejos de ser un

elemento para la ampliación del acervo cultural del sujeto, en el marco del *desarrollo* pasa a ser mera información de preparación para el mercado laboral. El conocimiento para UNESCO, en este marco de la sociedad del conocimiento, adquiere valor sólo en la medida en que articule a los sistemas globales de producción, es decir, cuando entra en la dinámica del incremento de las competencias económicas.

En consecuencia, esta lógica de la productividad hace esfuerzo enorme para dotar al conocimiento de un nuevo atributo, transformándolo en un capital, un recurso clave del individuo y de la sociedad para el desarrollo económico. Una vez expandido el conocimiento bajo la idea de libre circulación, es posible concebirlo como un instrumento necesario para alcanzar un crecimiento económico. Así, la sociedad solo tendrá un crecimiento económico, científico y tecnológico en tanto produzca y acumule conocimientos.

El paradigma del desarrollo económico permea la educación y se instala como una ideología que reproduce nociones económicas como productividad, calidad, eficacia, eficiencia, etc. El conocimiento que circula en la escuela, desde esta mirada, se transforma en un recurso económico, lo cual transforma las relaciones socioeconómicas y de paso los fines educativos. Lo anterior constituye uno de los fuertes pilares de la sociedad del conocimiento, que más que un momento histórico real, es una ideología que intenta instalar la idea del conocimiento como capital.

UNESCO manifiesta en sus directrices una fuerte filiación con los postulados del desarrollo económico, al señalar que la enseñanza debe producir una mano de obra altamente calificada y desarrollar la capacidad productiva del hombre. Desde esta perspectiva, los saberes que circulan en la escuela sólo encuentran su legitimidad en la producción de bienes y servicios, toda vez que están enfocados en los resultados, es decir, el saber es información efectiva en la acción. Lo anterior provoca que, en el marco de la sociedad del conocimiento, las formas de elaboración, adquisición y difusión del conocimiento sólo encuentren su legitimidad en el modelo de la economía del conocimiento. Esta economía del conocimiento dota al conocimiento del atributo capital, lo cual marca una nueva relación del individuo con la educación, la institución escolar y particularmente con la enseñanza.

La enseñanza, bajo la ideología de la *sociedad del conocimiento*, no debe ser monopolio de las escuelas, esto es, los sistemas educativos están llamados a instalarse a las lógicas de la globalización, sistemas abiertos, sin autonomía. Esta lógica planteada por la globalización no solo inserta nuevas categorías y nociones provenientes de la economía, sino que de alguna manera modifica el lugar de la enseñanza, cuyo lugar, desde esta perspectiva, ya no es únicamente la escuela y se da en todos los escenarios de la vida social, particularmente en las empresas y entornos productivos. Bajo esta perspectiva, los sistemas educativos y sus dinámicas particulares adoptan el carácter de empresa, y, por ende, emergen nociones como *calidad*, *eficiencia* y *eficacia*, a las que se sujetarán y someterán.

La escuela inevitablemente tiene que inscribirse en las dinámicas del desarrollo económico y el progreso científico y tecnológico e incorporar las nuevas tecnologías del aprendizaje y la enseñanza, como requisito imprescindible para que cualquier país pueda competir económicamente y alcanzar el tan anhelado progreso. Todo apunta a que la enseñanza, en el marco del desarrollo económico y el progreso científico-tecnológico, estará abocada a transmitir saberes y conocimientos orientados a la productividad y la innovación, pilares fundamentales de esta sociedad utópica, una *sociedad del conocimiento*.

Los proyectos de humanización, es decir la utopía de universalización de Comenio y la de la sociedad del conocimiento, distan entre sí, toda vez que la utopía de UNESCO apunta a mejorar la libre circulación de las ideas por medio de enormes bases de datos y la comunicación, no con el propósito de encaminar al hombre a un estado de perfectibilidad en todas sus dimensiones, sino encaminada a posicionar las tecnologías de la información y la comunicación como un estandarte sacralizado y único medio para alcanzar el acceso al conocimiento verdaderamente democrático e infundir seguridad y confianza en su aplicación y utilización. Esta utopía de UNESCO busca el desarrollo del *capital humano* por medio de una enseñanza abierta, integrada e intercultural que solo está orientada a promover la adquisición de las aptitudes necesarias para manejar las tecnologías de la información y la comunicación con el propósito de acceder al cúmulo de información que circula en los *mass media*, es decir, una enseñanza reducida a la alfabetización digital y sujeta a las condiciones que impone una sociedad globalizada y sin fronteras.

