



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL

Educadora de educadores

Cibercultura, capitalismo cognitivo y educación. Conversaciones y re(di)sonancias

Editores:

Rocío Rueda Ortiz
Ana Brizet Ramírez Cabanzo
Germán Ulises Bula

Doctorado
Interinstitucional
en Educación **DIE**

Universidad
del Valle

UNIVERSIDAD DIGITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALÍS

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL

Cibercultura, capitalismo cognitivo y educación.

Conversaciones y re(di)sonancias



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL**

Educadora de educadores

Doctorado
Interinstitucional
en Educación

DIE

Universidad
del Valle

UNIVERSIDAD DISTRICTAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALAMÁ

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL



**Cibercultura, capitalismo cognitivo y educación.
Conversaciones y re(di)sonancias**
Universidad Pedagógica Nacional
ISBN: 978-958-8908-25-0 (impreso)
ISBN: 978-958-8908-26-7 (digital)
Primera edición, 2015

Editores:

Rocío Rueda Ortiz
Ana Brizet Ramírez Cabanzo
Germán Ulises Bula

Autores:

Rocío Rueda Ortiz
Claudia Mallarino Flórez
Ana Brizet Ramírez Cabanzo
Mónica María Bermúdez G.
Jeritza Merchán Díaz
Germán Ulises Bula
Edgar Andrés Avella González
Vladimir Olaya Gualteros
Mariano Zukerfeld
Diego H. Arias Gómez

Este libro recoge un trabajo intenso de reflexión realizado en el seminario “Cibercultura, capitalismo cognitivo y educación” en el marco del programa de Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional.



Esta publicación puede ser distribuida, copiada y exhibida por terceros si se muestra en los créditos. No se puede obtener ningún beneficio comercial. No se pueden realizar obras derivadas.

Universidad Pedagógica Nacional

Adolfo León Atehortúa Cruz
Rector

María Cristina Martínez Pineda
Vicerrectora Académica

Sandra Patricia Rodríguez Ávila
Vicerrectora de Gestión Universitaria

Alexander Ruiz Silva
**Coordinador Doctorado Interinstitucional
en Educación**

Preparación Editorial
Universidad Pedagógica Nacional
Grupo Interno de Trabajo Editorial

Alba Lucía Bernal Cerquera
Coordinadora

Maritza Ramírez Ramos
Editora

Fernando Carretero Padilla
Corrección de estilo

María Fernanda Jara Rodríguez
John Alexander Cadavid Meza
Practicantes, apoyo proyecto editorial

Mauricio Esteban Suárez Barrera
Diseño de carátula y diagramación

Impresión Javegraf
Bogotá, Colombia, 2015

Cibercultura, capitalismo cognitivo y educación

Conversaciones y re(di)sonancias

Editores

Rocío Rueda Ortiz

Ana Brizet Ramírez Cabanzo

Germán Ulises Bula



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL**

Educadora de educadores



Universidad
del Valle

UNIVERSIDAD DEPTAL.
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL

Catalogación en la fuente - Biblioteca Central de la Universidad Pedagógica Nacional.

Seminario Cibercultura, Capitalismo Cognitivo y Educación (Bogotá : 2012)
Cibercultura, capitalismo cognitivo y educación / Seminario ; Rocío Rueda Ortiz,
Ana Brizet Ramírez Cabanzo, Germán U. Bula, Editores. Bogotá : Universidad
Pedagógica Nacional ; Doctorado Interinstitucional en Educación, 2015
232 p.

Incluye Referencias bibliográficas.

Edición bilingüe.

ISBN: 978-958-8908-25-0

ISBN: 978-958-8908-26-7

1. Tecnología de la Información y Comunicación – Congresos, Conferencias, Etc. 2. Cibercultura – Enseñanza – Congresos, Conferencias, Etc. 3. Desarrollo Científico y Tecnológico – Aspectos Sociales – Congresos, Conferencias, Etc. 4. Sociedad de la Información – Congresos, Conferencias, Etc. 5. Filosofía de la Educación – Congresos, Conferencias, Etc. 6. Tecnología Educativa – Congresos, Conferencias, Etc. I. Rueda Ortiz, Rocío, editora. II. Ramírez Cabanzo, Ana Brizet, editora. III. Bula, Germán U., editor. IV. Tít.

303.4833 cd. 21 ed.



Presentación	9
Rocío Rueda Ortiz	
 Resonancias del nosotros: metáforas, fugas y resistencias	
 Ciberculturas, cuerpo y escuela: un lugar para la posibilidad	27
Claudia Mallarino Flórez	
 Capitalismo cognitivo y producción de subjetividades infantiles y juveniles	45
Ana Brizet Ramírez Cabanzo	
 Capitalismo cognitivo y subjetividad profesoral: indicios desde la universidad contemporánea	65
Mónica María Bermúdez G.	
 Capitalismo cognitivo y educación, universidad, conflicto y resistencia	81
Jeritza Merchán Díaz	
 Capitalismo cognitivo: resistencia y líneas de fuga	103
Germán Ulises Bula	
 Algunas líneas de discusión y de fuga: metáforas y voluntades en el actual capitalismo	123
Edgar Andrés Avella González	
 Resistencias y fugas en el capitalismo cognitivo	139
Vladimir Olaya Gualteros (Nosotros)	

Conversaciones y re(di)sonancias

Escuela, tecnología y políticas públicas en Colombia
Diego H. Arias Gómez 155

Capitalismo cognitivo y educación: aproximaciones
desde el materialismo cognitivo
Mariano Zukerfeld 175

Cyborgs vs Zombies: An Ethology of Cognitive
Capitalism
Germán Ulises Bula 213

Presentación

Cibercultura, capitalismo cognitivo y educación Conversaciones y re(di)sonancias

Rocío Rueda Ortiz¹

El estudio socio-técnico de los mecanismos de control que ahora están en sus comienzos debería ser un estudio categorial capaz de describir eso que ahora se está instalando en el lugar de los centros de encierro disciplinario, cuya crisis está en boca de todos... Lo importante es que nos hallamos en el inicio de algo.

Deleuze, 1996

La colección de textos que presentamos a continuación recoge un trabajo intenso de reflexión que realizamos en el seminario “Cibercultura, capitalismo cognitivo y educación”, durante el segundo semestre de 2012, en el marco del programa de Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá². En dicho seminario nos planteamos realizar un análisis sobre las características del capitalismo contemporáneo como modelo de producción dominante que tiene su

1 Doctora en Educación. Profesora del Doctorado Interinstitucional en Educación, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá. Miembro del Grupo Educación y Cultura Política, línea: cibercultura y educación. Correo electrónico: rrueda@pedagogica.edu.co

2 Este seminario se inscribe en el programa formativo del Grupo de Investigación Educación y Cultura Política, en la sublínea cibercultura y educación, desde la cual se han ofrecido otros seminarios en el campo de los estudios ciberculturales críticos y la educación.

principal recurso productivo en las cualidades comunicativas y cognoscitivas de humanos y máquinas. Por ello nos preguntamos, por una parte, cómo la cultura y la educación (esto es, los mecanismos de producción simbólica) se transforman por su integración a los procesos de valorización económica; y, por otra, cómo vivimos tales cambios en la configuración de nuestras subjetividades profesionales. Esto nos exigió tener presente el actual escenario conflictivo y complejo de América Latina, donde perviven y se traslapan diferentes modos de producción, tiempos culturales y sociales, y también buscar nuevas metáforas para comprender la manera como esta transformación económica, cultural, política, subjetiva se expresa en nuestra actualidad.

Así, es importante destacar que nuestras reflexiones en torno a esta problemática fueron en clave subjetiva, asunto que tiene que ver no solo con que la subjetividad está actualmente en el centro del debate de las ciencias sociales, sino porque se convirtió en una pregunta vital en virtud de nuestra experiencia compartida como estudiantes y profesores. De hecho, como personas vinculadas al mundo educativo, como habitantes de una (mega)ciudad y pertenecientes a las capas medias de nuestro país, consumidores (y *prosumidores*) de los nuevos repertorios tecnológicos, nos percibimos en gran medida en esa nueva condición del “sujeto de las sociedades del control” descrito por Deleuze; como esos nuevos cognitarios, vinculados a múltiples dispositivos de subjetivación y habitantes –aunque con diversas experiencias de habitancia– del ecosistema tecnomediado que soporta la actual cibercultura y el despliegue del capitalismo informacional o cognitivo.

Esta nueva condición de la subjetividad complejiza y desestabiliza la idea de una *identidad fija*, así como la de representación política, y abre puertas de expresión y de libertad –que no eran pensables en los dispositivos disciplinarios–. Pero lo hace en un doble movimiento, por una parte, nos *sujeta* a una forma de producción de nuestras subjetividades donde la lógica del mercado, la empresa y la rentabilidad se hacen omnipresentes tanto en la vida privada como en el mundo laboral profesional. Y, de otra parte, se transmite sin cuestionamiento el postulado (neo)liberal de que el mercado y la democracia se interpenetran y deben ser transferibles a las sociedades *en desarrollo*, sujetándonos a esa mezcla de libertad (de consumo), individualismo y competitividad, que hace cada vez más difícil pensar –y actuar– en relación con proyectos comunes.

En efecto, nuestras voces habitan paradójicamente las seducciones del actual capitalismo y la lógica que nos vuelve empresarios de nosotros mismos y de nuestra

carrera profesional, autónomos y al tiempo precarios en las formas de contratación laboral y, no obstante, ávidos de conocimiento. Es paradójico, además, porque vivimos el desasosiego que produce ver que el trabajo inunda nuestras vidas privadas... sí, privadas de deseo, de un lenguaje que sea capaz de ver los gestos invisibles, pequeños, que muestran mundos alternativos; privadas de la compañía y la fraternidad alrededor de la creación de un nosotros porque estamos demasiado aislados y compitiendo para sobrevivir en el *mercado profesional*. Al mismo tiempo, nos habitan los sueños por una educación pública para los sectores marginales y populares; por la dignificación de la labor docente; las voces, a veces gritos, de aquellos a quienes atraviesa el dolor por la expoliación y la injusticia que sigue campeando en el país, el dolor de la guerra y su mueca de muerte donde hay tanta vida posible. Pero también están las luchas personales para buscar caminos de resistencia, de fuga de la actual lógica capitalista, aunque ello implique vivir muchas veces en cierto exilio. Todas estas voces son nuestras voces que se hacen cuerpo, son nuestro cuerpo cognitario que clama por buscar formas de resistencia a la actual forma de vida hegemónica.

Si bien hubo un programa que marcó un horizonte de sentido en el seminario, lo cierto es que, como en la canción de Machado, “se hace camino al andar”, así que la colección de textos que se presenta a continuación recoge más bien las *re(di)sonancias* y *conversaciones* que se fueron tejiendo en torno a las temáticas que se propusieron. De ahí que se trata de un texto polifónico, de una voz colectiva, donde las diferentes voces se entretejen y enriquecen para producir un nuevo texto que habla de un nosotros³.

A continuación, me propongo hacer una breve presentación de tres ejes que acompañaron nuestras discusiones en el seminario: tecnicidad, cultura y capitalismo cognitivo; la vuelta a Marx y más allá del marxismo, y el trabajo vivo y la cultura como campo de batalla. Esto con el fin de contextualizar los textos que conforman esta compilación y desde los cuales, además, se desplegó toda una propuesta de resistencias y fugas al actual capitalismo.

3 Se informa al lector que citas de varios autores que se incluyen en esta presentación y en el curso del libro, se refieren a intervenciones de los asistentes al seminario de doctorado “Cibercultura, capitalismo cognitivo y educación”, el cual se desarrolló en la plataforma Moodle del Campus Virtual de la Universidad Pedagógica Nacional. Las citas corresponden entonces a intervenciones en los foros virtuales.

Tecnicidad, cultura y capitalismo cognitivo

Varios autores críticos contemporáneos estuvieron presentes en nuestras conversaciones. Deleuze, Marx, Foucault, Stiegler, Sennett, Franco Berardi Bifo, Rodríguez y Sánchez, Zukerfeld, el colectivo EduFactory, Herreros, Galcerán, J.K.Gibson-Graham, Giroux, Sibilia, Escobar, Hardt y Negri, Castro-Gómez, Martínez, entre otros, nos ofrecieron un marco conceptual y comprensivo sobre el actual capitalismo. La tesis de partida propuesta para el seminario es que la preeminencia de las tecnologías de la información y la comunicación en la configuración de las sociedades actuales requiere observarse más allá de la mera instrumentalidad y fascinación o miedo por la novedad de tales tecnologías, e integrarse a una perspectiva histórica que nos permita ver que la tecnicidad es una condición de nuestra humanización, como el lenguaje y, por tanto, se halla inextricablemente unida a la cultura (Rueda, 2012).

Si bien la modernidad estableció separaciones entre diversos ámbitos de actividad humana, como entre cultura y técnica, entre economía y cultura, nuestra situación actual es que cultura, comunicación, tecnologías, creación lingüística, construcción social de saberes son medios de producción y productos; es decir, la cultura se ha integrado a los procesos de producción y valoración económica en las sociedades contemporáneas y es la fuerza vital de lo que algunos han denominado capitalismo cognitivo. Así, en el ámbito de la gran empresa económica, la *cultura* (las reglas, el saber común, los hábitos, etc.) adquiere relevancia como insumo de eficiencia técnica, de tal manera que las decisiones económicas de gran alcance dependen cada vez más de la evaluación de los modelos culturales y de las formas de existencia subyacentes a los contextos implicados. Se trata de la cultura no solo entendida como *formación* del espíritu, desarrollo de potencialidades, sino que se trata de una estrategia de circulación del sistema de mercancías y de un tipo de liberalismo económico caracterizado por la gran velocidad de su flujo (capitales, mercaderías, personas, ideas). De esta manera, las actuales tecnologías digitales, los medios de comunicación de masas, los bancos de información, los satélites de comunicación son la cara más visible de un capitalismo transnacional que redimensiona formas de comportamiento y de percepción. En otras palabras, este capitalismo se traduce en una inversión política y epistemológica.

Como concepto político señala la transformación de un modelo técnico que pone a trabajar una nueva constelación expansiva de saberes y conocimientos. En su dimensión epistemológica, se trata de un capitalismo relacional y

afectivo que supera e integra el modo de producción disciplinario (Rodríguez y Sánchez, 2004, p. 14).

Sin embargo, no se trata de una mera instrumentación económica donde la cultura está vinculada pragmáticamente al mercado, sino que está en curso una nueva composición semiótica del mundo, una mutación simbólica, que, como caracteriza Sodré (1998), está constituida por un imperativo tecnológico (máquinas de traducir, hablar, simular, producir y retransmitir información, etc.) y una amplitud de las tecnologías del espíritu (referidas a las formas de representación y de expresión) que generan efectos reales en las prácticas sociales. Esta situación se vuelve problemática cuando se asume como única realidad aquella ofrecida por un sistema totalizador y maquinal mantenido por bases exclusivamente industriales y comerciales, como si fuera la vida misma, bajo un poder que se nos muestra suave y casi imperceptible. Tal sistema totalizador olvida que la vida se caracteriza por lo imprevisible y lo indeterminado y que hay formas de creatividad social que no son totalmente capturadas por esta forma de poder y que, por tanto, son posibles vías de resistencia a este.

En este sentido, las tecnologías de la información y la comunicación se imbrican con procesos sociales, económicos, políticos, culturales que nos vuelven al *efecto phárma-kon*, del que hablara Platón a propósito de la escritura. Es decir, las tecnologías son simultáneamente remedio y veneno, y, por tanto, pueden, al integrarse a la cultura, favorecer procesos de asociación, de comun(idad), de transindividuación colectiva, pero también la *di-sociación*, el individualismo y la competitividad. Sin embargo, es importante destacar que el efecto *phármakon* no se despliega de manera homogénea ni con la misma intensidad en todos los sujetos, pues siempre es posible una resolución desde la heterogeneidad subjetiva que nos constituye.

Observamos las tecnologías más allá de los dualismos o remedio o veneno, o tecnófilos o tecnófobos, pues nos interesó ver cómo dicho efecto se mantiene siempre en su condición doble en el origen: por una parte, cataliza nuevas subjetividades, abre posibilidades para su expansión y, por otra, en su alianza con la industria, nos introduce en la lógica del mercado y el consumo. Es en esta relación con el mercado y el actual modelo capitalista donde consideramos que es necesario atemperar la discusión cultural crítica sobre la cibercultura y las tecnologías, que integra dimensiones de diverso tipo: psíquicas, sociales, políticas, económicas y estéticas.

Como señalara Mallarino (2012), para Foucault hay una biopolítica como estrategia para regular la vida al servicio de los dispositivos productivos del capitalismo impaciente. “Esta regulación se da al nivel de la singularidad, pero produce la colectivización por cuanto hay homogenización como resultado del dispositivo (efecto veneno) en una aparente aplicación personalizada”. Más aún, se trata de una tendencia que mira preferentemente, según Olaya (2012),

A la particularidad, la vida privada, la individualización, (...) lo cual tiene que ver con las maneras en que constituimos nuestras formas de ver-nos y por supuesto tejer nuestros lazos sociales en las actuales sociedades, las que se caracterizan por una fuerte profundización del liberalismo y por ende a la supremacía de la subjetividad y la individualidad como fuente de construcción de lo social.

Para Salcedo (2012), se trata más bien de que “los deseos de capitalismo global (se convierten) en el patrón del consciente colectivo que manipula, detiene, limita la manifestación del inconsciente, que sería un elemento clave en mi comprensión sobre el proceso de subjetivación”. Sin embargo, como plantea Bula (2012), “las sociedades de soberanía, disciplina y control son formas de crear unidades sociales, pero no las únicas; desde el punto de vista del sujeto, se trata de una lucha por 1) sobrevivir dentro del sistema y 2) seguir siendo sujeto”.

Así, vemos que la pregunta por la subjetividad está vinculada a una comprensión de las formas de poder. De hecho, encontramos muy valioso el estudio del poder fuera del campo de las leyes y de las instituciones estatales, como lo hizo Foucault (1996), en el camino abierto por Marx en relación con la disciplina ejercida por los patrones sobre los obreros en los talleres y fábricas. De esta manera, para Foucault el poder aparece como una “microfísica” de tácticas creadas a partir de situaciones particulares, donde este se expresa en una multiplicidad de formas de subordinación, cuyo funcionamiento no da prioridad al modo negativo o prohibitivo, sino a la positividad, con vistas a una eficiencia o aptitud para hacer.

Ahora bien, las actuales exigencias de la economía de mercado imponen un código cultural asimilador de todas las actividades humanas, apoyado en un complejo ecosistema tecnológico de producción y de consumo. Frente a dicho código, paradójicamente, se debilita la individualidad del sujeto, bajo las apariencias narcisistas del aumento de su autonomía, debido al “poder de elección de los objetos de consumo”.

Es decir, en las prácticas sociales mediatizadas en este ecosistema tecnológico (que incluye tanto sistemas autorregulados de comunicación como instituciones basadas en tecnologías de punta), el sujeto está obligado a conectarse en forma interactiva en los nuevos circuitos comunicacionales. Nuestro cuerpo se enreda con la trama tecnológica, deviene tecnocuerpo, el *cara a cara* es crecientemente mediatizado por interfases como dispositivos de contacto, de encuentro con otros, y la información que producimos se integra a un proceso de administración de la vida social (cuyo contrario sería el desorden, la marginalidad, la exclusión). Este entramado tecnohumano se configura en medio de la transformación de las prácticas clásicas asignadas al sujeto (expresión, emancipación, ciudadanía), las cuales reciben hoy una liberación aduladora y autocomplaciente de los deseos y una positividad regulada por el código del mercado. Así, como plantea Merchán (2012), las instituciones que marcaron los *anclajes simbólicos* están en entredicho,

Sí hay una agenda que establece opciones, pero esta no es menos rígida y coercitiva por el hecho de no ser política. Es decir, parece que más bien existe una agenda, un nuevo agente operativo que ocupa una centralidad que pone en segundo lugar a su predecesor político. De esta manera, el mercado reemplaza la legislación política en cuanto al establecimiento de la agenda en el campo de las opciones de consumo.

De ahí la importancia de volver de nuevo a Marx, pero también de ir más allá de él.

La vuelta a Marx y más allá del marxismo

La reflexión filosófica sobre la técnica ha sido fundamental para enfrentar la racionalidad instrumental que ha imperado sobre esta y reconocer que somos partícipes de un sistema de emplazamiento configurado de complejas fuerzas, actores, instituciones, prácticas, representaciones que nos constituyen en un mundo que valora el desarrollo tecnocientífico, como único camino para el progreso y el desarrollo. Heidegger (1994) ya nos alertaba sobre cómo una pregunta por la esencia de la técnica viene siempre demasiado tarde, pues estamos incluidos en ella. Sin embargo, para Heidegger es necesario buscar salidas liberadoras, pues para él, siguiendo a Hölderlin, lo esenciante de la técnica alberga en sí el posible emerger de lo que salva.

Una de las razones por las cuales es tan difícil comprender la tecnicidad de nuestra humanidad es que la técnica ha sido asociada exclusivamente al trabajo y al mito de Prometeo. Así, por un lado, el trabajo es vivido en su doble faz de condena y liberación y, por otro, en su versión platónica, como distintivo de la división entre lo manual y lo intelectual. Fue Marx (1980, 1997 y 2003) quien estableció una relación entre técnica y trabajo dentro de la relación entre lo manual y lo intelectual (la lucha entre quienes trabajan y los que piensan). De esta manera, ve en el trabajo solo una parte de la tecnicidad, aquella en la que los seres humanos (sus cuerpos) deben prolongar la actividad del artefacto creado por estos. Sin embargo, esta visión marxista de la técnica en relación con el trabajo hace que nos sintamos o dueños o esclavos de las máquinas sin poder comprender ni la manera en que la tecnicidad hace parte de nuestra humanidad ni nuestras posibilidades de invención, resistencia y creatividad social. Es por ello que hoy tendríamos que repensar la noción de trabajo. La propuesta de Bula (2012) es “llenar de más vida al trabajo” –que no lo contrario, en lo que parece se ha convertido la *norma-lidad* del mundo actual–. Pero esto nos plantea otro asunto: que el destino de la humanidad no es liberarse a través del trabajo, sino ver en este la oportunidad de ser mediador, tejedor de relaciones entre individuos, elementos técnicos, elementos naturales. Esto es, como mediador de interdependencias. Esta mediación implicaría no dominar. Sin embargo, aquí la noción de libertad debería ampliarse, pues si liberarse implica transferir la esclavitud a otros seres, sean seres humanos, seres vivos, objetos o máquinas, para que nos sirvan, esto nos devuelve la paradoja en la que al final se trata de la aceptación de la servidumbre.

Frente a esta problemática, nos fue útil dar dos pasos. El primero: una relectura de Marx atemperada a nuestra historia presente. Marx (1980, 2003) puso sobre el tapete las relaciones de producción y de consumo como constituyentes de la acción humana y de sus valores. El segundo paso fue observar las características novedosas de las nuevas relaciones de producción y consumo en el contexto del actual capitalismo cognitivo. Así, para Mallarino (2012), el trabajo era la esencia concreta del hombre, y, en efecto, lo que vemos es que “el capitalismo penetra en los resquicios más íntimos y privados de nuestras existencias”. Al respecto, Avella (2012) enfatiza en la necesidad de:

No olvidar la lección de Weber, pues para él, el orden económico es un cosmos en el que el individuo se encuentra desde que nace, constituye el marco de acción en la cultura, y por tanto, comprende las múltiples dimensiones de la existencia humana.

Es por eso que nuestros cuerpos y nuestros tiempos devienen tiempo de trabajo y fuerza de trabajo, que pueden ser utilizados para producir plusvalía. Pero para que haya plus, ganancia, se requiere de un poder, subpoder o micropoder, como lo han denominado los foucaultianos. Esto nos ubica más allá de esa visión del trabajo como esencia de subjetividad. Así, parece que estamos frente a una trama de poder, de micropoderes o unos modos de acción sobre nosotros mismos, que se ha establecido fijándonos unos modos de producción, haciéndonos agentes de producción, trabajadores. Esta aproximación nos permite ver que existen no solo las obligaciones heteroimpuestas a los trabajadores, sino también aquellas que se autoimponen.

Marx procuraba interrelacionar los elementos económicos y no económicos en el conjunto de la existencia social, y en ese marco entendió por proletarios a la clase de trabajadores asalariados modernos que, privados de medios de producción propios, se ven obligados a vender su fuerza de trabajo para poder existir. En la teoría marxista, el proletariado es, por tanto, la clase social que no tiene la propiedad de los medios de producción. Entonces, la única fuente de ingresos para los proletarios es la venta de su trabajo, de su fuerza de trabajo. Sin embargo, en el actual capitalismo, el cognitariado es propietario de los medios de producción, y la venta de su trabajo ya no está situada en la fuerza de sus músculos, sino en la flexibilidad, habilidades y creatividad de su mente. Bula (2012), al respecto, plantea que:

Es una ironía, pero una ironía lógica, que en el momento en el que la materialidad del mundo está en peligro, el capital la ignora. Por ello es importante resaltar el potencial empoderador de los *aparatos* (*máquina* en Marx, implica la servidumbre del obrero a la máquina). Dicho de otro modo, el proletario cyborg (aleación hombre-máquina) es más poderoso que el proletario decimonónico. Marx sigue siendo pertinente hoy en día justamente por ver la complejidad (*lo concreto*), la economía clásica dominante piensa la economía de forma completamente separada del resto del operar del mundo social.

Ahora bien, en el capitalismo cognitivo, con la expansión de las actuales tecnologías digitales, el trabajador ya no se ve obligado a vender la fuerza de su trabajo, sino su capacidad de adaptarse permanentemente; su imaginación, lenguaje, comunicación, inteligencia, creatividad, su capacidad de reinventarse... estas condiciones hacen que muchos autores hablen hoy de la emergencia de la noción de cognitariado (como el nuevo trabajador del capitalismo cognitivo hegemónico), donde todas estas cualidades

humanas son a su vez fuerza de trabajo que se convierte en mercancías –forma elemental de riqueza en el capitalismo– y que se vende en un mercado capitalista. En el campo universitario vemos, por ejemplo, con preocupación como esta lógica ha entrado a los sistemas de ciencia y tecnología y a los dispositivos de clasificación, acreditación y evaluación de la productividad académica. En especial fue motivo de indignación como estan (re)configurando y (des)profesionalizando la identidad docente.

En este punto fue interesante el aporte de Sennett (2000, 2006 y 2009), quien plantea que para los individuos, aunque el trabajo pueda seguir siendo poderoso, su prestigio moral se ve transformado, pues este hoy extravía dos elementos clave de la ética del trabajo: la gratificación diferida y el pensamiento estratégico de largo plazo. Por estas vías, lo social se ha visto mermado, mientras el capitalismo permanece. La desigualdad tiene cada vez mayor vinculación con el aislamiento. Por ello, Sennet plantea varias cuestiones claves:

¿Cómo decidimos lo que es de valor duradero en nosotros en una sociedad impaciente y centrada en lo inmediato? ¿Cómo perseguir metas a largo plazo en una economía entregada al corto plazo? ¿Cómo sostener la lealtad y el compromiso recíproco en instituciones que están en continua desintegración o reorganización? Estas son las cuestiones relativas al carácter que plantea el nuevo capitalismo flexible (Sennet, 2008, p. 78).

Al respecto, Bula (2012) plantea que hay tres condiciones de la actual fase del capitalismo que propician una cultura del 24/7 (es decir, la disponibilidad permanente para la empresa):

1) La fusión del trabajo y el descanso, 2) las tecnologías móviles y 3) si consideramos que el consumo es parte de la producción, resulta que aun cuando se descansa, como ese descanso es consumo (shopping, o ver televisión para saber qué comprar), resulta que el descanso también es trabajo.

Esto es, la economía hoy pasa por nosotros, nos otorga una agencia que ya no depende exclusivamente de un Estado regulador, y que nos provee de otra identidad: la del consumidor. De ahí que para Berardi (2003 y 2007) lo que nos jugamos en la actualidad no es solo un modo de producción económico, sino un modelo de civilización, lo cual puede derivar en una búsqueda solitaria y de aislamiento, o hacia la creación

de una nueva cultura de la solidaridad y del compartir. De ahí que la cultura se haya convertido en un auténtico campo de batalla.

El trabajo vivo y la cultura como campo de batalla

Una de las características y condiciones del actual capitalismo es la desregulación de los mercados financieros y la especulación financiera, por cuanto el dinero, el valor de cambio, se presenta cada vez más desligado del valor de uso. Este punto es clave, pues esta nueva expansión capitalista globalizante se ha dado al lado de un proceso de erosión de los Estados-nación, a través, entre otros, de la reducción de los Estados, la privatización y la liberación interna de los mercados bajo el argumento de la necesidad de ser competitivos a nivel internacional. Y esta nueva condición del mercado ha tocado las puertas de la cultura.

De una parte, los productos propios del trabajo posfordista contemporáneo, inmateriales, sustentados en agenciamientos de inteligencias humanas y maquínicas, en tecnologías digitales cuyos productos son recombinables y reproducibles con un costo cercano a cero, están planteando un debate donde la cultura irrumpe con fuerza como un campo de batalla y de negociación del poder social. Así, por un lado, encontramos los movimientos de cultura libre con licenciamientos como el *creative commons*, del *copyleft* y, de otra, y de manera paradójica, las leyes sobre la legalidad y los derechos de propiedad intelectual como las leyes SOPA, ACTA, Lleras y el TTP (Tratado Transpacífico). Este último, de hecho, para algunos reactualiza la ley SOPA, cuyas medidas técnicas, además de extender patentes y tiempos de derecho de autor de las obras, incrementa las sanciones e infracciones y se propone la creación de una ley de derechos de propiedad intelectual sobre los datos. Todo a espaldas de la opinión pública⁴. Se trata de bienes comunes (información, servicios, conocimiento), cuya circulación es difícil de restringir, pero sobre la cual la legislación actual arremete en sentido contrario.

La paradoja es que los movimientos de resistencia que emergen desde la cultura operan de modo cooperativo en la producción de conocimientos y nuevos bienes culturales, que toman como materia prima las interconexiones del *intelecto general*. Por esta razón, la propiedad intelectual tiene una dimensión estratégica equiparable

⁴ Ver: <http://boingboing.net/2013/11/13/wikileaks-publishes-the-inte.html>

a los clásicos presupuestos liberales de la seguridad y la propiedad privada. Ciertamente, bajo la batalla, cada vez más pública, por la propiedad intelectual, y mucho más en general bajo los intentos de someter al mando al trabajo vivo (el *wetware*, como lo denominan algunos), se esconde todo un cambio en las relaciones de fuerza, de conocimiento, de realidad. Un cambio que se expresa como crisis del modelo liberal de explicación económica, fundado siempre en el paradigma de la escasez y como problema de gobierno de la nueva dimensión cognitiva —nueva por lo central y generalizada— del trabajo vivo.

Sin embargo, de otra parte es importante señalar que el trabajo industrial no desaparece, sino que emigra hacia zonas geográficas donde se pagan bajos salarios y en las cuales la legislación no protege el trabajo y favorece la libre empresa, incluso en perjuicio del medio ambiente y la sociedad. Un ejemplo de ello son las maquilas en Centroamérica e India, la explotación de minerales necesarios para la producción de chips y consolas, a costa de guerras étnicas en África y los programas de *reciclaje tecnológico*, donde países de África y Asia, y también de Latinoamérica, se han convertido en *basureros tecnológicos* de los países del Primer Mundo.

En efecto, podemos decir que hay una integración de las poblaciones, especialmente las del llamado Segundo y Tercer Mundo, dentro de un régimen global de gobierno, pero con nuevas caras de dominación y desigualdad. De esta manera, la actual forma de producción nos revela un contexto complejo y paradójico en el que perviven formas anteriores del capital y de gobierno en un escenario heterogéneo de intensidades y escalas locales y globales.

Así, el problema avizorado por Marx se ha hecho más profundo porque el valor de cambio asociado al intercambio de mercancías ha pasado a otras dimensiones. Se trata de algo más profundo: se da una ideologización donde lo ideológico se refiere no solo a presentar este proceso de mercantilización propio del capitalismo como algo *natural* y *bueno*, sino como la única y la mejor salida a los problemas del mundo como una única forma de vida y, por tanto, como una configuración cultural a alcanzar. Al respecto, Olaya (2012) señala que “algunas tareas responden justamente a ese trabajo *intelectualizado*, en el cual se encuentran ciertas élites del actual modelo de producción, pero hay otras que responden más a automatismos donde también hay articulación a redes, pero no necesariamente de trabajo creativo”. Es decir, lo que vemos es que el trabajo no es homogéneo en las sociedades capitalistas actuales,

pero, sin duda, el trabajo inmaterial es un sector que tiende a ser hegemónico y que posiblemente se instaurará en el futuro. Para ello se requiere de estudios empíricos que nos permitan ver hasta dónde las nociones que utilizamos (como las que hemos traído aquí de capitalismo cognitivo, sociedades de control, etc.) nos sirven para comprender nuestras realidades y también para ver cómo podemos reinterpretarlas, situarlas desde nuestros contextos, como lo han discutido, por ejemplo, los trabajos de Zukerfeld *et al.* (2012) en Argentina.

Avella (2012), no obstante, observa que el debate en torno al trabajo es necesario,

Pero inseparable de un análisis sobre las variaciones de su naturaleza contractual, así como de las otras actividades que además del trabajo se han abierto como espacios de *libertad* o del *derecho* o de *ciudadanía*, que nos separan del trabajo, pero no del capital, de sus fuerzas y de sus imposiciones; espacios en los que nos une con nuestros antepasados europeos o con aquellos de la América moderna, o con nuestros contemporáneos asiáticos o tercermundistas, el hecho de ser los blancos frágiles, de una poderosa fuerza *externa*, o mejor, de la que no participamos como otros, de estructuración de la subjetividad.

De hecho, el feminismo ya ha aportado otro punto cuando plantea que el trabajo doméstico es trabajo para el capital, pues la relación salarial oculta al trabajo impago y hace posible la acumulación de capital. En este sentido, fue un avance importante que las mujeres hayan llamado la atención sobre el trabajo impago y la producción que se realiza dentro y fuera del hogar como la reproducción de la fuerza de trabajo. Esto implicó repensar cada aspecto de la vida cotidiana y observarla como una configuración cultural –crianza de niños, relación entre hombres y mujeres, relaciones homosexuales y la sexualidad en general–, todo ello en función de la explotación y la acumulación capitalista. Asunto que nos obliga también a repensar si la noción de capitalismo cognitivo es suficiente para dar cuenta de esta diversidad de subjetividades y luchas.

Este panorama nos muestra la ubicación de los seres humanos en el proceso productivo actual y al mismo tiempo destaca el carácter biopolítico del nuevo capitalismo, donde aquello de lo que se apropia y explota es del *propio vivir* de las poblaciones. Su núcleo central es el tratamiento de la *subjetividad*, cuya productividad reposa en un *trabajo vivo intelectualizado*, que solo es posible con la *valorización de la subjetividad viva*

del trabajador, pues es con toda su vida que este está trabajando y valorizando el capital. Sin embargo, esta tendencia hegemónica no se da sin disturbios ni problemas, pues, como plantea Berardi (2007), hay una estrecha relación de doble vía entre economía y estado psíquico y afectivo, donde la sensibilidad humana parece mercantilizarse en medio de patologías propias de un semiocapitalismo redundante, sobrerrecargado, saturado y exuberante.

En consecuencia, las posibilidades de resistencia se complejizan, pues esa libertad que hoy percibimos no significa necesariamente autonomía. El hecho de que podamos elegir no significa que seamos autónomos, pues las reglas que guían nuestro comportamiento, así como el conjunto de alternativas que tendríamos que sopesar para tomar decisiones, pequeñas o grandes, están atravesadas por esta lógica del capital. Por eso, la autonomía exigiría de nosotros, como sujetos individuales y colectivos, una libertad de autoexamen, de crítica, de autotransformación, y no un esquema predefinido de felicidad como único propósito. La autonomía, entonces, implicaría un esfuerzo conjunto por preguntarnos por el mundo que habitamos y que soñamos... y esto quizás a partir de un arte de hacer, es decir, de artificios que obliguen a tener en cuenta en nuestras prácticas colectivas el carácter inmanente de las diversas modalidades de ejercicio del poder, la manera en la que estas fabrican nuestros cuerpos y nuestras formas de pensar, y que nos empujan, al mismo tiempo, a buscar nuevas formas de relacionarnos con nosotros mismos y de actuar juntos, de estar en el mundo. Todo esto implica una esperanza que *salva*, una apertura, una expansión y fortalecimiento de las diferencias.

Para terminar, diremos con Sodré (1998) que tenemos enfrente un reto de resistencia que puede estar de la mano de la creatividad cultural y que va más allá de la institucionalización de unas formas novedosas de saber o de comunicación. Quizás tendrémos que probar con la *Arkh * (las ritualizaciones de origen, las prácticas llamadas *marginales*, menores, las fantasías no domesticadas) y la fuerza silenciosa de nuestros cuerpos y afectos, con esas dimensiones incomunicables de los seres humanos.

Quisiera hacer un agradecimiento especial a la institución escolar Agustín Nieto Caballero y en particular a su rector, Harold Pahde, quien nos recibí fraternalmente en su institución para hacer el cierre *presencial* de este seminario virtual sobre *cibercultura, capitalismo cognitivo y educación* el 29 noviembre de 2012. All , en un aula muy

acogedora a la que a veces ingresaban estudiantes de la primaria a buscar algún libro en la estantería, también tuvimos la oportunidad de dialogar con los profesores de la institución. Estos profesores y estudiantes nos interpelaron, a veces con sus voces de protesta, en otras con su cómplice fraternidad, pero en cualquier caso, ellos fueron de manera un poco inesperada un *polo a tierra* y nos recordaron que todas las reflexiones y conceptualizaciones que se hacen desde la universidad deben dialogar con la vida de las escuelas primarias y secundarias. Al final, es el campo de la educación, como ámbito profesional, pero también como espacio de entrega de posta cultural, donde se está jugando el tipo de mundo que queremos para las nuevas generaciones.

También quiero agradecer a todos y cada uno de los participantes del seminario doctoral por su compromiso y aportes en este espacio académico: Édgar Andrés Avella González, John Alexander Rojas Montero, Ana Brizet Ramírez Cabanzo, Germán Ulises Bula Caraballo, Javier Ricardo Salcedo Casallas, Jeritza Merchán Díaz, Mónica María Bermúdez Grajales, Claudia Mallarino Flórez, Juan Carlos Jaime Fajardo, Disney Barragán Cordero, Dixon Vladimir Olaya y Ranghild Guevara Patiño.

Finalmente, agradezco a Diego Arias, profesor de la Universidad Distrital y egresado del doctorado, quien, a pesar de no haber tomado este seminario, nos comparte un texto que de hecho observa en concreto las políticas públicas en el campo de la educación y las tecnologías de la información y la comunicación en Colombia en el contexto del actual capitalismo. Y también mi agradecimiento a nuestro colega argentino Mariano Zukerfeld por aceptar generosamente la invitación a participar en esta publicación y, por supuesto, por sus aportes críticos a este campo del capitalismo cognitivo y la educación para pensar la región.

Tübingen, febrero de 2015

Referencias bibliográficas

- Avella, A. (2012). Resistencias y fugas [mensaje en foro 3]. Recuperado de <http://elearning.pedagogica.edu.co/moodle/course/view.php?id=1321>
- Berardi, F. (2003). *La fábrica de la infelicidad. Nuevas formas de trabajo y movimiento global*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Berardi, F. (2007). *Generación Post-alfa. Patologías e imaginarios en el semiocapitalismo*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Bula, G. (2012). Tecnicidad y máquinas [mensaje en foro 1]. Recuperado de <http://elearning.pedagogica.edu.co/moodle/course/view.php?id=1321>
- Castro-Gómez, S. (2007). El capítulo faltante del Imperio. La reorganización posmoderna de la colonialidad en el capitalismo posfordista. En: Zuleta, Cubides y Escobar (ed.), *¿Uno solo o varios mundos? Diferencia, subjetividad y conocimientos en las ciencias sociales contemporáneas* (pp. 69-88). Bogotá: Universidad Central-IESCO-Siglo del Hombre Editores.
- Deleuze, G. (1996). *Conversaciones*. Valencia: Pre-textos.
- EduFactory y Universidad Nómada (comp.). (2010). *La universidad en conflicto. Capturas y fugas en el mercado global del saber*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Foucault, M. (1996). *Tecnologías del yo*. Barcelona: Paidós.
- Heiddeger, M. (1994). *Conferencias y artículos*. Barcelona: Ed. del Serbal
- Mallarino, C. (2012). Tecnicidad y máquinas [mensaje en foro 1]. Recuperado de <http://elearning.pedagogica.edu.co/moodle/course/view.php?id=1321>
- Marx, K. (1997). *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política (Grundrisse) 1857-1858*. México: Siglo XXI.
- Marx, K. (1980). *Contribución a la crítica de la economía política*. México: Siglo XXI.
- Marx, K. (2003). *El capital*. México: Siglo XXI.
- Merchán, J. (2012). Tecnicidad y máquinas [mensaje en foro 1]. Recuperado de <http://elearning.pedagogica.edu.co/moodle/course/view.php?id=1321>
- Olaya, V. (2012). (2012). Tecnicidad y máquinas [mensaje en foro 1]. Recuperado de <http://elearning.pedagogica.edu.co/moodle/course/view.php?id=1321>
- Rodríguez, E. y Sánchez, R. (comp.). (2004). *Capitalismo cognitivo, propiedad intelectual y creación colectiva*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Rueda, R. (2012). Sociedades de la información y el conocimiento: tecnicidad, *phármakon* e invención social. *Nómadas*, 36, 43-55.

- Salcedo, J. (2012). Tecnicidad y máquinas [mensaje en foro 1]. Recuperado de <http://elearning.pedagogica.edu.co/moodle/course/view.php?id=1321>
- Sennett, R. (2000). *La corrosión del carácter*. Barcelona: Anagrama.
- Sennett, R. (2006). *La cultura del nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.
- Sennett, R. (2009). *El artesano*. Barcelona: Anagrama.
- Sodré, M. (1998). *Reinventando la cultura*. Barcelona, España: Gedisa.
- Zuckerfeld, M., Yansen, G., Dulgera, L., & Mura, N. (2012). Mecanismos de poder en el trabajo informacional: un estudio empírico sobre la disciplina y el control en los procesos productivos de *software*. *Nómadas*, 36, 75-89.

Resonancias del nosotros: metáforas, fugas y resistencias

Ciberculturas, cuerpo y escuela: un lugar para la posibilidad

Claudia Mallarino Flórez⁵

Resumen

¿Por qué pensar los cuerpos en el contexto de la escuela y vinculados con las ciberculturas? El interrogante que invita al primer momento del texto ha sido el motivo y el pre-texto de mis tránsitos a lo largo del escrito, debido a mi condición encarnada de maestra con más de treinta años de ejercicio docente y a la mirada alucinada que se me instala en el cuerpo cuando miro los personajes que interactúan hoy en el escenario escolar. *Memorias digitales y encarnadas* es el segundo momento. Por cuanto el prefijo “ciber” al que aludo, se refiere, entre otras cosas, a la capacidad y el modo particular de almacenar y procesar la información en los sistemas tecnomediados, aquí hay un asunto definitivo cuando se mira esta acción en un entorno inorgánico/informático y en uno orgánico/biológico a la luz del acto de conocer. *La escuela, el maestro y las identidades fugaces* en el contexto de las inteligencias digitales, el tercer momento,

⁵ Licenciada en Educación Física, especialista en Didáctica y Pedagogía de la Educación Física y magíster en Docencia Universitaria de la Universidad Pedagógica Nacional. Actualmente, es estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación. Profesora en la Maestría en Educación en la Universidad de San Buenaventura y en la Maestría en Producción Tropical Sostenible de la Facultad de Ciencias Agropecuarias y Recursos Naturales en la Universidad de los Llanos. Correo electrónico: cmallarino@yahoo.es

pretende desentrañar condiciones de posibilidad de lo que está por venir y mirar prácticas discursivas en la institución educativa; y dentro de ella, las del maestro, en cuanto usuario versátil de competencias portátiles, lo que va a elaborar modos de *corporalidad inteligente* a manera de *punto de fuga*, que constituye el último momento del escrito que presento.

Palabras clave

Ciberculturas, corporalidad inteligente, escuela, maestro, *la posibilidad*.

Abstract

Why think of bodies in the context of the school and linked with cybercultures? This is the guiding questions of the first part of this text. It arises from my condition as an incarnate teacher with over 30 years of teaching practice, and the hallucinating gaze that is installed in my body whenever I look at the characters that interact today on the school stage. *Digital and incarnated memories* is the second part. While the prefix *cyber* here refers, among other things, to the capacity and the particular way of storing and processing information in techno-mediated systems, there is a definitive issue when viewing this action in both inorganic/informatic and organic/biological environments, in the light of the act of knowing. *The school, the teacher and the fleeting identities in the context of digital intelligence*, the third part, has the purpose to unravel conditions of possibility of what is to come, as well as to watch discursive practices in the educational institution and, within it, the teacher's, as a versatile user of portable skills. The result will be the development of intelligent corporality modes, in the form of points of flight, which is the last part of this writing.

Keywords

Cybercultures, intelligent corporality, school, teacher, *the possibility*.

¿Por qué pensar los cuerpos en el contexto de la escuela y vinculados con las ciberculturas?

La experiencia de lo humano se construye mediatizada por el propio cuerpo y por el del otro como agente transmisor de pautas de relación y comportamiento que tienen vigencia en una época y para una sociedad en particular. Sabemos que la sociedad se expresa, se constituye y se actualiza a través de sus cuerpos por cuanto estos devienen acción y actuación, irrupción de la vida humana en el mundo. Sabemos también que una de las instituciones sociales que instala estas pautas y que sirve de nicho al devenir corporal es la escuela, y que lo hace a través de la tarea que le ha sido encomendada: la incorporación del sujeto en el saber de la cultura. La corporalidad que habita la escuela dará lugar a la naturaleza de su formación, habida cuenta de que la especificidad corporal es su espacio-temporalidad, en razón de lo cual la escuela es el lugar privilegiado y primero de formalización de dicho saber –todos van allí para aprender lo que aún no saben– y el momento justo para instalarlo –es en la edad escolar cuando se aprende y se aprehende la cultura específica de una sociedad–. ¿Cuál es la corporalidad que forma la escuela de hoy y en virtud de qué saber?

Hablamos de una corporalidad⁶ para la productividad económica descentralizada, en el marco de la dinámica de mercado como criterio central. Lo anterior determina un panorama económico, político y productivo específico de las sociedades de la floreciente globalización económica⁷, telón de fondo de las ciberculturas, que cambia por completo la realidad escolar. Las ciberculturas son las sociedades contemporáneas conectadas, las comunidades del Internet o el entramado informático que extiende sus brazos a lo largo y ancho del globo terrestre en donde habitan lo que Virilio (1999) ha denominado las sociedades sentadas. Estas sociedades plantean hoy un complejo entramado de materialidades biológicas y tecnológicas que demandan modos otros de interactividad subjetiva, psicológica, político-social, cognitiva e histórica. En *Matrix*⁸, Neo, uno de los personajes centrales, descubre que el mundo en el que creía vivir no

6 Corporalidad se refiere al despliegue del sujeto en toda su potencia y gracias a la cual aparece ante sí mismo y ante los demás. Ese despliegue se da a través de cuatro modos de expresión del ser/hacer/estar/saber humanos: consigo mismo, con el otro y lo otro, de forma corporativa/colectiva y de manera creativa/productiva (Mallarino, 2010, p. 95).

7 Si bien la globalización es un proceso que empieza a configurarse en la segunda mitad del siglo XX, es con el final de la Guerra Fría, al caer la Unión Soviética (1989), que alcanza su pleno desarrollo, pues, al desaparecer la polarización geopolítica, se liberan las economías y se produce la mundialización de los mercados.

8 La película de ciencia ficción escrita y dirigida por Lana y Andy Wachowski, estrenada en Estados Unidos en 1999.

es más que una simulación virtual. Uno de los efectos de esta simulación, es, como lo muestra la película, el *Bullet time* (tiempo bala), un aparente congelamiento de la acción mientras la cámara sigue moviéndose alrededor de la escena. El *Bullet time* bien podría asumirse como una posibilidad humana real donde la capacidad para incorporar y procesar información diversa de manera simultánea y a gran velocidad, invitaría a generar estrategias complejas, itinerantes y situadas, para una escuela donde el saber altere el orden convencional y haga de la realidad un mundo potente, pues el cuerpo humano puede congelarse físicamente y seguirse moviendo mentalmente o desplazarse a gran velocidad manteniendo sus estados psíquicos en reposo.