El ideal de la UNESCO reconoce a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación como el medio primordial para garantizar el acceso universal a la educación a fin de reducir las desigualdades en pro del bienestar económico, evidenciando de nuevo, una visión reducida e instrumentalista de la enseñanza universal. Es importante señalar que la utopía comeniana no se reducía solo a la implementación de una enseñanza universal, el *todo a todos*, sino que también buscaba sistematizar esa enseñanza de la pansofía, dotarla de un método, un orden.

Desde la perspectiva del ideal de UNESCO los sujetos son considerados como operadores dóciles, como el recurso más importante del país y como su mano de obra futura, estas concepciones le asignan al sujeto la disposición de aprender constantemente para saber operar y obedecer en el mundo del trabajo. Actualmente, organizaciones como la UNESCO no estructuran sus fines y propósitos educativos en saberes y teorizaciones provenientes del campo pedagógico, sino que formulan lineamientos e instrucciones a partir de los intereses de grandes empresas y todo aquello que logre contribuir al desarrollo económico de los países sin dejar espacio a todo lo que atraviesa la vida del ser humano su dimensión ética, política histórica y su relación con el mundo.

Desde la perspectiva de Comenio, la enseñanza no solo debe proveer una serie de conocimientos, sino el desarrollo de la personalidad, la formación del juicio y el despertar progresivo de la sensibilidad. Comenio buscaba una enseñanza universal que propiciara en los hombres el desarrollo de todas las habilidades útiles para la vida social; los ideales de la UNESCO responden a intereses netamente económicos enmarcados en la productividad y el desarrollo de competencias para el trabajo. La enseñanza, en la lógica del mercado, estaría articulada a campos conexos, tales como el empleo, la producción, la productividad agrícola, el desarrollo urbano, la evolución de las técnicas y medios de comunicación, el nivel de vida de las poblaciones y los proyectos de desarrollo económico.

La enseñanza, entonces, en la lógica de las sociedades del conocimiento está orientada a simplemente promover la capacitación informática con el fin de mejorar las posibilidades de empleo. Esta visión reducida de los fines de la enseñanza va en opuesto sentido a los ideales comenianos de enseñar todo a todos, ya que, en el marco de las directrices de la UNESCO, la enseñanza sólo se limita a la alfabetización digital, es decir, a la capacitación en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación para acceder a información que, según esta agencia, circula sin restricciones.

Concebida de esta manera, la enseñanza, no está en el orden de lo intersubjetivo y lo dialógico, es decir, pierde su carácter como una acción comunicativa, y más concretamente como una acción comunicativa discursiva. La enseñanza en su sentido comunicativo e intersubjetivo no tiene lugar en la discursividad de *la sociedad del conocimiento*, ya que se limita a una suerte de instrucción para acceder al uso de las TICS (alfabetización digital) que no implica necesariamente una relación intersubjetiva y dialógica, toda vez que brinda acceso a un mundo de información en el que parece no existir ningún proceso de intermediación y recontextualización del conocimiento. Esta intermediación en el proceso de enseñanza requiere de una acción comunicativa en la que el maestro muestra a su alumno los conocimientos.

Comenio nos presenta una función del maestro (*pandidascolo*) eminentemente comunicativa, orientada a transmitir una serie de conocimientos que han sido ordenados y jerarquizados para facilitar la adquisición de estos por parte del alumno; a esto se denomina enseñanza: un proceso de intermediación. En la sociedad del conocimiento, esta función comunicativa parece inexistente. El alumno tiene acceso a un cúmulo de datos, de información que le ofrece una sociedad globalizada, sin ningún tipo de intermediación. Es en este punto, la labor del maestro como sujeto que recontextualiza el saber y lo hace comprensible al alumno, pierde total legitimidad, pierde su lugar epistemológico, así como su comprensión como posibilidad del pensamiento, según se analizó en alguno de los capítulos del trabajo.