Para que esto suceda, es preciso que la escuela entienda la naturaleza y el alcance de la mente⁹ humana y, en razón de esto, diseñe lugares y momentos coherentes para sus prácticas discursivas. Nuestra mente es capaz de generar procesos de codificación y decodificación, compensación y ajuste, retroacción, transferencia, deslizamiento contextual y rotación. Percibe, atiende, memoriza, infiere, sugiere, desea, cree, apuesta, se resigna, piensa y piensa que piensa ante una enorme cantidad de problemas de una dificultad casi inadmisibles para nuestra capacidad comprensiva, que ni siquiera el aparato más sofisticado podría aspirar a ejecutar, gracias a que somos cuerpos capaces de inteligir –aprehender la realidad a través del pensamiento–, susceptibles de metamorfosis inimaginables. Saber en las culturas informáticas actuales puede hacer la diferencia entre ser dividido, encajar en un perfil (Deleuze, 1999) o ser individuo, encarnar un mundo, entre ir por ahí a expensas de los demás y sujeto a sus decisiones, o ser creador de *la posibilidad*. Lo anterior demanda ni más ni menos que integrar un cuerpo sabio a la escuela, proponer una educación para seres productivos/creativos y no re-productores de modelos discriminantes, cuerpos seriales homogéneos y obedientes.

Así, la escuela puede plantearse como un lugar para la corporalidad pensante o para el anquilosamiento mental. En las ciberculturas, las tecnologías, matrices de performatividad del sujeto contemporáneo, pueden usarse como dispositivos para

9 La mente, como dice Francisco Varela (2000), no está en la cabeza. La mente es el fenómeno cognitivo encarnado, es la corporalidad misma en su interacción con el mundo configurándolo y configurándose a partir de esta interacción, donde el cuerpo es borde y frontera que permea la carne para incorporar el entorno. La mente sucede en todo el cuerpo, produciéndose una suerte de inteligencia psicosomática, si se me permite la expresión. Al respecto, vale la pena decir que psique y soma son dimensiones de una misma unidad funcional que es el cuerpo, y que este tiene múltiples formas de manifestación sin que ello signifique que está fragmentado, así, cualquier lugar corporal es una entidad cognitiva y tiene memoria, no solamente el cerebro (<http://entropia-goverza.blogspot.com/2009/08/la-mente-no-esta-en-la-cabeza.html>).

dominar o para resistir, pues tienen el aspecto de un caleidoscopio: móviles, versátiles, impredecibles y enigmáticas. Invitan a una relación difusa como la que produce el embrujo que cura y enferma, pero no sabemos cómo y, por eso mismo, resultan absolutamente seductoras. De aquí la necesidad de una escuela inteligente.

Memorias digitales y memorias encarnadas en la tesis del *phármakon*

La doble condición de *phármakon* de las actuales tecnologías¹⁰, en cuanto exteriorización de lo ya constituido en el recuerdo (condición de veneno), o *imprinting* –conjunto de mecanismos de reproducción culturalmente establecidos– que preexiste a la persona y que se admite como natural, instituido (Castoriadis, 2001); y en cuanto asunción estratégica para la democratización¹¹ de saberes antes restringidos a unos pocos *alfabetizados* (condición de remedio) ha logrado, parece, a partir de su alianza con el monopolio de las industrias de medios en el sistema capitalista, gestar una forma de memoria que no parece actuar ya como anamnesis (capacidad para evocar), o mnemotecnia (capacidad para servirse de un elemento externo que ayuda a recordar), ni siquiera como una alianza de beneficio entre una y otra, sino que se instala como una memoria intrínseca, involuntaria, que nos copta por el mero hecho de coexistir con la información, de compartir sus espacios y sus tiempos, cifrando lógicas discursivas que han ido configurando lo que podríamos llamar los nuevos capitales ciberculturales.

(...) La tesis de Stiegler es que lo descrito por Sócrates en *Fedro*, es decir, la exteriorización de la memoria como una pérdida de memoria y de conocimiento, es la materia de nuestra experiencia diaria, dado que las actuales tecnologías capturan nuestra atención y percepción desde formas de producción industrial y de mercado a un ritmo y velocidad que sobrepasa la conciencia reflexiva. De esta manera, el riesgo de que la *hipomnesis*, o memoria exterior, termine

10 Pierre Lévy (2007) señala que “nos enfrentamos a una mutación técnica donde la inteligencia adquiere un carácter participativo, socializante, abierto y emancipador, a través de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Esta inteligencia colectiva es veneno y remedio de la cibercultura (...) sería el remedio contra el ritmo desestabilizador, a veces excluyente, de la mutación técnica. Pero con el mismo movimiento, la inteligencia colectiva trabaja activamente en la aceleración de esa mutación” (p. 15). Aquí se palpa su condición de veneno.

11 Podría verse también como una forma soslayada de *imprinting*, teniendo en cuenta que el capital cultural hegemónico al que acceden los no alfabetizados está puesto a su alcance para ser visto, y este acto muchas veces es ajeno a su voluntad.

debilitando a la memoria viva interior, la *mnesis*, reaparece para Stiegler, no por su oposición, sino por la apropiación y monopolio que del conocimiento pueden hacer las industrias de medios, junto con una lógica de mercado que configura un tipo de memoria planetaria: la que se ajusta a sus fines de rentabilidad (Rueda, 2012, p. 47).

El tiempo que la información puede permanecer en la memoria humana de trabajo (MT)¹² para ser elaborada y pasada a la memoria a largo plazo (MLP) –el saber del que disponemos como cultura–, es de alrededor de 15 segundos, y el número de unidades de información que es capaz de albergar en un mismo periodo de tiempo es de 7 ± 2 unidades de información (entre 5 y 9 datos) (Mallarino, 2010).

En las maneras como nos vemos expuestos a la información a través de los dispositivos informáticos, se configura una memoria de trabajo a corto plazo pero permanente –valga el oxímoron–, una memoria planetaria omnipresente, donde el flujo de información sucede a tal velocidad que el colectivo humano asiste a la desaparición del tiempo-espacio, vía un bombardeo informático personalizado¹³ en el que la fisiología de la memoria humana, al verse superada, queda abocada a un presente inabarcable. El efecto funcional de este fenómeno, es el acomodo a una pasividad que naturaliza un modo de ser a expensas de otros, la constitución de una estancia vital subordinada. El riesgo de hipomnesia (incapacidad para evocar) es inminente. Vemos claramente actuado al *phármakon*, la información a disposición de todos pero administrada y regulada por las lógicas mismas de la tecnología: redes de flujo informático permanente que se cuelan en cada intersticio inhabilitando la capacidad de discernimiento (veneno informático) para configurar el recuerdo.

La memoria le da sentido a lo que la atención nos permite percibir, entre otras cosas, porque eso que percibimos tiene un correlato almacenado y disponible (capital cultural) para vincular nuevo saber al ya existente. Disponemos de un andamiaje filogenético, todos venimos equipados biológicamente para conocer, es el legado

12 MT: se entiende como la capacidad para mantener activa la información y disponer de ella.

13 Recordemos a Foucault cuando habla de la biopolítica como estrategia para regular la vida al servicio de los dispositivos productivos del capitalismo impaciente. Este último apelativo es de Richard Sennett. Esta regulación se da al nivel de la singularidad, pero produce la colectivización por cuanto hay homogenización como resultado del dispositivo (efecto veneno) en una aparente aplicación personalizada (efecto remedio), que, más que a una singularidad, obedece a un perfil bioinformático.

evolutivo de la especie *homo sapiens sapiens*. Esto introduce la posibilidad de pensar, pero no la garantiza. Asumirnos como seres inteligentes es considerar seriamente la posibilidad de ejercer el derecho a pensar, de otra forma corremos los educadores, la escuela y la sociedad, el peligro de *acomodarnos* y naturalizar un modo encogido de ser niños y luego jóvenes y adultos, para quedar irremediabilmente *sujetos* a lo que suceda porque: “así ha sido siempre y qué le vamos a hacer”. El veneno, en suma, es precisamente el remedio, un *imprinting* omnipresente, al alcance de todo el mundo y por encima de su voluntad. Basta dar vuelta al cilindro de bellos cristales para ver aparecer el paisaje que se nos pondrá a la espalda a manera de fondo blanco o azul, según si el *imprinting* funge como cédula (identidad local) o como pasaporte (identidad global).

En estos tiempos, cuando los principios fundamentales de la enseñanza parecen verse tergiversados por intereses ajenos al propósito fundamental de la educación, que pasó de ser un derecho para convertirse en un servicio, Michael W. Apple deja oír su queja al denunciar la comercialización y la privatización a las que están siendo sometidas nuestras escuelas, cuando se refiere a Freire como uno de los que: “reconhecem que a nossa tarefa é dar nome ao mundo e construir coletivamente uma educação anti-hegemônica; reconhecem, ainda, que a alfabetização crítica (que ele denominou conscientização) está ligada a lutas reais, é realizada por pessoas reais, em comunidades reais”¹⁴ (Apple, 1998, pp. 23-24).

Marc Prensky (2001), en su artículo *Digital natives, digital immigrants*, afirma que los alumnos de hoy piensan y procesan la información de forma absolutamente diferente a como lo hicieron sus antecesores. Estas diferencias, dice él, van mucho más allá y son más profundas de lo que la mayoría de los educadores sospecha o reconoce y, aunque sus cerebros no hayan cambiado físicamente, podemos decir con seguridad que sus patrones de pensamiento han cambiado. ¿Habrá aquí una posibilidad? Los jóvenes y los niños, dice Prensky, son sujetos alfabetizados digitales¹⁵, se mueven naturalmente en las lógicas de las nuevas escrituras y serán, casi con toda seguridad, afirma el autor, los artífices de procesos de individuación psíquica y colectiva, como lo que

14 “Reconocen que nuestra tarea es dar nombre al mundo y construir colectivamente una educación anti-hegemónica; reconocen aún, que la alfabetización crítica (que él denominó conscientización) está ligada a luchas reales y realizada por personas reales en comunidades reales” Traducción libre.

15 Vale la pena pensar en que tenemos en el mundo una gran cantidad de jóvenes y niños que no acceden a estas tecnologías, pero, tal vez, podríamos poner nuestra esperanza en aquellos que sí lo hacen...

está ocurriendo, por ejemplo, con las redes sociales. La fundación de las sociedades virtuales, las ciberculturas, puede considerarse uno de los eventos más importantes del siglo XX, al punto de haber causado el colapso de la Unión Soviética y reconfigurado la fisonomía del mapa mundial. La economía capitalista informática, uno de los productos de este remozamiento planetario, es responsable de una gama amplia de somatotipos para modelar cuerpos y subjetividades, y siendo la escuela hoy uno de sus frentes, es necesario preguntarse por los modos de pensamiento que se agencian allí y por los cuerpos a que han dado lugar esos modos de agenciamiento. La alianza estratégica de la ciencia y el mercado, dice Sibilia (2010) es actualmente artífice de muchas de estas hibridaciones orgánico-tecnológicas que pretenden, entre otras cosas, la planificación de una especie humana ciberalfabetizada.

¿Es esta una alfabetización crítica? Se deduce de lo dicho que hay otros que son inmigrantes digitales, ¿son ellos analfabetas, hipomnésicos, vacunados contra el veneno informático? ¿Tiene el ciberalfabetizado garantizado el remedio?

(...) El sujeto de los entornos virtuales no sería un sujeto incorpóreo libre de ser y de moverse de un modo angélico, sino un sujeto dotado de una corporeidad que le hace culturalmente reconocible para sí y ante el grupo, aunque esta sea en Internet mucho más flexible y fluida que la tradicional y mucho más susceptible de ser transformada según los parámetros específicos de los cambiantes entornos comunicacionales (Carrillo, 2004, p. 123).

Carrillo nos ofrece, a mi manera de ver, una alternativa parecida a la que vamos a esbozar, la de una corporalidad inteligente, un cuerpo que es al mismo tiempo objeto del poder y encarnación de la agencia, actuante, pensante y con capacidad para recuperar sus orígenes. Que se asume como vía legítima de producción de saber y de reivindicación de un hacer no solamente *tecno*, sino somato-mediado, donde se establecen conexiones con otras prácticas y discursos y se reconfiguran otras *Matrix* desde donde recontextualizar el régimen vital. Aquí apelamos nuevamente a la escuela como espacio y tiempo para elaborar esta nueva territorialización.

¿Cuál es la escuela en ciernes? ¿Hay una escuela que le garantice una posibilidad al pensamiento?

Tenemos conocimiento de una escuela cuyas temporalidades se mueven a un ritmo distinto de las del mundo de la vida, la escuela:

Como estación de paso promueve asimismo una cultura de paso, transicional y provisoria, y en consecuencia, es una cultura para sobrevivir en la propia escuela, la cual posee muy poca o ninguna relación con la ciencia y con la vida (Gómez Esteban, 1999, p. 18).

Sabemos de una escuela cartesiana, mapeada en coordenadas verticales (jerarquías, niveles y grados, puntajes, méritos, currículos, planes de estudio de creciente complejidad) y horizontales (sillas y nucas, aulas/jaulas, comedores y patios vigilados, campus, didácticas universales y simultáneas) y en cuyo territorio las lógicas informáticas no pasan de ser salas de computación para impartir capacitación en el manejo de dispositivos, que se van a usar, en el mejor de los casos, para escribir más palabras en menos tiempo; o aparatos de reproducción audiovisual que proyectan el mismo discurso escolástico de antaño, originado en la voz del docente y recibido en el oído del estudiante, sin pasar por la mente de ninguno de los dos. Volviendo a Prensky, y retomando el asunto de la velocidad informática y de los saberes que se requieren en las culturas tecnomediadas, para acceder a la posibilidad inteligente del pensamiento, queremos creer que sí, que los jóvenes tienen la capacidad de jugarle al *phármakon*, pero ¿lo pueden hacer solos? ¿La escuela les permite este grado de autonomía? Y si lo van a hacer acompañados, ¿quién los va a acompañar?

La escuela “mira a la cultura juvenil con temor y suspicacia y a su vez la cultura juvenil mira a la escuela con animadversión y rechazo” (Feixa, 2010, p. 8), pero también hay momentos, dice el autor, en que son capaces de mirarse cara a cara y de establecer sinergias productivas. Estas sinergias, me parece a mí, necesitan ser mediadas y esta tarea titánica la tendría que asumir el maestro. En sus manos está, a mi modo de ver, la posibilidad de empezar a gestar la territorialización de la que hablábamos a partir de comprender el cuerpo, en vínculo con la red de humanos y máquinas y las tensiones que invitan a dislocar formas tradicionales de pensar y hacer con él. En su condición de inmigrante digital, abocado a las urgencias del capital impaciente (Sennett, 2000) propias del mercado cibercultural globalizado y de cara a la concepción del cuerpo como artefacto y como artificio ¿qué camino va a tomar? El desafío consiste no solamente en entender que la condición corporal estable e inmutable es hoy difusa y arbitraria, condición que comparte con sus estudiantes y que es necesario empezar a

mirar de cerca, sino en pensar su tarea y el tamaño de su responsabilidad a la luz de estas nuevas ciberfisionomías. Frente a la urgencia académica de estudiar el sentido de la existencia humana desde las diferentes expresiones de los cuerpos para definir cuál será el rumbo de posibles proyecciones dentro del campo educativo en este contexto, el maestro se ve impelido a ampliar sus campos de visión y, sobre todo, a proponer desde allí otras prácticas de desempeño laboral.

La escuela, el maestro y la identidad fugaz

Para descifrar la doble responsabilidad asignada al maestro de mediar estas alteraciones de la condición corporal y de la interactividad humana con máquinas y lenguajes digitales, siendo consciente de su propia alteración, empecemos revisando su situación actual.

En el *nuevo capitalismo*, la concepción del trabajo ha cambiado radicalmente. En lugar de una rutina estable, de una carrera predecible, de la adhesión a una empresa a la que se era leal y que a cambio ofrecía un puesto de trabajo estable, los trabajadores se enfrentan ahora a un mercado laboral flexible, a empresas estructuralmente dinámicas con periódicos e imprevisibles reajustes de plantilla, a exigencias de movilidad absoluta (Sennett, 2000, p. 1).

En la concepción de la institución educativa como *empresa de servicios*, el maestro no escapa a la realidad enunciada por Sennett en cuanto trabajador/empleado y, por tanto, una de las primeras experiencias que ha debido enfrentar es precisamente esa flexibilidad o movilidad, pues ya no cuenta con un vínculo laboral a largo plazo ni con un rol claramente definido. Los contratos llamados a término indefinido se acabaron, pues la vinculación se reduce a diez meses como máximo y sí es muy apetecido llega a tener la calidad de PTC (profesor de tiempo completo), que quiere decir todo menos eso, pues no es en absoluto ser profesor de lleno, completamente, ya no tiene tiempo de cumplir con las funciones sustantivas que le determina la Ley 115¹⁶: docencia, investigación y extensión. Desempeña muchas otras funciones, reemplaza al director de recursos humanos o funge como coordinador de disciplina interino mientras se encarga de diseñar y acreditar un programa referente a un saber que se vuelve un saber *obligado de saber*. Aquí, la validez y pertinencia de lo enseñable están

16 Ley General de Educación, expedida por el Congreso de la República el 8 de febrero de 1994.

determinadas por las agendas productivas, en cuanto necesidad de las instancias de poder, no importa si se entiende o no su valor de uso.

Aparecen las asignaturas sin la seguridad de la utilidad que tengan en la formación profesional o lo que de ellas pueda ser útil en el proyecto de vida de los estudiantes, hoy usuarios, pues esta utilidad está determinada por la aplicación y rentabilidad que puedan ocasionar, quiere decir, que lo interesante no es la transformación que sufre el individuo, sino el uso y la ganancia que se le pueda sacar a dicho saber/mercancía como valor de cambio. El saber se reduce a un producto que debe ser elaborado en muy poco tiempo y con el menor trabajo posible, por eso sus propiedades materiales hacen de él una *mercancía portátil*: pequeña, manejable, sencilla y fácil de comercializar. La única mercancía que es capaz de crear valor, dice Marx, es la fuerza de trabajo. Pero, ¿de qué valor estaríamos hablando y de qué fuerza de trabajo? Producción, consumo, distribución, cambio y circulación del saber/mercancía entran en unas lógicas donde el trabajo que humanizaba se traduce en estrategia de deshumanización, la condición humanizante de la comunión entre semejantes, los actos de enseñar y aprender no tienen espacio y no tienen tiempo en la escuela contemporánea. Conversar no es posible, el compromiso recíproco se desintegra en el corto plazo, las cosas pierden su valor duradero. Las nuevas generaciones no tienen idea de lo que significa tener algo para toda la vida, los objetos cambian de generación y se vuelven obsoletos antes de que lo hagan los humanos. Se irá imponiendo la idea de adquirir carcazas silveradas para la amistad, de actualizar el modelo de nuestras ilusiones, o de implementar nuevas aplicaciones éticas en el acto de convivencia temporal y flexible de las relaciones encarnadas. En la maquinaria montada por el mercado, se despoja al maestro de su fuerza de trabajo.

Nacer humanos y hacerse humanos es inherente a la corporalidad del maestro como experiencia subjetiva de *ser* cuerpo –no de *tener* un cuerpo que le es adicional, añadido–, implica la encarnación, la in-corporación, el dejar huella en la carne-mundo (Merleau-Ponty, 1945), implica el derecho a la pausa, al regodeo, a la duda. Lo humanizante toma tiempo, la memoria humana no es solamente impulsos, es también destello, y esto obliga el momento para deslumbrarse. La vida se puede sujetar al *cronos*, a una temporalidad objetiva y convencional, pero vivir es *kairos*, temporalidad humanizada, tejida en la dramaturgia del acontecimiento, no del suceso, membrana que trasluce la ruta vital, el rastro de lo que ha sido en el cuerpo. Estamos abocados a la velocidad y al acortamiento del espacio, pero eso no quiere

decir que estemos abocados a la estupidez, no por acelerar se negocia la conciencia, debemos apelar entonces –y aquí es donde renace el maestro– a una inteligencia de la rapidez, a la lucidez en el momento de entrar en la deslocalización globalizante para no desaparecer. La sociedad líquida¹⁷, la fluidez, el intersticio, la incertidumbre, son propiedades del saber/mercancía que no necesariamente deben redundar en un valor de uso o en una utilidad social deshumanizante. Siempre que el hombre pueda hacer valer su fuerza de trabajo, es decir, que el valor de cambio esté en coherencia con la naturaleza humana del oficio, seremos verdaderamente ricos. Es probable que las maneras tradicionales de *trabajar* vayan a quedar en el olvido para siempre, pero lo que la educación debe rescatar de la memoria de los pueblos es lo que los hace verdaderamente humanos y, por ende, verdaderamente ricos: su posibilidad de pensar y de pensarse.

¿Cómo hacer convivir el imperativo del nuevo capitalismo con la necesidad intrínseca de saber, propia de lo humano en la escuela? El compromiso desinteresado del individuo por el saber parece no coincidir con lo que puede ser públicamente reconocido, es decir, con aquello que le demanda su condición de sujeto productivo, con una corporalidad que se ve expuesta a una multiplicidad de oficios que lo sitúan a la deriva y a disposición de la oferta/demanda del empleo. Será necesario renunciar a mucho de lo que ha sido nuestro planteamiento de mundo y encarar modos de tramitar la vida, el oficio, el trabajo y la educación más asertivos. *A esto llamo la identidad fugaz, no acaba uno de ser para responder a la demanda del entorno y ya se dejó atrás, se volvió obsoleto, su propia identidad es mutante y asimismo, la policorporalidad se va haciendo portátil, es necesario andar con sus múltiples encarnaciones a la mano, transmutar, devenir avatares de uno mismo a disposición de lo que surja.*

¿Y dónde queda la formación cuando el saber se somete al tratamiento que impide la libre expresión de su naturaleza? ¿Podrá el maestro leer estas corporalidades mutantes? ¿Llegará el momento en que el maestro deba optar por estas formas de realidad?

El concepto de formación tiene inherente la condición de trayecto, de paso del tiempo, de fragua epistémica. En esta inmediatez fracasa la necesidad auténtica de saber, esa necesidad que no tiene propósitos más allá del disfrute ilustrado, que ha sido derrotero de la educación históricamente. Tendrá el maestro que aprender a entender

17 Parafraseando a Bauman (2000).

la temporalidad sin historia, el saber sin experiencia y el cuerpo como reminiscencia de una carnalidad narrada cuyo relato ya no tendremos tiempo de escuchar, ¿y la escuela? ¿Qué va a ser de la escuela sin tiempo?

Corporalidad inteligente a manera de punto de fuga

Corporalidad inteligente es conjunción compleja y profunda entre naturaleza y cultura, entre lo dado genéticamente, lo biológicamente adquirido y aquello recibido del aprendizaje. Es conjunción en cuanto articulación y afectación recíproca de filogénesis –crecimiento y maduración– y ontogénesis –aprendizaje y desarrollo–. Como seres biológicos genéticamente dotados para conocer somos percepción, sensorialidad dispuesta y propensa al entorno, atención y memoria selectiva que recurre al infinito panorama de posibilidades al que nos encontramos expuestos para coger de allí lo que necesitamos, lo que deseamos, lo que nuestra voluntad nos reclama. Somos asimismo razón y emoción, pero también somos lenguaje, rápidamente entendemos de manera precisa y aguda semejanzas y diferencias entre lo que se pone ante nuestro discernimiento cuando lo miramos con el recuerdo, para elegir, para desechar o para incluir aquello que juzgamos relevante. Estamos en capacidad de proyectarnos y de ampliar el campo de visión para trazar estrategias y planificar la acción de tal manera que nuestra mirada sea vinculante y no episódica, abarcadora y no fragmentada y reducida, que nos permita considerar todas nuestras opciones y decidir la más conveniente. Podemos crear sueños, paisajes vitales posibles y podemos nombrar lo que está por venir, lo que no se ha dicho, lo que no se ha vivido, elaborando nuevas palabras si las que tenemos no dan cuenta de la intención o el propósito. En cuanto seres de cultura, somos más que biología. Somos conjunción arquetípica y amplificadora del ser siendo, seres de tiempo, de añoranza, de costumbres y de futuro, vamos y venimos focalizando o dejando la mirada abierta y desprevenida para recibir lo imprevisto. Somos conjunción profunda, múltiple, polifacética y azarosa. Nuestro acontecer no depende solamente de nuestra voluntad y, sin embargo, derivamos de manera coherente y armónica.

¿Qué hace posible una estancia vital tan prometedora? ¿Cómo garantizarles a todos la posibilidad de pensar y qué le toca al maestro en esta donación de garantías?

Pensar hoy, en las sociedades tecnomediadas de la globalización neoliberal, significa manejar cada vez mayor cantidad relevante y pertinente de información

para incrementar el nivel de complejidad en que se desempeña una persona, implica también referirse de manera concreta a las características visibles de los objetos –forma, color, textura– o de los sucesos –lugar, clima, personas involucradas–, así como abstraer, referirse a sus características no visibles –los sentidos y significados que tienen el objeto y el suceso para su cultura en términos de lo que representan como señal, como símbolo del comportamiento humano o como signo de las implicaciones éticas o políticas dentro de un grupo social, etc.–. Pensar, además, garantiza poderse referir al mundo en niveles explícitos/implícitos y a su vez de gran profundidad, otorgándonos un panorama inmenso de recursos conceptuales e intelectuales para interpretar y recrear el entorno. Asimismo, poder pensar y actuar de manera eficaz, con precisión y rapidez frente a la información puede determinar en un momento dado nuestra supervivencia, puede significar la opción de recuperar la memoria, puede incrementar la capacidad de juzgar y actuar en resonancia con la realidad, de reconocernos y reconocer a los otros y las situaciones y de estar en disposición de aprovechar la experiencia y usar la información para producir saber.

¿Qué significa un cuerpo sabio y a qué se compromete una escuela inteligente?

En rigor, incorporar al sujeto en un saber cultural pasa por la transferencia de la información en saber. El saber entendido en su doble naturaleza de contenido y proceso, saber procedimental (saber cantar, bailar, sumar, hacer trampa) y saber enunciativo (saber historia, biología, recetas de cocina, adivinanzas), en este sentido, saber implica pensar y pensar implica saber. En un primer momento, la persona incorpora información y solamente cuando la usa de manera consciente e intencionada, cuando la afecta, la altera y determina modos singulares de irrumpir en el mundo, creando la posibilidad de *un* mundo, el suyo, podría reconocerse un acto de pensamiento, ya que procesar información es apenas una condición del acto humano de pensar –aquí es donde la famosa metáfora del computador de la que habla Varela en el texto que mencionamos se quiebra¹⁸. Entrar en la cultura no es meramente decodificar el mensaje social, es entrar en sus vicisitudes, sus enigmas, sus olores y sabores, sus equivocaciones y sus atropellos, sus aciertos, sus pormenores y sus compromisos

18 La ciencia cognitiva en su intención de explicar la mente como un sistema de conocimiento crea esta metáfora. El cerebro y el cuerpo como el *hardware* y la mente como el *software*. El vacío grande está en la no consideración de componentes como el semiótico y el hermenéutico del acto de pensar en la capacidad humana de asignar sentido y significado a la información y de interpretarla para usarla de manera crítica y asertiva, y no solamente estructurarla morfosintácticamente respetando concordancias de género y número, reconociendo reglas gramaticales u organizando morfemas en secuencias lógicas.

vitales, sus fantasmas y sus ángeles. A este punto, es claro que el maestro, *más que aprender a entender la temporalidad sin historia y el saber sin experiencia, más que dejarse seducir* por la alternativa de tecnoalfabetizarse, podría ocuparse de hacerse cuerpo resistente, altanero, alterado, cuerpo que no se resigna a su domesticación y mucho menos a domesticar, sino que invoca y defiende el derecho a la propia configuración, cuerpo que no admite y no practica la marginalidad y la exclusión, sino que interpela a la escuela y a la sociedad y encarna “la posibilidad de creación de múltiples sentidos para la existencia” (Escobar, 2013, p. 46), una existencia singular pero, *más que eso, una existencia compartida y productiva*.

El ser humano recibe cuatro mil millones de bits de información por segundo, pero solo recuerda dos mil bits¹⁹. La realidad a la que tenemos acceso es un iceberg del que solo percibimos una pequeñísima porción y de esa pequeñez vemos solamente aquello que podemos ver, aquello que nuestra mente configura, creamos la realidad que habitamos, no hay un afuera allá afuera independiente de lo que ocurre dentro de nosotros, aunque ocurren muchas cosas a un tiempo tenemos la voluntad de escoger qué queremos ver y cómo verlo, somos el observador de lo que observamos. Lo dicho hace del maestro el dueño de su *posibilidad*.

Un maestro es un individuo muy diferente, es alguien que ve el día como una oportunidad en el tiempo para crear avenidas de realidad y emociones que aún no han nacido (...) de modo tal que el día se convierte en una fecundación de infinitos mañanas (Ramtha, 2005).

No solo el maestro es sujeto de resistencias, los estudiantes son también una fuerza poderosa, los movimientos estudiantiles han sido a partir de los cincuenta del pasado siglo una fuerza imponderable en la gesta de transformaciones –el mayo del 68 francés, la contracultura, Woodstock, las luchas estudiantiles en Latinoamérica, el rock and roll, el hipismo– pero hay otras voces, “una metodología más precisa de estudio debe atender también a las señales más silenciosas e imperceptibles, a lo subterráneo, a lo que acontece fuera de los focos” (Gibson-Graham, 2012, p. 160).

La escuela ha sido siempre nicho de mundos paralelos, referidos a lo que se ha llamado *oculto*, eso que no se ve aparentemente, o por lo menos que no ven aquellos que

19 Palabras del Dr. Joseph Dispenza en el film de Arntz, W., Vicente, M., y Chasse, B. What the bleep. Down the rabbit hole, escrito por Elaine Hendrix y Barry Coffing y producido por Fox.

no pertenecen a esos modos de existencia, pero que es absolutamente potente porque ahí es donde habitan esas voces imperceptibles, fuera de los focos del gran escenario y en el mismo centro de la *acción*. Hay entre *nosotros* quienes entendemos la resistencia como intuición, presentimiento o invocación para elegir lo más conveniente (Gibson-Graham, 2012). Quienes le apostamos a una palabra viva y potente, quienes apostamos por lo incalculable. En lo *incalculable* está la *posibilidad*, el *futurible*. Lo incalculable demanda la independencia y la no filiación a la nostalgia, no es añorando lo que fue, pero sí conservando lo que será semilla de lo que está por venir. Lo incalculable es también lo impensado, es el ejercicio terco de interrogar críticamente lo que hasta entonces había sido obvio, es transgredir desde el pensamiento en actitud inteligente estableciendo líneas de fuga en relación con las prescripciones, con lo permitido y lo prohibido, es abrirse al cuerpo múltiple, inteligente, a la desnaturalización de las certezas sin caer en la reducción de oposiciones estériles, es abonar el terreno de las corporalidades insumisas (Fernández, 2013).

Volvemos a renovar los votos por las niñas y niños, los jóvenes y las jovencitas y además por los maestros. Si las sociedades industriales disciplinadas solían encerrar²⁰ la escuela, las sociedades de la información y la comunicación la abren, desdibujan las fronteras del adentro y el afuera pues se sirven de dispositivos ya no disciplinarios, sino de control, determinan un *password* para cada individuo y le permite conocer su posición y momento permanentemente en un *network* fluido y constante (base de datos), generando identidades nómadas, flexibles, cuerpos que entran y salen de su corporalidad de carne y hueso para integrar una corporalidad digital. Aquí, es donde los nativos son capaces de mediar entre el maestro y las nuevas inteligencias sociales, enseñándoles nuevas formas de configurar múltiples identidades, asunto a lo que el maestro ya estaba abocado y no por ello cómodo en su rol (identidades portátiles). A cambio, el maestro debe garantizar un lugar para el pensamiento en la escuela que le permita al estudiante desplegar toda su potencia. Será en esta alianza de mutuo beneficio que se pueda dar la re-territorialización de la escuela en el trance de leer las nuevas discontinuidades en las que la sitúa la sociedad actual. Las corporalidades inteligentes se dan en la capacidad de *gestionar lo común*.

20 La escuela, como decía Michel Foucault (1993), era uno de los lugares de encierro con las cárceles, los manicomios, los hospitales y los cuarteles.

La política no es el arte de gobernar y de dominar, sino el *esfuerzo por construir y preservar el común*. Al viejo modelo de la política de la dominación, incluso cuando se sustenta en la idea de que un colectivo no puede sobrevivir sin que alguien mande en él, estamos en condiciones de contraponer la política como la constitución de las normas, las reglas, los hábitos y las disposiciones del vivir común (Galcerán, 2009, p. 196).

La invitación es, pues, a dejar el viejo estado y empezar a especular sobre quiénes podríamos ser, juntos, donde todos valen porque todos hacen, he ahí *la posibilidad*.

Referencias bibliográficas

- Apple, M. (1996). *El conocimiento Oficial. La educación democrática en una era conservadora*. Barcelona: Paidós. Primera Edición.
- Amorim, L. (2012). *Teóricos e o campo do currículo*. Campinas: Asociación Brasileira de Editores Científicos.
- Bauman, Z. (2000). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carrillo, J. (2004). *Arte en la red*. Madrid: Cátedra.
- Castoriadis, C. (2001). *Figuras de lo pensable. Las encrucijadas del laberinto*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Deleuze, G. (1999). *Conversaciones. 1972-1990*. Edición electrónica de www.philosophia.cl/ Escuela de Filosofía Universidad ARCIS.
- Escobar, C. (2013). La politización del cuerpo: subjetividades trans en resistencia. *Nómadas*, 38, 133-149.
- Feixa, C. (2010). Escuela y cultura juvenil. Matrimonio mal avenido o pareja de hecho. *Culturas Juveniles del Siglo XXI*, 18, 7-18.
- Fernández, A. (2013). Los cuerpos del deseo: potencias y acciones colectivas. *Nómadas* 28, 13-29.
- Foucault, M. (1993). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- Galcerán, M. (2009). *Deseo (y) libertad. Una investigación sobre los presupuestos de la acción colectiva*. Madrid: Traficantes de sueños.
- Gibson-Graham, J. (2012). *Una política poscapitalista*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Pontificia Universidad Javeriana.
- Gómez, E. (1999). La hibridación de saberes en la escuela. *Pedagogía y Saberes*, 13, 18-23.
- Levy, P. (2007). *Cibercultura. La cultura de la sociedad digital*. Barcelona: Anthropos.

- Mallarino, C. (2010). *La articulación de la dimensión motriz y la dimensión cognitiva: una propuesta renovada para la educación del movimiento*. Cali: Universidad de San Buenaventura.
- Mallarino, C. (2013). Cuerpos sociales, cuerpos escolares: una historia de encuentros y desencuentros. *Revista Iberoamericana de Educación*, 62, 89-105.
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Phenomenology of perception*. Nueva York: Routledge.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*. MCB 9 (5) University Press. Recuperado de <http://www.marcprensky.com/writing/prensky%20%20digital%20natives,%20digital%20immigrants%20-%20part1.pdf>
- Ramtha (2005). Mensaje en DVD. En W. Arntz, M. Vicente y B. Chasse, *What the Bleep. Down the Rabbit Hole*. Recuperado de https://www.google.com.co/search?q=what+the+bleep+down+the+rabbit+hole&oq=what+the+blee&aqs=chrome.2.69i57j0l5.8525j0j8&sourceid=chrome&espv=210&es_sm=122&ie=UTF-8
- Rueda, R. (2012). Sociedades de la información y el conocimiento: tecnicidad, *phármakone* invención social. *Nómadas*, 36, 42-55.
- Sennett, R. (2000). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.
- Varela, F. (2000). *El fenómeno de la vida. Cuatro pautas para el futuro de las ciencias cognitivas*. Chile: Dolmen Ediciones. Recuperado de <https://www.google.com.co/#q=la+mente+no+esta+en+la+cabeza+francisco+varela>
- Virilio, P. (1999). *Politics of the Very Worst*. Nueva York: Semiotext (e). Recuperado de <https://www.google.com.co/#q=Politics+of+the+Very+Worst>

Capitalismo cognitivo y producción de subjetividades infantiles y juveniles

Ana Brizet Ramírez Cabanzo²¹

Resumen

Este texto parte de una reflexión colectiva propiciada en el marco del seminario “Cibercultura, capitalismo cognitivo y educación” del Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, que tuvo lugar en el segundo semestre de 2012, sobre el reconocimiento de los debates actuales a nivel internacional en torno al capitalismo cognitivo y su incidencia estructural en la producción subjetiva. La primera parte presenta algunas ideas clave para pensar la relación antes mencionada en infantes y jóvenes; en la segunda parte, se delinean tres aristas desde las cuales comprender la configuración subjetiva contemporánea, a saber: la paradoja *phármakon* veneno/remedio, la autogestión de la vida en los ecosistemas comunicativos tecnomediados y los procesos de autoformación basados en la creatividad social y colectiva.

Finalmente, se plantean elementos necesarios que, desde un sentido ético, político y sociocultural, han de entrar críticamente al debate en el ámbito educativo y pedagógico.

Palabras clave

Capitalismo cognitivo, producción de subjetividades, infantes y jóvenes, *phármakon* veneno/remedio, ecosistemas comunicativos tecnomediados.

²¹ Magíster en Investigación Social Interdisciplinaria. Maestra del Colegio República de Colombia (IED) Localidad de Engativá. Docente de la Maestría en Comunicación-Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Correo electrónico: anabrizet@gmail.com

Abstract

This text starts from a collective reflection on the current international debates on cognitive capitalism, and its structural incidence on subjective production. This reflection took place throughout the second semester of 2012, as part of the “Cyberculture, Cognitive Capitalism and Educación”, seminar, taught at the Doctorate in Education at Universidad Pedagógica Nacional. The first part of the text presents some key ideas about subjectivity production and cognitive capitalism in children and adolescents. The second part presents three ideas that might help understand contemporary subjectivity: the paradox of new media as *phármakon* —as both poison and medicine—; the self-management of life in techno-mediated communicational ecosystems; and the social and collective creativity-based processes of self-education. Finally, some necessary elements for debate in the realm of education and pedagogy are posited, from an ethical, political and sociocultural perspective.

Keywords

Cognitive capitalism, subjectivity production, children, adolescence, *phármakon* as poison/medicine, technologically mediated communicational ecosystems.

¿Desde dónde pensar el capitalismo cognitivo en relación con la producción subjetiva?

Discurrir en torno a la producción subjetiva hoy remite a comprender que las actuales configuraciones culturales y sociales emergen en el entramado de la economía, la política y las tecnologías; en este, se consolida una red de significaciones como parte del trabajo afectivo, simbólico e inmaterial que se halla en la construcción social de la realidad de la vida humana. Por ello, acudimos al interrogante ¿cómo se puede comprender la producción subjetiva infantil y juvenil en el capitalismo cognitivo? Como punto de partida para la reflexión.

Hoy más que nunca debemos reconocer que esa red de significaciones culturales debe inscribirse, como lo expresa Lechner (1995), en las transformaciones sociales, culturales, científicas, tecnológicas y políticas que la enmarcan y contextualizan; evidentes en la globalización, las sociedades de mercado y el clima cultural posmoderno, que extiende sus lazos no solo a la economía y la política, sino además a la tecnología,

los patrones de consumo, los estilos de vida y los circuitos de comunicación. Este marco de sentido otorga posibilidades para comprender desde dónde los sujetos hacen posible esta producción cultural, es decir, sus formas de percepción, sensibilidad, cognición, corporeidad y, en general, su desenvolvimiento cotidiano, así como las instituciones que los regulan; es una oportunidad para interpelar las transformaciones de aquellos sujetos infantiles y juveniles que hoy son y se reconvierten en el actual capitalismo cognitivo.

Este, como modelo económico dominante del capitalismo contemporáneo, implica entender todos aquellos dispositivos de producción y regulación del capital humano (en cuanto capacidades comunicativas, cognoscitivas y afectivas) como otra forma de materialidad que se hibrida con las tecnologías de la información y la comunicación. Esta atmósfera cultural se inscribe en las lógicas de los procesos económicos, políticos y culturales a nivel mundial, que ponen en crisis la institucionalidad moderna y recrean nuevos mecanismos de control sociotécnico y biopolítico que afectan la configuración de las subjetividades individuales y colectivas, así como las representaciones hegemónicas de la realidad que se actualizan entre la novedad, la velocidad y el consumo de las industrias culturales.

Actualmente, la producción de saberes actúa como dispositivo de biopoder desde el que se gestiona y se controla la vida misma de los individuos, porque lo que está en juego son las subjetividades como forma mercantil de la reproducción social. Con este espectro que atraviesa las cotidianidades de los sujetos, se reflexiona sobre las condiciones de una manufactura capitalística de la subjetividad, “donde la cultura se ha integrado a los procesos de producción y valoración económica en las sociedades contemporáneas y es su fuerza vital” (Blondieu, 2004, citado por Rueda, 2009, p. 121).

Son niños, niñas y jóvenes quienes más rápido se integran a estos modos de producción, pues las industrias culturales de la moda, la música, la publicidad, los videojuegos y los dispositivos digitales se encargan de satisfacer a gran escala sus necesidades de manera irreflexiva y dominante. “Se trata, pues, de un capitalismo que llega primero con las palabras, los signos, las imágenes; esto es, por máquinas de expresión que son la potencia y el poder de las sociedades de control” (Rueda, 2009, p. 121).

Así pues, se evidencia cómo la subjetividad no responde al individuo como tal en calidad de totalidad, sino a la realización de una subjetividad social tensionada por

un fuerte carácter maquínico y productivo que opera en el seno de las sensibilidades de la cultura, como bien lo explican Guattari y Rolnik (2006). En efecto, el sentido maquínico se traduce en el artificio de “la multiplicidad de enunciamentos de subjetivación: la subjetividad está esencialmente fabricada y modelada en el registro de lo social” (p. 46), a partir de lo cual ocurre la producción particular de sus modos de expresión, del deseo, de los comportamientos, de la fantasía, de la ideología, de las relaciones sociales, del cuerpo, de la memoria colectiva, de los sueños, de los modos de percibir el mundo, insertarse y laborar en él.

Con este marco de referencia, y desde el posicionamiento de la *heterogénesis de la subjetividad* (Guattari, 2008), es necesario tener en cuenta que, en su producción y transformación maquínica, lo que se juega es la subjetividad industrializada, que “puede funcionar para lo mejor y para lo peor. Lo mejor es la creación, la invención de nuevos universos de referencia; lo peor es la *mass*-mediatización embrutecedora a la cual son condenados hoy en día miles de individuos” (p. 59). Las interacciones intensas que hoy más que nunca mantienen niños y jóvenes con las redes sociales, la telefonía móvil, la mensajería instantánea, Internet, los iPod, los videojuegos, entre otros dispositivos que se pueden nominar como nuevos repertorios tecnológicos²², dan cuenta de cómo esa subjetividad industrializada se alimenta de la dinamicidad de temporalidades y espacialidades, que se logra a través de la conectividad, hipertextualidad, interactividad y omnipresencia. Allí también se instalan experiencias de aislamiento, precariedad, angustia y languidecimiento de la subjetividad por el consumo y la exacerbación del yo en las que se observa cómo las nuevas generaciones se:

Insertan en una matriz cultural de intercambio simbólico altamente mediatizado por tecnologías, que activan un nuevo sujeto heterogéneo y complejamente conexo a un entorno múltiple: virtual y actual, selectivo y masivo, local y global, posicional y nómada al mismo tiempo. Entorno donde, más que producir sujetos a partir de una lógica de encierro, como lo fue el régimen de tecnologías de la escritura y la escuela, lo que busca, precisamente, es generar socialidades, nuevos formatos de expresión que integran diversos lenguajes, con potencia interactiva y conectiva, y nuevas experiencias de libertad aunque

22 Retomamos la noción de nuevos repertorios tecnológicos (NRT), planteada por Gómez (2010) en su tesis doctoral.

estén controladas; una explosión de subjetividades atravesadas por el consumo (Rueda, 2009, pp.119-120).

Sin embargo, se debe reconocer que este entorno de producción capitalista localiza a los sujetos en la producción, procesamiento, transformación y creación de símbolos como parte de las nuevas tecnicidades de su experiencia social y, por tanto, agencia determinadas prácticas en las que se conciben las creaciones lingüísticas y cognitivas como mercancías y como medios económicos de producción y de consumo, lo que a su vez acrecienta las desigualdades sociales, los niveles de dominación, aislamiento cultural y pobreza de las comunidades, de acuerdo con las geografías del poder.

Diversas entradas en torno a la configuración subjetiva en el actual capitalismo

Recorrer la producción de subjetividades a partir del capitalismo cognitivo permite establecer algunas aristas a partir de las cuales mirar y tensionar las subjetividades en la contemporaneidad. Estas son la paradoja *phármakon* veneno/remedio, la auto-gestión de la vida en los ecosistemas comunicativos tecnomediados y los procesos de autoformación basados en la creatividad social y colectiva.

Entre la paradoja del *phármakon* veneno/*phármakon* remedio

Sabiendo que hoy más que nunca los acontecimientos subjetivos, sociales, políticos y culturales se entrelazan a las tecnologías digitales como parte del modelo de producción capitalista, es preciso destacar que los ensambles tecnosociales se están reconfigurando a partir de una “nueva ontología que ve formas de expresión y actualización del deseo e invención social. Esto significa también asumir la ambigüedad y las paradojas que ello implica, el *phármakon* remedio y el *phármakon* veneno” (Rueda, 2012a, p. 45). Dar cuenta de ello permite evidenciar cómo estas tecnicidades no son neutrales, por el contrario, están embebidas de una complejidad histórica, social, económica, cultural y política que se va emplazando en las nuevas representaciones de sujeto, en las instituciones que los constituyen y en otras experiencias del yo en la cibercultura, que, así como robustecen sus procesos de subjetivación, por ejemplo “al posibilitar la movilización social, política y cultural de much@s indignad@s

del mundo que se reconocen y juntan sus esfuerzos” (Barragán, 2012), a la par los contaminan por los efectos del mercado y las industrias culturales.

Las tecnologías digitales no pueden concebirse como meros aparatos e instrumentos, sino por el contrario como

un sustrato constitutivo de la subjetividad individual y colectiva, y en consecuencia, constitutivos y constituyentes de nuestras sociedades, pues son exteriorización de nuestra memoria y resguardo de la experiencia (de los saberes más cotidianos, hasta los más objetivados de las ciencias (Rueda, 2012a, p. 44).

De esta génesis mana un conjunto de capacidades intelectuales comunes de los individuos, llamado por Marx (1972) *general intellect*²³, que reúne lazos de cooperación y procesos de creatividad social desde donde se despliegan fuerzas de trabajo y de productividad de los sujetos en cuanto potencialidades de vitalidad inmaterial de una nueva economía. Esta noción ha sido ampliada por autores de vanguardia como Berardi (2003), a la que le han agregado los vínculos afectivos, para concebir el *general intellect* como una amalgama entre cognición y afecto, de la que se materializa y se capitaliza el saber.

En efecto, Rueda (2012a) explica que el capitalismo cognitivo, al convertir la mente humana –como cognición encarnada– en fuerza productiva directa, y la creatividad y la inteligencia, en fuentes de riqueza, cambia la ubicación y los dispositivos de control social de los sujetos en el proceso productivo, pues lo que se explota es el *propio vivir*. Este carácter biopolítico se encarga entonces de la producción de una subjetividad cuya productividad reposa en un “trabajo vivo intelectualizado”, que solo es posible con la *valorización de la subjetividad viva del trabajador*. Sin embargo, de la mano de Berardi (2003) es posible identificar que esta tendencia no se da sin disturbios, pues hay una estrecha relación de doble vía entre economía y estado psíquico y afectivo, donde la sensibilidad humana parece mercantilizarse en medio de patologías propias de un saturado y exuberante semiocapitalismo.

23 *General intellect* designa cómo el conocimiento social se ha convertido en fuerza productiva inmediata.

Rueda (2012a) enuncia que en esa industrialización de la escritura²⁴, que convierte la palabra en mercancía y propiedad privada, es donde emerge el mayor efecto del *phármakon*, “como veneno, al vincularse al mercado y, al mismo tiempo, como remedio, como vía para favorecer la diseminación y democratización de saberes antes restringidos a unos pocos alfabetizados” (p. 47). Lo que se visiona es la conformación de una economía del conocimiento que rige la arquitectura social en formas dominantes tanto del conocimiento y la información, como de los contenidos de la memoria; es pues la lógica del mercado la que fija aquellos saberes que se deben transmitir y preservar en esa pretensión democratizante de la sociedad.