La UNESCO afianza la pérdida del lugar del maestro al afiliarse a los postulados de la Escuela Activa, la cual instaló la idea que todo proceso educativo debía plegarse únicamente a las estructuras y procesos de conocimiento del *sujeto que aprende*. Bajo este marco, la sociedad del conocimiento encuentra su justificación para hablar de autoformación, autogestión y autodidaxia, en donde no hay posibilidad de considerar la enseñanza como una interacción subjetiva. La enseñanza queda reducida, entonces, a una relación sujeto-máquina en la que no es posible la acción comunicativa propiamente dicha y la relación maestro-alumno sufre una suerte de transformación en donde uno de los sujetos de la enseñanza, el maestro más exactamente es reemplazado por las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

Resulta preocupante cómo la UNESCO en el marco de la discursividad de la sociedad del conocimiento, intenta reproducir la idea de prescindir del lugar del maestro en el proceso formativo de los alumnos y reemplazarlo por las aparentes bondades que ofrecen las tecnologías de la

información y comunicación. La sociedad del conocimiento quiere hacernos creer que el ordenador y demás dispositivos pueden reemplazar la acción comunicativa que establece el maestro con el alumno a la hora de enseñar.

Si la denominada sociedad del conocimiento pretende prescindir del lugar del maestro, quedaría preguntarse lo que acontece con la escuela como institución en la que circula el acervo cultural de la humanidad y el escenario donde se gesta la recontextualización del conocimiento. Y si la sociedad del conocimiento constituye una ideología que intenta transformar las dinámicas educativas, esto es, la relación de los sujetos con el conocimiento, la interacción alumno-maestro, los modos de enseñanza y la lógica de los sistemas educativos, quedaría para futuras investigaciones profundizar en las posibilidades de acción que tenemos los licenciados como investigadores del campo pedagógico para resignificar y reivindicar el llamado antropológico al que debe responder la educación.

## Referencias Bibliográficas

- Antelo, E. & Alliaud, A. (2011). “Cap.1 ¿A qué llamamos enseñar?” En: *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación* (pp. 19- 38). Buenos Aires, Argentina: Grupo editor S.A Aique.
- Ayala, T. (2012). “Marshall McLuhan, las redes sociales y la aldea global”. *Revista Educación y tecnología*, núm. 2. Recuperado el 26 de noviembre de 2019, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4502543>
- BANCO MUNDIAL, (1998). *Informe sobre el desarrollo mundial 1998/1999: el conocimiento al servicio del desarrollo – resumen*. Núm. 18446. Recuperado el 15 de septiembre de 2019, de <http://documents1.worldbank.org/curated/en/188091468152698423/pdf/184460spanish.pdf>
- Bernstein, B. (1994). *La estructuración del discurso pedagógico: clase, códigos y control*. vol. IV. Madrid, España: Morata.
- Biesta, G. (2016). “Devolver la enseñanza a la educación. Una respuesta a la desaparición del maestro.” *Revista pedagogía y saberes*. Núm. 44. pp. 119-129.
- Brinde, J. (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento: informe mundial de UNESCO*. Francia: UNESCO. Recuperado el 15 de mayo de 2019, de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000141908?posInSet=1&queryId=1e72f3e6-6832-4381-960b-7c165f6bf2c9>
- Bruner, J. & Tedesco, J. (2003). *Las nuevas tecnologías y el futuro de la educación*. Buenos Aires: UPE UNESCO/ Septiembre Grupo Editor. Recuperador el 15 de mayo de 2019, de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000142329?posInSet=1&queryId=34fc65a9-3201-418e-9996-27c9478dc17e>
- Castells, M. (1999). “*La Sociedad Red*.” vol. I, México. Ed. Siglo XXI.