Este doble efecto *phármakon* remite a dar cuenta que los procesos de subjetivación según Rueda (2012a) se inscriben en las temporalidades “de flujo de conciencia” (pp. 47-49), encogiendo o limitando las condiciones de individuación de los sujetos. Es el ritmo anónimo y deslocalizado de producción y consumo de las industrias culturales, el que así como marca la pauta para actualizarse y para expandir las maneras de percepción, aprendizaje e interacción colectiva, a su vez genera el compás extendido entre consumidores y productores y amplía las desigualdades sociales según las aristas de empoderamiento/consumismo que se manifiestan de manera diversa según las circunstancias de las comunidades²⁵. Merchán (2012) lo describe como:

Una de las verdades virtuales que hoy parece incontrovertible es que la *era digital*, *tecnológica* y *ciber* es para todos; no hay tal, esta verdad reproduce el eterno

24 Continúa Rueda (2012, p. 47), “con la transformación técnica de la escritura artesanal explicada por Walter Ong (1987), la configuración subjetiva cambia gracias a la suplementariedad entre tecnologías y lenguajes; estas amplían las posibilidades de acceso al saber y de extensión de la memoria, en la medida que viabilizan en palabras de Foucault (1996) otras experiencias del yo, de su gobierno, autorrepresentación, cuidado, interacción, deseo y libertad, que desbordan los dispositivos disciplinarios al encontrar medios de fuga de este orden social que se recrea con la técnica como lenguaje, y fluye en las redes globales de la comunicación”.

25 De hecho, las poblaciones infantiles y juveniles que se encuentran en situación de extrema pobreza, de conflicto armado o en condiciones culturales de segregación de género, etnia o religión, están cada día más alejadas de las intensas interacciones con los dispositivos digitales, que los que encontramos con necesidades básicas satisfechas; por tanto, estas particularidades convierten en singular su experiencia con las tecnologías digitales, de modo que la diferenciación de capital simbólico también tiene que ver con las posibilidades de acceso, manejo, conectividad, apropiación, intercambio y creación con los NRT y demás elementos implicados en la comprensión de las subjetividades infantiles y juveniles. Por ello se precisa reconocer cómo niños, niñas y jóvenes en su diversidad y pluralidad cultural conviven en Ecosistemas Comunicativos Tecnomediados y hallan en estos infinitos modos de temporalidad, espacialidad, corporeidad y comunalidad desde los que ensanchan o debilitan su experiencia política y estética de vida, sus aprendizajes, sus saberes y sus formas de ser sujetos en relación con el actual sistema capitalista.

dilema del capital dominio de quienes cuentan con los medios y aquellos que no los tienen, pero que trabajan para mantener los privilegios de los primeros; en esta *era*, el trabajo nos hace consumidores y mercancías al mismo tiempo.

Asistimos entonces al movimiento simultáneo de fortificación y debilitamiento de la subjetividad que, así como se configura en los lazos de la novedad, el encuentro, la grupalidad, la fuga y la reapropiación de las nuevas tecnologías, también encara dinámicas de identificación que pasan por la exclusión, el sonambulismo del mercado, la inmediatez, la celeridad, la fluidez de la imagen, la instantaneidad y la convergencia entre lenguajes, formatos y ritmos que ofrecen los medios. La reflexión por la configuración sociotécnica de nuestra subjetividad individual y colectiva, desde el actual modelo de producción capitalista, ha de encarar los múltiples efectos *phármakon* en niños y jóvenes en aras de cuestionar lo que acontece en ellos como sujetos, que hoy se mueven en la multivocidad, el encuentro diferido y el monopolio del conocimiento.

La autogestión de la vida en los ecosistemas comunicativos tecnomediados

Como ejemplificación de las subjetividades que se producen en la contemporaneidad, se observan las múltiples interacciones que niños, niñas y jóvenes mantienen con los nuevos repertorios tecnológicos (de ahora en adelante NRT), entendidos como ambientes educativos en los que priman procesos de exploración, aprendizaje entre pares, autodidactismo y creatividad (Piscitelli, 2009; Gómez, 2010; Rueda, 2012a). Los NRT se expresan, según Gómez (2010), en la miniaturización de los componentes de algunos dispositivos tecnológicos, la convergencia digital que involucran, las simultáneas funciones y acciones sociotecnológicas que cumplen y el requerimiento orgánico y subjetivo del usuario para situarse ante su polifuncionalidad en tiempo real y expandido.

Esta diversidad de interacciones permite afirmar que estamos asistiendo, como enuncia Martín-Barbero (1999, p. 15), “a la emergencia de un ecosistema visual y sonoro, que adquiere aceleradamente tanta vigencia como el ecosistema natural”; en este, toma fuerza la relación del mundo de la experiencia social con la técnica para cortocircuitar las formas modernas de acceso y circulación del saber, de la cultura, la información, los filtros de autoridad, de visualidad, de comunicación y de subjetivación. Hoy las nuevas generaciones desatan múltiples interacciones con las

tecnologías digitales, que estallan sus arquitecturas cognitivas, de expresión, sensibilidad, percepción temporal y espacial. Martín-Barbero (2000) describe al respecto, que:

Se trata de una experiencia cultural nueva, o como W. Benjamín lo llamó, un sensorium nuevo, unos nuevos modos de percibir y de sentir, de oír y de ver, una nueva sensibilidad que en muchos aspectos choca y rompe con el sensorium de los adultos (p. 36).

Justamente, este despliegue subjetivo está provocando que infantes y jóvenes pauten experiencias culturales distintas desde las cuales pueden narrarse de otro modo y por sí mismos, poniendo en escena sus capacidades, que, bajo la mirada de Ricoeur (2004) sobre la identidad narrativa, son las del *poder decir, poder contar, poder ser promesa y poder ser imputables*. De ahí que en los ecosistemas comunicativos tecnomediados niños, niñas y jóvenes encuentren posibilidades para gestionar desde su propio marco de actuación los asuntos cotidianos de su existencia que se tornan compartidos al donarse *de sí para los otros*, como vía de saberse y darse *de sí para sí*.

Como se observa, se está generando una reciprocidad para narrarse basada en el dialogismo, que expresa cómo sus procesos de individuación se van nutriendo en la oquedad del lenguaje de sí; y, por ende, llenando de contenido sus tejidos vitales de enunciación y vinculación intersubjetiva a la cultura. A partir de estas graffías de autorrealización, se considera que las nuevas generaciones hallan en los ambientes tecnomediados, *locus* de experimentación individual y colectiva que mixturán vínculos afectivos, escenarios tecnológicos, recursos materiales, temporalidades sociales, modos de actualización y flujos de intercambio entre la técnica, el consumo y el actual capitalismo (Martín-Barbero, 2003; Gómez, 2010; Rueda, 2008). En estos entornos, pueden *lenguajear* y relatarse una y otra vez, pues se trata de nodos de diseminación del sentido donde ellos y ellas ejercen su poder a partir de la convergencia de diferentes medios, que, según Rueda (2009), “acontece en un solo entorno multimodal, interactivo, cada vez más móvil y sin cables” (p. 122).

De esta manera, las subjetividades en infantes y jóvenes se dilatan hacia otras sensibilidades y narratividades que se realzan entre el consumismo y la novedad, la polifonía y la individualidad, la razón y los afectos, la creación y la captura del deseo inmediato, desmedido e irreflexivo, que pueden dirigir la reconfiguración de las relaciones humanas a graffías de individuación colectiva y ciudadana “más vivenciales,

participativas y que se construyen desde abajo... es un saber-vivir, una forma de vida ética, una forma de actuar y relacionarse con otras personas, que toca en términos foucaultianos tanto el gobierno de sí mismo, como al de la ciudad” (Rueda, 2012a, p. 50).

La configuración de esta renovación textual como espacio dialógico de lucha permanente efectivamente le proporciona a los sujetos otros modos de significar, plasmar y narrarse alrededor de la confluencia de lenguajes audiovisuales y en movimiento, que, así como ponen en suspenso y distanciamiento al libro impreso, visibilizan las transformaciones subjetivas y culturales a las que estamos asistiendo. Estas mutaciones están implicando nuevas técnicas en la experiencia, en las que la subjetividad se recompone fugaz y fragmentariamente a la constituida por las lógicas modernas; por el contrario, manifiestan otra gramaticalidad de autogestión del sujeto que, como dice Rueda (2008), se compone de lexias múltiples y diseminadas de sentido con un carácter suplemental de lenguajes, temporalidades y espacialidades, que hoy son comunes. Esta lógica, Bermúdez (2012), la explica como

las tecnologías digitales, dependiendo en gran parte de nuestro *anclaje* subjetivo, se tornan en posibilidades de ser, estar y hacer, se convierten para muchos en escenarios sobre los cuales podemos visibilizar nuestras intenciones políticas y hacer que pase algo, con eso otro que nos duele, nos afecta, o nos entenece.

A través de este fluir semiocapitalista, se evidencia cómo el sujeto deviene, impreso de acción social, de resistencia colectiva y de condición de autonomía suspendida en ecosistemas comunicativos tecnomediados. En estos, los diversos modos de relacionamiento con los otros y con el mundo mismo promueven nuevos planteamientos emocionales, lingüísticos y éticos que les propicia ese *querer ser más* en la co-legiatura de saberes, porque saberse es sentirse, como en un laboratorio social donde el imaginario colectivo se vuelve potencia, presencia y acción.

Los procesos de autoformación basados en la creatividad social y colectiva

El nuevo orden social que plantea creaciones cognitivas colectivas a partir de la interlocución con los NRT redimensiona la producción de subjetividades a partir del intercambio simbólico en red; en este, las técnicas de la experiencia humana, hoy más que nunca al convertirse en transacciones económicas, están atravesadas

por las ambigüedades de la riqueza y el goce, pero también por el empobrecimiento y la precariedad de la vida cotidiana, las cuales, según Berardi (2003), esclarecen cómo la producción de subjetividades se ubica en una suerte de libertad para crear y consumir en red, y se moviliza entre la satisfacción del deseo y la obtención de productos infocapitalizados. Es preciso pensar entonces qué tanto de esta suerte recorre la individuación de la infancia y la juventud, en la que encuentran en los NRT formas de realización personal o lugares de fracaso o triunfo constante, cargados, entre otras cosas, de la competitividad, la hipertrofia informacional, las lógicas de la incertidumbre, la deslocalización de tiempos y espacios y el ritmo del mercado²⁶.

Este panorama se representa, por ejemplo, con los ecosistemas comunicativos tecnomediados que construyen niños, niñas y jóvenes al interactuar con los NRT, dado que son fuente depositaria de afectos, de camaradería e identidad, de familia y de inteligencia colectiva. Sus interacciones reafirman escenarios para el despliegue del compromiso colectivo por el *buen vivir* desde el apoyo y la conjugación de esfuerzos. Sin embargo, en este saber vivir también se están promoviendo experiencias de violencia, discriminación y negación de oportunidades para otros, de manera irreflexiva; unas y otras, dadas en el *nosotros*, están permitiendo que los jóvenes hallen modos de percibirse en la sensibilidad compartida, en formas de fuga, vitalidad y de nuevos entramados relacionales, que latén en la mixtura de la creatividad y la acción colectiva, pero también en la arena de los riesgos por la espectacularización y la competitividad.

Estos encuentros manifiestan, por ejemplo, que otra economía es posible en el actual capitalismo, la de la producción simbólica de los afectos y las relaciones compartidas, que forjan prácticas de enunciación diversas en los sujetos que no solo recuperan sus modos de capital social, sino además experiencias de lucha en cuanto formas de vivir el sentido de lo ético y lo político. Allí, es menester cuestionar qué tanto de esta producción relacional de sí está exacerbada por el deseo y da cuenta de esa inmaterialidad de las nuevas formas económicas que hoy impregnan a infantes y jóvenes con mayor alcance y que transforman sus tiempos de ocio, de trabajo, de creación estética y de narración cotidiana. Consideramos que allí reside gran parte del sentido de la escuela, que no es otra cosa que la formación ciudadana, una formación que observe críticamente los modos de interacción con los demás y consigo mismo, junto con los efectos y afectos que allí se tejen.

26 Estos y otros síntomas expresan claramente, según Bifo (2007), una serie de patologías que invaden los estados psíquicos de los sujetos.

Gibson-Graham (2011) enriquece esta noción de autoformación al proponer que es factible pensar procesos de resistencia frente al capitalismo a partir de una teoría de la posibilidad que genere formas alternas de autoorganización y confrontación social en lo local y lo cotidiano; puede afirmarse entonces que la potencia socializadora con los NRT se revierte en una expresión del cultivo del yo, y esto ha de ser posible por ejemplo con esa economía del don, del trueque, de lo que se hace comunicable a otro, como construcción social, que implica “la estructuración de un nuevo lenguaje de la economía que amplíe el ámbito de posibilidades económicas y el autocultivo de los sujetos, como búsqueda colectiva de la experimentación social” (Avella, 2012, p. 4).

Se intuye de este modo la emergencia de territorios de sentido que manifiestan “una política del llegar a ser en el lugar” (Gibson-Graham, 2011, p. 46), que lleve “a pensar en formas de cultivar sujetos económicos con deseos y capacidades diferentes, más abiertos al cambio y a la incertidumbre” (p. 47). Este cultivo ético y político del yo cuestiona autónomamente la producción de la subjetividad a partir de prácticas micropolíticas que se vinculan estructuralmente a un pensamiento que orienta la acción colectiva y el deseo de experimentación de la creatividad y de transformación de las rutinas, para volverlas siempre novedad y actualidad. Estas, consolidan trayectorias de auto transformación que se envuelven en los lazos afectivos compartidos, como modos variados de economía, es decir de riqueza y capital co-legiado, que se vinculan en el pensamiento, los afectos y la acción.

Al respecto, Rueda (2012a) menciona que así se estaría agenciando una diseconomía del *phármakon*, que compone “un nuevo fármaco que cortocircuite otros niveles de individuación psíquica y colectiva” (p. 50), como las redes sociales, el hacktivismo y el artivismo, que simbolizan tejidos de cooperación, laboriosidad, creatividad, comunicación, solidaridad y gestión, y por ello,

una clase de reflexividad que es producida por un sistema de gramaticalización a través de una reticulación digital, donde las actividades cognitivas, a pesar de ser gestionadas por el capital, al mismo tiempo introducen la posibilidad de un nuevo régimen de individuación psicológica y colectiva (p. 50).

Que solo se da en el suspenso de las gramáticas del tejido polifónico de las subjetividades. Posiblemente allí se esté potenciando *una perspectiva política y económica*

de la contribución²⁷, es decir, otras sensibilidades para atender esta era del *phármakon* que se realza entre el consumismo y la novedad.

Este poner entre paréntesis los procesos de subjetivación a partir de la economía de la contribución y del don nos lleva a ver cómo enuncian Herreros *et al.* (2010) que los ecosistemas comunicativos tecnomediados producen prácticas de autoformación que configuran nuevas redes de sentido en infantes y jóvenes, procurando relaciones de cooperación en torno a lo común y desplegando formas creativas de organización y autogestión; estas parten de la mutualidad con los otros para ser si-mismo y hacer más rica la individualidad, aquella que se vale de “la construcción de los mutuos” e implica formas de resistencia para luchar contra la precarización del sistema capitalista. Bula (2012) lo explica como:

El mercado mismo, la competencia, hace que las plataformas sociales sean flexibles. El carácter creativo de la subjetividad aprovecha esta flexibilidad creativamente, lo que es casi decir en contra de la lógica del mercado. Justamente, es la multiplicidad de afectos lo que permite la adaptabilidad a múltiples entornos. Si se apuesta por una sola forma de vida, esta se derrumba cuando deja de haber un entorno propicio. El ecosistema tecnomediado proporciona esencialmente maneras de estar, pensar y obrar juntos. En este sentido, tiene una característica inherente que lo opone al capitalismo, en cuyos cimientos está la atomización.

En otras palabras, estos entornos culturales creados por la condición intersubjetiva avisan de otros modos de locución filial entre los sujetos, que en palabras de Berardi (2007) es una especie de *terapia social* que se concibe en esa conciencia colectiva que fluye y nos alfabetiza; son formas de traducción y de configuración de otros capitales simbólicos que nos cohesionan a partir de los NRT por ejemplo; Bermúdez (2012), en correspondencia con esto, manifiesta que:

Valdría la pena pensar en la formación que está aconteciendo en cada uno de nosotros, y en las implicaciones de ello para las prácticas políticas, que desde estos espacios de *producción social y cultural* está transcurriendo. Pensar en estos repertorios tecnológicos sería ni reprochar, ni aceptar, naturalizando el

²⁷ Stiegler (1998) lo expresa como poner al servicio de la anamnesis (memoria viva) las políticas industriales de la hipomnesis (memoria externa).

devenir de la mediación, sino por tanto, pensar en las implicaciones, que por ejemplo tendría, en la configuración de un sujeto político.

En síntesis, esta terapia social tecnomediada, inscribe procesos de autogestión de lo común desde lo micro, donde lo que se mueve es una amalgama afectiva en la que se entraman cognición, afectos y cuerpo, en nuevos códigos, redes, significados y sentidos para contactarnos psíquicamente, laborar, aprender, producir, sentir y comunicar; como en un colchón de los afectos positivos que le apuesta a un mundo más justo, más solidario y más humano. Es posible pensar entonces que esta nueva economía de lo común, desde la otra orilla del capitalismo competitivo que niega al sujeto, dirige a nuevas formas de gobernanza, al reconocerse en un juego horizontal de relaciones de poder y de saber, que le apuestan por una nueva cartografía de empoderamiento para leer las subjetividades.

Aspectos críticos para el ámbito educativo

El panorama descrito permite ubicar que los entornos de la cibercultura ofrecen otros sentidos para desarrollar procesos críticos y reflexivos ante la manera como nos asumimos como ciudadanos al relacionarnos con los dispositivos digitales.

El análisis de la relación de *phármakon* en la escuela debe darse concibiendo que las interacciones que niños y jóvenes mantienen con los repertorios tecnológicos no son aisladas de su condición afectiva, ética, cognitiva y estética, sino que están componiendo ecosistemas comunicativos que arbitran una vasta producción hipertextual material, simbólica y subjetiva, que por consiguiente transforma sus técnicas para pensar, actuar y sentir. Por ello, es menester que los espacios escolares se nutran de las narrativas tecnomediadas que las nuevas generaciones configuran en estos entornos, para que estas sean fuente de propuestas pedagógicas y didácticas desde las que se vinculen los conocimientos científicos y culturales, máxime si se reconoce que las relaciones, los vínculos y saberes que allí germinan, hacen parte fundante de su experiencia cotidiana.

La potencialidad de la hipertextualidad en la escuela, como lenguaje de la *conexión* entre fragmentos y como posibilidad de *enlazar* culturas orales, escritas, audiovisuales, corporales, etc. puede contribuir a consolidar críticamente la pregunta por lo cultural en la relación educación y tecnologías, con el fin de interrogar los procesos de

comunicación tecnomediados, la recepción de medios y las múltiples influencias que estos ejercen en la cotidianidad, los cuales coinciden en el interés por comprender la tensión entre la tradición de la cultura escolar y las nuevas sensibilidades juveniles. Es así como la hipertextualidad puede ser escenario, herramienta y mediación para crear campus de participación crítica por el saber, donde cada uno puede ser narrador y autor, lector y escritor interminable.

En este contexto, que destaca cómo el lugar de la cultura en la sociedad cambia cuando la mediación tecnológica de la comunicación deja de ser meramente instrumental, para densificarse y convertirse estructuralmente en modos alternos de percepción, lenguaje, sensibilidad y escritura, en ambientes de deslocalización de saberes, emborronamiento de las fronteras entre razón e imaginación, saber e información, naturaleza y artificio, arte y ciencia, saber experto y experiencia profana, como bien lo explica Martín-Barbero (2003), es indispensable pluralizar las historias. Rueda (2012b) recalca que esta es una necesidad “sobre este nuevo mundo tecnomediado, sobre las posibilidades así como las amenazas que se nos abren para (re)pensarnos como sociedades, tanto para los incluidos como para los excluidos, para pensar nuestros proyectos educativos” (p. 160).

Situarnos entonces en la perspectiva de la dinamización de la cultura con todo y su complejidad política, económica y social, puede llevarnos a desentrañar las lógicas plurales de ese *phármakon*, de esa nueva tecnicidad que vivimos y sus implicaciones en los nuevos modos de relación entre los procesos simbólicos –que constituyen lo cultural– y las formas de producción y distribución de los bienes, saberes y servicios. Allí, la escuela y las industrias culturales son escenarios privilegiados de conflicto y de desarrollo de competencias y habilidades para participar y expresarse en las sociedades contemporáneas, que han de ser desnaturalizadas de su carácter espontáneo, para observarlas en la latencia del capitalismo que nos consume.

El reto que se presenta, por tanto, es generar mediaciones entre esas múltiples informaciones en la construcción de conocimiento, a partir de una dimensión activa que se reorienta desde la acción colectiva, que incluye la dimensión comunicativa y auto-organizativa, pero que además se funda en la recuperación de los saberes tradicionales y cotidianos. Este entramado de cogniciones culturales puede dar lugar a la construcción de circuitos de comunicación que pongan en marcha procesos de

responsabilidad y socialidad compartida al problematizar los contextos locales y globales, que expanden el sentido de una ciudadanía crítica como ejercicio de una democracia vital, según lo pronuncia Giroux (2002), al enfatizar que:

Las escuelas deberían proveer a los estudiantes de posibilidades para unir conocimientos y responsabilidad social a los imperativos de una democracia sustantiva. La educación no es entrenamiento y aprendizaje, cuanto más, está conectada a los imperativos de la responsabilidad social y a la acción política (p. 31).

En esta dinámica, el maestro está llamado a contribuir a reducir la brecha comunicativa entre el mundo del saber y la cotidianidad, posibilitando que los estudiantes reconozcan en los NRT entornos de aprendizaje y de mediación ante los saberes de la ciencia y la cultura, en los que es posible pensar que eso *común* que allí se va tejiendo, bebe de lo sensible, de lo político, de lo económico, de lo estético y de lo cultural. Adicionalmente, es necesario desarrollar un ejercicio crítico y propositivo ante el afán de consumo, la ira de la imagen, de esa visualidad mecánica y sin sentido y de capital simbólico, que, como dice Berardi (2007), propician una pérdida social de nuestra subjetividad porque nos somete, con otras formas de gobierno de sí, a que la obediencia y la suerte de libertad están supeditadas a las lógicas del mercado y a la individualización capitalista.

Pensar la educación en la actual fase del capitalismo reivindica la interpelación de los procesos de formación que acontecen en niños y jóvenes como sujetos políticos, es decir, por las maneras como se configuran en esta hibridación con las tecnologías desde las aristas de empoderamiento/consumismo, donde conviven las tendencias remedio/veneno tanto para la subjetivación individual como colectiva. Este puede ser un ejercicio interesante de trabajar con las diversas generaciones, pues ellos mismos nos pueden dar pistas de cómo viven esas tendencias, cómo su experiencia diaria se despliega en esas tensiones, donde se intuye la existencia de unas gramáticas de interacción diversas en los entornos digitales; qué se mantiene y transforma en uno y otro entorno y cómo se despliega en términos de subjetividad política. Olaya (2012), en consecuencia, manifiesta que esta relación entre escuela, subjetividades y ensambles tecnosociales hemos de entenderla cómo:

Ya no solo tenemos la escuela, sino que los nuevos repertorios tecnológicos proveen a los individuos de nuevas experiencias, las cuales coadyuvan a tejer

dichas subjetividades; en este sentido, habría que pensar cómo se conectan dichos espacios, cómo son transitados por los sujetos y cómo dichos espacios proveen memorias y aprendizajes los cuales los individuos ponen en juego, ordenan, constituyen éticas desde ellos. En últimas, significa pensar en cómo estamos constituyendo una serie de relatos que tienen que ver con la conformación de nuevas cartografías de relación y cognición, en términos de narratividad y de constitución de espacios y prácticas sociales.

En otras palabras, es ver cómo podemos convertir la experiencia compartida del mundo de la vida en una posibilidad de emergencia ontológica en la que el reconocimiento y la renegociación con el otro late en las prácticas del pensar, del sentir, del actuar y del ser, cuando nos posicionamos ante situaciones cotidianas que siempre vemos *ajenas*, para detonar preguntas que cuestionan nuestra responsabilidad ética, política y sociocultural, como ciudadanos de un presente, en perspectiva de condiciones de vida más dignas.

Referencias bibliográficas

- Avella, A. (2012). Relatoría “Una política poscapitalista”. J. Gibson-Graham. Siglo del Hombre editores. 2011 [2006]. Doctorado en Educación. Seminario Virtual “Cibercultura, capitalismo cognitivo y educación”. Bogotá.
- Barragán, D. (2012). Tecnicidad y máquinas. Recuperado de <http://elearning.pedagogica.edu.co/moodle/course/view.php?id=1321>
- Berardi, F. (2003). New economy & semiokapital y El trabajo cognitivo en la red. En *La fábrica de la infelicidad. Nuevas formas de trabajo y movimiento global* (pp. 59-98; 99-130). Madrid: Traficantes de Sueños.
- Berardi, F. (2007). *Generación posalfa. Patologías e imaginarios en el semiocapitalismo*. Buenos Aires: Ed. Tinta Limón. Recuperado de <http://tintalimon.com.ar/libro/GENERACIN-POST-ALFA>.
- Bermúdez, M. (2012). Tecnicidad y *phármakon*. Recuperado de <http://elearning.pedagogica.edu.co/moodle/course/view.php?id=1321>
- Bula, G. (2012). Tecnicidad y *phármakon*. Recuperado de <http://elearning.pedagogica.edu.co/moodle/course/view.php?id=1321>
- Gibson-Graham, J. (2002). Intervenciones posestructurales. *Revista Colombiana de Antropología*, 38, 261-286.

- Gibson-Graham, J. (2011). *Una política poscapitalista*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Giroux, H. (2002). Educando para el futuro: rompiendo la influencia del neoliberalismo. En *Revista de Educación*, número extraordinario, 25-37. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-ucacion/articulosre2002/re20020411012.pdf>
- Gómez, R. (2010). *Procurarse sentido en la ciudad contemporánea: jóvenes y nuevos repertorios tecnológicos*. (Tesis Doctoral inédita). Universidad Pedagógica Nacional. Doctorado Interinstitucional en Educación, Bogotá, Colombia.
- Guattari, F. (2008). *La ciudad subjetiva y posmediática. La polis reinventada*. Cali: Fundación Comunidad.
- Guattari, F. y Rolnik, S. (2006). *Micropolítica. Cartografías del deseo*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Lazzarato, M, y Negri, A. (2001). *Trabajo inmaterial. Formas de vida y producción de subjetividad*. Río de Janeiro: DP&A Editora.
- Lechner, N. (1995). *Cultura política y gobernabilidad democrática*. México D.F.: IFE.
- Martín-Barbero, J. (1999). La educación en el ecosistema comunicativo. *Comunicar*, 13, 13-21.
- Martín-Barbero, J. (2000). Retos culturales: de la comunicación a la educación. *Nueva Sociedad*, 169, 33-43. Recuperado de http://www.nuso.org/upload/articulos/2878_1.pdf
- Martín-Barbero, J. (2003). *La educación desde la comunicación*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Marx, C. (1972). Los *grundrisse*. *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política*, 2, 216-230.
- Merchán, J. (2012). Tecnicidad y máquinas. Recuperado de <http://elearning.pedagogica.edu.co/moodle/course/view.php?id=1321>
- Olaya, V. (2012). Tecnicidad y máquinas-tiranía tecnológica: posibilidad real para “Los hijos de los días”. Recuperado de <http://elearning.pedagogica.edu.co/moodle/course/view.php?id=1321>
- Piscitelli, A. (2009). Facebook. Esa reiterada tensión entre la sobre promesa y la invención de nuevos mundos. *Cultura Digital y Prácticas Creativas en Educación. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 6 (1). Recuperado de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-205669_recurso_1.pdf

- Read, J., Ferreiro, X. y Herreros, T. (2010). *La universidad en conflicto. Capturas y fugas en el mercado global del saber*. Madrid: Traficantes de Sueños. Recuperado de http://www.traficantes.net/index.php/editorial/catalogo/coleccion_mapas/la_universidad_en_conf
- Ricoeur, P. (2004). *Volverse capaz, ser reconocido* (discurso de recepción del Premio Kluge). Washington: Biblioteca del Congreso de los Estados Unidos.
- Rueda, R. (2008). *Para una pedagogía del hipertexto. Una teoría de la deconstrucción y la complejidad*. Barcelona: Anthropos.
- Rueda, R. (2009). Convergencia tecnológica: síntesis o multiplicidad política y cultural. *Signo y Pensamiento*, 54(28), 114-130.
- Rueda, R. (2012a). Sociedad de la información y el conocimiento: tecnicidad, *phármakon* e invención social. *Nómadas*, 36, 43-55.
- Rueda, R. (2012b). Educación y cibercultura en clave subjetiva: retos para pensar la escuela hoy. *Revista Educación y Pedagogía. Educación y cibercultura: campos de estudio, retos y perspectivas*, 24(62), 157-171.
- Stiegler, B. (1998). *Technics and time 1: The fault of Epimetheus*. California: Stanford University Press.

Capitalismo cognitivo y subjetividad profesoral: indicios desde la universidad contemporánea

Mónica María Bermúdez G.²⁸

Semiocapitalismo es el modo de producción en el cual la acumulación de capital se hace esencialmente por medio de una producción y una acumulación de signos: bienes inmateriales que actúan sobre la mente colectiva, sobre la atención, la imaginación y el psiquismo social. Gracias a la tecnología electrónica, la producción deviene elaboración y circulación de signos. Esto supone dos consecuencias importantes: que las leyes de la economía terminan por influir el equilibrio afectivo y psíquico de la sociedad y, por otro lado, que el equilibrio psíquico y afectivo que se difunde en la sociedad termina por actuar a su vez sobre la economía.

Franco Berardi Bifo (2007)

Resumen

El presente artículo es un acercamiento de carácter reflexivo que intenta escudriñar en las apuestas e implicaciones que el actual capitalismo le hace a la universidad y, en especial, a la subjetividad de profesores y estudiantes. Este acercamiento, manifiesta e interpela las intromisiones de este capitalismo cognitivo en el ámbito universitario, con el fin de hacer conciencia y recobrar una apertura de la posibilidad como resistencia, de manera que una invisibilización de las subjetividades no haga de las suyas y la emergencia de un espacio que se (re)inventa políticamente pueda ser la vigencia de lo que quizás muchos hemos llamado universidad. El escrito finaliza con algunas tensiones y fugas que desde las singularidades subjetivas se sugieren.

²⁸ Magíster en Educación de la Universidad de Antioquia. Estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, línea Educación y Cultura Política. Profesora e investigadora del Departamento de Formación de la Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá (Colombia). Correo electrónico: mmbermudez@javeriana.edu.co

Palabras clave

Universidad, capitalismo cognitivo, producción inmaterial, subjetividad profesoral y resistencia.

Abstract

This paper, reflexive in nature, intends to explore the impact of present-day capitalism on the university, especially on both teachers' and students' subjectivity. This approach exposes and questions the intromission of cognitive capitalism in the university context, in order to raise awareness and recover an opening to possibility as a resistance, so that the disregard of subjectivities does not gain importance, and the emergence of a space that is politically (re-)invented may become the validity of what most of us call "university". The paper ends with some tensions, and lines of flight suggested from subjective singularities.

Keywords

University, cognitive capitalism, immaterial production, teaching subjectivity and resistance.

A manera de contexto

Proponer el capitalismo cognitivo como diálogo para la exploración, pregunta, cuestionamiento y problematización implica caracterizar las pretensiones que dicho modo de producción nos plantea en el marco de la contemporaneidad, a la vez que nos propone elementos para analizar las afectaciones que pueden decantarse en las subjetividades de profesores y estudiantes. Este es justamente el interés que nos une en este texto: conversar, explorar y construir con palabras las diversas configuraciones en las que la subjetividad se nos presenta hoy. No unas subjetividades generalizadas, sino aquellas que hacen parte de los escenarios educativos, en específico, de la universidad. Ingresar en los propósitos que hoy ponen en marcha este espacio social y político es uno de los intereses que este escrito se propone. Sabemos que las intenciones *formativas* de la universidad han variado; sutilmente, sus proyectos, sus prácticas y discursos han ingresado a una lógica mercantil, en la que el conocimiento y los saberes que allí se construyen se convierten en el anclaje productivo del capitalismo actual. Conversar

con ello es desear una indagación, una posible irrupción y quizás una postura deconstructiva que nos permita configurar conciencia, interpelación y, por supuesto, una argumentación frente a los discursos hegemónicos y las prácticas dominantes que parecen configurarse en los espacios practicados, posiblemente naturalizados, de lo que hoy deviene en la vida universitaria.

Como señalamos atrás, el capitalismo cognitivo deviene en los espacios académicos. Un devenir que se ha asociado de manera casi etérea a través de falacias y eufemismos, muchas veces originado por una política estatal o por intereses particulares de sostenimiento que en algunas instituciones se esgrimen como razón de permanencia en la sociedad. Poco a poco, tales discursos se van tornando en agenciamiento y van haciendo de la universidad el *nuevo* espacio privilegiado para el incremento de los intereses, inversiones, aumentos, producciones y mercantilizaciones de lo que allí se construye: conocimiento. Una mercancía ficticia, inmaterial, que se va convirtiendo en ganancia y en producción económica de gran alcance. Al decir de Escobar (2007):

El avance del capitalismo global afecta notablemente el sentido de la universidad de hoy. Las demandas que este modelo hace a nivel de la producción del conocimiento y de la formación de los/as nuevos/as profesionales redefinen su función social. De allí que la universidad, una institución que “ha existido antes de que se formaran sociedades capitalistas, que proviene de un pasado lejano preindustrial” quede “supeditada a los dictados de la competencia económica, de la valoración de recursos y de la mercantilización de servicios (...) (p. 58).

Con lo anterior, se anuncia una transformación que paulatinamente se le *impone* a la universidad, una *imposición* desde la cual este escenario de saber, de transdisciplinariedad, de transculturalidad y de legitimación de saberes *otros*²⁹ queda supeditada a los intereses del mercado, a sus lógicas y sus prácticas, para hacer de su intención *formativa* una variación casi perversa que se convierte en el desarrollo de capacidades de los sujetos para el trabajo, con saberes especializados y técnicos que contribuyan a la concentración del capital, a la mercantilización y a la venta de los productos inmateriales que se consolidan en el devenir universitario.

²⁹ La transdisciplinariedad, la transculturización y la legitimación de saberes son los ideales que en estas líneas se presentan, pues, como bien lo expresa Castro-Gómez (2007), nuestras universidades siguen ancladas en un pensamiento técnico-científico anudado a una herencia moderna, de pensamiento cartesiano, cuya estructura aparece rígida, con poca posibilidad de quiebre.

Hoy, nuestras universidades están ancladas en un modo de producción cuya materia prima son el conocimiento y el saber entendidos como negocio para un capital que se concentra en las transnacionales y en las clases dominantes de la sociedad. Hoy, no es la universidad la que decide sobre sus prácticas pedagógicas, sobre los saberes que un estudiante podría aprender en atención a las urgencias de los contextos sociales y culturales... la academia ya no decide con cuales problemas epistemológicos trabajar. Ahora no es el maestro el que participa con sus colegas de reflexiones en clave pedagógica para fortalecer los aprendizajes de los estudiantes, sino que son las empresas quienes dicen lo que debe enseñar. Los estándares y las competencias encuentran aquí su cultivo, para hacer de la enseñanza y el aprendizaje componentes técnicos que homogenizan la subjetividad (Giroux, 2002). A esto se le agrega los afamados proyectos de emprendimiento, bajo los cuales se busca construir un proyecto de vida para los *ansiosos* estudiantes, que encuentran en ellos una posibilidad para sobrevivir económicamente en el mundo contemporáneo.

Entender la universidad como espacio de formación de subjetividades es quizás contemplar cuestiones, como la interrogación, la pregunta, la construcción de lo colectivo, de lo individual, del pensamiento que pasa por un saber, de las diversas acciones que también construyen y constituyen un ecosistema político. En lo particular, consideramos que este escenario académico logra su cometido siempre y cuando sea la afectación de la dimensión ética-política de los estudiantes universitarios lo que logre visibilizarla como espacio de lucha, compromiso social y, sobre todo, de inclusión de saberes. Si la universidad no hace de su agenda político-pedagógica una manera de encarar lo que social y culturalmente acontece, para con ello incidir en los modos, relaciones, intenciones y formas de vida de los sujetos que conforman un modo particular de habitar el mundo... ¿de qué tipo de academia estamos hablando? Por ello, y pese a la lógica mercantil que hoy mueve a la formación académica en sus espacios, prácticas, discursos y propósitos políticos, la resistencia como práctica política cobra un sentido vital que se construye en este devenir.

De hecho, el capitalismo cognitivo tiene sus formas particulares de investigación y producción de conocimiento, como la cienciometría, la bibliometría. Si la universidad lograra expresarse y desanclarse de este tipo de economías que le proponen prácticas y naturalizaciones en las maneras de ser de los sujetos que la componen, y lograra verse como un espacio a través del cual se construye lo *común*, se comparte el conocimiento y se colectiviza la comunicación, seguramente la experiencia social conectada a un

discurso que así la promueve representaría para los sujetos, más que una explotación de sus capacidades en cuanto a conocimientos técnicos, una inversión en el capital cultural, social y subjetivo. No obstante, la manera como se publicita, como se ofrece socialmente, le sugiere al sujeto la posibilidad de cambio, de transformación y, sobre todo, de ganancia. Así, muchas universidades logran atrapar y arrastrar subjetividades que consolidan un buen grupo de jóvenes para las actividades emergentes del capitalismo contemporáneo.

Afectaciones del capitalismo cognitivo a la subjetividad profesoral

Si bien las líneas anteriores intentan caracterizar y problematizar el devenir de la actual economía traducida en un capitalismo cognitivo que convierte saberes y conocimientos en mercancías con valor comercial, rentables al mercado que los persigue, este anclaje tiene un enfoque más radical, en lo tocante a la subjetividad de quienes producen dichos conocimientos y saberes en el marco de la universidad. El capitalismo cognitivo genera cierta homogenización de sus culturas académicas, por el pliegue a los estándares, las competencias, las pruebas masivas y los procesos de acreditación, resulta más perverso lo que estas dinámicas hacen a la manera de ser de los sujetos y a sus composiciones de voluntad cuando este capitalismo se torna en el trabajo, en su configuración y realización de vida.

Un trabajador cognitivo se construye y constituye en unas lógicas en las que lo que más interesa y lo que resulta más rentable son los saberes que se producen en un tiempo y un espacio, los cuales son, a su vez, esparcidos con fragmentaciones y con la configuración de presencias ausentes que hacen de la subjetividad una voluntad anudada a una sujeción que utiliza el intelecto como materia prima de producción rentable de dinero. Para Franco Berardi, Bifo (2010):

A diferencia del obrero industrial, el trabajador cognitivo considera el trabajo como la parte más importante de su vida y no se opone, por lo mismo, al prolongamiento de la jornada laboral. Es más, tiende a prolongar el tiempo de trabajo por propia decisión y voluntad. Esto sucede por diversas razones. En las últimas décadas, la comunidad social urbana perdió progresivamente interés y quedó reducida a un envoltorio muerto de relaciones sin humanidad y sin placer. La sensualidad y la convivencia han sido progresivamente transformadas en

mecanismos estandarizados, homologados y mercantilizados, y el placer singular del cuerpo fue sustituido por la necesidad ansiógena de identidad (p. 86).

De esta forma, la subjetividad del profesor queda invisibilizada, no interesa su composición de sujeto encarnado: el pensamiento *innovador*, la propuesta que vende, la preparación académica que contribuye a producir dinero y, con ello, riqueza a la institución que lo sostiene, que le ayuda a *vivir*, que le apoya para que pueda comprar la felicidad que el actual capitalismo le ofrece, esto es, una felicidad cimentada en el consumo.

Podríamos decir que esta subjetividad se encuentra controlada, alienada, como una manera de sumarse a los intereses propios del capitalismo. En el ámbito de las instituciones educativas, aparecen formas de sujeción (evaluaciones, mecanismos de presión, planes de trabajo, horas para ciertas actividades, permisos, requisitos burocráticos, entre otros). Deleuze (1996) diría que “lo que se está instaurando es un nuevo tipo de sanción, de educación, de vigilancia” (p. 148).

Este capitalismo cognitivo, con sus premuras traducidas en intereses mercantiles de compra y venta, le crean a la subjetividad ansiedad profunda y, nos atrevemos a decir, una fabricación de esquizofrenia que poco a poco se va tornando en estados esclavos, dependientes, con soledades profundas y con un yo cada vez más extenuado, temeroso y cuyo deseo se instala en la competencia, en la ganancia, en la ilusión de querer más y más, pues detrás de lo que se desea, está la supuesta felicidad:

Parece que en las relaciones humanas, en la vida cotidiana y en la comunicación afectiva se encontrase menos placer y cada vez menos garantías. Una consecuencia de esta des-erotización de la vida cotidiana es la inversión de deseo en el trabajo, entendido como único lugar de confirmación narcisista para una individualidad habituada a concebir al otro según las reglas de la competencia, esto es, como un peligro, un empobrecimiento, una limitación más que como una experiencia placentera y enriquecedora (Berardi, 2010, p. 87).

Nos encontramos, pues, frente a un tipo de trabajo cuyo producto no es el producto concreto que salía de la fábrica y sobre el cual los obreros trabajaban ocho horas. Ahora el producto es otro, casi invisible en su materialidad, pero que se constituye de ideas, escrituras, imágenes, proyectos, discursos, enunciaciones, entre otros elementos

que pueden precisar de alguna manera la referencia en cuestión. Se trata del *trabajo cognitivo*, tal cual, vendido, pero a veces disfrutado, tanto, que se nos ha vuelto un *modus operandi* y, a veces, resulta extraño no estar en la pantalla trabajando.

Así las cosas, estos espacios que habitamos en la universidad –los cuales son de existencia, a veces de resistencia, otras de agrado, en ocasiones de antipatía, cualquiera que sea la voluntad que, cotidianamente, construimos con ellos– implican pensarla en clave política, cultural y social, lo cual puede originar distanciamientos y problematizaciones que pugnen por el orden vigente y por los intereses económicos –capitalistas– que se han entrometido en ella, y que nos sugieren, desde tal perspectiva económica, abordar prácticas pedagógicas que conlleven un proyecto emancipatorio con nuestros estudiantes. Este es seguramente el reto y el desafío que el actual momento nos plantea: ¿cómo poner en crisis ese paradigma? ¿Qué valores académicos, intelectuales y estéticos deben profundizarse para superar la inercia intelectual que impone el capitalismo cognitivo? Además: ¿cómo desafiar semejante monstruo cuando nuestra permanencia en la universidad se ve sujeta, por ejemplo, a procesos de acreditación, a publicaciones en revistas indexadas, a las categorías en Colciencias?³⁰ El asunto es bastante complejo y, a mi juicio, lo que intenta diluir un poco la intención de este capital cognitivo en la propia subjetividad son las ganas, afectaciones, deseos y experiencias de sí, que el mismo trabajo sobre el conocimiento va encarnando en nuestro interior.

Como bien lo expresa Galcerán (2010), hoy la academia es seducida y atrapada por un capitalismo cognitivo; este hace de la universidad su centro de interés y producción, tornando los conocimientos en mercancías, aquellas que Polany, citado por Galcerán, llamó mercancías ficticias y sobre las cuales recae para su explicación el pensamiento de Marx: “valor de uso”, “valor de cambio”, relaciones que vuelven y nos traen a Marx, pero cuya semántica es viciada por los intereses de la época. Tal capitalismo cognitivo, traducido en esas mercancías ficticias, crea intereses de competitividad, productividad, mercantilización y empleabilidad.

30 Es el Departamento Administrativo de Cognitariado de Colombia. Es un sistema que regula informaciones derivadas de los grupos de investigación de las universidades colombianas, proyectos de investigación, financiación de estudios y categorización de investigadores y grupos de acuerdo con la producción académica que adelantan.

Al decir de Galcerán (2010):

La sinergia entre universidades y empresas no consiste en un encuentro entre dos instituciones diferenciadas, sino en la supeditación de la dinámica universitaria al objetivo económico de rentabilizar los conocimientos adquiridos, vendiéndolos a los potenciales interesados y privilegiando los intereses de las empresas activas en los campos respectivos (p. 16).

La implicación que trae consigo semejante unión es la puesta en escena de una subjetividad materializada en un trabajador cognitivo, sumiso, sometido y reproductor de teorías que alienten, justamente, al dinamismo mercantil en la producción de una economía rentable a la empresa. Un trabajador cognitivo, en palabras de Read, Ferreiro y Herreros (2010), se caracteriza como:

- Desarrollo dentro de una permanente flexibilidad laboral hecha por vínculos interrumpidos.
- Autoempleo relacionado con la competencia por la captación de recursos.
- Capacidad de manejo tecnológico, que debe renovarse de forma constante.
- Adaptación a la incertidumbre y a la contingencia.

Con lo anterior, y bajo esa construcción de subjetividad que emerge en nuestros días, como lo expresa Galcerán (2010), con la intromisión de la empresa en la academia se comienzan a generar luchas y expectativas económicas entre los mismos sujetos que hacen parte de ella. Comienzan las competencias entre los estudiantes, ya que estar en la universidad se convierte en un construir un ideal de trabajo y, por tanto, de sueldo. El estudiante comienza a idealizar este objetivo, y al salir espera con ambición el cumplimiento de la expectativa; lo pavoroso de la cuestión es que no se cumple, pues como bien lo enuncia Galcerán, el trabajo del estudiante no dependerá de sus esfuerzos, sino “de la estructura de la sociedad y del mercado del trabajo” (2010, p. 25).

Asimismo, la precariedad, para ambos actores, profesores y estudiantes, continúa. Para los primeros, la cantidad de trabajo, de producción de saber, de realización de clases y proyectos de investigación no se ve compensada con el sueldo asignado; trabajar en otros espacios, a otras horas, es la opción para obtener un salario digno. Para los estudiantes, ingresar a una universidad privada le implica endeudamiento, préstamos en entidades del Estado. Lo peor es que es bastante probable que la vida y

el trabajo no le alcancen para pagar una deuda que cada día se expande con intereses y con un incremento de zeros en comparación con el préstamo inicial recibido:

La precariedad no es más una característica marginal y provisoria, sino la forma general de la relación de trabajo en una esfera productiva digitalizada, reticular y recombinante. Con la palabra *precariado* se entiende comúnmente el área del trabajo en la que no son (más) definibles reglas fijas relativas a la relación de trabajo, al salario, a la duración de la jornada laboral. Lo esencial no es la precarización de la relación jurídica del trabajo, sino la disolución de la persona como agente de la acción productiva y la fragmentación del tiempo vivido (Berardi, 2010, p. 91).

La resistencia como posibilidad

Así pues, y en medio de una posible incertidumbre, no queda otro camino que optar por ciertas prácticas que nos ayuden a resistir, a hacer de esta acción una forma de vida, de variar la mirada, de distanciarse, de ser y de quererlo de otra manera y, por tanto, ser de otro modo, preferentemente de otro modo (al decir de Gadamer). Las formas de resistencia son un marco de fuga que, se pueden asumir, trabajar y configurar como proyecto político-emancipatorio, lo cual puede derivar en procesos distintos de subjetivación, en formas de trabajo derivadas de la participación, la confrontación, el disenso y el diálogo como posibilidad de conflicto al interior de los grupos que deseen hacer de estas fugas espacios de construcción colectiva y de experiencias de sí.

La resistencia se presenta como presencia, esencia y posibilidad a través de una polifonía de voces que construyen esperanza, deseo y contingencia. Se trata de prácticas de resistencia que se configuran “mediante la autoconciencia y transformando las prácticas del ser, que gradualmente se convierten en modos de subjetivación, el sujeto ético comienza a existir” (Foucault, 1985, citado por Gibson-Graham, 2011, p. 85). De igual modo, Bula (2012) expresa:

Creo que la clave de la resistencia está en la conectividad. A través de la competencia y el miedo se quiere separar al cognitariado. Un cognitariado conectado, dialogando, creando conocimiento, cooperando, es un cognitariado constituido como multitud (en el sentido de Negri): esto es, un colectivo que quiere y puede auto-gobernarse, que quiere y puede auto-formarse. En términos de cuerpos,

habría que hablar de porosidad, de capacidad de unirse a otros cuerpos y formar metacuerpos, cuerpos de orden superior. Sin duda, esto requiere de afectos como el amor y la curiosidad.