- CEPAL. (2000). *América Latina y el Caribe en la transición hacia una sociedad del conocimiento: una agenda de políticas públicas*. Recuperado el 24 de julio del 2019, de [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/3245/1/S2000927\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/3245/1/S2000927_es.pdf)
- Comenio, J. (1998). *Didáctica Magna*. México. Ed. Porrúa. Octava edición
- Comenio, J. (1992). *La Pampedia*. (Educación universal). Madrid. Primera edición. U.N.E.D.
- Cruz, F. (2007). “Artimañas contra el pueblo lector en América Latina: El declive del pensamiento crítico y la educación como espacio de resistencia cultural.” *Brasil: Leitura: Teoria & Prática*, vol. 49, pp. 5-11.
- Dieuzeide, H. (1970). “Tecnología educativa y desarrollo de la educación.” *Revista Crefal*, 8. pp. 19-36
- Drucker, P. (1993). *La sociedad postcapitalista*. España: Apostrofe.
- Dussel, I. & Caruso, M. (1999). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires: Santillana.
- Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A., Lopes, H., Petrovski, A., Rahnema, M. & Champion, F. (1973). *Aprender a ser: la educación del futuro*. Madrid, España. Alianza/ UNESCO. Recuperado el 5 de mayo de 2019, de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000132984>
- Fernández, C., Fernández, E. & Fernández, O. (2017). “Capítulo III: El nuevo orden educativo mundial.” En: *Escuela o Barbarie: Entre el neoliberalismo salvaje y el delirio de la izquierda* (pp. 71- 109). Madrid, España: Ediciones Akal.
- Fernig, L. (1970). “La crisis de la enseñanza 1970, Año internacional de la educación.” *Revista El correo de la UNESCO*. Núm. 1. pp. 1-36. Recuperado el 11 de mayo de 2019, de [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000056740\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000056740_spa)
- Fiske, E. (2000). *Foro Mundial sobre la Educación, Dakar, Senegal. Informe Final. UNESCO: Francia*. Recuperado el 15 de mayo de 2020, de

[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121117\\_spa?posInSet=1&queryId=e0b9a883-f497-4090-b5b4-b8c5c4110c4b](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121117_spa?posInSet=1&queryId=e0b9a883-f497-4090-b5b4-b8c5c4110c4b)

Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación*. México, D.F: SIGLO XXI.

Gómez, R. De castro, F. (1992). Prólogo. En: J.A Comenio. *La Pampedia*. (pp. 9-35). Madrid: UNED.

Gómez, V. (1992). “Educación y modernización: El desarrollo científico y tecnológico endógeno como condición para la modernización económica y social.” *Revista Educación y Pedagogía*, N° 7, pp. 1-39.

Hummel, C (1977). *La educación hoy frente al mundo del mañana*. Bogotá, Colombia. Voluntad-UNESCO. Recuperado el 5 de mayo de 2019, de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000136020?posInSet=1&queryId=edd03c4d-abae-4995-94d7-2288cda6c83c>

Ileana R. & Sánchez, A. (2016). *La Sociedad de la Información, Sociedad del Conocimiento y Sociedad del Aprendizaje. Referentes en torno a su formación*. Recuperado el 25 de julio, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5766698>

Ibáñez, R., Moncada, F. & Arriaza, V. (2018). “Recontextualización del conocimiento en textos escolares chilenos.” *Revista signos*. 51(98), pp. 430-456

Martínez, A. (2003). “La enseñanza como posibilidad de pensamiento”. En: Zuluaga (2003) *Pedagogía y epistemología*. Bogotá: Magisterio. Recuperado el 8 de marzo de 2019, de [http://www.albertomartinezboom.com/escritos/libros/2003\\_Pedagogia\\_y\\_epistemologia.pdf](http://www.albertomartinezboom.com/escritos/libros/2003_Pedagogia_y_epistemologia.pdf)

Martínez, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina*. Barcelona, España: Atrhupos.

Martínez, J. (2007). *¿Qué es educar en la sociedad del conocimiento? Responde la UNESCO*. San Sebastián: UNESCO. Recuperado el 15 de mayo de 2019, de

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000158674?posInSet=1&queryId=f87ce1ec-fb36-4ee3-a87c-ab2cf1deede3>

McLuhan, M. & Powers, B. (1995). *La aldea global. Transformaciones en la vida y los medios de comunicación mundiales en el siglo XXI*. Barcelona: Gedisa Editorial.