La resistencia se convierte en una *posibilidad* de la posibilidad misma, sugerida como política; más que arriesgar y asumir una postura rabiosa con el orden vigente, de lo que se trata es de mirar(nos) y ser lo suficientemente conscientes de las acciones y pensamientos que construyen nuestro devenir. De todos modos, el reto es grande, pero siempre lleno de *posibilidad*. Ramírez y Rueda lo expresan del siguiente modo:

Creo asimismo que vale la pena entrar cada día más en la dinámica de cuidarse a sí mismo y por sí mismo, de entrar en una huelga permanente por crear esos espacios de suspensión consciente, para otorgarle más valía al *encontrarse con los otros*, pero no exclusivamente para *trabajar para los otros*, sino para hallarles más sentido a esas condiciones inmateriales de nuestra emocionalidad que se juegan en la palabra compartida, en esa energía psíquica que nos hace fluir como sujetos (Ramírez, 2012).

Esa voluntad como deseo, entonces, es una fuerza viva, un esfuerzo permanente para aumentar el deseo de vivir y la vida misma. Por lo tanto, tendría la posibilidad de pasar por procesos de aprendizaje –y des-aprendizaje, diría yo, pues creo que a veces lo que requerimos es desaprender ciertas lógicas que nos oprimen y nos hacen infelices–. Esta voluntad de acumulación de fuerzas es algo imprescindible para el desarrollo de la existencia, ya que no se restringe a la simple “conservación de sí mismo”, sino que es voluntad de querer ser más mediante el desarrollo y posicionamiento que significa sentirse uno dueño de su propio cuerpo o, si se quiere, de sí mismo. Así, este deseo –y haciendo resonancia con el tema de la fluidez que se nos ha aparecido antes– trata de un fluir de modo permanente, una intencionalidad que nos dirige también hacia los otros (Rueda, 2012).

Considero importante volver también a un pedagogo crítico como Giroux (2002), para quien la escuela y la universidad no pueden ni deben ser lugares de producción de los intereses del neoliberalismo global. Decir NO a una lógica mercantil, desde las aulas y espacios que habitamos debe convertirse en una forma de resistir e interpelar el monstruo voraz que emerge en la cotidianidad y en las intenciones que en estos

escenarios de formación política se cruzan. Ese NO de resistencia le implica al maestro hacer del conocimiento que se aborda y trabaja con los estudiantes prácticas que contribuyan a la transformación social; no un conocimiento anclado como decreto o aprendizaje memorizado-bancario, sino, por tanto, pensar de qué manera lo que se aprende y se enseña contribuye a las acciones políticas y a la emancipación como proyecto de constitución de subjetividades.

Formar y participar en la vida pública es la intención pedagógica prioritaria de los espacios educativos. Lo que social y culturalmente pasa se somete al escrutinio y a la crítica como posibilidades para hacer del conocimiento una relación directa con el mundo de la vida:

Una pedagogía crítica apunta a las conexiones entre conocimiento y práctica, y distingue y honra las experiencias de los estudiantes conectando lo que sucede en las aulas con su día a día. Dentro de semejante acercamiento, el rigor teórico está conectado a la relevancia social (Giroux, 2002, p. 33).

Los movimientos sociales, por ejemplo, son grupos que ayudan a resistir, visibilizar, unir y solidarizar a los educadores en medio de causas, conflictos y tensiones presentes en la vida social. Pensar seriamente en lo que estos implican para los procesos de subjetivación política de los educadores y educandos es ampliar:

La noción de ciudadanía y democracia, en la medida en que quienes participan activamente en ellos, construyen una identidad política más amplia que la del ciudadano liberal que participa solo en los espacios institucionales como las elecciones; es un sujeto que asume su compromiso cívico en su preocupación por los asuntos de su comunidad, se organiza y se moviliza en torno a las demandas y derechos sociales y frente a las políticas o medidas del poder que lo vulneran o que afectan otros colectivos; es decir, los movimientos sociales están contribuyendo a formar nuevas subjetividades e identidades políticas que desbordan los límites formales del sistema político: así amplían la noción de lo público y de la democracia asociados a lo estatal. Se trata de lo que algunos llaman *ciudadanías activas* (Lechner, 2000), *nuevas ciudadanías* (Dagnino, 2001), o como preferimos nosotros, ciudadanías críticas o alternativas. No buscan tanto integrarse al sistema político sino desbordarlo, replantearlo en función de nuevos valores y utopías éticas y políticas (Torres, 2002, p. 18).

Los movimientos sociales “buscan afectar las representaciones y significados que tiene la sociedad frente a un determinado tema” (Torres, 2002), y su intención es sensibilizar a la comunidad respecto a la marginación, el conflicto y la tensión que se originan en los diversos propósitos e intereses que un modelo socioeconómico plantea, y sobre el cual se crean las distintas relaciones, prácticas y discursos que afectan, por supuesto, una formación de la subjetividad. Al respecto, Rojas plantea que:

Muchos maestros involucrados en estas movilizaciones, al emplear formas de resistencia como la autoformación, tienen la posibilidad de generar transformaciones, de generar otros tipos de relaciones, de manejar otras temporalidades, de actuar diferente, de hacer que el *poder del saber* incluya voces que han sido invisibilizadas, dándoles la posibilidad de ser, de elegir, de resistir, de interactuar, de vivir juntas (Rojas, 2012).

Estos movimientos sociales, en cuanto interpelación, sensibilidad y correlación subjetiva, no son, por supuesto, ajenos a los conflictos, persistentes por cierto, que en ocasiones se aprecian y viven en la universidad, y que el capitalismo cognitivo aviva constantemente. Al contrario, se convierten en las ideas, discursos y prácticas encarnadas que los profesores visibilizan y materializan en un dinamismo asociativo (Read, Ferreiro y Herreros, 2010) que se encuentra en la manifestación, exaltación y resignificación de la diferencia, de la creación, de no sucumbir a lo hegemónicamente establecido, de escapar de una lógica que captura la fuerza del trabajo y la pone al servicio de la ganancia. Grupos de personas que reivindican la subjetividad en medio de la adversidad y quizás de la indignación, pero que devuelven al sujeto la posibilidad de otro mundo posible, otras invenciones que se asoman en el complejo universo de la condición humana cuando nos unimos para resistir, para fugarnos:

Esas señales imperceptibles, silenciosas, subterráneas, como las del operador informático que programa *software* libre; como las del migrante que ejerce su derecho a la movilidad cruzando fronteras, incluso las más militarizadas; como las de la mujer que quiere libertad para cuidar a su hijo; o como las del estudiante que quiere formarse y moverse. Todas ellas muestran un rechazo a la explotación, inventando prácticas que escapan a la lógica del capital, resistiendo a su recuperación, abriendo en definitiva nuevos espacios de libertad. Demasiado a menudo, esas señales silenciosas son catalogadas

como no políticas, como individuales, cuando por el contrario constituyen el carburante de los movimientos sociales (p. 160).

Así las cosas, lo que resta es la configuración de posibilidades *otras* en los ámbitos universitarios sobre los cuales producimos formas de vida que alteran, significan y reordenan la propia subjetividad. Si bien los controles propiciados por los sistemas de información de calidad, que escudriñan desde las universidades las producciones académicas, el número de investigaciones elaboradas y las publicaciones en revistas indexadas, constituyen procesos de subjetivación que van desde la ansiedad hasta la precariedad del tiempo, los afectos y la propia vida, lo que trastocaría esta lógica vigente-hegemónica, es una resistencia planteada como práctica vital que se configura alrededor de la solidaridad y la fuerza de subjetividades que devienen en movimiento con el ánimo de “encontrar nuevas formas de ser nosotros” (Castells, 2012, p. 19).

Para cerrar:

Algo que no nos negábamos a dar
gastaba nuestra fuerza,
hasta entender que ese algo
fuimos nosotros mismos,
que no nos entregábamos
al suelo en que vivíamos,
y desde aquel instante
fue nuestra salvación el entregarnos

Robert Frost

Referencias bibliográficas

- Berardi, F. (2010). *Generación posalfa. Patologías e imaginarios en el semiocapitalismo*. Buenos Aires: Ed. Tinta Limón. Recuperado de <http://tintalimon.com.ar/libro/GENERACIN-POST-ALFA>
- Bermúdez, M. (2012). *Tecnicidad y phármakon*. Recuperado de <http://elearning.pedagogica.edu.co/moodle/course/view.php?id=1321>

- Bula, G. (2012). *Tecnicidad y phármakon*. Recuperado de <http://elearning.pedagogica.edu.co/moodle/course/view.php?id=1321>
- Castells, M. (2012). *Redes de indignación y esperanza*. Madrid: Alianza Editorial.
- Castro-Gómez, S. (2007). El capítulo faltante del Imperio. La reorganización postmoderna de la colonialidad en el capitalismo posfordista. En M. Zuleta, H. Cubides y M. R. Escobar (ed.), *¿Uno solo o varios mundos? Diferencia, subjetividad y conocimientos en las ciencias sociales contemporáneas* (pp. 69-88). Bogotá: Universidad Central -IESCO- Siglo del Hombre Editores.
- Deleuze, G. (1996). Post-scriptum a las sociedades de control. En: *Conversaciones*. Valencia: Pre-textos. Recuperado de <http://www.philosophia.cl/biblioteca/Deleuze/Deleuze%20-20Conversaciones.pdf>
- EduFactory y Universidad Nómada (comp.) (2010). *La universidad en conflicto. Capturas y fugas en el mercado global del saber*. Madrid: Traficantes de Sueños. Recuperado de http://www.traficantes.net/index.php/editorial/catalogo/coleccion_mapas/la_universidad_en_conflicto_capturas_y_fugas_en_el_mercado_global_del_saber
- Escobar, M. (2007). Universidad, conocimiento y subjetividad. Relaciones de saber/poder en la academia contemporánea. *Nómadas*, 27, 48-61.
- Galcerán, M. (2010). La educación universitaria en el centro del conflicto. En Edu-Factory y Universidad Nómada (comp.) *La Universidad en conflicto. Capturas y fugas en el mercado global del saber* (pp. 13-39), Madrid: Traficantes de sueños.
- Gibson-Graham, J. (2011). *Una política poscapitalista*. Bogotá: Universidad Javeriana y Siglo del Hombre Editores.
- Giroux, H. (2002). Educando para el futuro: rompiendo la influencia del neoliberalismo. *Revista de Educación*, número extraordinario, 25-37.
- Marx, K. (1997). *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política (Grundrisse) 1857-1858*. México: Siglo XXI.
- Ramírez, A. (2012). *Tecnicidad y phármakon*. Recuperado de <http://elearning.pedagogica.edu.co/moodle/course/view.php?id=1321>
- Read, J., Ferreiro, X. y Herreros, T. (2010). *La universidad en conflicto. Capturas y fugas en el mercado global del saber*. Madrid: Traficantes de Sueños. Recuperado de http://www.traficantes.net/index.php/editorial/catalogo/coleccion_mapas/la_universidad_en_conflicto_capturas_y_fugas_en_el_mercado_global_del_saber

- Rojas, J. (2012). *Tecnicidad y phármaikon*. Recuperado de <http://elearning.pedagogica.edu.co/moodle/course/view.php?id=1321>
- Rueda, R. (2012). *Tecnicidad y phármaikon*. Recuperado de <http://elearning.pedagogica.edu.co/moodle/course/view.php?id=1321>
- Torres, A. (2002). *Movimientos sociales y organización popular*. Santafé de Bogotá: Unisur.

Capitalismo cognitivo y educación, universidad, conflicto y resistencia³¹

Jeritza Merchán Díaz³²

Según el sociólogo canadiense Marshal McLuhan, las nuevas tecnologías de la información iban a transformar el mundo en una aldea global donde las noticias circularían instantáneamente. Nada más lejos de la realidad. Una cortina de hierro ha caído sobre los pueblos occidentales, a los que se mantiene en la ignorancia sobre importantes acontecimientos de actualidad, a la vez que se les cierra el acceso a los canales satelitales antiimperialistas.

Manlio Dinucci, *El arte de la guerra.*
El silencio mediático como arma

Resumen

En el contexto de la universidad, las expresiones de los sujetos, las instituciones y las políticas del nuevo capitalismo pueden, a pesar de su propia naturaleza, permitir y producir dinámicas de resistencia material, cognitiva, política y simbólica que pueden generar discordia en la diada capital/trabajo, incluso mientras se configuran en medio de una lógica de la venta y compra de bienes educacionales. Una universidad que resiste debe asumir esta realidad que permea no solo sus esfuerzos en educación y, por ende, su consciencia política y ética, sino también la sociedad en la que cobra sentido y la cultura occidental de la cual emergió. Una aproximación colectiva a este conjunto de problemas nos permite una apertura discursiva creativa y comprometida, desde diferentes puntos de vista, para entender la lógica y la razón de la Universidad

31 El contenido de este documento responde a conceptos y reflexiones de la autora sobre los aportes teóricos del seminario "Cibercultura, capitalismo cognitivo y educación" del Doctorado Interinstitucional en Educación, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.

32 Estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Miembro del grupo de investigación Educación y Cultura Política. Profesora de la Maestría en Educación de la misma Universidad. Coinvestigadora del grupo de investigación Genocidio Político contra la Unión Patriótica. Coinvestigadora del grupo de investigación Sindicalismo y Derecho Laboral.

en un tiempo en el cual todo tiene un valor de uso e intercambio y en el cual el conocimiento y la tecnología definen tales valores. Además la Universidad puede ser un espacio vital donde se construyan y se pongan en marcha expresiones de resistencia contra la reificación y la mercantilización de los seres humanos.

Palabras clave

Capitalismo, educación, capital cognitivo, resistencia, tecnología, universidad.

Abstract

In the context of university, the expressions of subjects, institutions and policies of new capitalism can —despite their own nature—, facilitate and produce dynamics of material, cognitive, political and symbolic resistance that could generate discordance in the capital-labor dyad, even when these expressions are configured amidst a logic of sale and purchase of educational goods. A university in resistance is bound to assume this reality that permeates not only its educational efforts along with its political and ethical self-consciousness, but also the society in which it finds its meaning, and the western culture from which it has emerged. Approaching this set of problems collectively allows for a creative and committed discursive opening, from different points of views, in order to understand the logic and reason of University in a time when everything has an exchange value defined by knowledge and technology. Furthermore, the University may be a vital space where expressions of resistance against the reification and commodification of human beings are constructed and set in motion.

Keywords

Capitalism, education, cognitive capital, resistance, technology, university.

Desde las diversas miradas y discursos se definen tendencias de abordaje para explicar la dinámica que cobra la tecnología, como impulsora estructural de prácticas sociales, culturales y simbólicas (imaginarios, mentalidades, creencias, subjetividades) y en la configuración de lo que pudiera considerarse la era *homotecnológica*; entendiendo que esta definición se desprende de un doble imperativo interpretativo: pensamiento eminentemente occidental/modelo de desarrollo economicista —léase

capitalista-. Este escrito retomará específicamente una línea de acercamiento al tema que nos convoca: capitalismo cognitivo y producción subjetiva desde una lectura de la resistencia. Esto con el ánimo de problematizar la tensión constante entre la reproductividad tecnológica del modelo capitalista –hoy con sus nuevas formas de expresión– y las posibilidades de transformación de esa reproductividad, cuando el conocimiento como saber y la educación como medio siempre han sido proclives a la conservación de la tradición, pero sin desconocer que también han sido definitivos en la subversión de la misma cuando se han orientado a concebir organizaciones sociales alternativas a esta, lo que implica diseñar modelos de enseñanza y políticas educativas transformadoras que se propongan como reto, en lo que nos atañe y, parafraseando a Benjamin (2003), el asumir la tecnología como posibilidad *transformadora del comportamiento de las masas*.

En lo atinente a la expresión de sujetos, instituciones y políticas de ese nuevo capitalismo en escenarios universitarios donde las personas cada vez se configuran respondiendo a los esquemas de compra y venta de la mercancía educativa, es oportuno adentrarnos en algún momento en esa configuración de sujetos que se ven abocados al control, no solo en su materialidad, sino en su cognición, pues dependiendo de ello han de “construirse, ver-se y narrar-se en relación con lo que le sucede en el entorno, a aprender de él, a ser flexible en relación con el mismo espacio”, como lo plantea Olaya (2012). La flexibilidad puede entenderse y asumirse como la propiciadora de la trampa que nos atrapa, cuando pensamos que tenemos la libertad y la autonomía para producir conocimiento sin tener en cuenta que se trata también de una forma de desregulación laboral, en este caso del trabajo cognitivo, el que se sale de la institucionalidad (sitio de trabajo) para ocupar la intimidad (tiempos, espacios, herramientas, costos, inversiones) que asume el trabajador.

Pero *construirse, ver-se y narrar-se en relación a lo que le sucede en el entorno* potencia la posibilidad de entender y asumir esa flexibilidad como la oportunidad de encontrar salidas y escapes; los sujetos pueden actuar en ese mismo campo educativo, entrando, entendiendo, reconociendo y transformando mediante su trabajo (conocimiento) y su imaginación (acción inteligente) tanto los discursos tecnológicos (usos y manejo de medios), como los imaginarios que ellos representan en el mundo laboral capitalista; es decir, intentando que el sentido que ofrecen como herramienta, medio o expresión del modelo del capital, no perpetúe la tradición de exclusión, enajenación, disposición.

Estas condiciones, como lo expresa Salcedo (citando a Deleuze, 1996), dominan la acción, la cognición y el deseo, e incluso llegan a intervenir en las pulsaciones psíquicas; el reto es por tanto, hacer de la exclusión y la indignación posibilidades de acción que les permita a los sujetos, transformar esa comunicación homogenizante. Sujetos que en sus búsquedas individuales siempre contemplen el colectivo, que se resistan con su cuerpo, con su sentir, con su quehacer, con su conocer y saber a un modelo que los utiliza pero no los concibe; personas que mediante sus prácticas y subjetividades profesionales en las sociedades contemporáneas piensen, construyan y accionen otras formas de experiencia vital, sujetos críticos que no obvien, ni olviden “que existe un aparato cultural hegemónico, que polimorfo, heterotópico, multivocal y todo lo que sea, continúa generando un efecto con infinitas evidencias históricas: marginalidad y pobreza” (Avella, 2012).

Marginalidad y pobreza, dos conceptos que bien pueden concebirse como inherentes a la categoría de ese sujeto histórico que se desarrolla, se complejiza, se organiza y también se emancipa de acuerdo con las condiciones materiales (sociales, económicas y políticas) en que se circunscribe (Marx, 1997). Esta última condición en mucho depende de la capacidad que ese sujeto tenga, aprenda y desarrolle para transformar su pensamiento, su ideología y sus maneras de organización económica y social. El acercamiento a los textos de Marx nos sugiere una idea muy importante al respecto: si somos capaces de transformar nuestras ideas e imaginarios en torno a lo que consideramos intransferible, intransportable –cómo al parecer nos quieren hacer creer ocurre con el modelo económico contemporáneo– podremos dominar no solo las ideas míticas que tenemos de este, sino desquiciar, si se permite el término, la concepción sobre el concepto de desarrollo, en particular el tecnológico, que soporta el propio modelo.

El reto mencionado es inherente a propuestas educativas que asuman superar hoy esos valores de ritualidad otorgados a la función, configuración, producción, desempeño de la implementación de medios y modelos tecnológicos, para lograr transformar en sentido sociopolítico los contenidos transmitidos (Jaime, 2012). De tal suerte que de manera resiliente³³ se enseñe a través de la propia tecnología que la inversión, los usos y el acceso a ella, de forma innovadora reproduce la tradición del

33 El término se refiere al proceso dinámico, constructivo, de origen interactivo, sociocultural que conduce a la optimización de los recursos humanos y permite sobreponerse a las situaciones adversas. En este caso el traslape se entiende al otorgarle al campo educativo la calidad de cuerpo y campo.

capital al volverla mercancía, arma y medio de sujeción; es entender que la tecnología es mediadora y generadora de imaginarios culturales no solo en la transferencia del concepto de desarrollo en el sentido capitalista, sino configuradora de nuevas formas de hacer y de ser de los sujetos, porque:

La producción y el consumo son tan antiguos como el hombre [y en esa constante transaccional] el producto aporta mucho más de lo que se percibe de él, no solo la función u objetivo para el que fue creado, sino que también aporta la idea de valor social, de poder adquisitivo (Rojas, 2012).

La educación como valor social puede concebirse como un producto más de la nueva economía, donde el conocimiento se valora como otro componente de producción, quitándole su justiprecio en su función estructural de una cultura, y, en este sentido, la educación sería vista únicamente como:

Una contribución fundamental a la economía, [porque] no solo es un input que entra en una función de producción, sino que a partir de ahora se concibe como un factor cuyas condiciones de producción deben quedar totalmente sometidas a la lógica económica. En este sentido, se la considera como una actividad que tiene un coste y un rendimiento, y cuyo producto es asimilable a una mercancía, así lo ilustra Laval (2004, p. 35).

Pero también está siendo mirada y asumida desde la conciencia y el pensamiento crítico porque de manera innovadora, alternativa y/o transformadora se ha posicionado en diversos lugares y se ha pronunciado desde distintas voces, centrándose en las capacidades formales y lógicas para argumentar críticamente “Desde las propuestas de educación popular hemos hablado del pensamiento crítico emancipatorio, *comprometido* con los sectores populares [porque] parte de considerar la educación como acción política explícita e intencionada” (Barragán, 2012); esa es una forma de resistencia.

Además de estas formas de resistencia basadas en la acción colectiva, también se encuentra el *ejercicio de derecho íntimo y subjetivo* de personas como Mallarino (2012) ha planteado, que de manera lógica, vehemente y bajo una concepción ética concreta asumen actos de resistencia personal:

Yo opté por tener *trabajo* y no *empleo*, dejé mi vida laboral estable de 35 años por mi voluntad, persiguiendo un sueño que nunca encontré y que hoy me obliga a inventarme la vida día a día, a poner en juego mi fuerza de trabajo, a vivir activa cognitivamente, soy lo que se dice *trabajador independiente*, un estado terriblemente azaroso inicialmente, aterrador y enormemente desafiante, un estado que le ofrece a uno *la posibilidad de salirse con la suya*, pero que implica situarse críticamente frente a sus opciones para jugársela limpiamente (Mallarino, 2012).

Decisiones como estas hacen parte de un acervo formativo y educativo que se traduce en formas de pensar, quehacer y sobre todo *ser*.

Pues bien, esas formas de ser no son ajenas al ámbito cultural ni a las expresiones políticas de resistencia que se dan en él, en esta *cultura* predominante tecnologizada únicamente para los que Sennett (2006) denomina como esos sectores punteros del capitalismo (grandes empresas –sobre todo, enfocadas en los servicios–, consultoras, producción de NTIC, automoción), el sistema educativo, como otros, se convierte en un medio de reconfiguración importante, en el que la tendencia principal se dirige a formar a un trabajador capaz de responder a los requerimientos del modelo que adopte el capital (industrial, global, rígido organizacionalmente o flexible al mercado); no obstante, *esos trabajadores talentosos* pueden optar por la transmisión de saberes, experiencia y, si se quiere, creaciones alternativas, críticas, en los mismos esquemas institucionales de su labor, pero rompiendo con esquemas y parámetros de formación repetitiva. Por tanto, los conocimientos adquiridos, transmitidos y requeridos no se direccionan como ensamblaje del sistema, sino como elementos necesarios para apartarse de él, para superarlo, para hacerle frente.

Los artesanos del trabajo educativo (profesores y estudiantes) se forman, se conciben, se configuran como capaces de desarrollar talentos que se traduzcan en capacidades para controvertir, exigir y conformar maneras organizativas, productivas que tengan como fundamento formas de pensamiento innovador, ya sea en condiciones de formalidad, sociabilidad, informalidad, colectividad. Se trata de orientar al descubrimiento de mejores y más dignas condiciones de existencia; porque si bien es cierto que en el actual capitalismo, el modelo económico, como anota Sennett (2006), sigue buscando esa organización social de *hombres y mujeres ideales para el mercado*, también lo es que esa búsqueda traspasa el ámbito de competencia capitalista y descubre no solo esa *capacidad potencial* –léase adiestramientos– y se

encuentra con esas voluntades transformadoras, basadas también en la experiencia de saberes, poderes, avances, producciones que no se matriculan necesaria ni completamente bajo los esquemas de progreso señalados y signados por los deseos y la acción que quiere perpetuar esa fuerza subjetivadora llamada capitalismo.

Rueda (2012) y Bula (2012) señalan, a propósito de lo planteado por Sennett (2006), que es la prevalencia individual y colectiva del pensamiento, el deseo y la pasión del artesano la que hace posible ejercer la resistencia contra el modelo impuesto por el nuevo capitalismo. Por supuesto, no es fácil cuando en la dinámica de oferta y demanda también entra otro elemento que no es ajeno a las nuevas construcciones de deseo: *tener más*, para ser reconocido, aceptado, competente. Sin embargo, la única razón para que los consumidores de política objetiven (cosifiquen) las tribunas, no es solo debido al *marketing* que ofrece y vende todo, es también porque la debilidad interna de las instituciones lo ha sido también respecto al modelo del capitalismo, en parte como consecuencia de la pérdida de confianza de los electores (Sennett, 2006). Porque si en principio los sistemas, las políticas y los modelos educativos se presentan débiles y quizá descontextualizados, tanto para el modelo económico que los requiere *productivos en conocimiento* y también para las sociedades que los *demandan* críticos y emancipadores, es la tensión entre la continuidad y la ruptura la que avizora, siguiendo los criterios a partir de los cuales ni en:

La educación [ni] en la política el nuevo orden puede satisfacer ese deseo. [Porque] el nuevo mundo del trabajo es demasiado móvil para que el deseo de hacer algo bien por el simple hecho de hacerlo bien eche raíces en la experiencia de una persona a lo largo de años y de décadas. El sistema educacional que arrastra la gente al trabajo móvil favorece la facilidad a expensas de la profundización (Sennett, 2006, p. 165).

Es a ello que se resiste la autoconciencia de quienes pretenden encontrarse en el camino de una búsqueda de autonomía, desde el campo educativo, que nos permita seguir luchando por lo que queremos y no sencillamente entregarnos a lo que nos toca. Al respecto se pregunta Avella al recoger diversas voces, nostalgias, ensoñaciones de los que se han interesado en la temática y han reflexionado sobre ella en el marco del Seminario “Cibercultura, capitalismo cognitivo y educación” del Doctorado Interinstitucional en Educación (UPN, 2012):

¿Tendrá realmente con qué, la conciencia humana, en su propósito de evadir las complejas artes y tomar control de una rueda, de unas fuerzas que desatadas con la modernidad, con el avance tecnológico sin precedentes y quizás sin imaginables concretos acordes con todo lo que puede llegar a ser, con unos imaginarios de avance y crecimiento infinitos y de productividad similar? O ¿seguiremos flotando sin anclajes, a la deriva en un mundo que ahora más que nunca nos hace sentir que todo lo sólido se desvanece en el aire? (Avella, 2012).

Preguntas difíciles; sin embargo, quizá sería importante dar ese paso de dejar de vernos en el antes para construirnos en el hoy, sin dejar de comprender que en el tránsito persiste la huella (a pesar de la imprenta se sigue acuñando; a pesar de la fotografía se sigue escribiendo; a pesar del cine se sigue fotografiando...) a pesar de las tecnologías seguimos creando, pensando, sintiendo, percibiendo, sacralizando y revolucionando, es decir, con ellas seguimos existiendo, nos seguimos solidificando y nos seguiremos desvaneciendo. Es oportuno, en este momento, retomar la idea de Benjamin (2003) sobre los sujetos como seres capaces de enfrentarnos a lo nuevo asumiéndolo, lo que implica adaptándolo y adaptándonos, pero también resistiéndolo y resistiendonos, desde lo que somos, lo que hacemos, lo que pensamos, lo que deseamos, lo que queremos y lo que podemos; sin descuidar lo que imaginamos.

Los objetos, las herramientas, la técnica y hoy la tecnología nos han obligado y suscitado narrativas, estéticas, sentidos, formas de ver, de imaginar, de representar y de ser; en cada época histórica, en cada tiempo y lugar, incluso de acuerdo con cada cosmogonía, aun si todo ello por *nuevo* lo hemos mitificado, criminalizado, endiosado o condenado, siempre estaremos fluctuando en lo que fue, en lo que es, en lo que será de nosotros en la tribu (que aún existe); en la aldea (que aún existe), en el feudo (que aún existe) y en el Estado (que a pesar de él mismo sigue existiendo), pendulando entre la tradición y la revolución, entre la magia y la ciencia, entre el saber y el conocimiento. Hoy es necesario entender que a la educación le compete, como otra de sus tareas, asumir las nuevas mediaciones narrativas, representativas, imaginativas, en un mundo globalizado y al mismo tiempo pluricultural y multicutural (social, político, económico y simbólico), en un modelo económico donde todo cobra valor de cambio, que por tanto, socioculturalmente puede llegar a quitarle todo el valor a las personas, a las expresiones culturales, a las formas de organización social e incluso política.

Asimismo, el reto formador y transformador de quienes nos configuramos en el imaginario del saber racional, científico, occidental es entender, comprender, enseñar y aprender que existen otras formas y posibilidades de retratar nuestra existencia dependiendo de qué tan revolucionarios seamos para poner en juego el acto mismo de crear, recrear o subvertir esos valores prodigiosos otorgados a las innovaciones, a los valores económicos, a las dinámicas del capital; de qué tan dinámicos seamos para explicar, manejar, adoptar, utilizar y adoptar nuestras propias evoluciones cognitivas como inherentes a nuestra propia historicidad –tanto así que ya hay definiciones de identidad sociocultural propias de tales innovaciones, en este caso tecnológicas: cultura mediática, ciberciudadanos, *homotecnológicos*, *homocibernéticos*, entre otras– sin pensar que podemos transformarlas por fuera de esas condiciones materiales de las cuales nos habló Marx.

De esas condiciones reales y materiales es evidente que hace parte un campo interpretativo, el capitalismo cognitivo: concepto que responde a una serie de caracterizaciones que tienen que ver no solo con el ámbito mental, sino, y en especial, con el material; su interpretación está íntimamente correlacionada con las dinámicas del capital y su expresión contemporánea (el neoliberalismo). Autores como Richard Stallman (2011), Emmanuel Rodríguez y Raúl Sánchez (2004), o Mariano Zukerfeld (2012) nos ponen de manifiesto lo que está ocurriendo en el campo laboral, en particular en el sector informático, donde se están estableciendo otras formas de relación contractual que, aunque aparentemente sean diferentes, en lo esencial son otra de las manifestaciones de la flexibilización, satelización y explotación del mundo del trabajo por parte del capital.

De otro lado, con base en observaciones concretas y análisis específicos de lo ocurrido en el sector educativo universidad, se llega a análisis detallados sobre el *general intellect* y a la *new economy*, entre otros conceptos, que se convierten en centros de reflexión y que cruzan diversos intereses: partiendo de explicar lo referente al capitalismo informacional y su subversión. Se debe comprender, como lo plantea Manuel Roberto Escobar (2007, p. 49), que “la universidad es una de las instituciones que encarna de manera evidente las tensiones de las relaciones contemporáneas entre saber/poder”; exponer la necesidad de los académicos, trabajadores culturales y organizadores del trabajo de unirse y de oponerse a la transformación de las escuelas públicas y de la educación superior en esferas comerciales, para resistirse a lo que Bill Readings (citado por Henry Giroux, 2002, p. 31) define como ese “consumidor

orientado hacia la corporación, más preocupado por la contabilidad que por la responsabilidad”, todo ello desde el abordaje de una cultura y capitalismo cognitivo, como la llama Ossa (2012).

Pues bien, al referirnos al conflicto que se vive en la institucionalidad educativa, en todos su niveles, y en particular en la universidad, encontramos elementos esenciales para la lectura del conflicto del capital, formas de producción y de trabajo en el marco del neocapitalismo y su representación más concreta en el modelo económico que hoy nos atraviesa: el neoliberalismo. Los distintos prismas de abordaje de esta tensión nos exigen una lectura holística, en la que necesariamente nos tenemos que ocupar de un campo definitivo en la producción, reproducción, singularización, continuidad, ruptura, legitimación o resistencia respecto al modelo: la educación y lo que ella implica, entre otros tópicos, el de conocimiento, saberes, investigación, desarrollo y niveles de formación; relaciones laborales, formas de contratación, garantías de ley, protección de derechos fundamentales, entendiendo que aquí hay coexistencia de dos derechos fundamentales (educación y trabajo). Por eso, nuestras preguntas deben verse en sincronía con otras revelaciones de antagonismo capital-trabajo, pues por lo general, lo que ocurre con la clase trabajadora y el mundo laboral en las diversas manifestaciones y dinámicas del modelo capitalista, se irradia a otros campos de las relaciones sociales, en este caso el educativo y específicamente el universitario. Esas irradiaciones se explicitan en las ideas de Bula cuando señala que:

Si algo muestra la complejidad e impredecibilidad del capitalismo cognitivo, es que la educación tiene que aprender a improvisar, como consecuencia de la condición de que el mundo en el que los seres humanos son educados hoy en día está en constante cambio y este es de naturaleza impredecible. Por lo tanto, no tiene sentido hacer planes a largo plazo en educación, ni pensar (más allá de horizontes generales) en un modelo de estudiante que se quiere reproducir (Bula, 2012).

Lo anota Ramírez al destacar que el capitalismo cognitivo:

Hoy se traduce en una mercancía ficticia, le crea a la universidad intereses de competitividad, productividad, mercantilización y empleabilidad, que al igual que el individuo, se convierte en una empresa rentable y productiva, que se expresa en la supeditación de la dinámica universitaria al objetivo económico

de rentabilizar los conocimientos adquiridos, vendiéndolos a los potenciales interesados y privilegiando los intereses de las empresas activas en los campos respectivos (Ramírez, 2012).

En este sentido, resulta pertinente un texto como *El cognitariado en las brumas del capitalismo* (Restrepo, 2012), en el que se señala, entre otras cosas, que:

Estas lógicas mercantiles colonizan a los sujetos y los insertan en prácticas cotidianas de anulamiento y consumismo, que se expresan en la universidad tanto pública como privada, para poder ver posibilidades de fuga y resistencia, ante esas subjetividades que se pretenden agenciar con ese ethos capitalista que nos ligan actualmente, y que nos retan a desnaturalizarlas en toda su complejidad de gobernanza, para hallar oportunidades de fecundidad en la universidad para la creación y el avance, ante su fórmula desarrollista.

Por eso es oportuno volver la mirada hacia los lugares en que se generan este tipo de lógicas globales como negocio rentable, pues desde allí se configuran varios dispositivos aseguradores del mercado cognitivo que sostiene la oferta educativa. Se refiere él a la *movilidad* estudiantil y los procesos de *flexibilidad* como elementos inherentes al sistema económico, desde lo cognitivo a favor de preservar la tradición de imperiabilidad europea, esta vez manifesta en y desde el Espacio Europeo de Educación Superior (Bermúdez, 2012; Salcedo, 2012).

Esa mirada también debe volverse hacia los espacios y prácticas universitarias (universidad pública y privada) donde se visibilizan pugnas y luchas contra el orden vigente y contra el acoso normativo que la academia produce, tanto a los docentes como a los estudiantes. Escritos como el de Gibson-Graham (2011) que se ocupan de analizar las posturas desde las llamadas políticas poscapitalistas, abren las puertas a posibilidades reales de resistencia, ilustrando unos *cómos*, por ejemplo:

Hoy las formas de modelamiento e instauración de una *otra economía* están mucho más próximas a la irrupción de corta duración, de súbito si se quiere, que horada y desaparece; la posibilidad de abrir el campo a las alternativas que se pueden potenciar desde las prácticas cotidianas y desde las distintas formas de cultivo del Yo, se apoya en el poder de lo local, el poder de la diferencia que se expresa en el lugar y la insidiosa obstinación y permanencia de

los intentos ya no de las resistencias organizadas, fuertes e inmarcesibles, sino de las acciones subversivas ahora encarnadas en una nebulosa de organizaciones y movimientos a veces efímeros, tanto como de acciones cotidianas no siempre permanentes y regulares; las posibilidades de otra economía estará fundamentalmente dada por el ejercicio de dislocar las formas de pensar y de nombrar que incorporan en la hegemonía por el simple pero potente acto del pensamiento (Avella, 2012).

Este es, sin lugar a equívocos, un campo inherente al quehacer de la educación, ora como cuerpo, ora como institución, ora como derecho, ora como discurso o como narrativa de sentido (occidental), porque como bien lo señala Jaime:

Una cosa son los conceptos vistos desde los movimientos sociales y otro desde la institucionalidad, lo cual plantea un reto a la investigación social, [se debe entender que] el investigador desde un concepto construido en la academia, busca comprender las dinámicas sociales, (interpretar las interpretaciones de los sujetos, en palabras de Retamoso), lo cual [requiere] partir de los conceptos y el sentido que los sujetos investigados tienen de tales conceptos, de esta manera se avanzaría a descolonizar el saber y no únicamente con conceptos que signifiquen lo decolonial, pero construidos en la institución *occidental* y no en los movimientos sociales (Jaime, 2012).

Esas diversas miradas, tanto del capitalismo cognitivo visto desde la educación superior, como de la universidad en conflicto, dejan entrever, si se permite el término, que lo que están riñendo el capital y el trabajo en la contemporaneidad, además del dinero, el poder económico y político, también son las condiciones de dignidad humana; la producción, acceso y aplicabilidad del conocimiento, la técnica y la tecnología, que hoy se convierten en esos recursos casi que naturales que, otrora, se disputaba el capitalismo clásico que requería de materias primas para que su transformación mediante la técnica equivaliera a mayor producción y, por ende, máxima ganancia. Hoy la educación se comporta, se maneja, se compra y se vende en un mundo globalizado y neoliberal como mercancía, pero también como consumidora. Esto implica que, a las preguntas que se hicieron durante el desarrollo del seminario “Cibercultura, capitalismo cognitivo y educación” sobre *su poder* requieran, además de concentrarnos en la manifestación que esta tiene en el mundo laboral, también en los alcances que implica en el mundo vital: material, simbólico, ético y, por supuesto, de su incidencia

directa. En un mundo flexible, satelizado, homogeneizado en un modelo económico, la educación no es una, ni única, adopta esas dinámicas de transformación y flexibilización según los requerimientos de quienes tienen el poder de producir, transmitir, contratar y aplicar *los conocimientos*.

Esta condición de *informalidad y satelización* educativa, propia del modelo neoliberal, nos debe hacer pensar cómo desde la universidad en resistencia, ya sea como institución o como conciencia de la nación, como posicionamiento de clase trabajadora, se puede llegar a conciliar, negociar, arbitrar, transigir, oponer y resistir; cuando se trata de defender el oxígeno, el agua, los bioambientes, la existencia cultural. Porque es evidente que las potencias económicas y sus multinacionales, trasnacionales, además de la explotación de recursos, transformación de materias primas, implantación de mercados, han encontrado con su flujo de industrias de venta de servicios las mejores formas de *ofrecer, negociar y proveer* formas de vida *desarrolladas* a costa de contaminar, arrasar, eliminar ecosistemas, grupos humanos, ambientes. Esto sucede de manera soterrada, indirecta, o si es necesario de manera directa y violenta, o si no ¿cómo debe leerse el éxito de la industria bélica? ¿Cómo debemos entender las ganancias del negocio de la guerra? Industria y negocio que requieren de apertura de mercados, de implementación de alta tecnología, de ocupación de personas con capital cognitivo materializado en altos estudios en física, química, aerodinámica, en *marketing* (la guerra preventiva, la guerra antiterrorista). En esta misma dinámica, se podría hacer lectura de la neutralización *contraterrorista* por medio de la guerra, con el fin de evitar la expansión de la industria de armas nucleares que no se produzcan con el aval de Norteamérica.

Dado lo anterior, una universidad en resistencia tendría que asumir estas problemáticas, discusiones, realidades que no solo cruzan su ser, sino su quehacer educativo, político, social, económico, por ende, material, histórico y simbólico. En este sentido, y atendiendo a Raimundo Cuesta, es oportuno pensar que, desde su sistema disciplinar, sus programas educativos, sus modelos, modalidades y escenarios de enseñanza, la universidad tiene que propiciar el debate crítico sobre estas realidades que son relevantes para entender las dinámicas que adquiere y las estrategias que ha usado el capitalismo para consolidarse como modelo único y *posible* de construcción de mundo, modelo del cual no escapa ningún campo de conocimiento en la contemporaneidad (Cuesta, 2007).

Las direcciones que adopte a nivel teórico, político, social, cultural una universidad en resistencia deben ser consecuentes con su propia historicidad, pues como institución que nació en el siglo XII para hacer frente al monopolio del pensamiento adoptado e impuesto en todos los ámbitos de la vida desde los monasterios medievales, fue capaz de abrir espacios de saber y conocimiento bajo estatutos y cánones propios *autónomos* un siglo después (Bologna, Colegio de Sorbona, Salamanca). Tampoco ha de desconocerse la trascendencia que representó para América Latina la reforma de Córdoba en 1918 como hito del importante cuestionamiento que desde la universidad se hiciera al poder político, económico e ideológico sobre lo lesivo de continuar enseñando bajo los parámetros e intereses de un esquema colonial que mantenía las costumbres excluyentes e imposibilitaba la dinámica social de un pensamiento propio latinoamericanista; este movimiento, no debemos olvidar, fue en su mayoría nutrido por la clase emergente trabajadora que le disputó al clero y a la oligarquía el derecho a ingresar a la universidad y a tener modelos de enseñanza laicos y contruidos desde la realidad continental. Este acontecimiento “tiene especial significación para el continente, como que señala el momento del ingreso de América Latina en el siglo XX” (Tünnermann, 1996, p. 135).

Hoy tampoco podemos soslayar, desde una historiografía *de tiempo reciente*, la condición de la universidad en medio de la confrontación bélica por causas políticas (guerras, conflicto interno), escenarios en que ha sido criminalizada, estigmatizada y arrasada; instrumentalizada y exhibida como botín de guerra. Pero, al mismo tiempo, ha resistido desde sus currículos ocultos, sus posturas críticas y sus luchas por seguir existiendo como constructora de nuevas sociedades que se oponen al autoritarismo, la exclusión y las condiciones de indigna vida y que por lo mismo se resisten a adoptar sin ningún recato el modelo económico que los promueve, sustenta y sostiene. En 1972, Salvador Allende hablaba de la acción crítica y de la conciencia política que se debe generar en y desde la universidad como conciencia de una nación, de una historia y de unas condiciones concretas:

Por eso yo hablo así aquí en esta Universidad de Guadalajara, que es una universidad de vanguardia, y tengo la certeza que la obligación patriótica de ustedes es trabajar en la provincia, fundamentalmente, vinculada a las actividades económicas, mineras o actividades industriales o empresariales, o a las actividades agrícolas; la obligación del que estudió aquí es no olvidar que esta es una universidad del Estado que la pagan los contribuyentes, que en la

inmensa mayoría de ellos son los trabajadores. Y que por desgracia, en esta universidad, como en las universidades de mi patria, la presencia de hijos de campesinos y obreros alcanza un bajo nivel, todavía (...).

Hay jóvenes viejos que comprenden que ser universitario, por ejemplo, es un privilegio extraordinario en la inmensa mayoría de los países de nuestro continente. Esos jóvenes viejos creen que la universidad se ha levantado como una necesidad para preparar técnicos y que ellos deben estar satisfechos con adquirir un título profesional. Les da rango social y el arribismo social, caramba, qué dramáticamente peligroso, les da un instrumento que les permite ganarse la vida en condiciones de ingresos superiores a la mayoría del resto de los conciudadanos. Y estos jóvenes viejos, si son arquitectos, por ejemplo, no se preguntan cuántas viviendas faltan en nuestros países y, a veces, ni en su propio país. Hay estudiantes que con un criterio estrictamente liberal, hacen de su profesión el medio honesto para ganarse la vida, pero básicamente en función de sus propios intereses. (...) La revolución no pasa por la universidad, y esto hay que entenderlo; la revolución pasa por las grandes masas; la revolución la hacen los pueblos; la revolución la hacen, esencialmente, los trabajadores. (...) Gracias por comprender el drama de mi patria, que es como dijera Pablo Neruda, un Vietnam silencioso; no hay tropas de ocupación, ni poderosos aviones nublan los cielos limpios de mi tierra, pero estamos bloqueados económicamente, pero no tenemos créditos, pero no podemos comprar repuestos, pero no tenemos cómo comprar alimentos y nos faltan medicamentos, y para derrotar a los que así proceden, solo cabe que los pueblos entiendan quiénes son sus amigos y quiénes son sus enemigos (Allende, 1972).

Esas condiciones concretas implican entender que en la universidad en resistencia, además de enseñar la técnica e implementar la tecnología, se debe hablar sobre estas, sobre su utilización, su función y su articulación con lo político, lo económico, lo social, lo ético y lo vital; entender que los trabajadores que en ella tienen como principal fundamento su producción cognitiva, no escapan, ni pueden sustraerse a los conflictos sociopolíticos que los circundan, a ellos, a su institución y a su comunidad universitaria. Esto significa la disposición de apertura discursiva, creativa y comprometida de sus profesores, de sus gobiernos, de sus estamentos y de sus programas con sociedades, donde, en palabras de Giroux:

El nivel nacional, las esperanzas y sueños políticos por un futuro mejor han sido reemplazados por anuncios y trucos publicitarios a favor de un creciente autoritarismo. Las discusiones morales, que en un tiempo denunciaban los problemas concernientes a las necesidades y bienestar humanos, han sido oscurecidas por cuestionamientos técnicos relacionados con el balance de presupuestos y con el incremento de las reservas militares. Las universidades se han deshecho lentamente de los académicos izquierdistas, mientras muchos de sus colegas se desaparecen de sus puestos permanentes y rechazan la resistencia o el reto a los asesinos académicos que actúan sin compasión o reflexión (1992, p. 7).

Esto en sociedades que han sido lesionadas por un modelo económico que ha insertado incluso el negocio de la guerra como parte de ese mundo laboral, que cuenta con ejércitos legales e ilegales, que recluta miles de personas para que ejerzan labores especializadas (inteligencia, estrategias, desempeño en campo de guerra, etc.), sujetos que también requieren de enseñanza e instrucción específica –léase Escuela de las Américas–, o para el caso colombiano escuelas de la muerte, que son escenarios donde circula, se vende y se compra un conocimiento que pasa por diversos niveles de instrucción y que es necesario para el logro del objetivo: eliminar al Otro (social, político, étnico, nacional). Objetivo que provoca distintas ofertas en que el uso de ciencia y tecnología también es presentado como plus de experiencia y garantía, porque, como lo dice Judy Wajman, citada en el epígrafe por Castaño (2008, p. 7): “[aunque] las revoluciones tecnológicas no crean nuevas sociedades, [sí] cambian los términos en los que se desenvuelven las relaciones sociales, políticas y económicas”.

La universidad en resistencia también debe entender que su existencia, accionar, comparecer dan cuenta y hacen parte de esas brechas de acceso que el modelo económico pone de acuerdo con las condiciones sociales, de género, políticas, entre otras; brechas que reflejan las diferencias respecto al acceso, uso y disponibilidad de conocimiento de acuerdo con condiciones específicas. Por eso debe ocuparse de esas realidades, y en tal sentido es relevante el papel que cumple la universidad pública como el espacio y la condición donde se trata de zanjar tales brechas, pero aquí se encuentra con otros obstáculos que tienen que ver con ese mundo laboral flexible que la sumerge en una controversia sin solución en cuanto a su función educativa. Por una parte, es declarada por los Estados como servicio, que adquiere la condición de público cuando se trata de cercenar las garantías laborales, prohibir la huelga y sancionar el cese de actividades, pero que deja de serlo cuando se inyecta

capital privado, de manera que su carácter público se va reduciendo desde adentro (planta por contratación de servicios, concesiones para diversas actividades como restaurantes, cafeterías, fotocopadoras, celaduría, etc.); y por otra se consagra como derecho fundamental, que no se cumple pues no todos los que quieren y tienen las condiciones para adelantar estudios universitarios entran a ella, ni siquiera cuando es de carácter público. No obstante, para demostrar cubrimiento e inclusión, se intenta cumplir con lo requerido por los estándares internacionales para *demostrar* que los Estados hacen todo lo posible para *garantizar* este derecho progresivo.

Este pendular entre el carácter de servicio público, de derecho fundamental y de mercancía, se lee también como flexibilización de acuerdo con su función. Fluctuación que lesiona, además de las condiciones laborales que el mundo del trabajo encuentra en la universidad, un derecho fundamental que ha sido consuetudinario desde su aparición como institución y que luego ha sido consagrado constitucionalmente: su autonomía. Derecho que, a pesar de las apariencias, es más respetado cuando la universidad es privada, pues desde sus entes de gobernabilidad y control garantizan libertad de cátedra siempre y cuando no riña con la línea ideológica de la institución, disponen de gastos, recursos, estatutos disciplinarios etc.; sin embargo, cuando se trata de la universidad pública, la intervención no solamente es fiscal, administrativa, también es disciplinaria y jurídica, lo que implica la sujeción de libertad de cátedra, el derecho a la libre expresión, la regulación de contenidos, la orientación disciplinar, etc., es decir, su dinámica no escapa al modelo de capital, ni al régimen político que este requiere (liberal en economía y ultraconservador en política). Se ve a la universidad como institución abierta en la oferta y se promocionan nuevas carreras para el mercado: al mismo tiempo se pierden las funciones de garante de acceso al derecho a la educación y de escenario de debate. Hoy, por ejemplo, los profesores de universidades públicas en Colombia, con su calidad de funcionarios públicos, son investigados por la Procuraduría³⁴, se les ha levantado procesos por ser o presumirse terroristas,

34 La sustitución que hace la Procuraduría de los entes disciplinarios en las universidades públicas no lo puede hacer en las universidades privadas, pues los docentes allí no tienen la calidad de servidores públicos. Las implicaciones de ceder la autonomía universitaria en materia disciplinar que las sanciones se traduzcan en el impedimento de contratación en cualquier ente del Estado; que los procesos disciplinarios se salgan del fuero universitario lo que acarrea para el investigado recurrir a la justicia ordinaria; cosa que no sucede en las privadas donde queda a discreción si se contrata o no abogado, pues los mismos órganos de la universidad garantizan debido proceso, es decir, defensa para quien está siendo disciplinado, pues los eventos que ameritan procesos investigativos y sancionatorios para sus docentes no salen del fuero interno, es decir, ningún ente Estatal de investigación y penalización reemplaza los órganos del gobierno universitario en materia disciplinar, asunto que la universidad pública cedió completamente.

usando como pruebas fehacientes los artículos que publican, las materias que dictan, los contenidos que desarrollan, pues estos *incitan a la subversión* y el desorden público. Esta vigilancia se extiende no solo a su labor docente e investigativa, sino a la vulneración del derecho a la libre asociación, pues la criminalización y estigmatización de la acción sindical es una constante; además la persecución por filiación política es evidente. Mientras que en la universidad privada el régimen disciplinario es interno y la sanción es administrativa y no penal.

En este sentido, la universidad en resistencia tiene que estar atenta a las tendencias que va tomando su quehacer y su objeto de trabajo –el conocimiento como saber– en la relación entre capital/trabajo, ya sea porque se impongan modelos, regímenes, legislaciones que sustentan lo que por tradición se supone normal o legítimo, o porque se desarrollen revoluciones y formas de resistencia que pretenden cambiar la costumbre. Aquí, vemos cómo el desarrollo tecnológico, en concordancia con el ideal de desarrollo cognitivo, hace parte de una de las tantas formas de comprobación que permiten establecer las manifestaciones de dicha relación. Es el resultado de la conflictividad en el mundo del trabajo, en este caso en el ámbito educativo universitario, en el que, como en otros, se marcan las vicisitudes de los antagonistas de los contextos, de las condiciones y de los indicadores de crisis, las vías de consenso y/o resolución que entre las partes pueden lograrse conforme a las condiciones existentes. Pero también es en este ámbito en las que se proyectan tales vicisitudes que permanecen latentes, máxime cuando esa proyección no depende únicamente de las variables de comportamiento del capital, el mercado y las maneras de producción, sino que expresa las garantías de continuidad, las hace transmisibles y las legitima como indispensables para estar, tener y poder ser a través de los modelos, las políticas y los *mercados* educativos.

Finalmente, lo más importante que se advierte en un encuentro colectivo de análisis y reflexión, como el seminario “Cibercultura, capitalismo cognitivo y educación”, es que posibilita pensar, criticar y fomentar la controversia en torno a una problemática, pero también viabiliza perspectivas de resolución. En el caso concreto, la dinámica de su desarrollo, los autores propuestos, las discusiones en cada sesión, los foros permanentes, las diversas relatorías y nutridos protocolos contribuyeron a la comprensión de cómo el capital cognitivo también entra a las fauces del capital, como en otros tiempos lo hizo la técnica, para engrosar sus ganancias. Hoy, al abordar lo que está ocurriendo con la tecnología, igual que ayer, vemos que la estética en comunicación y educación expuestas, transmitidas, exhibidas, posibilitadas y

mediadas por los nuevos repertorios tecnológicos, si bien también hacen parte de un modelo capitalista que las controla, las maneja y las dirige, tampoco son ajenas a lo que pudiéramos llamar los modelos de resistencia. Ahí están en los currículos ocultos; ahí están en las formas de denuncias a la vulneración de derechos y los desmanes políticos y económicos; ahí están en las didácticas de pedagogías sociales; ahí están en la información no oficial, ahí están en la creación estética de nuevas narrativas sobre la guerra, ahí están intentando socializar y problematizar para la crítica, la resistencia y la construcción de otros mundos posibles.

Referencias bibliográficas

- Allende, S. (1972). Discurso pronunciado en la Universidad de Guadalajara, México, el 2 de diciembre de 1972. Recuperado de <http://www.abacq.net/imaginaria/discur5.htm>
- Avella, E. (2012). Una política poscapitalista. Relatoría. Intervención en Seminario “Cibercultura, capitalismo cognitivo y educación”. Doctorado Interinstitucional en Educación. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Barragán, D. (2012). La reorganización posmoderna de la colonialidad en el capitalismo. Relatoría. Intervención en Seminario “Cibercultura, capitalismo cognitivo y educación”. Doctorado Interinstitucional en Educación. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Benjamin, W. (2003). *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica*. Ciudad de México: Ítaca.
- Bermúdez, M. (2012). La universidad en conflicto. Capturas y fugas en el mercado global del saber. Relatoría. Intervención en Seminario “Cibercultura, capitalismo cognitivo y educación”. Doctorado Interinstitucional en Educación. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Bula, G. (2012). Capitalismo cognitivo: caracterización y complejidades del concepto. Protocolante. Intervención en Seminario “Cibercultura, capitalismo cognitivo y educación”. Doctorado Interinstitucional en Educación. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Castaño, C. (2008). *La segunda brecha digital*, Valencia: Cátedra.
- Cuesta, R. (2007). *Los deberes de la memoria en la educación*. Madrid: Octaedro

- Claret Miranda, J. (2006). *El atroz desmoche. La destrucción de la universidad española por el franquismo*. Barcelona: Crítica.
- Deleuze, G. (1996). *Conversaciones 1972-1990*. Valencia: Pre-textos.
- Dinucci, M. (2012). El silencio mediático como arma. Recuperado de <http://www.voltairenet.org/article176429.html>
- Escobar, M. (2007). Universidad, conocimiento y subjetividad. Relaciones de saber/poder en la academia contemporánea. *Nómadas*, 27, 48-61.
- Gibson-Graham, J. (2011). *Una política poscapitalista*. Bogotá, Colombia: Universidad Javeriana y Siglo del Hombre Editores.
- Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación*. Madrid: Siglo XXI.
- Giroux, H. (2002). Educando para el futuro. Rompiendo la influencia del neoliberalismo. *Educación y futuro*, número extraordinario, 25-37.
- Jaime, J. (2012). Tras las huellas de Marx. Relatoría. Intervención en Seminario “Cibercultura, capitalismo cognitivo y educación”. Doctorado Interinstitucional en Educación. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Laval, C. (2004). *La escuela no es una empresa*. Barcelona: Paidós
- Mallarino, C. (2012). Una política poscapitalista. Intervención en Seminario “Cibercultura, capitalismo cognitivo y educación”. Doctorado Interinstitucional en Educación. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Marx, K. (1997). *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política (Grundrisse) 1857-1858*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Olaya, V. (2012). Transformaciones del actual capitalismo. Relatoría. Intervención en Seminario “Cibercultura, capitalismo cognitivo y educación”. Doctorado Interinstitucional en Educación. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Ossa, C. (2013). *Cultura y capitalismo cognitivo*. [Archivo de video] Recuperado de <http://www.observatoriocultural.gob.cl/videos-investigacion>
- Ramírez, A. (2012). Tecnicidad y máquinas. Relatoría. Seminario “Cibercultura, capitalismo cognitivo y educación”. Doctorado Interinstitucional en Educación. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Restrepo, C. (2012). El cognitariado en las brumas del capitalismo. Recuperado de <http://profesorvargasguillen.files.wordpress.com/2012/05/cuadernillo-universidad-22-de-mayo-de-2012.pdf>
- Rodríguez, E. y Sánchez, R (comp.) (2004). *Capitalismo cognitivo, propiedad intelectual y creación colectiva*. Madrid: Traficantes de Sueños.

- Rojas, J. (2012) Capitalismo cognitivo: caracterización y complejidades del concepto. Relatoría. Intervención en Seminario “Cibercultura, capitalismo cognitivo y educación”. Doctorado Interinstitucional en Educación. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Rueda, R. (2012). Programa. Seminario “Cibercultura, capitalismo cognitivo y educación”. Doctorado Interinstitucional en Educación. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Salcedo, J. (2012). Capitalismo cognitivo y educación. Relatoría. Intervención en Seminario “Cibercultura, capitalismo cognitivo y educación”. Doctorado Interinstitucional en Educación. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Sennett, R. (2006). *La cultura del nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.
- Stallman, R. (2011). *Software libre*. Entrevista. Recuperado de <http://www.youtube.com/watch?v=onrIApj3Cjs&feature=related/>
- Tünnermann, C. (1996). *Breve historia del desarrollo de la universidad en América Latina. La Educación superior en el umbral del siglo XXI*. Caracas: CRESALC.
- Zuckerfeld, M. (2012). Mecanismos de poder en el trabajo informacional: un estudio empírico sobre la disciplina y el control en los procesos productivos de *software*. *Nómadas*, 36, 74-89. Recuperado de <http://www.ucentral.edu.co/NOMADAS/nunme-ante/intro.htm>

Capitalismo cognitivo: resistencia y líneas de fuga

Germán Ulises Bula³⁵

Resumen

El siguiente texto busca dar cuenta de las ideas que circularon en el seminario “Cibercultura, capitalismo cognitivo y educación” (ofrecido en el marco del Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional) en torno a las formas en que es posible resistir, escapar o transformar al capitalismo cognitivo. El seminario partió de la caracterización que hace Deleuze de nuestro tiempo como *sociedad de control*, en la que el poder penetra todos los aspectos de la vida y la propia subjetividad. Por ello, la resistencia se caracterizó como una *guerra por el sentido*, una recuperación de la riqueza, horizontes y humanidad de la vida, en campos como el arte, la memoria o el trabajo, y en términos de una recuperación de afectos positivos, de ritmos de vida y trabajo adecuados al ser humano, y de la comunidad, en contra del miedo, la competencia y la instrumentalización de la vida humana. En esta lucha por la recuperación de lo humano, las nuevas tecnologías guardan un enorme potencial pero pueden ser tanto remedio como veneno. La educación, por su parte, se encuentra bajo asalto por una mirada administrativa orientada exclusivamente a la productividad, y la rehumanización de este ámbito es una responsabilidad especial de los educadores.

El texto intenta condensar las ideas principales del seminario, al tiempo que incorpora algunas citas directas de sus participantes. Esta atribución, no obstante, no indica la autoría intelectual de las ideas expresadas que deberían atribuirse, más bien, al seminario como sujeto colectivo, pues son producto de debates y resonancias más que de elucubraciones solitarias.

35 Docente de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de la Salle. Doctor en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Miembro del grupo de investigación Filosofía, Cultura y Globalización de la Universidad de la Salle. Correo electrónico: gbulalo@unisalle.edu.co

Palabras clave

Resistencia, capitalismo cognitivo, sociedad de control, arte, memoria.

Abstract

This is a compilation of ideas presented in the discussions held during the “Cyberculture, Cognitive Capitalism and Educación” seminar—a component of the Doctorate in Education at Universidad Pedagógica Nacional—concerning the ways in which it is possible to resist, escape or transform cognitive capitalism. The discussion took as a starting point Deleuze’s characterization of our time as a *control society* in which power permeates all aspects of life and subjectivity. Therefore, resistance was characterized as a *war for meaning*, a retaking of the wealth, horizons and humanity of life, in fields such as the arts, historical memory or labor; in terms of a recovery of positive affections, of a life and work style adequate to human beings; and in terms of a recuperation of community as opposed to fear, competition and the commodification of human life. In this struggle for the recovery of what is human, new technologies hold great potential, but can be both a poison and a medicine. Education is currently under assault by an administrative outlook oriented exclusively towards productivity. Its re-humanization is the particular responsibility of educators.

This text tries to summarize some of the main ideas of the seminar, and incorporates some direct quotes from the participants. This attribution, however, does not imply an intellectual authorship of ideas. They should be rather be attributed to the seminar as a collective subject, since they are the product of debates and resonances rather than of individual thought.

Keywords

Resistance, cognitive capitalism, control society, art, memory.

Control

En el texto *Post-scriptum a las sociedades de control* (1996), Gilles Deleuze explica el paso de las sociedades disciplinarias a las sociedades de control. En estas últimas, el poder se hace ubicuo, sutil e interiorizado: en lugar de verse limitados por dispositivos de encierro y disciplina en determinadas instancias de la vida, los sujetos se encuentran con el poder en todos sus aspectos y terminan por interiorizarlo y desearlo activamente (las ovejitas marchan solas a casa del carnicero). Persisten la opresión, la injusticia y la deshumanización; pero ya no están encarnadas en un tirano contra el que se pueda tramar la guillotina. En cambio, la tiranía sin rostro se muestra en políticas tecnócratas y formatos de acreditación institucional, en el clima de miedo, inmediatez y espectáculo de los medios masivos, en la invisibilización del sufrimiento de los excluidos de la nueva economía, en las exigencias cada vez mayores sobre el tiempo y el alma que padecen los trabajadores del semiocapitalismo (Berardi, 2007) en un mundo en el que la producción de valor yace cada vez más en el conocimiento, la información, las relaciones y los afectos. En este contexto, las nuevas tecnologías aparecen, al mismo tiempo, como peligro y como potencial remedio (Rueda, 2012a).

Desterritorializado el poder, desterritorializada la resistencia (Hardt y Negri, 2011). Ya no es posible pensar en una resistencia a manera de golpe de Estado, concentrada en la política y en una serie de acciones bien determinadas: la resistencia se extiende a todos los campos de la vida. Ya no puede verse como una exterioridad respecto al poder que se resiste (que está en todas partes), sino a manera de fuga que busca transformar, más que derrocar, ese mismo poder.

Arte, sujeto y memoria

Una apuesta de resistencia consiste en pensar que los dispositivos de control no son perfectos, que dejan intersticios que pueden ser aprovechados por subjetividades creativas. Es parte esencial de la dinámica del control que existan estos intersticios (inclusive, sirven a los dispositivos de control porque ahí pueden desfogarse los sujetos) y que la vida en las sociedades de control consiste en esta lucha por lograr, así sea por momentos, estar fuera de cámara... el dispositivo de control llegaría realmente al control pleno si controlara nuestro corazón. Un lugar de intersticio es la memoria histórica, como lo plantea Merchán (2012):

Bajo las dinámicas del capital y de su modelo de *verdad* (...) estamos(...) como máquinas automatizadas que respondemos adecuadamente a un ensamblaje; no obstante, siempre habrá piñones, chips, motores que paren, que traben, que detengan la producción y uno de ellos es(...) la memoria histórica, también cargada de sentido, también dinámica, también acomodaticia, pero vaya que también resistente a la homogenización de la historia, del pensamiento, del *deber ser*.

El arte, como en todo tiempo, proporciona una línea de fuga, tanto para imaginar mundos alternativos como para hacer visible y evitar el olvido de ese en que vivimos. Aquí se resalta la primera persona como lugar de testimonio. Por ejemplo, las obras artísticas de Patricia Bravo, según Olaya (2012), hacen:

Referencia al problema del sujeto, a su instancia particular, a la necesidad del no olvidar, pero dirigiendo la mirada del espectador (casi de forma natural) hacia una perspectiva que toca el problema de lo privado, en detrimento, si se quiere, de lo colectivo, de lo comunitario. En este sentido, las obras se presentan como espacios de constitución de miradas, son acontecimientos que interpelan el mundo de vida de los sujetos.

La memoria, en una sociedad de control posideológica, no se ve amenazada propiamente por un relato oficial falsificador. Al respecto, sugiere Rueda (2012b) que:

Las tiranías y fascismos se han ensañado específicamente con la memoria -como el franquismo, el nazismo, el estalinismo, entre otros-, al procurar no solo lo que podríamos denominar la eliminación industrial del recuerdo, sino también los sistemas conceptuales fabricados para la sustitución de un nuevo metarrelato, *coherente*, único acorde con los fines del poder, con el proceso de la hiperindustrialización (luego de la guerra fría) (...) y en ese sentido de la fluidificación de la memoria que por cierto aplica un sutil borrado de la memoria *incómoda*, pero esta vez no para borrarla o exterminarla, ni para prohibirla, lo que probablemente hoy provocaría rebelión en lugar de conformismo, sino diluyéndola en una *sobreabundancia* de informaciones que fluyen sin cesar.

Pero el papel del arte no se limita a la construcción de la memoria. A través del arte se pueden retar y ampliar concepciones estrechas de la racionalidad. Para Mallarino (2012),

Si la *razón* ha sido como sabemos hechura de la lógica, ¿qué pasa si nos atrevemos a proponer algo así como dispositivos analógicos al mando de racionalidades que se mueven en ámbitos de la razón no convencional y al margen de lo previsto? Analógicos no se refiere por supuesto a a-lógicos –sin lógica– sino a lógicas propias de racionalidades paralelas como la metáfora o la analogía, y a otras que normalmente han sido habituales de ámbitos como las artes, pero de ninguna manera privativas de estos.

La resistencia, en el plano de la subjetividad es, como plantea Olaya (2012):

(...) La guerra por el sentido (...) las resistencias actuales son la expresión de la lucha por formas de vida, por la subjetividad. En este sentido no es solo una resistencia desde la político, es una resistencia ética, si entendemos por ella una pregunta por lo humano.

Por ello, no hay que entender la resistencia en clave de oposición, sino en clave de acción creativa.

Trabajo

El arte, con todo, no es sino una parte de la vida. Y la acción en lo artístico sería estéril si no se derramara hacia la vida en general, la vida del trabajo. Como muestran autores como Berardi (2007) o Sennett (2006), la vieja demarcación entre el tiempo de trabajo y el tiempo personal se está erosionando; pareciera que el tiempo de trabajo (a través del teléfono celular y el iPad) invadiera el tiempo de la vida (con el agravante que, en el capitalismo cognitivo, el tiempo de trabajo se hace imposible de cuantificar, por más de que se mantenga la ficción de las horas laborales en los contratos y planes de trabajo).

Frente a esta problemática, vale la pena tener en cuenta el aspecto positivo y humanizante del trabajo. Creo que es importante aclarar que el trabajo es la esencia concreta del hombre en la medida en que, a través del trabajo, el hombre se produce

a sí mismo (se nutre, se educa, etc.). Hay que distinguir entonces entre el trabajo que nos hace ser humanos y el trabajo enajenado. Desde este punto de vista, y teniendo en cuenta cómo en nuestra sociedad se erosionan los muros entre trabajo y vida privada, la distinción clave no estaría entre ocio y trabajo, sino entre trabajo enajenado y trabajo (por decirlo de algún modo) autopoietico. La lucha pasaría por la recuperación del trabajo autopoietico. Como profesores universitarios, muchas veces estamos involucrados en trabajo enajenado y enajenante (como llenar formatos para acreditación), pero muchas veces nuestro trabajo es un trabajo personalmente productivo: al trabajar con alumnos, investigar autónomamente, etc. Desde este punto de vista, habría que pensar si es posible invertir las cosas: así como el trabajo ha contaminado la vida, procurar que la vida contamine al trabajo; desenajenar al trabajo y recuperarlo como la actividad humanizante y creativa que debería ser. De alguna manera, esta posibilidad se asoma en el mismo desarrollo múltiple y contradictorio del actual capitalismo: dos ejemplos serían la forma de trabajo de Google y el advenimiento del toyotismo, este último trata, como lo sugiere Rueda (2012b), de “humanizar el modelo fordista y taylorista de producción que reduce al hombre a la ejecución de una simple tarea, lo trata como una máquina y no reconoce su capacidad creativa”, brindando más participación a los obreros en los procesos de control de calidad.

¿Será posible llevar las prácticas de Google al aula, para humanizarla? El caso de Google, para Rojas (2012):

Reviste en importancia para la discusión alrededor del capitalismo cognitivo por varias razones; al incentivar el pensamiento creativo intentan mantener felices a sus empleados en pro del crecimiento de la empresa, por otra parte, el modo de organización horizontal que implementan en algunas áreas, proyecta la sensación de equidad por ejemplo, sus ejecutivos mantienen la política de puertas abiertas, y se promueve la interacción y trabajo en equipo al votar por la ideas más llamativas (top 100) de distintos empleados, esto por mencionar algunos ejemplos de su manera de trabajo. Llevar este pensamiento al aula no suena descabellado, siempre y cuando los estándares de evaluación y medición de calidad también evolucionen, ya que en la práctica real educativa, aun se persigue cumplir con un compilado de temáticas por las que luego hay que dar cuenta en una evaluación (interna o externa).

Un trabajo genuinamente humanizante (y hay que ver qué tanto lo es en el toyotismo, o en el modelo de Google) recuperaría el *ethos* del artesano del que habla Sennett (2006), atento más al proceso de producción que al resultado, y más al valor de uso que al valor de cambio del producto. A su vez, habría que llevar este *ethos* del artesano a la producción de relaciones sociales. Rueda destaca que “para Sennett la artesanía (...) permite pensar que las capacidades de nuestro cuerpo para dar forma a las cosas físicas son las mismas en que se inspiran nuestras relaciones sociales” (2012b). Irónicamente, el capitalismo debe dotar a los trabajadores de la capacidad de cooperación que puede amenazar su hegemonía, pues continúa Rueda (2012b),

(...) Desde sus comienzos, la organización del trabajo en el sistema capitalista vislumbró en la cooperación una fuerza capaz de reducir costos y producir plusvalía. Es decir, esta nueva fuerza está dada por su expresión colectiva y social, en tanto que la subjetividad deviene intersubjetividad con la cooperación.

La tarea de la resistencia sería recuperar la sensibilidad y la empatía, que se pierde en la atomización y el consumismo modernos, como sugiere Mónica Bermúdez (2012):

(...) No se refiere a una técnica que reintegre al individuo roto a la normalidad del consumo compulsivo y la competición económica, sino a una práctica que reactive la sensibilidad y la empatía, de ahí que la vía del arte podría ser una alternativa muy importante de explorar. Esta terapia que mezclaría activismo y arte para Bifo ha de llevar a la revuelta y a la solidaridad, al placer de los cuerpos mezclándose con otros cuerpos (por ejemplo a través de las movilizaciones, las tomas callejeras, performances, etc.), pues ese vínculo con los cuerpos y el deseo es lo que tenemos que ganar para nosotros mismos.

Se trata también de recuperar el goce que encontramos los unos en los otros, como lo propone Ana Brizet Ramírez (2012):

Disfruto tanto de mi hija cuando no hay nada que nos produzca la ansiedad de cumplir con algo o a alguien, del buen cine, de un gran helado, de la rumba, del *arrunchis* cuando se puede, de la música, de los tiempos sin tiempo en mi sofá, del sin afán, de cocinar sin ansiedades, más que la de disfrutar de un buen plato preparado por mí misma, de dormir sin alarmas, de sentir la brisa que baja de los cerros orientales, de caminar sin prisa, ni temor, en fin... Creo que

vale la pena cada día más entrar en el debate de cuidarme a mí misma y por mí misma, de entrar en una huelga permanente por crear esos espacios de suspensión *consciente*, para otorgarle más valía a encontrarme con los otros, pero no exclusivamente para *trabajar para los otros*, sino para hallarle más sentido a esas condiciones inmateriales de nuestra emocionalidad que allí se juega en la palabra compartida, en esa energía psíquica que nos hace fluir como sujetos. Ahora empiezo a comprender más que es lo que se juega a través de los nuevos repertorios tecnológicos, cuando niños, niñas y jóvenes se encuentran, por el simple hecho de encontrarse, como en una forma de artesanía de sí.

La recuperación de sí que emerge como hilo conductor de estas propuestas de resistencia se presenta como una forma de anclaje ante cierta levedad acéfala que permea nuestra vida, como lo señala Avella (2012):

Volvemos para finalizar, a la idea de que la voluntad y el ejercicio de la autoconciencia, deben encontrarse en el camino de una búsqueda de autonomía que nos permita seguir luchando por lo que queremos y no sencillamente entregarnos a lo que nos toca. La pregunta puede ser, pensaría yo en una síntesis parcial de lo discutido, ¿tendrá realmente con qué, la conciencia humana, en su propósito de evadir las complejas artes y tomar control de una rueda, de unas fuerzas que desatadas con la modernidad, con el avance tecnológico sin precedentes y quizás sin imaginables concretos acordes con todo lo que puede llegar a ser, con unos imaginarios de avance y crecimiento infinitos y de productividad similar? O ¿seguiremos flotando sin anclajes, a la deriva en un mundo que ahora más que nunca nos hace sentir que todo lo sólido se desvanece en el aire?

Cuerpo, comunidad

La recuperación de sí mismo es, necesariamente, una recuperación de la propia corporalidad. Los seres humanos vivimos y conocemos como cuerpos en relación con un entorno material. El carácter incorpóreo de las actividades de consumo y producción del capitalismo cognitivo da mucho qué pensar. La resistencia al mismo puede pasar por el cuerpo; concretamente, por cuerpos que se nieguen a dejar sus propios ritmos por el ritmo de aceleración constante del capitalismo cognitivo (y, recordemos, a medida que un cuerpo acelera, se hace más pesado). Recuperar la lentitud (de la producción artesanal, de las relaciones humanas, del pensamiento ponderado y masticado que

no se ocupa de tener uno o dos *papers* nuevos cada año) es un gesto poderoso de reafirmación de lo humano frente a las exigencias inhumanas del crecimiento económico perpetuo.

Desde el punto de vista somático, la recuperación de sí pasa por la presencia de afectos positivos, afectos de autodeterminación y comunión con otros. Para Ramírez (2012), siguiendo a Galcerán (2010):

Nos propone que ante las crisis del sistema capitalista es posible hallar un *colchón* que emerge desde esos espacios de tareas de resistencia en los que se generan afectos positivos como forma de autodeterminación de los sujetos que va de lo colectivo a lo individual y viceversa. Llama la atención cómo esos modos de autodeterminación declaran la libertad de los sujetos y la nominalizan en función de las experiencias de desacoplamiento de las exigencias de dominación. Allí, se reivindica que la libertad reside en la constitución de generar tramas de afectos y sensaciones positivas para poder ser en lo común (...) En este sentido, comunidad es el empoderamiento colectivo, la ligazón social con los otros desde la que adquiere sentido la institucionalidad y las formas de gubernamentalidad, pues no son estas las que determinan a los sujetos, sino son los sujetos los que se determinan en el reconocimiento y la mutualidad con los otros para ser simismos y hacer más rica la individualidad (...).

Esta autodeterminación ganada con (no contra) otros es la esencia del movimiento de los procomunes, en los que se constituyen cuerpos, propiedades e inteligencias colectivas. Sobre los procomunes, en el movimiento de estudiantes que trajo a colación Ramírez, Rueda (2012b) considera que:

El punto complejo –y a veces complicado– es ver cómo frente a la incertidumbre por encontrar un modo de subsistencia colectiva (en la universidad, en la sociedad) por la expansión de una forma de gubernamentalidad que se inserta en todos nuestros resquicios, los procomunes aparecen como una posibilidad para hacerle frente a la privatización del conocimiento, a través de la diversidad y la articulación y la configuración de comunidades que se dotan a sí mismas de normas y gestionan los recursos que generan como un bien colectivo de la comunidad(...) Los procomunes abogan por un bien común, una comunidad asociada a él y un modo de gobernanza. Lo procomún sería entonces para

muchos la forma de producir y gestionar en comunidad bienes tangibles e intangibles, cuyo dueño no es único sino que pertenece a todos y a nadie a la vez. (...) Estas prácticas de los procomunes se instalan en un aprendizaje social que no pasa necesariamente por las instituciones formales y fomenta una inteligencia colectiva, que entendemos como lo dice Sloterdijk (2008), una inteligencia que es como el lenguaje y las emociones, no es la inteligencia de un sujeto, sino un entorno o un sistema de resonancia donde sujetos *creadores* son capaces de estar en contacto con muchos otros, trabajando de manera interdependiente y autónoma en espacios-tiempos similares o diferentes y con una conciencia planetaria.

Los afectos positivos, creadores de comunidad y simbiosis, se enfrentan principalmente a un afecto negativo, el miedo: la clave de la resistencia está en la conectividad. A través de la competencia y el miedo se quiere separar al cognitariado. Un cognitariado conectado, dialogando, creando conocimiento, cooperando es un cognitariado constituido como multitud (Hardt & Negri, 2011). Esto es, que quiere y puede autogobernarse, que quiere y puede autoformarse. En términos de cuerpos, habría que hablar de porosidad, de capacidad de unirse a otros cuerpos y formar metacuerpos, cuerpos de orden superior. Sin duda, esto requiere de afectos como el amor y la curiosidad, y se ve impedido por el *miedo-ambiente* del que habla Herreros (2010).

Conectividad

La conectividad que suponen las propuestas de nuevos afectos, corporalidades y comunes se ve potenciada por las nuevas tecnologías de la comunicación. Estas se revelan entonces como *phármakon*, como veneno enajenante y medicina liberadora al mismo tiempo. De nuevo, vemos amenazas al régimen de producción incubándose en su propio seno. Emerge:

(...) Una clase de reflexividad que es producida por un sistema de gramaticalización, a través de una reticulación digital, donde las actividades cognitivas, a pesar de ser gestionadas por el capital, al mismo tiempo introducen la posibilidad de un nuevo régimen de individuación psicológica y colectiva (...) una perspectiva política y económica: la economía de la contribución (p. 50).

La resistencia, en y a través del nuevo capitalismo cognitivo, puede caracterizarse como *criptozoismo*: Internet es el medio en el que vivimos. Está atravesada por lógicas del consumo y la vigilancia, y es una expresión de Imperio. No obstante, no se le debe identificar con el mal, con aquello respecto a lo cual la subjetividad es externa y se debe combatir. Quisiera tomar un término de la biología y aplicarlo a esta situación. Son criptozoicos los animales que, llegada la ciudad a un determinado entorno, ni se extinguen (como los osos) ni se domestican (como los perros), sino que se las amañan para vivir a la manera salvaje en la ciudad (los mapaches, o los cuervos). El criptozoismo de la subjetividad sería el arreglárselas para vivir en Imperio sin que Imperio se apodere de mi subjetividad; de usar las tecnologías no para enajenarme, sino para constituir nosotros poderosos.

Esta conectividad se presenta de manera concreta en experiencias liberadoras dentro y fuera de las aulas, y también como un horizonte ideal que, no obstante, no debe concebirse de forma demasiado abstracta. Olaya discute (2012), siguiendo a Berardi (2007), que la idea de Lévy (2007) de un estadio de perfección de la inteligencia colectiva, producto de una absoluta integración de las mentes individuales, solo sería posible si se olvidan dos circunstancias problemáticas: la existencia de un cuerpo erótico que no puede ser desvanecido por la intelectualidad y

(...) El cuerpo planetario, que no puede ser excluido de la purísima visión mística de la Inteligencia Colectiva, ni evacuado sic et simpliciter en virtud de su impureza, de su inadecuación e imperfección, a menos que supongamos que la miseria terrena de las masas excluidas del paraíso de la *new economy* sea un castigo divino, un infierno al que están destinados aquellos que no han merecido la inscripción en la perfectísima *Inteligencia Colectiva* (Berardi, 2007, p. 92).

Para Olaya (2012),

En relación al cuerpo erótico y singular que ignora Pierre Lévy, Bifo apunta que la noción de conciencia es liberada de la historia cultural, de su complejidad, en otras palabras de su corporalidad, en mis términos, de la territorialidad y las relaciones sociales que en el mundo físico construyen los humanos. Es decir, hay un alejamiento de lo físico. Se prescinde del deseo y de lo erótico de los sujetos y a su vez, la alteridad es artificiosamente construida. El otro existe en tanto solo es remoto, lejano, idealizado y su única existencia es en tanto intercambio

económico. Es esta eliminación de la corporeidad la que posibilita una idea de felicidad, pero en tanto alejamiento de la física humana, dicha felicidad es falsa.

Una pregunta que habría que hacer es si los nuevos medios se utilizan como manera de escape de la realidad o como laboratorio para la creación de realidad. Para Rojas (2012):

Muchos hablan del uso de los videojuegos, el internet como catarsis para no realizar actos en la vida real. Es decir, pasar por el arte (si así se quiere) lo que la mente piensa, o en otras palabras, hacer visible el pensamiento. El problema radica cuando la realidad real queda relegada por la virtual, cuando no es posible dilucidar las fronteras de lo posible y de lo que no se debe hacer, llegando a preguntarse cuál es la realidad misma.

Aquí habría que tener en cuenta las siguientes ideas de Turkle (1997):

- “Internet es otro elemento de la cultura informática que ha contribuido a pensar en la identidad en términos de la multiplicidad. En Internet, las personas son capaces de construir un yo al merodear por muchos yos” (p. 227).
- “Internet se ha convertido en un significativo laboratorio social para la experimentación con las construcciones y reconstrucciones del yo que caracterizan la vida posmoderna” (p. 228).

Un ámbito en el que vemos que las nuevas tecnologías han tenido efectos transformadores reales y tangibles ha sido en el uso que de ellas han hecho los movimientos sociales. Si bien Roma construyó sus caminos para propósitos imperiales, también fueron utilizados por bandidos y rebeldes; Bermúdez (2012) considera que:

Las tecnologías están en una tensión permanente por su anclaje con el capitalismo y en una declaración de control y consumo sobre lo cual emerge una producción de la subjetividad (...) esclavizada. No obstante (...) estos escenarios también son interpelados, por las mismas intenciones políticas-discursivas que los movimientos sociales se trazan (...) Las tecnologías digitales han venido afectando los propósitos que algunos movimientos o grupos sociales se trazan en virtud de realizar y exaltar la lucha sobre la cual reside la socialización de su deseo político. Estas afectaciones, tienen que ver con la expansión y visibilización que los grupos logran al apropiarse y hacer uso de diversos espacios

digitales como blogs, páginas web, redes sociales, entre otras. A través de estos escenarios se amplía la participación en el espacio público, llegan a infinidad de personas (...).

Educación

Otro ámbito en el que se muestra el potencial liberador de las nuevas tecnologías es el de nuevas formas de educación de carácter horizontal, desterritorializada y dirigida a la transformación social. Al respecto, Rueda (2012b) comenta que se trata de dinámicas de formación donde hay mucho de autodidactismo, y tienen la cualidad de constituir prácticas del compartir saberes instituyentes de comunidad, y donde se ponen en juego valores como el experimentar, el hazlo con otros, el hackear la realidad local y abrir la comunicación y el saber al mundo.

La noción de educación expandida a su vez participa de la ampliación de las posibilidades de lo que implica crear conocimiento, estar y ensayar una realidad y producir una subjetividad (...) Ahora bien, en la mayoría de colectivos contraculturales que he estudiado (excepto los que son movimientos sociales, como el de mujeres o el indígena) se trata de proyectos que no se mantienen en el largo plazo, y que tampoco *institucionalizan* una escuela (así sea alternativa como la de los indígenas NASA-ACIN). También (...) dentro de sus propuestas deben lidiar con relaciones de poder hacia dentro y hacia fuera de sus colectivos, que a veces les restan potencialidad y novedad social. Se enfrentan además a las seducciones del mercado y del actual capitalismo y entonces a veces en medio de lógicas de cooperación del software libre, por ejemplo, aparecen también prácticas dominantes que excluyen a las mujeres, o a veces el *do it yourself*, que invoca a que cada quien se apropie y tenga voz, se convierte en una práctica individualista y competitiva.

Cabe, no obstante, la pregunta por la eficacia transformadora de las acciones de movimientos estudiantiles y de formas de educación alternativa. Al respecto, Salcedo (2012) considera que:

Quizás los sujetos sí afecten (...) los entornos de la educación superior, y causen ciertas fisuras a las políticas que las determinan, a pesar de toda resistencia estudiantil en forma *online* u *offline*. Pero no altera al sistema de educación

superior, esto es, al conjunto de ideas que navegan e instalan en todos los microsistemas las prácticas de modernización.

El problema está, para Rueda (2012b), en:

(...) Cómo enfrentar la reforma neoliberal y su lógica económica que propone una visión de empresa en la educación al servicio de la demanda del mercado, lo que a su vez implica observar en la educación superior la manera en que se entretejen no solo políticas nacionales, sino también las de instancias internacionales con el discurso del desarrollo y el progreso que históricamente se ha construido sobre la base de desigualdades, desconocimientos, inequidades entre regiones y países.

Siguiendo a Herreros (2010), Bermúdez (2012) destaca que son tres las formas de resistencia a la universidad neoliberal:

- a) La que pretende romper o al menos agrietar los muros de la universidad planteando en su interior una formación distinta a la ofrecida por la universidad convencional.
- b) La que pretende romper, o al menos agrietar, los muros del activismo ideológico, con un método situado en sus antípodas. Así, la figura activista es remplazada por la del investigador militante, que busca agenciamientos entre prácticas de cooperación e insubordinación ya existentes.
- c) Las prácticas que, situadas fuera de los muros de la universidad, son receptoras de curiosidad e interés creciente por parte de estudiantes, investigadores y militantes sociales.

La resistencia a la universidad neoliberal se da desde adentro y desde afuera, pues, como señala Jaime (2012):

(...) La resistencia, en cualquiera de sus manifestaciones, muestra que la dominación o sujeción no es absoluta, siempre queda espacio para las fugas, para la utopía (...) En el ámbito universitario son más diversas y frecuentes tales prácticas. Considero que la pérdida de los bienes comunes, entre ellos la

educación, ha articulado una serie de acciones colectivas en la universidad, gran parte de estas hoy articuladas a la Mesa Amplia Nacional Estudiantil (MANE). La resistencia, puede darse desde dentro o desde fuera, vale señalar la existencia de universidades indígenas en diferentes partes de América Latina, en las que no solo se resiste al modelo neoliberal, sino que se pone en tensión lógicas epistemológicas, pedagógicas, administrativas y organizativas, de las instituciones educativas denominadas por ellos occidentales. Desde dentro de las instituciones, es relevante el papel que el maestro puede jugar en dinamizar procesos de resistencia, pues (...) existen profesores funcionales pero también de límite, estos últimos aportan a los procesos de resistencia en las instituciones educativas.

La tensión desde el interior y el exterior que padece la universidad pone de relieve un peligro existencial para la universidad del siglo XXI. Básicamente, se puede tratar de cambiar a la universidad desde adentro, o abandonarla y hacer conocimiento desde afuera. Podría pensarse que los dos enfoques son maneras de resistencia complementarias: por ejemplo, que la autoformación desterritorializada y basada en problemas más que en disciplinas, exterior a la universidad, puede impulsar a la universidad a formas de conocimiento más flexibles. Pero quizás esta posición ignora la profunda crisis en la que se encuentra la universidad como tal. Entre las fuerzas del mercado que la erosionan desde la derecha, y el conocimiento desterritorializado que la erosiona desde la izquierda, creo que la universidad tradicional se encuentra en riesgo existencial. Resistir desde afuera es una posición válida, pero creo que implica asumir el riesgo de acabar con la universidad como tal. Mejor dicho, o nos inventamos un nuevo lugar para el conocimiento compartido y la formación de democracia, o recuperamos el papel cívico y social de la universidad.

La respuesta a estos retos debe pasar por una revisión de las pedagogías, insiste Ramírez (2012):

Considero que es posible agenciar una educación de resistencia dentro y fuera de las aulas con los chicos. No solo en la Universidad, sino además en la escuela. Ellos lo expresan en los dos ámbitos “estamos cansados de lo mismo, de la monotonía”, pero ahí siguen, y así siguen profesores, estudiantes y todos en un círculo vicioso (...) la formación se reduce y se instrumentaliza, por la estructura de rentabilización del capitalismo, nos miserabiliza y nos destruye

socialmente a todos como sujetos. Entonces ¿cómo encaramos lo social y lo que culturalmente nos acontece? (...) Tanto la universidad como la escuela desde los primeros ciclos y niveles ha de hacer frente al debate y a la construcción dialógica de pedagogías y didácticas que permitan emerger (...) unos conocimientos que sean herramienta y fuente de construcción de socialidad compartida(...) Esa construcción social de conocimiento y de la realidad, nos remite a pensar (...) en esos “trayectos nómadas, como analogía de la ciudad”, con diversas entradas y salidas, que atraviesan las ideas, como se atraviesa la ciudad. Es necesario entonces darnos cuenta de los caminos pretrazados y bosquejados, diseñados y condicionados, como dice Huergo y Fernández (2000, p. 109), por el imaginario positivista de orden, control y progreso. Por ello, nos invitan a ver esos recorridos itinerantes en los que los saberes nómadas se constituyen, como una posibilidad de resistencia a la escolarización.

Sin duda, la educación debe responder al entorno precario y cambiante del nuevo capitalismo. Para Guevara (2012):

A partir de este análisis, surgen preguntas tales como ¿los contextos educativos han leído la realidad de estas nuevas generaciones? ¿Frente a esas nuevas culturales laborales, los jóvenes están preparados para el manejo de la incertidumbre y la precariedad? ¿Se han propuesto estrategias para que los jóvenes puedan desempeñarse en las nuevas culturas laborales actuales?

Pero la escuela que responda a los retos del siglo XXI no puede centrarse solamente en lo económico, discute Rojas (2012), pues:

En la escuela destinada a la enseñanza de quienes se dedicarán a la producción de *software*, es muy común encontrar didácticas centradas más en el producto que en el proceso que se desarrolla, y más en la reproducción de métodos de trabajo que en propuestas que permitan afrontar los retos que implica la participación en este tipo de tareas. Sin embargo, es importante que asuma otro papel, promoviendo la conformación de comunidades que estén preparadas para afrontar el reto de tomar distancia sobre lo que implica este tipo de actividad, con miras a aportar en el desarrollo no solo económico, sino también en el social y cultural, por lo que ha de dedicarse a la formación de sujetos activos, valientes, incluyentes y con posturas ideológicas sólidas. Como parte del reto,

es necesario realizar un ejercicio moral que cuestione las verdades, las convicciones preestablecidas y las formas de este tipo de producción, que tenga en cuenta la historia, la creación de identidades responsables, el enfrentamiento a los esquemas de colonización imperantes en las empresas de software. Este ejercicio permite que la cultura tome una perspectiva distinta a la de dominar, donde se respete la vida y se reconozca al otro, donde se recobre la memoria y el pluralismo, y donde se construya socialmente reconociendo un contexto donde existen relaciones asimétricas de poder, intereses en conflicto y disensos que movilizan deseos y generan pasiones (McLaren, 1997, p. 31).

La guerra por el sentido

El devenir del capitalismo no está regido por ninguna lógica o teleología en particular; no debe ser descrito en términos de dialéctica sino de meras contradicciones (Hardt y Negri, 2011). Central entre las contradicciones está la que hay entre el Imperio y la Multitud. Imperio (el poder desideologizado y ubicuo) necesita oprimir a la multitud para gobernarla, pero no puede prescindir de la multitud ni evitar empoderarla, pues la multitud es poder constituyente y productividad: en último término, Imperio es parásito de la multitud. Es así que en la nueva fase del capitalismo, el capitalismo cognitivo, aparecen, junto con nuevas y sutiles formas de opresión, poderosos medios para el empoderamiento de la multitud. Se hace posible la inteligencia colectiva, la cooperación masiva y la forja de *commons* en los que prima la economía del don. En suma, la multitud se hace recurso para la multitud; somos *commons* los unos para los otros.

¿Qué haremos con el poder que hemos adquirido? Nada impide que lo empleemos en las metas y recompensas que nos sugiere la misma sociedad de control; nada impide que nos tratemos a nosotros mismos y a los demás como recursos dentro de un cálculo económico, y que por nuestros actos encarnemos y reforcemos la epistemología que, en último término, constituye el corazón del control biopolítico. La esclavitud posmoderna es una esclavitud de la mirada; y la multitud solo conseguirá liberarse si logra sacudirse esta mirada.

En *Carta sobre el humanismo* (2001), Heidegger da el nombre de *estructura de emplazamiento* a la manera de mirar (en términos heideggerianos, de *desocultar*) de la modernidad. Bajo esta mirada, cada cosa (incluidos los seres humanos) aparece como

una *existencia* (en el sentido en el que la bodega de una tienda tiene existencias), para ser incorporada en una estructura de producción. En la medida en que esta mirada se hace dominante, en la medida en que coloniza toda otra mirada, en esa medida el mundo se convierte en una enorme fábrica carente de sentido. No hay salvación posible mientras estemos presos de la estructura de emplazamiento; bajo esta forma de desocultar, solo concebiremos que es necesario producir más y de forma más eficiente. Es necesario darnos cuenta de que es solo *una* forma de desocultar: es decir, debemos desocultarnos como desocultadores, descubrir nuestro poder de construir sentidos, miradas, maneras de desocultar. A este descubrimiento lo llama Heidegger *libertad*.

He aquí la tarea para la inteligencia colectiva; más allá de la unión eficiente de cerebros y corazones, más allá de la creación de estructuras discursivas horizontales, debemos construir sentido, desocultar mundos posibles. Cuando la multitud descubra su poder de soñar y crear mundos, cuando descubra que este mundo que vivimos, con su injusticia y enajenación, es una mera posibilidad contingente, la multitud emergerá como dueña de su destino.

Referencias bibliográficas

- Avella, A. (2012). *Tecnicidad y phármakon*. Recuperado de <http://elearning.pedagogica.edu.co/moodle/course/view.php?id=1321>
- Berardi, F. (2007). *Generación posalfa*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Bermúdez, M. (2012). *Tecnicidad y phármakon*. Recuperado de <http://elearning.pedagogica.edu.co/moodle/course/view.php?id=1321>
- Deleuze, G. (1996). *Conversaciones*. Valencia: Pre-textos.
- Galcerán, M. (2010). La mercantilización de la universidad. *REIFOP*, 13(2), 89-106.
- Guevara, R. (2012). *Tecnicidad y máquinas*. Recuperado de <http://elearning.pedagogica.edu.co/moodle/course/view.php?id=1321>
- Hardt, M. y Negri, T. (2011). *Imperio*. Bogotá: Planeta.
- Heidegger, M. (2001). *Carta sobre el humanismo*. Madrid: Taurus.
- Herreros, T. (2010). Laboratorios de autoformación, universidades anómalas, nuevas universidades. En Edufactory y Universidad Nómada (comp.) *La universidad en conflicto: capturas y fugas en el mercado global del saber*. Recuperado de www.traficantes.net

- Huergo, J. y Fernández, M. (2000). *Cultura escolar/cultura mediática. In-tersecciones*, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Jaime, C. (2012). Tecnicidad y máquinas. Recuperado de <http://elearning.pedagogica.edu.co/moodle/course/view.php?id=1321>
- Lévy, P. (2007). *Cibercultura*. Madrid: Anthropos.
- Mallarino, C. (2012). Tecnicidad y máquinas. Recuperado de <http://elearning.pedagogica.edu.co/moodle/course/view.php?id=1321>
- Merchán, J. (2012). Tecnicidad y máquinas. Recuperado de <http://elearning.pedagogica.edu.co/moodle/course/view.php?id=1321>
- McLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Barcelona: Paidós.
- Olaya, V. (2012). Tecnicidad y máquina. Recuperado de <http://elearning.pedagogica.edu.co/moodle/course/view.php?id=1321>
- Ramírez, A. (2012). Tecnicidad y *phármakon*. Recuperado de <http://elearning.pedagogica.edu.co/moodle/course/view.php?id=1321>
- Rojas, J. (2012). Tecnicidad y *phármakon*. Recuperado de <http://elearning.pedagogica.edu.co/moodle/course/view.php?id=1321>
- Rueda, R. (2012a). Sociedades de la información y el conocimiento: tecnicidad, *phármakon* e invención social. *Nomadas*, 36, 42-55.
- Rueda, R. (2012b). Tecnicidad y máquinas. Recuperado de <http://elearning.pedagogica.edu.co/moodle/course/view.php?id=1321>
- Salcedo, J. (2012). Tecnicidad y *phármakon*. Recuperado de <http://elearning.pedagogica.edu.co/moodle/course/view.php?id=1321>
- Sennett, R. (2006). *La cultura del nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.
- Sloterdijk, P. (2008). Actio in distans. Sobre los modos de formación teleracional del mundo. *Nómadas*, 28, 22-33.
- Turkle, S. (1997). *La vida en la pantalla*. Barcelona: Paidós.