McLuhan, M. (1962). *La Galaxia Gutenberg. Génesis del "Homo Typographicus"*. Recuperado el 25 de Mayo de 2019, de [https://isfd805-chu.infod.edu.ar/sitio/upload/Galaxia\\_Gutenberg\\_Mac\\_Luhan.pdf](https://isfd805-chu.infod.edu.ar/sitio/upload/Galaxia_Gutenberg_Mac_Luhan.pdf)

Narodowski, M. (1999) “Capítulo 1: Utopías a la carta. La promesa de la pedagogía moderna” En: *Después de clase: desencantos y desafíos de la escuela actual*. Recuperado el 15 de abril de 2020, de <https://books.google.com.co/books?id=3BwB9MKITRMC&pg=PA17&lpg=PA17&dq=utopias+a+la+carta&source=bl&ots=Re56R8VVh&sig=ACfU3U28u96quSqn52aGJ2Y6YKpIB1U7Dg&hl=es419&sa=X&ved=2ahUKEwiXfDR9PpAhWkTt8KHxbwBWA4ChDoATABegQICRAC#v=onepage&q&f=true>

Navarro, I. (2005). Capital humano: Su definición y alcances en el desarrollo local y regional. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 13(35). Recuperado el 15 de Julio de 2019, de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275020513035>

Núñez, J. (1999). *La ciencia y la tecnología como procesos sociales: lo que la educación científica no debería olvidar*. La Habana, Cuba: Editorial Félix Varela.

Ocampo, J. (2006). *Los paradigmas del desarrollo en la historia latinoamericana*. Recuperado el 15 de Junio de 2019, de [https://flacsoandes.edu.ec/web/imagesFTP/1265817381.paradigmas\\_desarrollo\\_AL.pdf](https://flacsoandes.edu.ec/web/imagesFTP/1265817381.paradigmas_desarrollo_AL.pdf)

Ochoa, D., Esbeih, E., & Días Ríos, J. (2018). El paradigma económico de la educación desde la teoría de Eric A. Hanushek. *Paradigma: Revista De Investigación Educativa*, 24(37), pp. 48-66. Recuperado el 23 de Agosto de 2019, de <https://www.lamjol.info/index.php/PARADIGMA/article/view/6507>

- Paul, D & Dominique, F. (2002) Una introducción a la economía y a la sociedad del saber. *Revista internacional de ciencias sociales*. Núm. 171 pp. 7- 28 Recuperado el 15 de mayo de 2019, de [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000125502\\_spa/PDF/125502spa.pdf.multi](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000125502_spa/PDF/125502spa.pdf.multi)
- Rabecq, M (1957). Juan Amos Comenius, apóstol de la educación moderna y de la comprensión internacional. *Revista El Correo de la UNESCO*. Núm. 11. pp. 4-15. Recuperado el 11 de mayo de 2019, de [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000067956\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000067956_spa)
- Runge, A. (2012). El pensamiento pedagógico y didáctico de Juan Amós Comenio: su papel en la pansofía triádica. *Revista pedagogía y saberes*. Núm. 36. pp. 93-107.
- Sáenz, J. (2007). Jan Amós Comenio: sujeto triádico y ordenamiento metódico de las prácticas escolares. *Revista educación y pedagogía*. Núm. 47. pp. 51-62
- Stiglitz, J. & Greenwald, B. (2014). *La creación de una sociedad del aprendizaje*. México, Ediciones Culturales PAIDÓS.
- Terán, F. (2018). Sociedad del Conocimiento y la Economía. *Revista San Gregorio*. Núm. 21. pp. 46-55.
- UNESCO (1983). La comunicación al servicio del hombre. *Revista El correo de la UNESCO*. Núm. 47. Pp. Recuperado el 16 de abril de 2019, de [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000053568\\_spa?posInSet=1&queryId=ed120d57-4e6e-4f7e-a389-2c453ff25eb9](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000053568_spa?posInSet=1&queryId=ed120d57-4e6e-4f7e-a389-2c453ff25eb9)
- UNESCO (2015). *Educación 2030. Declaración de la Incheon y marco de acción para la realización del objetivo de desarrollo sostenible 4. Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. Catalán: UNESCOCAT. Recuperado el 15 de mayo de 2019, de [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656\\_spa?posInSet=3&queryId=7d3014fb-5c27-4fc1-8e48-eefff7b894f5](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa?posInSet=3&queryId=7d3014fb-5c27-4fc1-8e48-eefff7b894f5)
- Young, M., Parra, G., & Macias, L. (2016). El futuro de la educación en una sociedad del conocimiento: el argumento radical en defensa de un currículo centrado en materias. *Revista Pedagogía y saberes*, (45), 79-88.

Zuluaga, O. (2007) "Otra vez Comenio". *Revista Educación y Pedagogía*, vol. XIX, núm.47, pp. 99-118