Algunas líneas de discusión y de fuga: metáforas y voluntades en el actual capitalismo

Edgar Andrés Avella González³⁶

Resumen

Este trabajo explora posibles prácticas de ruptura en la vivencia de sujetos occidentales actuales con los entornos dominantes configurados por el semiocapitalismo, la contemporaneidad tecnomediada y un nuevo orden de la vida del trabajo. Estas prácticas de ruptura son exploradas a través de la metáfora de la fuga como ejercicio de escape mediado por la voluntad, la estrategia y la resistencia.

Palabras clave

Semiocapitalismo, subjetividad, tecnomediación, precariedad laboral.

Abstract

This paper explores possible rupture practices in the experience of western subjects, framed in dominant environments characterized by cognitive capitalism, technomediated contemporaneity, and a new order in working life. These rupture practices are explored through the metaphor of flight as an escape exercise demanding will, strategy and resistance.

36 Antropólogo, magíster en economía. Estudiante del programa de Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Docente de Ciencias Políticas y Económicas de la Secretaría de Educación de Bogotá y de Desarrollo Territorial en la Escuela Superior de Administración Pública. Correo electrónico: andresavella79@gmail.com

Keywords

Semiocapitalism, subjectivity, techno media, precariousness.

Aun hoy, poco más de cien años después, puede resultar apropiado entender el capitalismo como lo hizo Max Weber. Para él, el orden del capitalismo podía entenderse como “un cosmos inmenso en el que el individuo se encuentra desde que nace” (Weber, 1998, p. 112). Este cosmos tenía para el autor alemán un carácter parcialmente inalterable, dado que constituía la casa del individuo de la época, desde que este nacía y en el que en principio tenía que vivir. Este cosmos, escribe Weber, “impone al individuo en la medida en que está enredado en el nexo del mercado, las normas de actuación económica (...) y educa a los individuos económicos que necesita (empresarios y trabajadores) y los crea mediante la selección económica” (p. 112).

Entonces, y dado que en cierto modo las cosas no han cambiado mucho, vale la pena decir que el orden económico del capitalismo actual sigue constituyendo un cosmos en el que estamos poderosamente atrapados; y si reconocemos cierta incomodidad con algunos aspectos de este cosmos, entonces quizás merezca la pena pensarse en la escena de una posible fuga. En el presente trabajo, se reflexiona sobre algunos de los rasgos más significativos de lo que podría denominarse el cosmos del orden capitalista contemporáneo. Un primer rasgo es lo que se conoce como el semiocapitalismo, o lo que algunos economistas han llamado la nueva economía o economía fundada en el conocimiento. Este se refiere a un periodo histórico en el que se reconoce que el germen de la producción y de la riqueza no es ya de carácter material, sino inmaterial.

Un segundo rasgo es el profundo anclaje de este nuevo orden de vida en las posibilidades técnicas y tecnológicas de un mundo que opera con cada vez mayor dependencia y funcionalidad con las tecnologías de la información y la comunicación. Y un tercer rasgo que refiere a unas nuevas condiciones para la vida de los trabajadores, una nueva gubernamentalidad si se quiere, que se concreta en nuevas reglas y pautas para la experiencia del trabajo: la independencia y la precariedad que viene con esta. A través de la metáfora de la fuga se exploran, a continuación, algunas limitaciones y posibilidades dentro del posible proyecto de resistir o al menos evadirse parcialmente de aquello que parece caer sobre nosotros con mayor peso, de este complejo orden, marcado por unas lógicas y unas prácticas fuertemente sesgadas por la economía o al decir de Bourdieu (2003) por una abstracta dimensión económica que disocia

“una categoría particular de prácticas –o una dimensión particular de cualquier práctica– del orden social en el que está inmersa toda práctica humana” (p. 15).

La fuga y el orden contemporáneo del capitalismo

El asunto de fugarse no es tarea para nada fácil. Supone antes que todo que puede haber una sentencia, un dictamen, y que este, aun si es correcto, puede no ser necesario, o ser insuficiente, o no tener ningún efecto sobre lo deseado; o mejor quizás, que a juicio propio, habiéndolo ya tenido, no hace falta acogerse al resto. Por supuesto, puede suponer también que el dictamen simplemente se toma por injusto. La primera dificultad radica entonces en convencerse a uno mismo de que es posible, que de algún modo el propio criterio que por una cierta pasividad se ha tornado irrelevante, tenga efectos materiales y drásticos en la condición en la que ahora se existe. Esto gracias a múltiples y poderosas fuerzas que rondan por fuera pero que también rondan por dentro. Si alguien se quiere fugar, no le corresponde más que someterse.

Pero este es solo el comienzo, pues una vez uno medita en el fugarse, y una vez uno se persuade de que esta reflexión solipsista puede llegar a tener algún efecto, y decide por ende hacerlo, hace falta calcular cuidadosamente los pasos, los movimientos, los momentos y claro está, los espacios; entre estos, por ejemplo, la salida y lo que vendrá después de ella. La dificultad inherente a este proceso radica en que en la reclusión, como podemos llamar el lugar para cumplir la sentencia, las cosas no están solo puestas allí como escenario de nuestra vida, sino que lo están es justamente para evitar a toda costa que nos fuguemos: los barrotes, los pasillos, las puertas, los patios, las rutinas, los conteos, las requisas, las miradas controladoras y amenazantes, etc., todo allí se dispone para inducir nuestra propia sensación de impotencia e incapacidad y disuadir de paso, el más mínimo deseo de fuga. También es necesario, por ejemplo, calcular el lugar y la posible conducta de los otros, la mayoría de los cuales –no está mal suponerlo– han asumido con resignación su condición de presos, llegando incluso a acostumbrarse y a disfrutar con cierta aquiescencia la prisión; y no debería por ello sorprendernos una posible delación de su parte. El otro u otra, como en parte nosotros mismos, todos devienen parte integral de nuestra captura y puede ser necesario también tener que evadirlos.

Y en tercer lugar se trata de la reacción que debemos prever tendrá la prisión en el caso tal que nuestro plan de fuga llegara a tener éxito, al menos parcial. Es razonable

esperar que la prisión y el cosmos del que hace parte no solo nos busque, sino que intente adelantarse e interceptar los lugares y las personas a las que podríamos acudir para permanecer en fuga.

Requeriremos sin duda una voluntad y una confianza en la potencia de dicha voluntad. Voluntad que, al decir de Rueda (2012b), se trata de voluntad de poder, voluntad que deviene en querer hacer, es decir, una voluntad de voluntad. Requeriremos un plan de fuga meticuloso y atento que esté alerta de las alarmas y de los controles, y una resistencia que nos permita permanecer en fuga evitando volver a ser atrapados; esta podría ser una fórmula, al menos general para ejecutar una fuga.

Muchas de las reflexiones de las ciencias sociales en el periodo más reciente han girado en torno a lo que podríamos llamar el conjunto acotado de fenómenos y realidades relativas a la cibercultura, el capitalismo cognitivo y la educación. Estas han insistido de manera crítica y reiterada en la necesidad de ejecutar actos de fuga. Ello, porque desde los lugares críticos y emancipados del saber y de la praxis, se han evaluado una serie de complejas tendencias con los ojos de una conciencia y de un tipo de espiritualidad que, producto también de la época, observa como posibles en occidente, unas formas de vida colectiva o de experiencias de la misma, mucho más libres y autónomas, mucho más justas y equitativas de lo que las actuales dicen ser.

Por supuesto, ante la reflexión con la que se ha iniciado este fragmento sobre la dificultad de una fuga, resuena la pregunta por la real posibilidad que estas tienen cuando las suponemos fuera de nuestra metáfora (prisionero-prisión) y pensamos mejor en nuestras pretendidas evasiones del mundo que habitamos y que nos habita. Aunque en lugar de fugas pudiéramos hablar de resistencias o adaptaciones, y dado que al menos el primer escollo podríamos considerarlo superado al confiar ahora en nuestra propia voluntad como factor de cambio, insistiremos en fugarnos aunque nos sigan atrapando.

Para describir brevemente la prisión que podría delinearse como espacio de fuga, se propone la noción de semiocapitalismo (Berardi, 2007), capitalismo cognitivo o a la luz de la nueva economía: economía del conocimiento (Foray, 2009). Se trata de un renovado tipo de capitalismo, es decir, un sistema productivo caracterizado por unas relaciones de producción signadas por la dominación y la explotación entre sus integrantes –trabajadores y capitalistas, en roles que, aunque no del todo, sí en un

número de casos creciente mucho menos diferenciables–, una apropiación diferencial del excedente producido individual y colectivamente, un discurso y un orden social y político para una la libertad y una experiencia de la misma regulada por la movilidad posible –no siempre probable– en el aparato productivo y en el sistema económico, fundamentalmente en tanto consumidores; y finalmente, un régimen de propiedad que fija los lugares y los posibles movimientos al interior del sistema.

Lo cognitivo o lo *semio* de este capitalismo, básicamente está dado por el reconocimiento de los significados y las gramáticas intangibles o inmateriales en esencia, como la base sustancial e insustancial de la riqueza producida. Puede entenderse esta nueva modalidad en la configuración del orden capitalista, como el relevo de anteriores etapas como el capitalismo industrial, en las que los tradicionales factores productivos se visualizaban y cualificaban esencialmente en su forma material: la tierra como terreno, el trabajo como cuerpo y el capital como dinero, por una nueva lectura de cada uno de estos factores, y de unos nuevos como el orden cultural o la estructura social, básicamente como signos y como significados.

El trabajo y el producto del trabajo son ahora mejor entendidos por lo que contienen de inmaterial (Lazzarato y Negri, 2003), como su oportunidad, su posibilidad, su disfrute, su valor, etc., que por las medidas de su cantidad, de su volumen, o el tiempo e intensidad de su aprovechamiento. Base también del orden y de las disposiciones sociales que estructuran la posibilidad y la reproducción de dicho sistema económico. Así, por ejemplo, en este semiocapitalismo se compran y se venden marcas antes que prendas en lo que Klein (2001) ha denominado la estrategia ganadora de las “marcas sí productos no”; y estas son sobre todo significados, representaciones y valoraciones sociales constituidos en un espacio de *marketing* antes que bordados o estampas, y suponen obviamente unos valores y unos desempeños en sociedad que se asocian a unas formas de ser, de hacer y de pensar en el mundo, antes que a la pertenencia a grupos de clase cerrados y herméticos; en tanto abiertos, es posible salir y entrar en ellos, pero no tanto por una materialidad atesorada, como por una actitud ganadora o perdedora, que se obtiene mucho más a través de introspectivos procesos de autoperfeccionamiento que por la propiedad material de bienes o de medios de producción.

Las posibilidades de este semiocapitalismo están dadas fundamentalmente por la generación de interfaces tecnológicas adecuadas para sistematizar, ordenar, regular los significados y las representaciones. Estas interfaces, como lo explora Berardi en

sus trabajos *La fábrica de la infelicidad* (2003), y *Generación posalfa* (2007), parecen estar estrechamente vinculadas con unas formas de regulación de la vida de las personas sin precedentes, de sus afectos, de sus emociones, de sus ideas y, por supuesto, del conjunto de sus deseos. El actual capitalismo, propone Rueda (2012b):

(...) No se refiere solo a un sistema económico, sino a una cultura que es capaz en medio de contradicciones y paradojas, de articular la dimensión material y simbólica de las relaciones sociales. Por tanto, capitalismo cognitivo no es solo el sistema financiero, sino un lenguaje, una manera de concebir la vida cotidiana, en la que cada actividad está estructurada por la lógica del intercambio (...) esta reconfiguración habita nuestro lenguaje, nuestro cuerpo, el modo mismo del vivir.

Y he allí la sensación de aprisionamiento y la consecuente necesidad de ejecutar fugas. Vale decir que la fuga no siempre fue contemplada como la única alternativa, y ello dado que la multiplicidad de las fuerzas en juego, de los escenarios para la experiencia, de las alternativas de respuesta y de interacción nos permitió vislumbrar a la par cómo el germen de las pretendidas fugas se entretejía con la acción de los aparatos o sistemas que deseamos controvertir. A fin de cuentas, en cuanto agentes de mercado, esgrimir una liberación total de todo aquello que nos condiciona puede que no sea más que una de tantas estrategias liberales, para poner a rondar dentro de nosotros mismos los gendarmes de una subjetividad productiva y consumista. Como lo plantea Salcedo (2012):

(...) La resistencia no se halla, en una lucha solipsista ni dualista, ni en una lógica dialógica, sino en unas relaciones de transducción (nacimiento, re-producción-cambio-muerte) que devengan en relaciones de realización cognitiva y no en la supresión que más oprime (...) es en la conexión con el sistema en donde se hallan los destellos de la resistencia no en la desconexión.

Por lo anterior, debe considerarse la posibilidad de fugas parciales, esto es de que cada fuga sea prevista o calculada al menos en principio, en el marco de unas estructuras y prácticas sociales específicas, y por tanto solo de algunas de las posibles condiciones en las que se inscribe la expresión de nuestra subjetividad. Dentro de estas fugas parciales, deben explorarse las posibilidades relacionadas con la adaptación o resistencia, y con la puesta en cuestión de aquellos aspectos que se revelan como

de mayor incomodidad y más fuertemente cuestionables en esa inmersión que se experimenta en una sociedad altamente tecnomediada y cada vez más regulada por las reglas del capitalismo cognitivo.

Desde este panorama, se divisa la difícil posibilidad y el contenido mismo de las fugas posibles. Las fugas totales son poco probables en la medida en que existe una autopoiesis en todo acto vital de pensamiento y acción, aún de aquellos de tipo liberador o de resistencia que los interconecta con la condición social de lo humano, y por tanto con los múltiples adherentes que frecuentemente ponen en tensión las fuerzas disgregantes que reverberan en la voluntad del individuo, con la necesidad apremiante de permanecer sujeto al colectivo en el cual se obtiene el sentido y es posible alcanzar, así sea momentáneamente, alguna forma de realización. En otras palabras, no se escapa de la cultura.

Los actos liberadores hacen parte de una significación colectiva que solo es posible y quizás útil en el entramado de funciones que reprimen alguna posibilidad o aspecto asociado a la idea de libertad. Es necesario preguntarnos si se trata entonces y exclusivamente de fugas individuales o si debemos pensar más bien en la posibilidad de fugas ejecutadas de manera colectiva e incluso en cooperación. Esta segunda opción podría neutralizar, al menos en parte, uno de los obstáculos mencionados anteriormente, sobre la estructura genérica de toda fuga: aquel que hace de los otros u otras que están aprisionados, dispositivos vigilantes de nuestra clausura; esta alternativa no obstante cuestiona radicalmente el posicionamiento liberal del individuo como la unidad fundamental de un orden social que se articula en torno al deseo y a la voluntad del yo, en el propósito de conseguir la libertad.

Con la salvedad anterior, referiré a continuación algunos tópicos que dentro de distintos ejes temáticos que pueden emerger de una actitud crítica y emancipatoria, valdría la pena incluir en una discusión sobre las opciones de fuga que podrían tener lugar en el cosmos del capitalismo cognitivo. Aunque enunciarlas nos coloque siempre en el escenario posible de una fuga total, como en nuestra metáfora inaugural, tiene mucho sentido pragmático el inscribir estas alternativas o posibilidades, en cada una de los tres grandes momentos en los que también se inscriben los obstáculos para la ejecución de una fuga: la construcción o consecución de una voluntad válida y efectiva, la planeación cuidadosa en medio de la vigilancia, y las estrategias para evitar ser recapturados.

Aun en nuestra metáfora de la fuga del prisionero, esta solo puede ser efectiva en la medida en que se lleven a buen término cada una de las fases propuestas. Digamos pues que el mencionado sentido del pragmatismo nos inclina entonces a pensar su verdadero alcance, como fugas específicas, momentáneas, parciales o delimitadas, en las que se genere la posibilidad y a partir de esta, se detonen las transformaciones necesarias para reconstruir el cosmos que por momentos puede parecer tan inadecuado.

Y todo este campo de oportunidades se da en medio de un escepticismo que no deja de rondar el entusiasmo de la posibilidad de las múltiples estrategias individuales y organizacionales. A pesar del desaliento que embargó las lecturas críticas que, en especial desde el marxismo, parecieron fracasar entre la década de los ochenta y noventa, resulta a veces sorprendente revisar la profusa producción bibliográfica que parece ser sostenida por un extraño tipo de fe en un futuro mejor, o de un futuro en fuga, como no podría llamársele de otro modo. Los ecologismos, los decolonialismos, los feminismos, los teóricos del decrecimiento, los de las otras economías y los defensores de la alteridad cultural han abanderado nuevas formas de resistir y de fracturar el cosmos dominante del capitalismo. En el fondo, esta fe no ha abandonado la fertilidad de nuestras consciencias y voluntades, a la hora no solo de pensar las posibilidades, sino de creerlas del todo posibles. Sin duda ese primer escollo, el de lograr voluntades insatisfechas pero decididas, lo hemos comenzado a salvar, considerando que posiblemente un tipo de construcción o reconstrucción de nuestra subjetividad, aún queda pendiente para que podamos, sin tantos temores, hablar de nuestros propios intentos realizados, y en ellos quizás de nuestros fracasos. En sintonía con Graham-Gibson (2011), el desafío puede comenzar por la prospección de lo que puede corresponderle a cada persona, pero consigo misma.

La consecución de una voluntad efectiva

La discusión aquí parte por supuesto de dar no solo por válidas, sino por potencialmente efectivas las acciones de una voluntad que considere la necesidad y la posibilidad de transformar algunas de las condiciones del cosmos en el que se sumerge. Ello requiere unas fugas a un tipo de Yo, hoy canónico.

La primera fuga es, por tanto, de uno mismo y de aquellos espacios como los escolares o académicos que esperan algo de nosotros, como el de un curso académico en el que los estudiantes esperan de su docente y en el que este hace lo mismo frente

a los primeros. La fuga es entonces ante la expectativa de una actitud responsable, comprometida, constructiva, pero especialmente dispuesta a someterse a prueba; es la fuga a la eficiencia, a la productividad, a la competitividad, al examen de la reacción prevista ante la interpelación educativa o corporativa. Es ante la actitud solícita, ordenadora, reguladora de otro que desea someternos, pero también ante la obediente disposición a expresar y comunicar, incluso un posible afán de fuga en las palabras y en las formas correctas, de manera racional, inteligente y pertinente. Porque no todo puede ser expresado, porque no siempre lo que se desea expresar puede ponerse en verbos, porque a veces uno desea hablar con su silencio o uno desea que los otros, o aun que la naturaleza hable por uno. A veces también uno solo quiere emanciparse de la imperativa necesidad de hablar, o de escribir; pero es menester, porque suele ser así, así son las cosas y para ello nos han formado.

El asunto es también el de transformar la subjetividad, o las subjetividades como se prefiera; aquella o aquellas que residen en uno, y constituyen en su complejidad, lo que uno es, cree ser e incluso lo que lo sorprende a uno al momento de ser. Cultivar el deseo, la autonomía, la conciencia crítica y emancipatoria, aquella que según Sen (1999) tan heredero del *rational choice* y en el desarrollo de la capacidad real y consciente de elección, nos puede conducir a la libertad. Un yo constituido por un tipo de pensamiento centrado en las capacidades de análisis y argumentación, y todos estos expresándose a través de la voluntad, como los principales rasgos de una subjetividad que debe emerger con preponderancia, para hacer frente en el compromiso profundo con el otro y en especial con el otro vulnerable, en la tarea de cuestionar especialmente al mercado y a lo que este hace con nosotros. De cuestionar su capacidad de modelar dócilmente nuestro deseo y de construirnos así como consumidores, como trabajadores obedientes, autorregulados, eficientes, permanentemente disponibles y altamente productivos.

La suspensión de algunos de los referentes de la noción de libertad, en particular aquellos relativos a la afirmación del individualismo, aquellos que permiten su conjugación en la primera persona del singular, puede constituir una tarea urgente en la reconfiguración de esta subjetividad. Y en esta tarea la escuela como portadora de interpelaciones educativas, cobra relieve en cuanto *arte pedagógica*, en su encargo de construir la posibilidad plural y la esperanza de los sujetos en colectivo.

Ahora bien, estas subjetividades capacitadas para la fuga, deberían caracterizarse mucho más por su disposición a llegar a ser que por una estática y definitiva definición de lo que ya se es. Esto es subjetividades para un pensamiento polivalente, capaces de descifrar los códigos y las gramáticas de racionalidades paralelas que sumergidas en redes de significados sociales transitorios, se construyen, reconstruyen y deconstruyen en un dinamismo subjetivo e intersubjetivo; subjetividades múltiples dispuestas a diversos afectos, a múltiples posturas, a asumir lugares *que no les pertenecen*. Estas constituirían la condición a priori para la formación de sujetos colectivos, en las que unos, de acuerdo con los escenarios y las agencias, se acoplen a otros.

En este propósito, y frente a los escenarios tecnomediados que constituyen de manera creciente un espacio de vida contemporáneo, resulta evidente la utilidad de las tecnologías informáticas y digitales en uso. La hipertextualidad de sistemas abiertos fácilmente explorables a través del computador hace posible un nuevo discurso que visibiliza la polimorfología del sujeto, sus transformaciones y sus múltiples adscripciones culturales. Las narraciones hipertextuales no solo pueden dar cuenta de una memoria propositiva y que se pone al servicio de la discusión política y de lo público, sino que en términos generales y con un interesante nivel de expectativa pueden facilitar la construcción de lo que se desea, así como la deconstrucción de lo que se habita.

¿Y no son estas subjetividades en construcción, subjetividades en flujo, y estos escenarios y posibilidades tecnomediadas las que atrapan al sujeto? En muchos sentidos sí, y es por esta paradójica potencia de constituir dispositivos de acción y de coacción al mismo tiempo, que se explora la naturaleza *phármakon* de la tecnicidad y de las expresiones políticas y de las subjetividades singulares y colectivas que se detonan en el marco de esta. La naturaleza ambigua como remedio y como veneno, como lo sugiere Rueda (2012a), constituye uno de los aspectos más relevantes de las técnicas y de las tecnologías de poder que a través de estas se movilizan, y deben por tanto ser consideradas en la evaluación de cualquier alternativa de fuga. Las tecnologías como *phármakon*, continúa Rueda, actúan como veneno, “al vincularnos con toda su potencia al mercado, pero al mismo tiempo actúan como remedio, al diseminar y democratizar saberes antes restringidos a unos pocos *alfabetizados*” (2012a, p. 47).

Aunque puede parecer ciertamente simple enunciar la consecución de la autonomía, de unas formas de conciencia y una voluntad particularmente fuertes, como el reto principal de esta transformación subjetiva, son evidentes ciertos desafíos relativos a la complejidad de estos asuntos. Ser autónomo, por ejemplo, no pasa necesariamente por la capacidad de elegir o por una presumida independencia, ya que las reglas que iluminan nuestras elecciones no son creación nuestra, así como no lo son ni las alternativas ni los criterios con los que evaluamos estas alternativas. Más que la acción misma de elegir, o como un modelo predefinido de libertad o de felicidad, la autonomía, la libertad y la conciencia necesarias se pondrían a prueba a través del autoexamen y de la autocrítica de lo que somos capaces y de las implicaciones en nosotros mismos de participar en la imaginación y en la construcción de un mundo deseado, en el que desembocamos en nuestros actos de concierto y de diálogo con otros.

El plan de fuga, la evasión de los controles y la vigilancia

Junto con la revisión de estos primeros desafíos relativos a la subjetividad del fugitivo, se requiere también una exploración de las diversas alternativas en la evasión de los mecanismos de control que se despliegan en el cosmos del semiocapitalismo. Entre los principales obstáculos identificables a primera vista resulta imperativo dar relieve a:

1. La fusión del tiempo, de los espacios y de las disposiciones en lo cotidiano para el trabajo y para el descanso.
2. Las tecnologías móviles tipo iPhone o BlackBerry que hacen posible una permanente conectividad al sistema productivo.
3. La incorporación total de los tiempos de descanso y del tiempo libre al círculo virtuoso de la producción a través del consumo como actividad esencial y prácticamente ineludible.
4. Una temporalidad fugaz y azarosa que exige la aceleración de nuestros ritmos y procesos.
5. Una vertiginosa transformación del entorno que exige nuestra versatilidad y polivalencia, y algo que resulta dramático; la exigencia de la especialización sin tener el tiempo para volverse un especialista; y, para finalizar,
6. Una dictadura del presente resultante de un pasado que se pierde en el olvido por la fugacidad de las transformaciones, y que exige de nosotros la liberación de ese pasado.

Para cada uno de los anteriores obstáculos de fuga, es posible proponer alternativas o estrategias que, en orden a las aprehensiones anteriores, y a pesar de señalarse como

parciales, fragmentarias y quizás insignificantes en un posible aislamiento, podrían girar en torno a 1. las múltiples luchas por mantener el fraccionamiento del tiempo entre los distintos ámbitos de la vida cotidiana; 2. la regulación y moderación en el uso y aprovechamiento de las nuevas tecnologías, por un lado, y el más adecuado aprovechamiento de su potencial en el desarrollo de acciones colaborativas de escala supralocal y global y en los flujos de intercambio libre del saber, por el otro; 3. la práctica de actividades e interacciones libres de comercio, 4. la marcha lenta, caminar despacio, liberar las agendas y tomarse el tiempo de espaldas a los principios de eficiencia, 5. al menos una revaloración de aquellos escenarios de largo plazo, quizás muy largo plazo, en los que se pueda pensar el porvenir y la realización, y 6. el uso y el esfuerzo de la memoria, una memoria histórica que nos transmita las banderas de los sueños del pasado, que nos guarde los secretos que queremos como posibles y que nos permita insistir en ellos, reconociendo que lo más estructural de los órdenes contemporáneos no es inmutable ni imperecedero.

Debe considerarse, claro está en una actitud alerta, que muchas de estas alternativas entre otras, pueden haber sido ya incorporadas por el sistema en esa lucha por mantener nuestra captura. Ocurre por ejemplo con algunas resistencias que se incorporan. Piénsese por ejemplo en los indígenas de la Sierra Nevada de Santa Marta, a través del testimonio de un Mamo, expuesto por Ramírez:

(...)Los occidentales son hermanos menores, son como carros sin frenos, van por la vida sin detenerse, sin pausar (...) todo lo quieren saber, experimentar, probar, dañar, sin un sentido de vida. Es necesario que observen, pausen, sientan cada brisa, lean el agua, las plantas, las hojas caer, escuchen los animales, escuchen a la tierra, los ciclos, porque todo tiene un ciclo, un ir y venir, un producir (2012).

Este tipo de crítica tiene eco hoy en día en las posturas orientales tradicionales zen, pero también en aquellas más occidentales y contemporáneas como las *neohippies*, neorurales y de culto a lo silvestre, para las cuales el mercado ha respondido con una serie de ofertas de bienes y servicios, articulando por esta vía algunas de las fórmulas disidentes a un orden mediado por el capitalismo. Con esta ausencia de espacios vacíos, de aparentes resquicios, el carácter *phármakon* de estos discursos y estrategias sociales, se hace evidente al prometernos tanto como atraparnos subrepticamente.

Pero tal ausencia en realidad se visibiliza a través de los resquicios. Resquicios que se dejan ver no como espacios libres de la contaminación capitalocéntrica, sino más bien como esas *zonas grises* que identifican desde los feminismos autoras como Donna Haraway (1991); se trata de zonas situadas y parcialmente constituidas que nos permitan ver la tensión permanente entre agencia y estructura. Con la percepción más o menos clara de aquello que aparece ambiguo o inconexo, en estas zonas grises nos puede resultar más nítida la visualización de alternativas que partan de la comprensión de esa constitución paradójica que moviliza tanto fuerzas de opresión como de resistencia. Bajo la idea de lo *queer*, que es lo indefinido, lo en tránsito, aquello que en relación con el género se configura en medio del entramado y el devenir social, se refieren Gibson-Graham (2011) en su afán por resaltar este campo de posibilidad definido justamente por lo indefinido, por la posibilidad en el llegar a ser.

Para mantenerse en fuga

Para finalizar, propongo reconocer que es razonable esperar que ante la fuga arrecie la persecución. Este principio demanda, antes que todo, una actitud de alerta y la consigna de mantenerse en movimiento, en una fluidez que en su naturaleza *phármakon* nos permita transitar y devenir, pero libres ahora de las neurosis y obsesiones del capitalismo. Y esto nos recoloca en la primera fuga, la de la transformación subjetiva, no una gran y radical transformación, sino la transformación permanente que fija como sentido una actitud sensible que se deja atravesar por los sentimientos de indignación y de injusticia. Acá también las fuerzas del sistema intentarán sumar nuestras virtudes de fuga a su favor. Pensemos en el caso de las organizaciones sindicales del siglo XX, que, opuestas radicalmente a un modelo de explotación, fueron absorbidas lentamente por los sistemas de seguridad social y que pronto devinieron en los lugares de expresión de unas élites asalariadas que contribuyeron con la estabilización de un orden desigual y excluyente. Y pensemos también, entre otros, en los trabajadores independientes, en los del espíritu más emprendedor que, en su afán por emanciparse a la subordinación técnica y al cumplimiento de horarios, son ahora *la joya de la corona* de un sistema que requiere y aprovecha lo máximo de toda su capacidad y de su vigor; también de su máximo sentido de la responsabilidad y de la autonomía, en una entrega que desborda y se maximiza en eficacia y eficiencia.

En este sentido, hay que estar alerta con las instituciones, pues de ellas sale el cambio, pero a ellas también llega este, y en ellas también se queda. La institucionalización protege el orden, y protege órdenes que podemos considerar adecuados, pero no siempre lo hace así. Y es necesario considerar también que aquello que se consideró adecuado un día puede no serlo más, y es entonces cuando solo nuevos cambios pueden corregir un devenir que intente aprisionarnos nuevamente. En palabras de Bula (2012):

Esta institucionalización genera unas prácticas que se concentran en reproducir lo que se considera legítimo o lo que está de moda. También ellas institucionalizan lo *pensable* como la única vía, como un *imperativo institucional* donde se descuida el cruce de culturas antes mencionado y se generan acciones vacías de un trabajo colectivo, reflexivo, creativo, que efectivamente permita la producción y creación de actos instituyentes de lo *impensable*.

Para mantenerse en fuga, debe decirse, hay que seguir transitando, huyendo si se quiere, de todo aquello que parezca amenazarnos, pero ¿no suena muy paranoico esto? Quizás, pero lo que sí es claro es que sin duda resulta costoso, un costo que para muchos quizás no sea razonable asumir.

Referencias bibliográficas

- Berardi, F. (2003). *La fábrica de la infelicidad. Nuevas formas de trabajo y movimiento global*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Berardi, F. (2007). *Generación Posalfa. Patologías e imaginarios en el semiocapitalismo*. Buenos Aires: Ed. Tinta Limón. Recuperado de <http://tintalimon.com.ar/libro/GENERACIN-POST-ALFA>
- Bula, G. (2012). *Tecnicidad y phármakon*. Recuperado de <http://elearning.pedagogica.edu.co/moodle/course/view.php?id=1321>
- Bourdieu, P. (2003). *Las estructuras sociales de la economía*. Barcelona: Anagrama.
- Foray, D. (2009). *L'économie de la connaissance*. París: La Découverte.
- Gibson-Graham, J. (2011). *Una política poscapitalista*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Haraway, D. (1991). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinvención de la naturaleza*. Valencia: Cátedra.

- Klein, N. (2001). *No logo: el poder de las marcas*. Barcelona: Paidós. Recuperado de xa.yimg.com/kq/groups/14764714/413554989/name/nologo.pdf
- Lazzarato, M. y Negri A. (2003). Travail immatériel et subjectivité. *Multitudes Web 5*. Recuperado de <http://multitudes.samizdat.net/Travail-immateriel-et-subjectivite>
- Ramírez, A. (2012). Tecnicidad y *phármakon*. Recuperado de <http://elearning.pedagogica.edu.co/moodle/course/view.php?id=1321>
- Rueda, R. (2012a). Sociedades de la información y el conocimiento: tecnicidad, *phármakon* e invención social. *Nómaditas*, 36, 43-55.
- Rueda, R. (2012b). Tecnicidad y *phármakon*. Recuperado de <http://elearning.pedagogica.edu.co/moodle/course/view.php?id=1321>
- Salcedo, J. (2012). Tecnicidad y *phármakon*. Recuperado de <http://elearning.pedagogica.edu.co/moodle/course/view.php?id=1321>
- Sen, A. (1999). *Desarrollo y libertad*. Barcelona: Planeta.
- Weber, M. (1998). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Barcelona: Istmo.

Resistencias y fugas en el capitalismo cognitivo

Vladimir Olaya Gualteros³⁷
(Nosotros)³⁸

Resumen

El texto, en pro de adentrarse a un análisis de las resistencias en el contexto del capitalismo cognitivo, en un primer momento, intenta acercarse a algunas de sus conceptualizaciones, problemas y abordajes. En un segundo momento, describe sus configuraciones, partiendo de que las resistencias surgen en unos contextos sociales, políticos y económicos específicos. Lo anterior con la pretensión de demostrar algunas comprensiones de dichos fenómenos desde una perspectiva teórica, sus posibilidades, configuraciones lógicas y las aperturas que permiten en los actuales tejidos sociales.

Palabras clave

Resistencias, fugas, capitalismo cognitivo, movimientos sociales, tecnologías de la información, pedagogía.

37 Profesor de la Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad Central. Estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación e Investigador del grupo Educación y Cultura Política, Universidad Pedagógica Nacional. Correo electrónico: vlado2380@gmail.com

38 Se hace aquí referencia al Nosotros (estudiantes del Doctorado Interinstitucional de Educación, sede Universidad Pedagógica Nacional, seminario “Cibercultura, capitalismo cognitivo y educación”, que tuvo lugar en el segundo semestre de 2012), por cuanto se quiere apostar por una autoría colectiva. Por ello, Vladimir Olaya puede entenderse como un autor, pero también puede ser pensado como editor general del texto (lo cual no lo des-responsabiliza). Acorde con esta apuesta, no se citan algunos fragmentos que son aportes textuales y personales realizados en los foros de la plataforma virtual, lugar desde donde deviene este texto. Lo anterior sobre todo porque creo (¿creemos?) que dichos enunciados son el resultado de las interrelaciones que provocó dicho espacio, es decir, fue el espacio mismo el que los convocó, el que llamó sus presencias, sus pasados y sus singularidades. En este sentido, lo dicho fue lenguaje posible allí mismo, la voz, los enunciados del otro también fueron responsabilidades nuestras, más, de todos, aunque aquí pareciera tan solo una voz.

Abstract

This text pretends to undertake an analysis of resistances in the context of cognitive capitalism. For that purpose, it starts approaching some of their conceptualizations, problems and frameworks. Then, it describes the configurations of resistances in the understanding that they emerge in specific social, political and economic contexts. This analysis is an attempt to show some of the theoretical perspectives on these phenomena as well as their possibilities, logical configurations and the openings they allow for in current social fabric.

Keywords

Resistance, fugues, cognitive capitalism, social movements, information technology, pedagogy.

El presente texto procura evidenciar las conceptualizaciones, abordajes y tensiones que en relación con las resistencias se pueden evidenciar en el capitalismo cognitivo. Para ello, se parte de comprender que en dicho entretejido social el sujeto ha sido transformado y constituye sus dinámicas sociales en medio de regímenes de producción donde él, en términos amplios, igual que el saber, se ha convertido en producto y productor de valor. En este contexto, también la universidad y su tarea frente a lo social se transforman y juegan como un espacio de vital importancia, no solo para la constitución de saberes traducibles en valor, sino también como un dispositivo que coadyuva a la constitución de subjetividades a tono con el mercado. Sin embargo, en la hegemonía de los discursos del capitalismo cognitivo también aparecen módulos, fugas y resistencias que desvelan salidas a las formas de vida que este dominio postula.

En este orden de ideas, las discusiones teóricas en torno a las resistencias van desde las concepciones posibles, pasando por sus problemas, hasta aquellas que ponen su acento en las formas en que estas se configuran. En el contexto general de estas discusiones, se ha hecho una fuerte referencia, tanto en dinámicas académicas como en contextos informales a los movimientos sociales y su relación con las tecnologías, a las prácticas de resistencias al interior y por fuera de los espacios educativos, a las maneras en que el conocimiento y los procesos de autoformación son posibilidades para quebrar las lógicas del capitalismo cognitivo. Se ha considerado, en este contexto, hasta la manera en que los cuerpos encarnan y resisten los actuales contextos.

Se quiere presentar en este texto, en un primer apartado, algunas de las conceptualizaciones dadas alrededor de lo que significan las resistencias, sus problemas y abordajes, para luego describir sus configuraciones, sin olvidar que ellas, a su vez, surgen en unos contextos sociales, políticos y económicos específicos. Lo anterior para enunciar que este escrito, aunque nace de análisis y acercamientos a algunos ejercicios específicos de resistencias, no intenta realizar un balance de estos, en cambio, busca presentar sus características a partir, sobre todo, de abordajes teóricos y el análisis de sus posibilidades. El escrito no pretende ejemplificar las resistencias, sin embargo, intenta diagramar sus órdenes, para desde allí posibilitar pensar cómo ellas emergen en una serie de contextos, a qué responden y desde dónde se plantean en medio de una serie de discursividades hegemónicas.

Qué son las resistencias, cuáles son sus problemas

La manera como se han conceptualizado las formas de resistencia, en los actuales contextos, resultado de diversos acercamientos teóricos tendrían que ver en una primera instancia con la forma en que se comprende el capitalismo cognitivo; esto es, como una serie de discursividades que no atacan solamente los intercambios sociales, sino que atañen a los modos en que se constituyen las subjetividades y en las que el saber y el sujeto se han convertido en capital (Berardi, 2007; Blandeau, 2004)³⁹.

Las concepciones de resistencias, en su misma nominalización y conceptualización parten de la comprensión que ellas se instalan mucho más allá de nociones proletistas o de identidad de partido para ser pensadas en las configuraciones mismas de las relaciones entre los individuos y como dinámicas que afectan los procesos de constitución de lo individual y de lo colectivo ante estructuras hegemónicas.

Así, ellas adquieren dimensiones que se desplazan de los ideales de partidos políticos, para ser pensados como ejercicios procesuales de instalación de espacios,

³⁹ Es interesante, en esta perspectiva, retomar algunas ideas que en torno a las resistencias plantea Michel Foucault. Para este filósofo, estas tendrían que ver, en un sentido amplio, con todas aquellas acciones, eventos que en el interior de una relación de poder les permiten a los individuos manifestarse ante la relación planteada y transformar su rol como sujetos. Desde esta concepción, es posible pensar en una gran variedad de prácticas de resistencias, al tiempo que pueden tener una multiplicidad de efectos, por ello anunciaría el filósofo francés que “decir no constituye la forma mínima de resistencia” (Foucault, 1984).

en algunas ocasiones, en otras, en forma de afirmación de las identidades y en muchas otras como la edificación de una serie de lógicas en relación con las maneras en que se constituye conocimiento, se aprende, se enseña e incluso se produce y se intercambia capital. En síntesis, pareciera que las resistencias que operan hoy y emergen en medio del mundo neoliberal fundan un complejo híbrido entre discursividad y afectación que pone en tensión y se distancia de la política de la representación. Se plantean, entonces, no solo como la enunciación de una serie de consignas en relación con el mundo, sino que se proyectan, en términos amplios, como estrategias que intentan la transformación de una serie de espacios y subjetividades.

Desde esta perspectiva, las resistencias se alejan de una identidad política arraigada a consignas en relación con un único mundo posible, en cambio permiten pensar acciones que favorecen otros lenguajes y circunstancias. Pese a esto, ello no distancia a las resistencias de una serie de conflictividades y tensiones, o que sean propietarias en muchos casos de discursividades que comportan posturas binarias como las de opresor-opositor, lo cual las coloca en un lugar peligroso para la producción de lo social.

Atentos a estos elementos, los modelos de resistencias que hoy se nos presentan, en medio de contextos conflictivos y de transformación de las subjetividades, evidencian diversas estructuras que intentaremos diagramar, sin que ello signifique una taxonomía de estas, o que se encuentren separadas. Mejor, las dinámicas de la resistencia pueden contener diferentes configuraciones, hacer mixturas o, en otros casos, sus características son el efecto de los procesos en los que están inscritas desvelando las distintas tramas y configuraciones del resistir. En este sentido, lo que se intenta evidenciar es algunas de las tesisuras, en cuanto formas, de algunas expresiones que invocan modos de lucha y de poder, que al tiempo sugieren una serie de problemas, estrategias y posibilidades. Así, no se pretende decir cuál debe ser la composición de resistencias posibles en virtud del logro del cambio social, sino poder entrever algunos de los emprendimientos que han emergido en los actuales contextos.

Una mirada amplia a las posibilidades de resistencia identificadas en diferentes de sus expresiones y en múltiples prácticas sociales testimoniadas por diversos agentes hacen énfasis en tres elementos: 1. el lugar que ocupan los sujetos; es decir, los vínculos que se establecen entre ellos; esto en atención a que las mismas formas de lucha suponen unos nexos particulares en el tejido social; 2. el lugar del saber y su constitución en medio del capitalismo cognitivo, y por último 3. la relación planteada con las

estructuras sociales. En torno a esta mirada, se identifican tres lógicas de resistencia; la primera de ellas tendría que ver con aquellas que suponen una suerte de fuga o de interrupción. La segunda hace referencia a una serie de resistencias pedagógicas, lo que se debe entender no solamente como modulaciones que se dan en la escuela (comprendidas como todas aquellas instituciones de formación), sino aquellas que sostienen una serie de procesos formativos y de intervención en los sujetos. Y la tercera hace alusión a una serie de procesos –acontecimientos– como posibilidades de nuevas estructuras de interacción y significación de los procesos sociales.

Fugas e interrupciones: desajustes a la sujeción

Aquellas resistencias que se plantean como fugas tienen que ver con un desajuste a la sujeción. Lo anterior hace referencia a la existencia de una serie de acciones y prácticas sociales que se conjugan o presentan en el interior de los proyectos hegemónicos imperantes. Tales acciones alteran las simetrías y el equilibrio de las instituciones, las discursividades y los ordenamientos de los procesos de constitución de subjetividades en el capitalismo cognitivo.

Ahora bien, estas intrusiones se comprenden como una invocación a la creatividad desde la cual se inaugura la sospecha, al igual que desvelan y desnaturalizan los lugares en los que se están constituyendo una serie de subjetividades, normatividades y moralizaciones. En este sentido, expresiones como la crítica social, la enunciación y la ampliación de significados en torno a las formas del capitalismo cognitivo y otros discursos hegemónicos serían ejemplo de estas formas de resistir.

Con este discurrir, la lógica de las resistencias tendría que ver como una suerte de corto circuito en el campo, un espacio en blanco de las tensiones dadas entre los actores del juego, una ampliación de las relaciones mismas e incluso una nueva posibilidad de interacción. No obstante, dichas resistencias se harían al interior del mismo campo. Aquí es necesario aclarar que no se comprende este como un espacio, lugar o institución, sino el tejido que se constituyen alrededor de un objeto de estudio o de una dinámica social (Bourdieu, Chamboredon y Passeron, 2002). Así, no se trataría de hablar de resistencias al interior o por fuera de la universidad, por ejemplo, sino que las disputas o resistencias se establecen alrededor de lo que entendemos por lo educativo, por las maneras en que se concibe la enseñanza, el conocimiento y el aprendizaje y sus intencionalidades u objetivos. Las resistencias, entonces, como

han sido planteadas se centran, en muchos casos, en la visibilización de otros posibles al interior del campo educativo y que han sido ocultados. En otros casos, se trataría del análisis, en la escena pública, de las formas hegemónicas y en las que se sujetan a los individuos. De este modo, se presentan como un ejercicio de desmantelamiento de las significaciones de los fenómenos sociales y por supuesto el planteamiento de la posibilidad de la reconfiguración de los anudamientos construidos entorno al mismo objeto o dinámica social. En este sentido, las mismas resistencias, sin salirse del campo, coadyuvarían a su dinámica y a los actores que en ella están, sin que necesariamente se reconfigure la estructura misma del espacio social. No obstante, ellas pueden ser la apertura a una serie de procesos que laceran el mismo campo y terminarían por transformar sus estructuras.

Ahora bien, la inserción de las resistencias en el mismo campo, en su conflictividad y espeso trenzado puede conllevar, por una parte, a que ellas utilicen los mismos lenguajes o dispongan un idéntico campo semántico al que quieren hacer frente. Para la explicación de lo aquí expresado, son buenos dos ejemplos. Los emprendimientos de algunos movimientos sociales que propugnan por la autonomía, la independencia e incluso el autosostenimiento, parecieran, en variados casos, estar acordes con las formas que el orden estatal ha promovido en su relación con las comunidades, provocando lo que las instancias hegemónicas buscan. Allí se hacen evidentes expresiones como autogestión, emprendimiento, independencia, la idea de libertad e incluso el reconocimiento de lo múltiple y lo diverso.

Si bien en algunos casos se puede argüir que la idea de dichas resistencias no es esta y que sus emprendimientos intentan construir otros sentidos, lo que se quiere evidenciar es cómo ellas se encuentran sumergidas en el mismo campo y que dicha inmersión puede coadyuvar a la constitución de las figuras de la resistencia. En otras palabras, las dinámicas del campo social hacen que las resistencias emerjan y concreten oposición e incluso coadyuven a la postulación de nuevos emprendimientos (contra) hegemónicos.

En esta perspectiva, los ejercicios de crítica social, de denuncia pública, terminan constituyendo lógicas que se encuentran trabadas por los dinamismos del discurso hegemónico. Un ejemplo de ello puede ser evidenciado en las enunciaciones de sujetos colectivos como la Asociación Colombiana de Educadores (ADE), en las que sus luchas, en muchas ocasiones, no son más que la legitimación del ejercicio dominante,

pues sus apuestas no pasan de ser una denuncia del discurso y en las que posibles configuraciones de otros mundos se instalan en un ideal y no necesariamente en la experimentación de otras formas de ser. De acuerdo con lo anterior, la denuncia, la crítica configura una arena de lucha en la que se constituye una relación dominador-dominado, y no necesariamente el asentamiento de una propuesta, y en cambio sí una lógica de la guerra.

En el contexto del capitalismo cognitivo, pensar desde la resistencia en la constitución de sujetos creativos y deseantes que respeten la diferencia, que trabajen en lo común, se convierten en espacios semánticos que también son solicitados en los nuevos diseños del trabajo (neo)liberal. Quizás la cooptación de estas formas de resistencia tendría que ver con la manera en que se comprende el sujeto o se constituye una idea de este, pues no se trata de un sujeto que elabora desde el propio cuerpo, sino de aquel que visibiliza, observa e identifica y luego se espera que ejerza algún movimiento liberador. En este sentido, se lo entiende en el desconocimiento, ajeno, sin conciencia, un alguien al que hay que abrirle los ojos. Es un sujeto que hay que construir, sin embargo, ello, desde el desconocimiento de sus propios recorridos y experiencias. Pese a lo dicho, la posibilidad de evidenciar otras lógicas y la desnaturalización de los órdenes simbólicos son trabajos necesarios y posibles en pro de entendernos desde otros lugares.

En términos generales, lo que se observa en este tipo de resistencias tiene que ver con la tensión entre la agencia y la estructura. Esto es, ¿cómo estar adentro y agenciar posibles que fragmenten la estructura en la cual se encuentran insertos los individuos? ¿Cómo configurar otras significaciones cuando se instalan en un mundo de significados que constituyen las interacciones propias de los sujetos? Es en esta compleja instancia en las que se encuentran implicadas las resistencias.

Resistencias pedagógicas: de la formación a la autoformación

En la tensión antes enunciada se encuentran, también, aquellas lógicas que hemos llamado para este trabajo resistencias pedagógicas. Ellas, en términos generales, colocan su acento, más que en la interrupción, en la visibilización y la denuncia, en la agencia de otro sujeto posible y en la configuración de otros saberes y procesos de formación.

Tales emprendimientos devienen, en un sentido amplio, de la forma en que los actuales contextos han sido concebidos el conocimiento y la educación. Es claro que en las últimas décadas ha imperado la construcción de un saber funcional a las lógicas del mercado, lo que conlleva que los procesos de formación institucional vuelquen su estructura tanto administrativa como epistemológica hacia dichos fines. En lo administrativo, sus estructuras, en las instituciones educativas, tienden al logro de una serie de productos que den cuenta de su costo-efectividad. Ello es evidenciable en las maneras de medición de graduados, de productos académicos y, por supuesto, en la forma en que la construcción de conocimiento se hace rentable en pro de su autosostenimiento financiero, por lo menos en las universidades.

En lo epistemológico, se refuerza la idea de un pensamiento positivo, es decir, la construcción de un conocimiento, por un lado, jerárquico, en el sentido de dar mucho más peso a aquellos saberes que son útiles, que producen valor, en lo cognitivo y en la utilización de materiales físicos. Por otro lado, y en pro de la consecución de una serie de resultados, la investigación se edifica en el alejamiento del sujeto del objeto de conocimiento. Esto es, el saber se distancia de las prácticas sociales situadas, para ser pensado desde aquel que permite la innovación, el cambio y que aleja al sujeto de su relación con lo social; no obstante, los saberes que se intentan construir son mucho más centrados en las potencialidades de los individuos y en su capacidad creativa. Lo anterior sugiere una paradoja, sin embargo, se aclara cuando se comprende que el conocimiento se desprende del sujeto en cuanto olvida los campos sociales en los cuales viven los individuos y las redes a las que pertenece, pero se depositan en él en cuanto saber portador y constitutivo de su identidad, es decir, valor: lo que sabes es lo que te potencializa en el mercado (Berardi, 2007). De ahí, entonces, la importancia de *invertir* y *endeudarse* para adquirir ese capital intelectual.

Es frente a estas lógicas que aparece la autoformación como lugar de la resistencia. Ella, por una parte, como forma de alejamiento a dichas prácticas del mercadeo de conocimiento y, por otra, como la edificación de nuevas rutas frente a la construcción del mismo, al tiempo que sugieren nuevos lugares del encuentro con el otro. En este sentido, la resistencia se configura como la manera de entender que el conocimiento no se constituye solamente en el espacio escolar o universitario en el que están dadas una serie de relaciones, en muchos casos, jerárquicas, sino que deviene en diferentes espacios y en diversas prácticas sociales. Lo anterior conlleva, a su vez, pensar que la constitución del saber implica también una comprensión de las relaciones sociales.

Supone, además, ver la autoformación como una práctica de resistencia que solicita, al tiempo, diferenciarla del ejercicio del alejamiento de las instituciones educativas. Se relaciona, mucho más, con la constitución de otros recorridos, de la elaboración de otras rutas para recorrer el mundo y lo que ello conlleva. En términos de Huergo (2000), se trata de posibilitar la constitución de atravesamientos de la ciudad, ya no desde los caminos y estrategias preconcebidas en la misma instalación urbana, sino que se permita transitarla de manera distinta, intuitiva, experiencial y subjetiva, en la que compartir se hace importante, no para disminuir, sino para multiplicar.

Pensar dichas prácticas de autoformación implica, en cuanto resistencias, diferenciarlas de aquellas en las que existe un alguien de la intervención, del direccionamiento sobre el camino, o de incidencia en la forma de buscar la ruta, situación en la que pueden caer muchas prácticas que intentan otro tipo de saberes. Estarían más dadas en aquellas experiencias que traen del mundo de la vida la idea de experiencia, de compartir y de construir, en otras palabras, la idea de la constitución del mismo objeto desde la lógica de la proximidad y la dialecticidad con el mundo y con lo diferente. En estos términos, cobran sentido aquellas acciones sociales en las que se trata de vivir con los otros para aprender y que claramente se alejan y ponen en tensión la idea de enseñanza, en cuanto expresión del poder.

Al tiempo, dicha idea de autoformación como resistencia valoraría algunas concepciones como las de Educación Expandida (Cobo y Moravec, 2011) en la que se pone el acento en la reciprocidad y la redistribución del conocimiento. Se asiste, en este arquetipo de propuestas, a la constitución de dinámicas de formación donde hay mucho más de autodidactismo, de experimentación, del juntos es mejor y que tiene su expresión en la idea de intervenir, hackear la realidad para abrir la comunicación y el saber al mundo.

Este tipo de resistencias pretenden, como lo hemos enunciado, una fuerte dinamización del sujeto y del saber. No obstante se puede caer, en algunas ocasiones, en la idea de querer construir un otro, en la supuesta idea de emancipar, como si ello fuera dado, no edificado por el sujeto, por una parte, y por otra, puede quedarse también en una imposibilidad de lo comunitario en cuanto diversidad. Es decir, al querer construir un tipo de sujeto que afronte la dinámica, se termina siendo un agente que moviliza la otredad, lo que entraría en conflicto con lo que se puede construir en otras instancias, desde otras dimensiones. Es allí donde se evidencia la forma en que se ve

la individualidad y la colectividad. En otras palabras, se parte de un modelamiento del individuo que traba la idea de lo común, no como la diferencia, sino como aquello que convoca, que constituye.

Presencias de lo común como transformación de las estructuras

La alusión a formas de resistencia que se entroncan en lo común y al cambio de estructuras sociales tiene que ver con una torsión al ordenamiento y al emplazamiento de otras gramáticas. Es otra configuración la que, en lugar de enfrentar, propone y presiona, diferente a tensionar el campo existente o en disputa. Es una resistencia y lucha por el significado mismo, si entendemos por ello no solamente cómo se dice, sino la existencia de otra comprensión, de otros acercamientos a lo otro y a los otros. Así, las lógicas de intercambio libre, las posibilidades de cooperación, la existencia de lo diverso en lo común, la eventualidad de la polifonía como emergencia de lo dicho no solo estaría agregando visibilidades, sino un nuevo tipo de relaciones que es el lugar en el que se constituyen significados –entendido este concepto más allá de la referencia, sino de su probabilidad de ser en torno a lo que provoca en el mismo acontecimiento–. En este orden, tales prácticas sociales se plantean como intersticios, en el sentido de una afrenta no solo desde la evidencia, sino a la constitución de acontecimientos como formas de lo posible (Borriaud, 2008).

Ahora bien, dichas instalaciones, que entenderíamos como la constitución de nuevas formas de relación y de tejidos sociales, vincularían en sí mismas una serie de metáforas y significados que proponen otras comprensiones del tiempo, las narrativas y las experiencias. Se pensarían, en esta dirección, las lógicas de la razón desde lo sensible que pasa también por el cuerpo y no solo desde lo razonable; la proximidad, ubicada en la afectación y el afecto; la individualidad como posibilidad de la experiencia para lo procomún; el tiempo, no como lo pasado, sino como el trayecto en el que se constituyen los individuos; el hacer, mucho más como ser que como producto; el otro es quien emerge en el ser del sí mismo, en fin, es la constitución de una relación que rompe y fractura los modos en que se constituyen las sociedades contemporáneas.

Tales formas de resistencia, si bien pueden ser utópicas o deseables (y no del deber ser) han tenido algunos agenciamientos, que no sin dificultades y contradicciones se vienen desarrollando en una serie tanto de movimientos sociales que vinculan lo

tecnológico, como algunas configuraciones estéticas, sobre las cuales se quieren hacer algunos apuntes –y no ejemplificaciones– en los siguientes párrafos.

Nuevos movimientos sociales, resistencias y tecnologías

Los contextos en los que emerge el capitalismo cognitivo y en los cuales las tecnologías se instalan como espacios en los que se tejen otras formas de socialización, a su vez, permiten la emergencia de nuevos movimientos sociales que tensionan e hibridan viejas y nuevas prácticas de protesta política y social. Es en este sentido que el apartado presente quiere enunciar algunas de las características de dichas expresiones.

La constitución de estos nuevos movimientos sociales se desprendería de por lo menos dos elementos característicos de las formas como se constituían los partidos políticos y las formas de protesta. La primera de ellas tendría que ver con una idea de lo político que no estaría dada en la obtención del poder, sino en la emergencia de nuevas formas de relación entre los individuos. Esto es, se alejan, en muchas ocasiones de la política como vigilancia y control y se sitúan, mucho más, en lugares en los que lo político tendría que ver con la instalación de una serie de tejidos entre los individuos en las que compartir, la solidaridad el reconocimiento del otro y de los otros e incluso los afectos y el intercambio van a jugar un papel importante en pro de la constitución de sentidos.

Sin embargo, lo anterior no implica que sus formas de actuación, que en suma quieren intervenir los espacios sociales y las subjetividades no inciten a luchas por derechos de primera y segunda generación. De este modo, sus formas de protestas, sus anidamientos y configuraciones recorren luchas supremamente localizadas y, al tiempo, sugieren la constitución de emprendimientos que son mucho más amplios y que se instituyen en el lugar de la significación y la configuración de redes colaborativas amplias. Así, sus consignas se acercarían a sentidos que superan la localización para pensar en entornos mundiales y globales.

Sumado a ello, estos nuevos movimientos sociales no devendrían de una larga duración en el tiempo. Sus configuraciones tendrían que ver con anidamientos de carácter relacional e incidental en los que las identidades se establecerían frente a acontecimientos y acciones. Además, sus luchas no deambulan por el lugar de la

representación y sí, mucho más, de la participación, por una parte, y por otra, no estarían ligadas a la idea de identidad de clase social-ciudadanía. Sus protestas se centrarían en búsquedas personales, culturales y políticas en las que cobran significación y relevancia la identificación de grupos, actores, agentes e intereses que al tiempo se reconfiguran en las agencias que ellos mismos constituyen frente a contextos y acontecimientos.

En esta perspectiva, los movimientos sociales de este tipo se pueden comprender, en términos de Mendiola (2002), como:

Un entramado relacional (de límites difusos que expresan los diferentes grados de implicación del movimiento) aglutinando en torno a una identidad colectiva que en virtud de los deseos de incidir en los procesos de cambio social propios del todo contexto social, desencadena una movilización no esporádica (caracterizada por formas no convencionales de acción) en donde el movimiento se interrelaciona con una multiplicidad de actores colectivos favorables o desfavorables a sus apuestas: actores institucionales u otro tipo de movimientos sociales) que afectan y condicionan el propio decurso de la movilización emprendida por el movimiento social (p. 11).

Ahora bien, las formas y configuraciones de estos nuevos movimientos sociales han estado en muchos casos signados por el uso y apropiación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Dichos repertorios no solo funcionan como herramientas, sino, si se quiere, permiten y posibilitan el anidamiento de las interrelaciones construidas por los mismos movimientos sociales. De este modo, estos medios no se comprenderían solamente como instrumentos, sino como espacios que permiten una serie de prácticas sociales que a la vez los llenan de significados. Quizás por ello, la fluidez de los movimientos, sus entrelazamientos en torno a sentidos, su posibilidad de deslocalización, su apertura a nuevas posibilidades de creación y colectividad son el resultado de las propiedades de estos recursos, pero también de los significados y resignificaciones de quienes se los apropiaron (Rueda, 2008).

No obstante, el uso de dichos repertorios por parte de los movimientos sociales necesita del develamiento de por lo menos una tensión. Esta tiene que ver con la fuerte relación entre nuevas tecnologías de la información y la comunicación y el capitalismo. Es decir, los recursos tecnológicos son hijos del mercado, de la guerra

y de los mismos procesos de globalización. En este sentido, ellos permiten una serie de controles y vigilancia, a su vez que emergen como dispositivos para la producción de una serie de subjetividades (Valderrama, 2012). Desde esta perspectiva, los movimientos sociales, aunque en muchos casos resignifican las TIC, las estructuras de estas también ejercen algún tipo de incidencia sobre la configuración de los movimientos.

Aun así, es claro que las formas de lucha, los lugares de incidencia y las lógicas en que se tejen las relaciones de estos nuevos movimientos sociales nos presentan novedosas figuras del estar juntos, del construir y del crear, quizás un poco más libre y horizontal. No obstante, es necesario advertir que dichos espacios de reconocimiento, mediados por las tecnologías, también deben ser no tanto cuestionadas, pero sí develar que en ellos también se presentan modelos de poder, de jerarquización, de fractura, e incluso de exclusión. A su vez, presentan resquebrajamientos, movimientos pendulares que advertirían, en muchas ocasiones, de su fragilidad.

Sin embargo, es claro que el uso de las tecnologías por parte de los movimientos sociales, en la lógica misma de la interconectividad, la fluidez y el descentramiento han posibilitado la apertura del espacio público y la constitución de muchos más lugares de interconexión e interactividad y en las que se vinculan tramas de lo *offline* y lo *online*. Dinámicas estas que tensionan conceptos desde los que había sido comprendida la ciudadanía, la participación y la democracia, al tiempo que desbordan las luchas sociales más allá de las peticiones o reivindicaciones para asentarse en la disputa por una serie de significados.

Cuerpos, subjetividad y resistencias

La enunciación a los cuerpos como formas de conocimiento tiene plena relación con la concepción de resistencia como nuevos modos de pensar las estructuras, la configuración de subjetividades y los sentidos en medio del capitalismo cognitivo. En este marco, se comprende que los cuerpos encarnan lo social, pero desde allí también es posible visualizar reconfiguraciones, reconstituciones que hablan de una lógica que pasa por lo sentido y lo percibido, resistiendo y componiendo otras imágenes de la razón.

Así, estéticas y objetos simbólicos no convencionales se convierten en maneras de cuestionar las lógicas en que el mundo social es comprendido y pensado. Las figuras, las

sombras, los trazos, el color, entonces, se constituyen en gramáticas que tensionan la manera en que es percibida e instaurada la realidad, pues estas disposiciones instituyen momentos, espacios que asombran y colocan a los sujetos frente a otras maneras de entender y entenderse, por cuanto la percepción es una fuerte intervención sobre el sí mismo, pues siempre que se mira lo otro, ese otro está mirando e interpelándonos (Olaya y Herrera, 2013; Huberman, 2008); en otras palabras, conjura la posibilidad de la otredad como dislocación y desubicación del sí mismo, pero, al tiempo, dichas tramas de lenguaje son una apuesta, respuesta a lo vivido e instituido.

De este modo, el cuerpo, como forma estética y de racionalidad, en cuanto resistencia descoloca la forma en que hemos entendido nuestros cuerpos, nuestros sentidos, evidencia la diferencia, que es una manera de mirar-se en el nos-otros. En esta perspectiva, las resistencias desde el cuerpo y la estética se traduce en la constitución de nuevas gramáticas, de nuevas racionalidades y del asalto a la tranquilidad, lo natural y lo normal que han configurado los discursos hegemónicos.

Unas últimas 122 palabras

Si bien las tramas, sentidos y configuraciones que develan estas resistencias y fugas son posibilitadoras de nuevas acciones, es sugerente pensar, también, en otras formas que desarticulen las estructuras hegemónicas del lenguaje mismo, pues ellas son portadoras del pensamiento e inciden en nuestras prácticas sociales. En otras palabras, se trataría de intervenir la lógica misma como forma de resistencia (y entonces no podríamos llamarlas resistencias). Lo anterior significaría jugársela por irrumpir en la metafísica originaria, aunque ello también supondría pensar-encontrar la forma de su praxis en las prácticas sociales. Menudo problema.

*El sustantivo se forma por acumulación de adjetivos.
No se dice luna: se dice aéreo-claro sobre oscuro-redondo o
anaranjado-tenue-del cielo o cualquier otra agregación.*

Jorge Luis Borges, *Tlön, Uqbar, Orbis Tertius*

Referencias bibliográficas

- Berardi, F. (2007). *Generación posalfa. Patologías e imaginarios en el semicapitalismo*. Buenos Aires: Ed. Tinta Limón. Recuperado de <http://tintalimon.com.ar/libro/GENERACIN-POST-ALFA>
- Blandeau, O. (2004). *Capitalismo cognitivo, propiedad intelectual y creación colectiva*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Borriaud, N. (2008). *Estética relacional*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editores.
- Bourdieu, P. Chamboredon, J. y Passeron, J. (2002). *El oficio de sociólogo*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Borges, J. (1997). *Tlön, Uqbar, Orbis Tertius: Ficciones*. Buenos Aires: Alianza.
- Cobo, C. y Moravec, J. (2011). *Aprendizaje invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Foucault, M. (1984). Sex, Power and the Politics of Identity. *The Advocate* 400. Recuperado de <http://artilleriainmanente.blogspot.com/2013/08/michel-foucault-sexo-poder-y-la.html>
- Huberman, G. (2008). *Ante el tiempo*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editores.
- Huergo, J. (2000). Ciudad, formación de sujetos y producción de sentidos. *Revista Oficios Terrestres*, 7, 30-39.
- Mendiola, G. (2002). *Movimientos sociales y trayectos sociológicos: hacia una teoría práctica y multidimensional de lo social*. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Olaya, V. y Herrera, M. (2013). Fotografía y violencia: la memoria actuante de las imágenes. Ponencia en el xv Congreso internacional de filosofía Latinoamericana. Universidad Santo Tomás. 2 al 5 de julio de 2013. Bogotá, Colombia.
- Rueda, R. (2008). Cibercultura: metáforas, prácticas sociales y colectivos en red. *Revista Nómadas*, 28, 8-20.
- Valderrama, C. (2012). Sociedad de la información: hegemonía, reduccionismo tecnológico y resistencias. *Revista Nómadas*, 36, 13-25.

Conversaciones y re(di)sonancias

Escuela, tecnología y políticas públicas en Colombia

Diego H. Arias Gómez⁴⁰

Desde hace unos veinte años una ola de demagogia sobre la revolución científica y técnica y la disponibilidad de sus beneficios para vencer el subdesarrollo recorre a los países menos desarrollados. Se crean organismos encargados de promover la investigación científica en países cuyo desarrollo político, cultural e intelectual parece a primera vista poco favorable para la causa de la ciencia y la cultura (...) Se escriben voluminosos informes, los funcionarios viajan y movilizan cancillerías y organismos internacionales e impresionan a los incautos. Como lo dice Ruy Pérez Tamayo, el poder ha descubierto la potencialidad del acoplamiento ciencia-tecnología-desarrollo y su uso demagógico (Schoijet, 1979, p. 34).

Resumen

Este texto presenta los dilemas de la tecnología, su concepción en Colombia y su adopción más bien instrumental en el sistema educativo, todo esto en el contexto del llamado capitalismo cognitivo. Esboza tales articulaciones en el marco de temas como sociedad de la información, compromisos internacionales con el TLC y política pública en materia de las TIC.

⁴⁰ Docente Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Doctor del Programa Interinstitucional en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Miembro del grupo de investigación Educación y Cultura Política. Correo electrónico: diegoarias8@gmail.com

Palabras clave

Tecnología en Colombia, TIC, capitalismo cognitivo, educación en tecnología.

Abstract

This paper presents the dilemmas of technology, its conception in Colombia and its rather instrumental adoption in the educational system, all in the context of the so-called cognitive capitalism. These articulations are outlined in the context of topics such as information society, international commitments to NAFTA and public policy on ICT.

Keywords

Colombia, technology, ICT, cognitive capitalism, technological education.

En Colombia, en los últimos años, luego de una puja entre el gobierno, el Congreso y la sociedad civil, no prosperó una ley antipiratería que pretendía preservar los derechos de autor en el entorno de la Internet. Pese al aparente fracaso de esta iniciativa, que planteaba que un autor que creyera vulnerados sus derechos por una publicación en la red podía exigir remuneración y entablar demandas judiciales, y que ponía limitaciones a las emisiones de televisión por internet, se deja sobre el tapete una discusión que trasciende la disputa legal.

Este proyecto de ley coincidió con la presentación, en los Estados Unidos, de las leyes antipiratería conocidas como SOPA (Stop Online Piracy Act) y PIPA (Protect Intellectual Property Act). Es claro que la iniciativa colombiana se inscribe en los compromisos del país respecto al reciente Tratado de Libre Comercio (TLC) firmado con los Estados Unidos, que taxativamente exige poner limitaciones a la responsabilidad de los llamados *proveedores de servicios digitales*. El TLC no solo exige que los proveedores de páginas de internet quiten el material sonoro y visual de propiedad privada que manejen en sus plataformas, sino que es contundente en prohibir la retransmisión de cualquier señal de televisión por medios electrónicos sin la autorización expresa de los titulares de los contenidos.

A tono con esta discusión, el presente escrito pretende auscultar en algunos documentos de la política pública nacional referidos a la ciencia y la tecnología, y mirarlos bajo el lente de su impacto para la educación y la pedagogía, aspecto central para su difusión, formación, apropiación y mantenimiento. Inicialmente se presentará una disquisición teórica sobre la tecnología y lo humano, luego se observarán algunas normativas centrales del país en relación con la ciencia y la tecnología y, finalmente, se analizarán algunos aspectos de la relación entre esta dimensión y su dinámica en la escuela colombiana.

Capitalismo cognitivo y nuevos pobres

Contra cualquier versión naturalista, es importante postular que la tecnología no se puede separar de lo humano. Se parte del presupuesto que la historia de la humanidad es el desarrollo de su condición de reinención y creación permanente. Para Rueda (2004), “la máquina deja de ser una cosa que debe ser trabajada, animada y dominada, pues la máquina somos nosotros y los procesos tecnológicos un aspecto de nuestra encarnación” (p. 72). El ser humano siempre ha interactuando con objetos y artefactos para transformar la naturaleza. La tecnología hace parte del proceso de humanización de la humanidad. Empero, desde el siglo xx esta interrelación del ser humano con los artefactos se ha profundizado, complejizado y estandarizado en forma creciente. Asistimos, gracias a estas novísimas producciones humanas, a nuevas relaciones que se han creado en torno a y gracias a ellas, a una mutación de hondo calibre que apenas alcanzamos a vislumbrar. La manera de producir riqueza y pobreza, los núcleos de socialización humana, las lógicas de pensamiento y las instituciones sociales acuden en conjunto a nuevos retos, demandas y exigencias que hace apenas unas décadas eran impensables.

La tecnología es más que simples aparatos. Ese sustrato de la subjetividad individual y colectiva, es la exteriorización de la memoria y la trinchera de la experiencia, desde lo cotidiano hasta lo más acabado de la ciencia (Stiegler, citado por Rueda, 2012). En la actualidad, la tecnología digital, impulsada por el mercado, modifica aquella tradicional imbricación con lo humano, gracias a sus temporalidades, fluideces y reconversiones. Según Rueda (2012), las tecnologías digitales hacen parte de una evolución de los antiguos dispositivos de escritura, y son cinco las grandes transformaciones que materializan: 1. las tecnologías digitales no se inscriben en la duración, sino en el flujo

de la conciencia, haciendo que el horizonte temporal se encoja; 2. la condición de la conciencia es trastocada gracias a la naturaleza cambiante del contenido de las tecnologías; 3. las actuales tecnologías diluyen los criterios de selección y orientación de la clásica mnemotecnia de la escritura, lo mismo que sus condiciones de reflexividad, atención y disciplina, centrada en la revisión del pensamiento objetivado en el texto; 4. el ritmo de la producción, sin lugar y anónimo, tiende a coincidir con el de la conciencia, haciendo de la innovación el imperativo económico que transforma el ciudadano en consumidor y, finalmente, 5. las tecnologías digitales catalizan la disolución de las fronteras entre lo público y lo privado.

El nuevo nombre que adopta en la contemporaneidad el desarrollo de una economía basada en la difusión del saber y “en la que la producción de conocimiento pasa a ser la principal apuesta en la valorización del capital” es capitalismo cognitivo (Vercellone, 2004, p. 66). Idea que se corresponde plenamente con la actual fase histórica en la que nos encontramos, en la que la producción inmaterial e intelectual tiene preeminencia económica, cultural y política, y en la que las actividades que concentran alta intensidad de conocimientos (servicios informáticos, multimedia, *software*) se valoran altamente como el componente central que marca el crecimiento y la competitividad de las naciones. Esta mutación además de afectar la lógica de producción, acumulación y circulación del capital, incide poderosamente en aspectos que la sociedad tradicional y los Estados habían excluido como campos de investigación: la cultura, la comunicación, el lenguaje, la producción social del saber, la interacción humana. Aspectos sobre los que se viene proyectando un fuerte control político e ideológico.

Este capitalismo cognitivo, que va de la mano con las tecnologías digitales, da centralidad al saber y a la producción de conocimiento, modifica a su vez la división internacional del trabajo, asigna nuevos roles a las viejas relaciones entre el centro y la periferia de las naciones y a los nuevos pobres. Lejos de imaginar un mundo justo, ahora las dinámicas entre los países pobres y los ricos y, al interior de estos, entre sectores dominantes y dominados, se adaptan a esta lógica descentralizando las actividades productivas, modificando y acentuando las antiguas formas de dependencia y explotación. Según Berardi (2003), el trabajo intelectual desempeñaba en el pasado funciones externas al proceso productivo y obtenía de la renta los medios para su manutención, pero hoy este tipo de trabajo se ha desprendido totalmente de la fuerza física y genera valor gracias a la interacción y correlación con más trabajo de su misma índole. El trabajo virtual se desprende de sus condiciones materiales de producción

y parece adquirir vida propia. En esta misma línea, Vercellone (2004), plantea que “el desarrollo desigual de la economía del conocimiento tiende así a conducir a una lógica autosostenida y acumulativa que condena a un cierto número de países en desarrollo a una verdadera *desconexión forzada*” (pp. 68-69). Esta separación obligada y esta fuerza física innecesaria reconfiguran las pretéritas formas de marginación al confinar sectores de la población trabajadora a la especialización en actividades intensivas de mano de obra con débil contenido de conocimiento, en el mejor de los casos, pero para las mayorías, al excluirlos totalmente de las lógicas de producción porque ni siquiera son útiles como operarios. En algunos contextos, incluso ser explotado se convierte en un privilegio que implica un tipo de vínculo. La tendencia informa que los pocos empleos que la empresa necesita pueden ser cubiertos por personal con conocimiento específico y puntual dado que las otras habilidades se adquieren en la labor misma. Veamos la forma como esta idea es sentenciada con una cita de Bauman (1999) en extenso:

En el pasado, tenía sentido –tanto en lo político como en lo económico– educar a los pobres para convertirlos en los obreros del mañana. Esa educación para la vida productiva lubricaba los engranajes de una economía basada en la industria y cumplía la función de *integrarlos socialmente*, es decir, de mantenerlos dentro del orden y la norma. Esto ha dejado de ser cierto en nuestra sociedad *posmoderna* y, ante todo, de consumo. La economía actual no necesita una fuerza laboral masiva: aprendió lo suficiente como para aumentar no solo su rentabilidad sino también el volumen de su producción, reduciendo al mismo tiempo la mano de obra y los costos (...) En la práctica los pobres dejaron de ser su ejército de reserva, y las invocaciones a la ética del trabajo suenan cada vez más huecas y alejadas de la realidad (p. 139).

La masificación y diversificación de la versión reduccionista de la formación técnica y tecnológica, entendida como la priorización de capacidad operativa del sujeto en desmedro del saber denso y la teoría que le subyace, constituye un buen ejemplo de este esfuerzo de la academia por reubicarse y adecuarse en esta nueva división internacional del trabajo. Basta comparar el desmesurado crecimiento de centros, institutos, programas, convenios y billonarios recursos para este tipo de formación en los países de la región, frente al modesto crecimiento del tipo de saberes tradicionales, las universidades y la investigación social y humanística para entender la clave del asunto. Este modelo de la formación técnica y tecnológica funge así no solo

como metáfora de progreso social, sino como estrategia política de los Estados y los poderes nacionales para reclutar masas incautas de nuevos pobres.

Según Rullani (2004), la imbricación entre economía y conocimiento viene de hace tiempo, desde la revolución industrial. Con la ciencia y la tecnología incorporadas a las máquinas y la organización científica del trabajo es que la sociedad hace extensivas sus capacidades de prever, programar y calcular los aspectos económicos y sociales a través del uso del conocimiento, en este sentido, para el autor, el motor del capitalismo siempre ha sido este enfoque pragmático de conocimiento: “En el curso de los dos últimos siglos, el conocimiento ha jugado su papel en la objetivación del mundo, adaptando la naturaleza y los hombres a la producción” (p. 100). Sin embargo, teniendo en cuenta que el conocimiento es un campo estratégico que define la producción y acumulación de riqueza, y que se ha vuelto un recurso poderoso, se entienden las actuales pretensiones de las corporaciones por patentar su generación. Este *cercamiento del saber* es una de las condiciones básicas de la nueva acumulación capitalista. Lander (2001) considera que la defensa de este tipo de propiedad expresa la oposición entre los intereses de las grandes corporaciones transnacionales y las mayorías del sur. El autor muestra esta importante asimetría al denunciar cómo los tratados internacionales esgrimen unos regímenes de protección legales que no solo legitiman el saber occidental, sino que la aplicación de estos acentúa el monopolio y:

(...) Protege[n] aquello en lo cual los países y transnacionales del Norte tienen ventajas, mientras que, básicamente, deja sin protección aquello en lo cual los países y pueblos del Sur tienen una indudable ventaja: en la diversidad genética de sus territorios y en el conocimiento tradicional de los pueblos campesinos y aborígenes (p. 85).

Las políticas internacionales están diseñadas para usufructuar los recursos de los países pobres y proteger los bienes de los países poderosos. A diferencia del pasado, como se ha dicho, hoy el conocimiento sufre un proceso de virtualización al separarse de su soporte material, aspecto que genera incomprendiones y perplejidades por parte de los analistas, al no contar con referentes teóricos claros. Se vuelven caducas las viejas categorías de comprensión. Por ejemplo valor de uso, valor de costo, valor de cambio, aplicados al conocimiento, generan acepciones equivocadas y los límites de las definiciones son muy porosos, difícilmente se pueden transponer de las antiguas

concepciones ligadas a los bienes escasos y finitos propios de la economía clásica liberal o marxista.

Por otro lado, las antiguas formas de producción configuraban formas específicas de dominación, perfilaban subjetividades disciplinadas y afines a las lógicas de repetición, producción y acumulación, el actual capitalismo cognitivo, por su parte, también demanda formas de control y subjetividades funcionales a sus principios.

Lazzarato (2006) piensa que la dominación, el sometimiento de los cuerpos y la imposición de conductas no deben explicarse solamente como parte de las demandas económicas, pues los regímenes de signos, los saberes y los lenguajes operan como engranajes del resto de agenciamientos, es decir, el capitalismo cognitivo también produce determinado tipo de subjetividad. “El adiestramiento de los cuerpos tiene por función impedir toda bifurcación, retirarle al acto, a la conducta, al comportamiento, toda posibilidad de variación, toda imprevisibilidad” (p. 80).

En los tiempos actuales, dada la imposibilidad de neutralizar el devenir y la diferencia, afirma Lazzarato, se impone el control, y a su vez las sociedades de control producen sus tecnologías y sus procesos de subjetivación. Si las antiguas sociedades disciplinarias modulaban cuerpos, las de control además de estos modulan los cerebros. Aquí las relaciones de poder se evidencian en las acciones a distancia de un espíritu sobre otro, por la capacidad mediatizada y enriquecida por la tecnología de afectar pensamientos y ser afectados por ellos. El control del público y la opinión pública se plantean como el caso por excelencia del control que opera en las nuevas sociedades, que no borra las antiguas adscripciones y pertenencias a la clase, el sexo, o la tradición, sino que las inscriben en una nueva matriz en las que unas y otras se ponen y sobreponen en complejas y flexibles relaciones de sentido. Ello no quiere decir que los repertorios tecnológicos encarnen per se la maldad que produce seres conformes y pusilánimes, más bien que gracias a su uso y manipulación, en función exclusiva de la ganancia económica, pueden operar sutiles y eficaces mecanismos de seducción y consumo rentables al mercado y a la política neoliberal.

En las sociedades de control, propias del capitalismo cognitivo, el poder actúa indirectamente y las técnicas de control actúan más sobre las reglas del juego que sobre el juego mismo. Dado que la acción del sujeto halla su fuente en el medio, es este la fuente de intervención. Por ello la importancia para los Estados y las empresas

de la regulación de las patentes, los protocolos, los derechos de autor, la normativa y el filtro sobre las parrillas de contenidos en los medios y las nuevas tecnologías: son fuente de recursos económicos y plataforma estratégica de control social.

Recapitulando, es posible decir que, por diferentes circunstancias, nos hallamos frente a un nuevo tipo de ecosistema social, político y económico catalizado por lógicas tecnológicas e informacionales que redefinen el lugar de la producción y la riqueza en un nuevo escenario que algunos autores han denominado capitalismo cognitivo, en el sentido en que el saber y el conocimiento se configuran como importantísimas mediaciones para producir riqueza; además este tipo de capitalismo, en tanto sociedad de control, configura un nuevo tipo de subjetividad, unas relaciones de sentido y unas formas de regulación y neutralización de la diferencia. Ahora bien, ¿de qué manera se pretende que estos procesos tecnológicos actúen sobre la escuela en Colombia? La respuesta a esta pregunta se tratará de abordar en el siguiente apartado.

Políticas recientes para las TIC en Colombia

El Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2010-2014 (DNP, 2011) es un documento oficial que establece los compromisos y las perspectivas del Gobierno nacional en las diferentes ramas de la sociedad, define las metas de crecimiento y productividad para los cuatro años que dura el gobierno. Ofrece los lineamientos legales para las distintas políticas públicas que se dan durante el periodo. Materializa los objetivos del gobierno. Para efectos del presente escrito interesarán las alusiones al campo educativo en relación con el desarrollo tecnológico.

En concreto, el documento se refiere a cinco locomotoras que supuestamente impulsarán el crecimiento económico, reducirán la pobreza, la indigencia y el desempleo. Una de las locomotoras, la de la innovación⁴¹, tratada en el capítulo iii llamado crecimiento sostenible y competitividad, se vincula directamente a la generación de nuevas tecnologías. En esta parte se dice que “facilitar y fomentar el uso y adaptación de tecnología son requisitos fundamentales para que la innovación en el país evolucione hacia la frontera del conocimiento” (p. 55).

41 La innovación según el PND (2011) consiste en “crear nuevas formas de organizar, gestionar, producir, entregar, comercializar, vender y relacionarse con clientes y proveedores; logrando, en última instancia, generar valor agregado através de toda la cadena productiva” (p. 54), sin embargo, es evidente a lo largo del documento su directa asociación a la ciencia y sobre todo a la tecnología.

El PND propugna por un uso intensivo de la tecnología y por su intervención en sectores estratégicos de la sociedad. Le impone un gran valor, pues la vincula con el crecimiento económico y reconoce la deuda histórica del país en cuanto a la inversión en investigación y desarrollo tecnológico, también postula explícitamente la intención de articular la generación de conocimiento al capital humano.

Según el texto, el primer paso para garantizar la innovación consiste, entre otros, en “el fortalecimiento de los esquemas de protección a la propiedad intelectual; la disponibilidad y diversidad de instrumentos financieros; el mayor y mejor uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones” (p. 55). Nótese la importancia dada a la propiedad intelectual con la que se inició el presente escrito.

El PND ofrece aspectos metodológicos para aplicación de la tecnología, en particular, el Gobierno busca trabajar en tres campos para saldar esta brecha: la financiación, la formación y la organización. A cada uno dedica varias páginas de desarrollo. La financiación está dirigida a proyectos de investigación que beneficia a los sectores científico, tecnológico y productivo; alianzas con el sector productivo e incentivos tributarios al sector privado. En este contexto, *formar* significa propender por la articulación del sector académico y productivo y garantizar la apropiación social de la ciencia y la tecnología, además se postula el otorgamiento de becas de posgrado que incentiven dicha alianza. Acá como en el anterior punto hay un énfasis en la relación con la empresa, la formación técnica y tecnológica, pasantías e intercambios. El modelo para implementar prototipos que articulen procesos de educación y emprendimiento serán las technoacademias del Sena. La organización tiene que ver con la reestructuración del Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (SNCTI), con la reorientación de Colciencias, que se apoyará en el esquema tripartito de Estado–sector privado–academia y con los esfuerzos por ampliar lo que viene haciendo el mismo Sena. El documento insiste en la combinación de un fuerte interés por la apropiación de la tecnología en diferentes esferas de la sociedad, su organización y financiación, junto a la reiterada mención al mercado como instancia con la cual se relaciona, articula, vincula o supedita la tecnología en el país.

Sobre el uso de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC), el PND establece que se estimulará su uso sobre todo en el sector productivo y se trabajará en la masificación de la banda ancha a través de las redes móviles. Se fortalecerá la investigación y la formación del capital humano en este campo. Adicionalmente:

Se consolidará a las TIC como plataforma tecnológica de los procesos educativos mejorando con ello la cobertura, la calidad, la pertinencia y la generación de contenidos educativos, con lo cual se fortalecerá la fuerza laboral en el uso de las TIC.

Se mejorarán las capacidades de los profesores de educación básica y media en TIC y se promoverá la incorporación del uso de estas tecnologías como herramientas académicas y educativas.

Se incentivará la innovación pedagógica y el uso de nuevas TIC para la formación de competencias laborales y se buscará que las TIC se integren al proceso pedagógico de los docentes y estudiantes en las instituciones educativas (DNP, 2011, p. 65).

En la escuela, las TIC se conciben aquí como *plataforma*, como *herramienta*, es decir, piso o base sobre el que circulan otros dispositivos en función de alcanzar metas políticas, también como instrumento pedagógico que se inscribe en las lógicas convencionales. Esta apropiación de la tecnología en un escenario social tan supremamente estratégico como lo es la educación, demuestra la ambigüedad de la política pública que quiere ponerse a tono con el capitalismo cognitivo, ya que las generalidades sobre las supuestas bondades de las TIC que enuncia el PND se concretan en este campo en una aplicación reduccionista y simplista que a lo sumo parece que busca reemplazar el papel o el tablero en tanto utensilios escolares.

Por otro lado, las peticiones de las agencias internacionales, también en el contexto del capitalismo cognitivo, en el sentido de preservar y salvaguardar los derechos de autor, se trasladan al PND, que define abiertamente compromisos en torno a la propiedad intelectual, a la que considera guardiana de la transmisión de la identidad cultural, la cohesión social y la calidad de vida.

El Plan estipula literalmente que los derechos de propiedad intelectual crean incentivos para la inversión extranjera y para la confianza de los consumidores, lo que en últimas –según el texto– redundará en crecimiento económico. Para ello se fortalecerá la capacidad de la propiedad industrial con aumento de presupuesto, se pulirán los mecanismos de seguimiento y control, se fortalecerá la Dirección Nacional de Derechos de Autor y se fortalecerán los espacios de coordinación de políticas de

las distintas entidades a través de la Comisión Intersectorial de Propiedad Intelectual; además, se implementarán programas de educación sobre el respeto a los derechos de autor y campañas en el sector público y privado que propendan por este objetivo.

Esta política estatal se ajusta al funcionamiento de una economía basada en la producción de conocimiento, en la que este genera un valor económico en el contexto de los bienes privados señalando la distancia entre usuarios y productores. La consecuencia es que el conocimiento se convierte en algo exclusivo de quienes pueden acceder económicamente a él y ya no de quienes lo producen. Así, universidades y centros de investigación, por ejemplo, se convierten en empresas que compiten en el mercado de las patentes. De manera que las universidades públicas son así compelidas a coadyuvar en su financiación mediante la venta de servicios como parte de sus objetivos misionales.

Por su parte, la Ley de Ciencia y Tecnología, Ley 1286 de 2009 (Congreso de Colombia, 2009), reforma el Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología del país, transformando a Colciencias en el Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación. Se busca la incorporación de la ciencia y la tecnología como ejes transversales de la política económica y social del país. Según la Ley, este ente será el que coordine el Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (SNCTI) y quien defina los gastos del Fondo Nacional de Financiamiento para la Ciencia, la Tecnología y la Innovación, Fondo que, a su vez, canalizará los recursos públicos y privados, nacionales, internacionales y las donaciones orientadas a la financiación de actividades de ciencia y tecnología.

La autonomía de este nuevo departamento queda en cuestión, pues, según la Ley, tendrá un Consejo Asesor que estará completamente integrado por personas designadas por el Presidente de la República. No se da la presencia de un solo actor independiente o de un sector o grupo que no sea nombrado por el Ejecutivo.

Además, la Ley define los siguientes criterios para el fomento y el estímulo de las actividades relacionadas con la ciencia, la tecnología y la innovación: evaluación para ponderar apoyos posteriores; participación de diferentes sectores en la toma de decisiones; descentralización territorial; revisión y actualización para garantizar el impacto en el aparato productivo; transparencia en el sentido de selección mediante convocatorias; continuidad, oportunidad y suficiencia; divulgación sin perjuicio de

los *derechos de propiedad intelectual*; y protección, que también tiene que ver con los mecanismos para el reconocimiento de la propiedad intelectual.

El asunto con Colciencias y su articulación a sistemas globales de ciencia, tecnología e innovación es muy complejo, en gran medida porque al final todo este proceso está llevando a la conversión de las universidades en instituciones pragmáticas de cara a procesos de evaluación externos e internos (de programas académicos, de artículos para revistas, de proyectos, etc.) y de procesos de conformación de comunidades globales de investigación que, en aras de una gestión internacional del conocimiento y de los procesos para su medición, pasan por encima de mecanismos y condiciones locales de producción.

Asimismo, esta tendencia a la mercantilización de la ciencia, vía alianza con la empresa privada, hace que se posicionen cada vez más casos de *temas de moda*, debido a un financiamiento externo que los entroniza en el ámbito nacional e internacional y los convierte en un producto de conocimiento para rentabilizarlo en el mercado, antes que considerarlos objetos de investigación y producción fruto de criterios de contenido científico o de pertinencia social y local.

Basta con visitar la página de internet de Colciencias y profundizar en las lógicas de las convocatorias para financiar los proyectos que periódicamente abren y los que resultan favorecidos. Hay algunos conceptos que son indicativos sobre las lógicas que definen la configuración de un campo de discurso hegemónico y la construcción de ciencia y tecnología en el país: industria, empresa, mercado, desarrollo, innovación, competencias laborales, biotecnología, competitividad... el incentivo a la investigación social es marginal en estos escenarios, incluso al costo de ser inscritas en los anteriores marcos.

Adicionalmente, como parte de la pretendida modernización, los mecanismos de promoción de la investigación en las universidades viene siendo ajustada a rígidos parámetros internacionales. El caso más reciente tiene que ver con la medición de grupos de investigación hecha por Colciencias para 2013, en el marco de los compromisos del gobierno en su afán por ser admitido en la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos). El indicador principal de calidad para ponderar la clasificación de grupos se hará a partir de la publicación de artículos que

se registren en bases bibliográficas de citaciones, en manos de un reducido grupo entidades que manejan estos índices, veamos:

(...) Se entenderá por artículos de investigación (...) a aquellos artículos publicados en revistas científicas indexadas en alguno de los índices bibliográficos de citaciones ISI – Web Of Knowledge (...) o SCOPUS o aquellos publicados en revistas científicas indexadas en índices bibliográficos *Index Medicus*, *PsycINFO*, *A&HCI* y los demás índices referenciados en el Documento “Servicios de Indexación y Resumen reconocidos para los procesos de Indexación y Homologación de Revistas Especializadas de Ciencia, Tecnología e Innovación 2012 (...) Para que un artículo sea catalogado tipo A1, A2, B y C, es necesario verificar que la revista en la que se publicó tal artículo, esté incluida en los índices bibliográficos anteriormente señalados (Colciencias, 2013, p. 33).

La medición de conocimiento en el campo académico se efectúa así mediante el rasero de bases bibliográficas del Reino Unido y Estados Unidos. El saber local, la producción social que no se interroga por la relación con el mercado y la investigación crítica agudizarán su crisis dada su dificultad para ser citados en otros contextos, traducirse a otros idiomas o cumplir las condiciones para clasificar en estos cerrados conglomerados. Asistimos a una nueva colonialidad del saber.

La creación y mantenimiento de grupos de investigación, la productividad académica, la indexación de revistas, la acreditación no solo se convierten en pesadas cargas que los maestros universitarios deben asumir como tarea adicional a su labor, sino que se convierten en ajenos y perversos mecanismos que estandarizan y banalizan la producción de conocimiento, evalúan desde una sola mirada la actividad docente, siembran la competencia y las clasificaciones profesionales, y promueven una mediocre escritura en serie en desmedro de la calidad y la profundidad que la investigación sería requiere.

Hasta aquí se ha presentado la concepción de ciencia y tecnología en algunos importantes documentos de la política pública en el país, su relación con la educación y su preocupantes consonancia con los fundamentos básicos de los lineamientos internacionales. En adelante se detallará un poco más su relación con la escuela.

Escuela en la era de la tecnología

El capitalismo cognitivo criollo se hace realidad en el mencionado PND, que entiende el mejoramiento de la calidad de la educación como el desarrollo de las llamadas competencias. Para el Plan, el capital humano se fundamenta en el desarrollo de competencias laborales y básicas que incluyan por una parte, el uso y apropiación de los medios y tecnologías de la información y la comunicación, y por otra, el manejo de una lengua extranjera que:

En conjunto, le permiten a los ciudadanos enfrentar los retos y la competitividad propias del siglo XXI (...) Para esto, los procesos de enseñanza-aprendizaje basados en competencias tienen el potencial de mejorar el vínculo entre educación y trabajo, estableciendo nuevas vías desde la educación hacia el empleo y reduciendo algunas barreras del aprendizaje (aprender haciendo), por ejemplo al utilizar nuevas formas de evaluación. Estos procesos permiten que las personas estén preparadas para obtener, adaptar y aplicar la información en múltiples contextos y redes y transformarla en un conocimiento relevante para la satisfacción de sus necesidades de manera más equitativa, respetuosa con el ambiente y las distintas realidades, constituyéndose así en miembros productivos de la comunidad y de una sociedad cada vez más integrada a la economía global, con mayor bienestar. Así, desarrollan y fomentan la creación de mecanismos de certificación adecuados para que la conexión entre el sistema de formación y el desarrollo de los perfiles ocupacionales sea flexible y bidireccional (DNP, 2011, p. 86).

Como se nota, la pertinencia del saber escolar está centrada en la correspondencia entre el sector productivo y el sector educativo, garante del desarrollo económico. También el uso de las TIC está presentado para que las instituciones desarrollen contenidos educativos en múltiples formatos y plataformas, además, supuestamente se garantizará la infraestructura tecnológica para el trabajo entre pares y se continuará con la promoción de su uso en las prácticas pedagógicas.

La formación docente pasará por la capacitación en competencias digitales, el diseño de ambientes virtuales de aprendizaje y la formación virtual para las regiones, para lo cual será de mucha utilidad el apoyo de las facultades de educación del país y, por supuesto, del Sena. Las metas hablan del paso, para 2014, de 20 estudiantes

promedio por computador conectado, a 12; mientras, se espera aumentar del 87 % al 90% el porcentaje de estudiantes con conexión a internet de banda ancha las 24 horas desde la sede educativa; y se pretende un crecimiento 194 a 300 en los programas académicos de pregrado y posgrado a distancia con 80% de modalidad virtual.

Tanto la Ley de Ciencia y Tecnología como el Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014 expresan claramente el posicionamiento de la tecnología en la política pública nacional al apuntalar las TIC y ciertas versiones del conocimiento científico como condiciones del crecimiento económico, pese a que no los define en concreto y más bien los homologa a la presencia de aparatos e internet.

Por su parte, otro importante componente de la política pública, las Orientaciones curriculares para la educación en tecnología de la educación básica y media (MEN, 2008), propenden por una alfabetización tecnológica, y a pesar de que estipula que ello va más allá del manejo de artefactos, recae en lo que busca evitar. Sus ejes son: naturaleza y evolución de la tecnología; apropiación y uso de la tecnología; solución de problemas con tecnología; y tecnología y sociedad. Además, a lo largo de los llamados desempeños y competencias, es marcadamente reiterativa la alusión a artefactos, aparatos, herramientas, computadoras, invenciones e innovaciones. El documento concibe la educación en tecnología como la

Comprensión y apropiación de la tecnología desde las relaciones que establecen los seres humanos para enfrentar sus problemas y desde su capacidad de solucionarlos a través de la invención, con el fin de estimular sus potencialidades creativas.

Queremos que la distancia entre el conocimiento tecnológico y la vida cotidiana sea mejor y que la educación contribuya a promover la *competitividad* y la *productividad* (cursivas mías) (MEN, 2008).

Estos estándares en formación en tecnología están organizados por ciclos (grupos de grados), cada uno en cuatro componentes, y cada componente con sendas competencias y desempeños. A continuación se presentan esquemáticamente las competencias esperadas para cada nivel:

Tabla 1. Competencias por grados para educación en tecnología.

Competencia Grados	Naturaleza y evolución de la tecnología	Apropiación y uso de la tecnología	Solución de problemas con tecnología	Tecnología y sociedad
Primero a tercero	Reconozco y describo la importancia de algunos artefactos en el desarrollo de actividades cotidianas en mi entorno y en el de mis antepasados.	Reconozco productos tecnológicos de mi entorno cotidiano y los utilizo en forma segura y apropiada.	Reconozco y menciono productos tecnológicos que contribuyen a la solución de problemas de la vida cotidiana.	Exploro mi entorno cotidiano y diferencio elementos naturales de artefactos elaborados con la intención de mejorar las condiciones de vida.
Cuarto a quinto	Reconozco artefactos creados por el hombre para satisfacer sus necesidades, los relaciono con los procesos de producción y con los recursos naturales involucrados.	Reconozco características del funcionamiento de algunos productos tecnológicos de mi entorno y lo utilizo en forma segura.	Identifico y comparo ventajas y desventajas en la utilización de artefactos y procesos tecnológicos en la solución de problemas de la vida cotidiana.	Identifico y menciono situaciones en las que se evidencian los efectos sociales y ambientales, producto de la utilización de procesos y artefactos de la tecnología.
Sexto a séptimo	Reconozco principios y conceptos propios de la tecnología, así como momentos de la historia que le han permitido al hombre transformar el entorno para resolver problemas y satisfacer necesidades.	Relaciono el funcionamiento de algunos artefactos, productos, procesos y sistemas tecnológicos con su utilización segura.	Propongo estrategias para soluciones tecnológicas a problemas, en diferentes contextos.	Relaciono la transformación de los recursos naturales con el desarrollo tecnológico y su impacto en el bienestar de la sociedad.
Octavo a noveno	Relaciono la transformación de los recursos naturales con el desarrollo tecnológico y su impacto en el bienestar de la sociedad.	Tengo en cuenta normas de mantenimiento y utilización de artefactos, productos, servicios, procesos y sistemas tecnológicos de mi entorno para su uso eficiente y seguro.	Resuelvo problemas utilizando conocimientos tecnológicos y teniendo en cuenta algunas restricciones y condiciones.	Reconozco las causas y los efectos sociales, económicos y culturales de los desarrollos tecnológicos y actúo en consecuencia, de manera ética y responsable.

Décimo a undécimo	Analizo y valoro críticamente los componentes y evolución de los sistemas tecnológicos y las estrategias para su desarrollo.	Tengo en cuenta principios de funcionamiento y criterios de selección, para la utilización eficiente y segura de artefactos, productos, servicios, procesos y sistemas tecnológicos de mi entorno.	Resuelvo problemas tecnológicos y evalúo las soluciones teniendo en cuenta las condiciones, restricciones y especificaciones del problema planteado.	Reconozco las implicaciones éticas, sociales y ambientales de las manifestaciones tecnológicas del mundo en que vivo, y actúo responsablemente.
--------------------------	--	--	--	---

Fuente: MEN, 2008.

Como se observa, las competencias esperadas por grados son muy pragmáticas, no hay lugar para discusión sobre lógicas políticas, apropiación diferenciada, relaciones internacionales, discusiones teóricas y mucho menos riqueza y desigualdades aceleradas por los usos tecnológicos.

Por otro lado, en una importante investigación sobre la apropiación de la tecnología en las escuelas colombianas (Rueda y Quintana, 2004), se demuestra que la incorporación de las tecnologías informáticas al país ha ocurrido más por un afán modernizador y por una presión de las políticas económicas internacionales que por una reflexión inherente a la propia realidad nacional. En efecto, el estudio hecho con estudiantes de seis instituciones públicas de Bogotá, demostró que prevalece el uso instrumental de los computadores en el aula de clase, y que “la escuela se halla inmersa en un activismo y pragmatismo que no ha dado cabida a una reflexión sobre las implicaciones que estos nuevos dispositivos tecnológicos tienen en la cultura, en los modos de conocer, de pensar y representar el mundo” (p. 111). Para los autores del estudio, existe una enorme carencia de comprensión desde las políticas educativas y desde los planes educativos, sobre los sentidos epistemológicos de las tecnicidades, en medio de una cultura que, precisamente, es proclive a las sensibilidades y memorias juveniles. La escuela pierde la posibilidad de anticiparse y desatar reflexiones pedagógicas sobre un ecosistema que es emergente.

La intención de abrazar el conocimiento y la tecnología por sí solos como fuente de felicidad y progreso, ha sido suficientemente desvirtuada por Berardi (2003), quien ha revelado las razones de la crisis del capital financiero a principios del 2000 y la

importancia de entender todo crecimiento apoyado en la tecnología sobre la base del desarrollo material y estructural de la sociedad, destacando que: “el desarrollo no crea automáticamente riqueza para todos. De momento lo que se observa es la tendencia a la separación de dos humanidades diferentes en experiencia, conocimiento y renta” (p. 135). Lo que se está demostrado es que el nuevo orden internacional del trabajo y la riqueza cuenta con un nuevo catalizador, la tecnología, que recrea las viejas lógicas de explotación.

Además, las leyes colombianas hacen tangibles las pretensiones de acatar las prerrogativas internacionales por los derechos de autor, dándose una apropiación privada de los saberes que se sobrepone sobre los intereses colectivos. Estas prácticas, según Lander (2001), son impulsadas desde la Organización Mundial del Comercio en favor de la preservación de las ventajas de las ganancias de los países con altos niveles de industrialización y desarrollo tecnológico, hecho que se demuestra con el ínfimo número de patentes que históricamente han estado en manos de países pobres.

Finalmente, de acuerdo con las ideas expuestas en este escrito, nadie duda que la escuela requiere cambios y probablemente el contexto de la globalización y las demandas contemporáneas le impongan fuertes modificaciones, pero las ofrecidas por la dinámica del capitalismo cognitivo y neoliberal la enrutan hacia un destino incierto y desalentador. El papel que cumplen la educación y la escuela es trascendental para las lógicas oficiales en boga, al funcionar como superficies privilegiadas para concretar las dinámicas ligadas a concepciones neoliberales de conocimiento, tecnología y derechos de propiedad. Con esto se demuestra que la escuela pervive como institución que materializa las intenciones políticas y pedagógicas del Estado y, en últimas, de entes multilaterales. En este marco, se debe resaltar cómo en estas iniciativas se sobrepone una mirada reduccionista e instrumental de la tecnología, pues no la asume como un nuevo lenguaje y una nueva cultura que produce relaciones, subjetividades, conflictos y posibilidades a partir de otros códigos en la sociedad contemporánea, sino que más bien la aborda como asunto de artefactos y herramientas a diseminar y adaptar, y que de paso define su éxito por el vínculo exclusivo que se pueda generar con la empresa y el mercado. La tecnología, y en particular su educación, es así vaciada de su componente social y cultural.

Frente a este aciago panorama oficial solo resta decir que “sometida a la lógica del beneficio, la técnica se convierte en multiplicador de miseria” (Berardi, 2003, p. 158).

En sintonía con la frase del epígrafe del presente escrito, Schoijet hace más de treinta años nos alertaba sobre el embeleco de la tecnología como trampolín hacia la riqueza. Su llamado tiene plena vigencia. Esta crítica no impide reconocer dos cosas: 1. que probablemente en las aulas ocurren muchas cosas más que aquellas que prescriben las políticas públicas y las apropiaciones tecnológicas circulen por lugares y espacios no oficiales, tal vez muchos docentes y estudiantes vienen experimentando creativamente nuevas maneras de configurarse como sujetos con las tecnologías; y 2. reconocer la existencia de movimientos—especialmente juveniles—, grupos, portales, colectivos artísticos y sociales, blogs, ONG y expresiones de diversa naturaleza, que están realizando variadas formas de resistencia, en las que además de propender por el libre acceso al conocimiento, hacen visible en la Web las narrativas de sus prácticas organizativas, sus denuncias, sus apuestas y sus formas de construir subjetividad. Al decir de Rueda (2012), “si bien hay entonces diferentes vertientes de reificación de la subjetividad, a través de nuevas tecnologías, también hay líneas de fuga, recuperaciones posibles a través de procesos de reapropiación de estas” (p. 52). Iniciativas que paradójica y mayoritariamente ocurren fuera de la escuela, pero que en algunos casos la permean. La disputa por el acceso, consumo y producción en el mundo tecnológico está al orden del día. La tecnología es parte de lo humano, su uso, apropiación y circulación hacen parte de los derechos fundamentales contemporáneos en tanto nuevo lenguaje social, el problema, como se ha expuesto, es reducir al extremo su dimensión a instrumento y desconocerla como práctica imbricada con otros componentes de la sociedad.

Referencias bibliográficas

- Arias, D. (2012). Ciencia y tecnología en Colombia. Implicaciones para la educación. *Nodos & Nudos*, 32, 65-74.
- Bauman, Z. (1999). *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*. Barcelona: Gedisa.
- Berardi, F. (2003). *La fábrica de la infelicidad. Nuevas formas de trabajo y movimiento global*. Madrid: Traficantes de sueños.
- Colciencias (2013). *Modelo de medición de grupos de investigación, desarrollo tecnológico y/o innovación, año 2013*. Bogotá: Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación-Colciencias. Dirección de Fomento a la Investigación.
- Congreso de Colombia (2009). *Ley 1286 de 2009*. Bogotá: Imprenta Nacional.

- DNP. (2011). *Bases para el Plan Nacional de Desarrollo 2010- 2014. Más empleo, menos pobreza y más seguridad*. Bogotá: Departamento Nacional de Planeación.
- Lander, E. (2001). Los derechos de propiedad intelectual en la geopolítica del saber de la sociedad global del conocimiento. Comentario Internacional. *Revista del Centro Andino de Estudios Internacionales*, 2, 1-28.
- Lazzarato, M. (2006). *Por una política menor. Acontecimiento y política en las sociedades de control*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Martín-Barbero, J. (2005). Cultura y nuevas mediaciones tecnológicas. En J. Martín-Barbero *et al.*, *América Latina, otras visiones desde la cultura* (pp. 1-37). Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- MEN (2008). *Ser competentes en tecnología: ¿una necesidad para el desarrollo! Orientaciones generales para la educación en tecnología*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Rueda, R. (2004). Tecnocultura y sujeto cyborg: esbozos de una tecnopolítica educativa. *Nómadas*, 21,70-81.
- Rueda, R. (2012). Sociedades de la información y el conocimiento: tecnicidad, *phár-makon* e invención social. *Nómadas*, 36,43-55.
- Rueda, R.(2013). Ciberciudadanías y culturas políticas: prácticas sociales y teorías en tensión. En Rueda, Fonseca y Ramírez (ed.), *Ciberciudadanías, cultura política y creatividad social*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Rueda, R. y Quintana, A. (2004). *Ellos vienen con el chip incorporado. Aproximación a la cultura informática escolar*. Bogotá: IDEP–Universidad Central–Universidad Francisco José de Caldas.
- Rullani, E. (2004). Capitalismo cognitivo ¿un *déjà vu*? En A. Corsani *et al.*, *Capitalismo cognitivo: propiedad intelectual y creación colectiva* (pp. 99-196). Madrid: Traficantes de Sueños.
- Schoijet, M. (1979). Ciencia, tecnología y capitalismo dependiente. *Nueva Sociedad*, 42, 34-48.
- Vercellone, C. (2004). Las políticas del desarrollo en tiempos de capitalismo cognitivo. En A. Corsani *et al.*, *Capitalismo cognitivo: propiedad intelectual y creación colectiva* (pp. 63-70). Madrid: Traficantes de Sueños.

Capitalismo cognitivo y educación: aproximaciones desde el materialismo cognitivo

Mariano Zukerfeld⁴²

Resumen

Este capítulo tiene por objetivo analizar las relaciones entre algunas transformaciones en curso en el mundo de la educación y el funcionamiento de la totalidad capitalista en la presente etapa. Particularmente, intenta enmarcar la relación entre capitalismo cognitivo y educación en una teoría más general sobre la relación entre capitalismo y conocimiento. Luego de una breve introducción, la segunda sección se ocupa de presentar algunos elementos del materialismo cognitivo de manera ahistórica y luego de aplicarlos para definir a la etapa del capitalismo cognitivo o informacional. La tercera sección, la más prolongada y relevante, identifica varios cambios en la educación a partir de la caracterización hecha en la sección previa. Así, se analizan los cambios relacionados con las diversas formas de conocimientos (de soportes biológico, subjetivo, intersubjetivo y objetivo). Finalmente, la cuarta sección resalta las contradicciones que enfrentan las instituciones de la educación formal heredadas del capitalismo industrial cuando deben funcionar en el capitalismo cognitivo o informacional.

Palabras clave

Capitalismo cognitivo, capitalismo informacional, educación, tecnologías digitales, TIC, conocimiento, materialismo cognitivo.

⁴² Doctor en Ciencias Sociales, Flacso (Argentina). Investigador Conicet, Equipo e-tcs, Centro CTS, UM. Profesor UBA, UNQ, Flacso Argentina. Correo electrónico: marianozukerfeld@e-tcs.org

Abstract

This chapter aims to analyze the relationship between some ongoing transformations in formal education and the shift of stage in capitalism from industrial to cognitive, through the lens of a particular theoretical framework, cognitive materialism. There is a brief introduction, followed by a theoretical section, where some concepts of cognitive materialism are introduced and used to define the present stage of capitalism. The next section applies the conceptual tools mentioned above to the specific domain of education. Thus, changes in education are related to different kinds of knowledge, according to their material bearer (biological, subjective, intersubjective and objective). Finally, the last section underlines the contradictions faced by the educational institutions devised in industrial capitalism when they stand in cognitive or informational capitalism.

Keywords

Cognitive Capitalism, Informational Capitalism, Education, Digital Technology, ICT, Knowledge, Cognitive Materialism.

Introducción

La idea de que las sociedades han entrado en una nueva etapa a partir del tercer cuarto del siglo xx es hoy ampliamente aceptada. Más aún, ha madurado cierto consenso, al menos entre quienes ejercen las ciencias sociales con vocación crítica, respecto a que los términos *sociedad del conocimiento*, *knowledge based economy* y otros opacan el rasgo central de nuestras sociedades: ser capitalistas. Por eso, conceptos como *capitalismo cognitivo* o *informacional* se están volviendo, afortunadamente, más usuales para describir al presente periodo, ubicándolo como un tercer momento del devenir capitalista, luego de sus etapas mercantil e industrial. Sin embargo, más allá de algunos pocos puntos muy generales, no hay un consenso acerca de cuáles son los rasgos que definen a la presente etapa. Por supuesto, la caracterización de una etapa es indisoluble de los criterios teóricos que se escojan para tal tarea. ¿Qué variables tomar en cuenta y cuáles dejar de lado? Por nuestra parte, en trabajos previos hemos intentado proponer una teoría, el materialismo cognitivo, destinada primordialmente

a aprehender diversas etapas del capitalismo, y particularmente la presente. Nuestro punto de partida aquí, entonces, será un resumen de esa propuesta.

Pero ¿qué hay de la educación? Sin dudas, las transformaciones que caracterizan al capitalismo cognitivo dialogan con los cambios en el mundo de la educación. De hecho, son varios los trabajos que han explorado el vínculo entre una cosa y la otra. Pero, en general, lo han hecho en relación con algún aspecto puntual, algún nexo específico. Aquí nos interesa, en cambio, proponer una sistematización de esos vínculos, una visión general, más que el estudio en profundidad de uno u otro aspecto. Esto es, dado que el materialismo cognitivo se basa en el análisis de flujos y *stocks* de diversas clases de conocimientos, y que la educación, en cualquiera de sus acepciones y modalidades, está íntimamente relacionada con la transmisión de conocimientos, nos parece interesante la posibilidad de indagar la relación entre ambas cosas.

El capitalismo informacional o cognitivo: una caracterización desde el materialismo cognitivo

El materialismo cognitivo⁴³

El punto de partida de nuestra perspectiva es la hipótesis de que el capitalismo, en todas sus etapas, ha funcionado con base en una *doble regulación* que se ejerce sobre cada ente: de un lado, un conjunto de instituciones que podemos agrupar imprecisamente alrededor del polo de la *propiedad material o física*. De otro lado, un haz de normativas diversas que hoy agrupamos con la expresión *propiedad intelectual*. Ambas regulan distintos aspectos de los mismos bienes, y no a bienes diversos. En concreto, hipotetizamos que *la propiedad física regula el acceso a la materia y la energía, mientras que la propiedad intelectual regula el relativo a los conocimientos*⁴⁴. Pero ¿qué se entiende aquí

43 Esta subsección se basa en Zukerfeld (2010).

44 Es crucial considerar que lo que aparece aquí como una ontología física, filosófica o económica es un producto histórico tan perecedero como todos los precedentes del capitalismo industrial. Nos basta aquí con hipotetizar que es la configuración material cognitiva (vid. *Infra*) de esta etapa del capitalismo la que se organiza en torno de esa distinción entre materia/energía y conocimiento y que, por ende, puede ser provechosamente comprendida a través de ella. Son las regulaciones capitalistas las que diseccionan esos dos aspectos de los entes y las que abrazan a los bienes con su doble normatividad.

por conocimiento? Evidentemente, damos al término un sentido mucho más amplio que el usual. El conocimiento es una forma *emergente* de la materia/energía. Es decir, *solo existe sobre algún soporte material* en el que se asienta. Asimismo, el conocimiento representa *entropía negativa*. La materia/energía es finita, limitada, no se crea ni se destruye, solo se transforma (como lo indican las leyes de la conservación). El conocimiento, en cambio, sí nace y se expande, pero también puede morir. Así, con cierta licencia, puede decirse que la materia/energía tiene una existencia inmanente mientras el conocimiento es *trascendente*. El conocimiento es aquello *que siempre es algo más de lo que es*. En términos económicos, el conocimiento es aquello cuyo consumo *no lo desgasta* (es *no-rival, infinitamente expansible o tiene nula sustractibilidad*). Lo humano individual; lo humano colectivo; lo biológico humano y no humano; y lo inerte, que ha sido moldeado por flujos de conocimientos sociales, todas estas son formas de conocimiento.

De este modo, no hay conocimiento como un ente independiente, sino solo como propiedad emergente de la materia/energía. Esta, desde el punto de vista del conocimiento, *se vuelve un soporte*. Resulta evidente que el soporte de cualquier conocimiento condiciona varias de las propiedades que tal conocimiento asume. Por ejemplo, que la idea de rueda (conocimiento) exista subjetivamente como representación mental individual, como objetivación en un artefacto determinado o como codificación en un texto (tres soportes diversos), confiere a ese conocimiento posibilidades muy disímiles de, por caso, difundirse, ser considerado eficaz o caer en el olvido. Es por ello que desde hace algunos años hemos intentado utilizar a los soportes como línea divisoria para conformar una tipología de los conocimientos materialista (Zukerfeld, 2006). A esta perspectiva, que mira al conocimiento desde los soportes materiales en los que existe, la llamamos materialismo cognitivo.

Pero ¿cuáles son los tipos de conocimiento con base en sus soportes? Hay cuatro tipos de conocimiento: de soporte biológico (CSB), de soporte subjetivo (CSS), de soporte intersubjetivo (CSI) y de soporte objetivo (CSO). Los caracterizamos a continuación.

Los *conocimientos de soporte biológico (CSB)* consisten en los flujos de datos codificados en términos genéticos, nerviosos o endocrinológicos en todos los seres vivos. Distinguimos entre los flujos *naturales u orgánicos* y los *posorgánicos*.

Los *conocimientos de soporte subjetivo (CSS)* son aquellos en los que el soporte es la *mente* individual. A los *stocks* de conocimientos subjetivos los llamamos, como lo hace

la neurociencia, *memorias*. La distinción más relevante entre tipos de *css* es entre los implícitos (se activan de manera inconsciente y no intencional) y explícitos (a los que podemos acceder mediante una recolección consciente de recuerdos). Esta distinción subsume a otras. Un tipo particular que utilizaremos reiteradamente es la *técnica*, definida como una forma de conocimiento subjetivo procedimental adquirido de manera instrumental y ejercido de manera implícita.

Los *conocimientos de soporte intersubjetivo* reposan en los aspectos colectivos, intersubjetivos o, para usar el término impreciso y usual, *sociales* de la humanidad. Se apoyan en los vínculos entre los sujetos humanos que los preexisten y tienen una vida razonablemente autónoma de la de todo individuo particular. Hay varios tipos de conocimientos intersubjetivos, cada uno de los cuales presenta propiedades diversas. En nuestra opinión, es necesario distinguir cinco clases: lingüísticos, reconocimiento, organizacionales, axiológicos y normativo (o regulatorio)⁴⁵.

Los *conocimientos de soporte objetivo (cso)* son aquellos que se hallan cristalizados por fuera de los seres vivos, materializados en los más variados bienes. Se dividen en dos clases. De un lado, tenemos a aquellos conocimientos que se concretizan en la forma que asume un bien determinado con un propósito instrumental: los llamamos *tecnologías*. Dentro de las tecnologías, a su vez, distinguimos entre las tecnologías que manipulan, procesan, trasladan, acumulan o convierten materia/energía y las

45 Los CSI lingüísticos se basan no solo en la capacidad colectiva humana de codificar y decodificar conocimiento, sino sobre todo a la de crear códigos intersubjetivos. El CSI reconocimiento hace referencia a las formas que asumen los vínculos por los cuales el sujeto se integra en grupos o colectivos humanos, es reconocido por otros sujetos y a través de los cuáles se reconoce a sí mismo. El reconocimiento refiere, así, a la triple operación de reconocer a otros, ser reconocido y autorreconocerse en una serie de lazos o vínculos. Los CSI organizacionales aluden a la forma de conocimientos que se expresa en la división del trabajo en los procesos productivos y que es externa a cada sujeto que participa en él, constituyendo un saber colectivo que suele mantenerse aun cuando cambien los operarios de tal proceso productivo. Los CSI axiológicos designan a toda forma de creencia intersubjetiva. Un tipo particular de CSI axiológicos son las ideologías, que son conocimientos portadores de tres rasgos: i) estar íntimamente ligados al devenir de la dinámica de la totalidad (capitalista) de cada periodo; ii) encontrarse vinculados a los flujos de otros tipos de conocimientos (enredados con sujetos particulares, tecnologías, informaciones, etc.); iii) existir de manera naturalizada, aceptados de manera inmediata por los colectivos intersubjetivos que los portan. Los CSI normativos o regulatorios refieren a la internalización intersubjetiva de ciertas pautas de conducta que están respaldadas por sanciones de diversa índole. Hacen referencia a las distintas clases de normas (leyes, decretos, actas, ordenanzas, tratados, etc.), a los fallos judiciales y a las instituciones, en la medida en que están encarnados en el entramado colectivo. Sin embargo, hay algunas normas que nos interesan en particular. Son aquellas que vertebran el funcionamiento del capitalismo, aquellas que regulan los distintos tipos de acceso (privado, público) a los recursos (materia/energía, conocimientos).

que lo hacen con la información. Un subgrupo particular de estas últimas es el de las tecnologías digitales.

El otro tipo de conocimiento de soporte objetivo es el codificado. Le llamamos *información* a los conocimientos codificados que se materializan en el contenido simbólico del soporte objetivo. Un tipo particular de información es la *información digital* (ID) que se define como toda forma de conocimiento codificada binariamente mediante señales eléctricas de encendido-apagado. Entre otras propiedades, la ID es replicable, esto es, se puede clonar con costos marginales cercanos a cero.

La *configuración material cognitiva* (CMC) de un periodo es el conjunto de flujos y *stocks* de las diversas clases de conocimientos (con base en sus soportes) para una totalidad dialéctica dada.

Ahora bien, las tensiones, mayores o menores, entre los distintos flujos de conocimientos la mantienen en una inestabilidad permanente⁴⁶. Justamente, la tipología de los conocimientos, que en sí misma es estática y registra *stocks*, debe complementarse con el análisis de las relaciones dinámicas entre las diversas formas de conocimientos. Para ello, el concepto principal es el de *traducción*. La traducción es una transformación de una forma de conocimientos en otra o la misma forma de conocimiento. Se trata, vale aclararlo, de una operación compleja, que implica usualmente largas cadenas de conversiones a través de diversos soportes intermedios. Asimismo, la traducción (casi) siempre implica cierto grado de traición, en la que el conocimiento original y el traducido no son equivalentes. Ahora, con estas herramientas, caracterizaremos el capitalismo cognitivo o informacional.

46 Un tipo particular de tensión, es la que se da entre los diversos tipos de conocimientos (CSB, CSS, CSI, CSO) y las regulaciones del acceso a los recursos (CSI normativos). La relación dialéctica entre esos flujos tiene aspectos afines a la tensión marxiana entre fuerzas productivas y relaciones sociales de producción. Hemos vuelto, con una complejidad mayor a cuestras, a las primeras líneas de este apartado para ver como la propiedad material e intelectual no son sino ciertas formas de conocimientos que regulan, a su vez, a las materias/energías y conocimientos. Traernos de vuelta a un mismo lugar, pero transformados, es una de las bellas paradojas de la dialéctica hegeliana.

Definiendo el capitalismo cognitivo o informacional⁴⁷

El capitalismo cognitivo (Rullani, Boutang, Vercellone) o informacional (Castells) es un tercer periodo del devenir capitalista. Si hubiera que señalar una fecha de inicio, habría que colocarla en la década de 1970; y si hiciera falta apuntar un lugar, este sería los Estados Unidos. Pasemos ahora a los rasgos de la configuración material cognitiva.

Respecto de los *conocimientos de soporte biológico* hay cuatro tendencias relevantes:

1. los avances de la genética, esto es, de la traducción de los flujos de información orgánica hacia soportes comprensibles por los humanos y
2. los progresos en la ingeniería genética, es decir, en la capacidad para producir csb posorgánicos;
3. la decodificación y la manipulación del lenguaje de la vida se anudan con la mercantilización capitalista;
4. las tendencias descritas en 1 y 2 están inefablemente vinculadas con las tecnologías digitales y la información digital en esos procesos, esto es, con los cso típicos del periodo, como veremos.

La discusión de los *conocimientos de soporte subjetivo* está, a diferencia de las relativas a otros conocimientos, *directamente* ligada al tema central de este capítulo, la educación. Respecto de los explícitos, la adquisición de saberes se vuelve mucho menos relevante que en periodos previos (el *know what* pierde importancia frente a la abundancia de información). No obstante, la educación formal, vía privilegiada por el periodo previo para transmitir estos saberes, se expande, especialmente en los niveles de terciario y de posgrado. Ahora, como veremos luego, esos saberes titulados tienen un vínculo mucho más débil con el producto. Otras fuentes de conocimientos subjetivos –el *aprender haciendo*, las capacitaciones laborales, la curiosidad doméstica, el aprendizaje a través de Internet, etc.– parecen tener, en cambio, un peso considerable. Esto nos lleva a la relevancia creciente de los css implícitos (*know how*) y a mencionar tres cuestiones en relación con ellos que los divorcian parcialmente de la educación formal: 1. la relevancia de un conjunto de meta-habilidades: capacidad de lidiar con estímulos permanentes, preparación para el reentrenamiento constante, habilidad de trabajar bajo presión, etc. Se trata, evidentemente, de un conjunto de saberes que no son garantizados por ningún diploma académico, 2. el vínculo creciente entre los saberes que circulan, se difunden y aprenden en el tiempo de ocio y las técnicas que requiere el mercado laboral, 3. la obsolescencia de los procesos productivos y, por ende, de las técnicas específicas. Los saberes titulados, en la mayoría de las áreas, se

⁴⁷ Esta subsección se basa en Zukerfeld, 2010: Vol II, caps 5 a 13 y Vol III

mueven demasiado lentamente como para seguirlos. Así, la renovación permanente de los conocimientos subjetivos es indisociable de la velocidad con que se suceden las generaciones de otros tipos de conocimientos. Especialmente, es hija de la vertiginosa transformación en el mundo de las tecnologías digitales, presidida por la llamada Ley de Moore (vid. *Infra*).

Pasemos a los *conocimientos de soporte intersubjetivo*. Respecto de los *lingüísticos*, hay al menos tres rasgos a mencionar: 1. el idioma inglés se expande ampliamente con base no tanto en el dominio militar (como en otros lenguajes), sino por el dominio intersubjetivo y tecnológico. El inglés es el idioma de las tecnologías digitales y el *software*, y esto lo impulsa enormemente. 2. El *dialecto chat*: un conjunto de códigos, recientes pero claros, que pautan la comunicación escrita a través de las tecnologías digitales. 3. Los lenguajes de programación, más allá de su importancia, tienen la particularidad de que, en muchos casos se vuelven productos comerciales y configuran, por primera vez, a sistemas enteros de intercambio como mercancías.

Respecto de los *CSI organizacionales*, hay dos modalidades características. Una es la conocida *empresa red*, hacia el interior de las firmas y fuera de ellas. En esta modalidad organizacional tiende a operar el *control* como principal mecanismo de poder (complementando o reemplazando a la disciplina del periodo industrial). La otra modalidad es la *producción colaborativa* (producción de bienes informacionales entre pares a través de Internet, usualmente en el tiempo de ocio). La empresa red y la producción colaborativa, claro, comparten rasgos relativos a la organización reticular, la circulación de flujos de información, la contingencia de cada configuración determinada etc., que las hermanan como formas prototípicas del capitalismo informacional.

En cuanto al *reconocimiento*, hay que mencionar primero el debilitamiento de las mediaciones típicas del capitalismo industrial: las asociadas al trabajo y aún a la noción misma de sociedad. Se imponen, en cambio, las *redes* –así, en plural– como la forma prototípica del reconocimiento en el periodo. Lo hacen, no obstante, interactuando con esos nodos que son los *dividuos*, los sujetos particulares de la época. Algunas de las formas particulares que asumen las redes como ámbitos de reconocimiento son los *sitios de redes sociales* y las *redes sociales móviles*. Esta mediación no es inocua: la dependencia de las plataformas empresarias subsume las redes de reconocimiento a los objetivos mercantiles de las empresas.

En lo que hace a los conocimientos *axiológicos* también hay que señalar un retroceso: el de la propiedad física como valor –lo cual, claro está, presenta cierta afinidad con los veloces recambios en el mundo de las tecnologías–. Luego, encontramos que la *conexión a flujos reticulares de atención* parece ser el valor supremo: estar conectado y que los tendidos de esa conexión reciban flujos de atención masivos y permanentes es el deseo supremo. Por supuesto, esta vocación es constitutiva de la *dividualidad* y se expresa en el valor de la *extimidad*: la afirmación de la propia identidad mediante la exhibición digital de aquello que en el capitalismo industrial se consideraba condenado al confinamiento de los espacios íntimos. Finalmente, mientras el capitalismo industrial valoraba la mediatez, la postergación del goce, el largo plazo, etc., el capitalismo informacional o cognitivo valora lo inmediato y efímero.

Los *CSI normativos* del capitalismo industrial –las *relaciones sociales de producción*, nos corregirá un marxista– ya no regulan suficientemente el funcionamiento de la esfera mercantil en la presente etapa. En efecto, la propiedad privada física ofrece grandes limitaciones para organizar los procesos productivos informacionales, toda vez que el componente de materia/energía, que es el que ella subsume, tienen un peso ponderado menor. Lo mismo ocurre con las cristalizaciones de tales procesos, los Bienes Informacionales, cuya sensibilidad a la replicabilidad los hace esquivos para la propiedad física. En fin, una época en la que la configuración material cognitiva –“el desarrollo de las fuerzas productivas”– ha puesto a los procesos informacionales en el centro de la escena es una época tal que en ella la propiedad privada física ha de ceder su sitio en el pedestal de las regulaciones capitalistas. Esto, claro está, no quiere decir que la propiedad física desaparezca o incluso que se vuelva poco importante –hay que evitar la racionalidad dicotómica–, sino que ganan espacio otras modalidades de regular el acceso a los recursos. Naturalmente, la primera modalidad regulatoria en candidatearse para el puesto es la *propiedad intelectual*. En efecto, la *expansión* de la propiedad intelectual es la principal maniobra adaptativa de las relaciones de producción capitalistas a los desarrollos en las fuerzas productivas. Tal expansión se expresa en siete dimensiones: semántica (unificación de derechos y propertización), magnitud, duración, legislación, alcance, litigiosidad y jurisdicción.

Sin embargo, aquí aparecerá la segunda contradicción. Una que no se dará en el pasaje entre etapas, sino al interior del capitalismo informacional. La misma ontología replicable del bit, junto con varios de los flujos de conocimientos que hemos visto en este capítulo –las redes, los dividualos, la escasez de atención, etc.,

en fin, la configuración material cognitiva–, marcarán límites al éxito de la misión que en sus primeros momentos el capitalismo informacional le encomendó a la Propiedad Intelectual. Por eso, otra modalidad regulatoria capitalista, sorprendente y embrionaria, vendrá a aliarse con ella. Se trata de la *apropiación incluyente* y no consiste en la restricción del acceso a las distintas formas de conocimientos, sino en el aprovechamiento con fines de lucro de los flujos cognitivos impagos. Los negocios de YouTube, Facebook, con los contenidos creados por los usuarios, la utilización por parte de Google de los datos y el aprovechamiento del *software* libre por parte de las firmas, entre otros, son ejemplos de esta modalidad.

Respecto de los *conocimientos de soporte objetivo*, debemos distinguir entre tecnologías e información. En cuanto a las *tecnologías*, el fenómeno hegemónico es el del avance de las *tecnologías digitales*, que subsumen a todas las tecnologías de la Información. Este avance viene dado por la profecía autocumplida que se conoce con el nombre de la *Ley de Moore*, y que se expresa en el progreso exponencial y el abaratamiento de los más distintos tipos de tecnologías digitales: de procesamiento, almacenamiento, transmisión y conversión. A su vez, es decisivo el hecho de que estas tecnologías hayan convergido en los mismos artefactos: bienes informacionales secundarios como computadores o teléfonos celulares. También sugerimos que una de las implicancias de las tendencias relativas a estos medios de producción es que la propiedad física de los medios de trabajo en el sector informacional no es el elemento decisivo que determina la estratificación de los sujetos. Los capitalistas no son capitalistas por ser dueños de computadores, ni los trabajadores lo son por carecer de ellas.

En relación a la *información digital*, evidentemente ha habido enormes aumentos de la producción, la circulación y el consumo. La divergencia entre los incrementos de las primeras dos variables –aún mayores que los que sugería la Ley de Moore– y los módicos avances de la segunda pone, de manifiesto el problema de la escasez de *atención*. Esto es, el consumo de información sobreabundante requiere de atención humana, finita y escasa. Tal divergencia será la base material para que esta última, la atención, sea un valor peculiarmente importante. Una forma particularmente relevante de ID es el *software*. *Se trata del medio de producción más importante de nuestra época* y tiene varias peculiaridades: se puede reproducir con costos cercanos a cero; en muchos casos, es hijo de procesos productivos novedosos, como los del *software* libre. De forma lateral, hay que decir que otro rasgo importante sobre la ID es que su contenido excede a los textos audiovisuales y aun al *software*. El hecho material

de que más de un 90% del dinero exista bajo la forma de bits es extremadamente importante para comprender los fenómenos financieros que sacuden a la superficie del capitalismo cognitivo o informacional.

Tenemos, entonces, una primera aproximación a la configuración material cognitiva del capitalismo cognitivo o informacional. Quizás el punto más importante a resaltar es el de que la caracterización de la etapa no puede reducirse unilateralmente a un factor (las tecnologías digitales, la organización en red, etc.), sino que debe pensarse sistémicamente. Se trata de un conjunto de flujos y *stocks* de conocimientos que permanentemente entran en tensión, se rebalsan, se traducen, pero sin perder de vista el hecho de que conforman una totalidad. Ahora, ¿cómo puede aplicarse este esquema al análisis de la educación en la presente etapa?

Apuntes para un análisis de la educación en el capitalismo cognitivo o informacional

Los conocimientos de soporte biológico y la educación

Quienes hemos estudiado ciencias sociales somos reacios a conceder importancia a los aspectos biológicos en relación con la educación. Ahora bien, lo que nos interesa aquí no es reafirmar esta creencia, ni rechazarla. Más bien, nos convoca la idea de analizar cómo en el capitalismo cognitivo o informacional los cambios relativos a los CSB orgánicos y posorgánicos brindan poderosos impulsos a esos discursos que acentúan la relevancia de los factores biológicos en los procesos educativos. En efecto, lo que interesa aquí no es la verdad o falsedad de tales discursos, sino tres hechos simples: 1. que la decodificación del genoma humano y los avances de las neurociencias contribuyen fuertemente a su legitimación; 2. que tales discursos inciden en la teoría y la práctica de la educación *efectivamente*; 3. que tal incidencia está moldeada por las formas mercantiles que asumen los flujos de conocimientos orgánicos y posorgánicos.

Quedémonos solo con el primero de esos puntos y tomemos un ejemplo reciente. En octubre de 2013 un debate se instaló con fuerza en los medios británicos: Dominic Cummings, el principal asesor del secretario de Educación Michael Gove, escribió una disertación en la que, entre otras cosas, afirmaba la relevancia de la genética (pese a haber sido despreciada por los educadores) para repensar las políticas educativas.

Pero en realidad Cummings no es otra cosa que un amplificador de las ideas del genetista conductual Robert Plomin. Sin ser el único ni el primero, Plomin es el más famoso de quienes adjudican a los genes una buena parte de lo que desde las ciencias del espíritu le atribuimos a factores sociales⁴⁸. Y esto, claro, tiene consecuencias en la educación. Plomin y sus colegas, de hecho, plantean que *una educación igualitaria y estandarizada no hace sino reforzar la incidencia de las divergencias genéticas originales*.

Paradoxically, individual differences in educational achievement may be highly heritable precisely because these subjects are taught at school. To the extent that children receive the same education, which is the goal of a one-size-fits-all national curriculum, this potential source of environmental differences between children's educational achievement is attenuated. As a result, the individual differences that remain will be due to genetic differences to a greater extent. This line of thinking leads to what may be an uncomfortable realization: Success in achieving widely accepted educational goals such as educational equity, social mobility, and personalized learning will all increase heritability. Indeed, heritability could be viewed as an index of equity in educational opportunities (Plomin *et al.*, en prensa, p. 9).

Previsiblemente, los últimos párrafos del trabajo están dedicados a las conclusiones de políticas públicas que, por cierto, se siguen fácilmente de lo anterior. Los autores distinguen dos modelos de educación: el estandarizado o pasivo (talle único para todos) y el personalizado o activo. Naturalmente, abogan por la adopción de este último, que debe basar el diseño, al menos parcialmente, en el saber surgido de la genética (Plomin *et al.*, en prensa, p. 14). Particularmente interesante resulta el párrafo final del trabajo. En él se enuncia una separación weberiana entre ciencia y

48 Por ejemplo, en su último trabajo, Plomin y sus colegas estudian una muestra de 11.117 gemelos de 16 años cuyas habilidades cognitivas vienen siendo seguidas cuidadosamente desde sus nacimientos. En este trabajo en particular se analizan los resultados de un test general que rinden los jóvenes al finalizar la educación media en el Reino Unido (llamada GCSE). Los resultados, si bien coinciden con varios hallazgos previos, son sorprendentes e incluso desafiantes hacia las creencias extendidas en el campo de la ciencia social: la herencia (en su sentido específicamente genético) explicaría un 53 % de los desempeños, mientras que los factores que llaman "ambientales" (todos los relativos a la familia, el vecindario y, ciertamente, la escuela, sus docentes, etc.) solo explican un 36 % juntos (Plomin *et al.*, en prensa). Conviene subrayar que no se trata aquí de la herencia del coeficiente intelectual o alguna otra variable más o menos extraescolar, sino de la incidencia de los genes específicamente en aquellos temas que la educación formal brinda y evalúa. En otros términos, el desafío a la escuela humanista e industrial es frontal.

política, conocimiento y valores. Así, se afirma que de este estudio pueden seguirse diferentes recomendaciones de política, de acuerdo con la axiología del funcionario.

In closing, we note that accepting the evidence for strong genetic influence on individual differences in educational achievement has no necessary implications for educational policy, because policy depends on values as well as knowledge. For example, a deep-seated fear is that accepting the importance of genetics justifies inequities – educating the best and forgetting the rest. However, depending on one's values, the opposite position could be taken, such as putting more educational resources into the lower end of the distribution to guarantee that all children reach minimal standards of literacy and numeracy, so that they are not excluded from our increasingly technological societies (Plomin *et al.*, en prensa, p. 14).

El punto clave del párrafo, y quizás de toda la última sección del texto, es sugerir que la vocación igualitarista (que enarbolamos los adversarios de la genética aplicada a la educación) bien haría en utilizar los hallazgos de la genética para lograr sus objetivos. Los autores vienen a contribuir con un igualitarismo *aggiornado*, un igualitarismo del capitalismo cognitivo. Sin embargo, no hay menciones a otro aspecto relevante del asunto: el de la mercantilización. Toda clase de negocios, de diagnósticos y terapias privadas y con fines de lucro parecen estar agazapadas detrás de esta vocación que se presenta como igualitarista.

De hecho, podemos, y quizás debemos, leer todo esto como una *proclama del capitalismo cognitivo o informacional frente al capitalismo industrial*. Allí donde este último fabricaba todo en serie y de modo estandarizado (autos, locos, presos, alumnos, profesionales), el capitalismo cognitivo reclama producción diferenciada y *just in time*. Esa lógica productiva que ya se ha extendido hacia la empresa (que fabrica productos altamente customizados), hacia los medios de comunicación e Internet (que tienen un mensaje particular para cada internauta) ahora pide que se la reconozca en el plano de la educación formal. Y no es un pedido abstracto o filosófico que busca alinear lo que ocurre en la producción de bienes materiales y simbólicos con la producción de sujetos; es una demanda basada ante todo en la ciencia, en la eficiencia.

No deja de ser interesante que, mientras muchos debatimos sobre si la escuela del capitalismo industrial ha sido herida de muerte o no por los ataques de las

tecnologías digitales y los flujos de información digital, un guerrero mucho más poderoso e inadvertido se apresta a abatirse sobre ella. Sus fines son idénticos, pero sus armas bien distintas.

Los conocimientos de soportes subjetivo y la educación

La adquisición de conocimientos subjetivos se ve profundamente alterada con la llegada del capitalismo cognitivo o informacional. No podemos desarrollar aquí todas esas transformaciones. Mencionaremos una brevemente: la asimetría intergeneracional en la velocidad de aprendizaje acerca de las tecnologías digitales. Y nos concentraremos en otra de ellas, la relativa a la educación formal superior.

Por primera vez en la historia de la humanidad, los púberes y adolescentes son mucho más hábiles (y sobre todo veloces) que los adultos en el aprendizaje y el manejo de las tecnologías más relevantes de su época. En efecto, las tecnologías digitales y la información digital son dominadas con una facilidad mucho mayor por las generaciones más jóvenes⁴⁹. Esta es, al fin y al cabo, la razón de que la introducción masiva de computadoras en las escuelas (vid. Infra) represente una amenaza, un asalto a la ciudadela del saber/poder de los docentes.

Pasemos al segundo punto, que desarrollaremos un poco más. Uno de los rasgos distintivos del capitalismo informacional es el énfasis en la expansión de la educación superior que lo acompaña. Los informes de los organismos multilaterales, los *papers* de los economistas y los discursos de los políticos no dejan pasar ocasión para destacar la importancia de las credenciales educativas. En la (mal) llamada *Sociedad del Conocimiento* la cantidad y calidad de los títulos que ostenta un país o una región son datos insoslayables tanto para los decisores políticos como para el nunca bien ponderado mercado: el éxito económico parece estar vinculado estrechamente con ellos. Más aún, parece *dependen* de ellos. Sin embargo, el análisis de los datos sugiere que el vínculo entre educación formal titulada y capitalismo cognitivo es más complejo y contraintuitivo.

49 Por ejemplo, un documento evaluativo de un plan gubernamental argentino señala que el 50 % de los alumnos de escuelas públicas secundarias enseñó a sus padres a utilizar las computadoras (PCI, 2011).

De hecho, al menos en el caso de los Estados Unidos, encontramos que la relación entre capitalismo cognitivo y producto es la contraria de la que señalan los discursos de moda: *las titulaciones de la educación formal explican cada vez menos la riqueza que se genera*. Esta afirmación surge del análisis de un sencillo Índice de Educación Formal (IEF) en la población económicamente activa. Para ello, consideramos, en cada nivel, no la cantidad de diplomas de un año, sino la suma de los valores representativos de las cuatro décadas precedentes –suponiendo que este es el tiempo aproximado de permanencia en el sistema productivo–. Por ejemplo, el valor de los títulos de maestrías en 1940 es igual al de la suma de los títulos expedidos en 1910, 1920, 1930 y 1940. En segundo lugar, introducimos ponderaciones para cada uno de los diplomas. Tales ponderaciones emergen de considerar dos variables: duración en años promedio y jerarquía. Mientras que el primer valor es sencillo de obtener (4, 4, 2 y 4 años respectivamente para cada uno de los cuatro niveles que consideramos), el segundo es discutible: ¿cuántos más conocimientos subjetivos se incorporan por unidad de tiempo en una maestría que un *bachelor*? Aunque el tema es opinable, aquí adoptamos una solución de compromiso: multiplicamos por 1, 2, 3 y 4 respectivamente los valores de cada uno de los niveles (*high school*, *bachelor*, maestría, doctorado). Formalmente:

$$IEF_{(t,a)} = (t_{a-30} + t_{a-20} + t_{a-10} + t_a) d_t j_t$$

Donde:

t=título {*high school*, *bachelor*, Maestría, Doctorado}

a=año {1900-2006}

d=duración de los estudios para la obtención del título {4, 4, 2, 4}

j=jerarquía del título {1, 2, 3, 4}

Por ejemplo: $IEF_{(doctorado,1940)} = (\text{doctorados en 1910} + \text{doctorados en 1920} + \text{doctorados en 1930} + \text{doctorados en 1940}) * 4 * 4$

Una vez hecho esto, dividimos el IEF de cada año considerado por el producto (GDP) correspondiente. El resultado es la cantidad de conocimientos subjetivos formales –los economistas preferirían hablar de *capital humano* formal– medidos como años de educación titulada y ponderada en un año determinado por cada unidad de producto de ese mismo año. ¿Qué nos dice la representación gráfica?

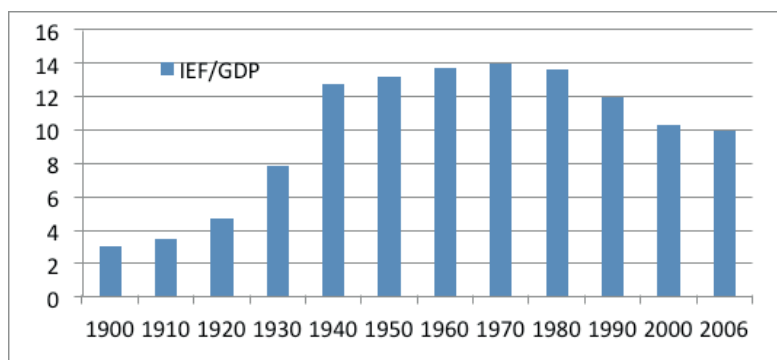


Figura 1. Índice de educación formal por unidad de producto bruto.

(Estados Unidos, 1900-2006; en años de educación formal superior ponderada de la población económicamente activa por dólar de GDP en paridad de Geary-Khamis de 1990).

Fuente: Elaboración propia según metodología descrita con base en Snyder, Dillow y Hoffman, 2009, tablas 32, 33 y 268; Madison, 2008⁵⁰.

La figura 1 muestra con precisión nuestro punto, *la llegada del capitalismo cognitivo o informacional implica un llamativo cambio en la curva*. Mientras el *capital humano* crece notablemente más que el producto entre 1900 y 1950, y algo más entre 1950 y 1970, a partir de este último año la relación se torna descendente (pueden hacerse algunas objeciones más, pero también son rebatibles). Esto se puede prestar a distintas explicaciones. Lo que no puede negarse es la modificación de la pendiente. Esto es: en este terreno también se aprecia un cambio claro asociado al fin del capitalismo industrial.

De cualquier forma, y con los reparos del caso, introducimos una breve interpretación. Desde nuestra perspectiva, lo que ocurre es todo lo contrario a lo que señalan los discursos sobre la *Sociedad del Conocimiento*. Para tales discursos, la presente etapa supone una *mayor* vinculación entre educación formal y crecimiento económico que los periodos anteriores. En cambio, nuestros datos sugieren que en el capitalismo cognitivo o informacional la educación formal está *menos* ligada al incremento del producto que en el capitalismo industrial. Vale la pena aclarar que no negamos el

⁵⁰ Los datos relativos a los egresados de *high school* de 1870 y 1880 son estimados. Se utilizó para eso la relación entre los alumnos enrolados en ese nivel y la cantidad de diplomados en 1890, 1900 y 1910. Manteniéndose esa relación –en esos años– relativamente constante y contándose con la cantidad de enrolados en 1870 y 1880 se procedió a aplicar el factor correspondiente a esos valores.

vínculo: evidentemente, la difusión de conocimientos subjetivos que se produce mediante las instituciones formales ha sido y sigue siendo un elemento a tener en cuenta para comprender el nivel de riqueza de un país. De lo que se trata es de que en esta época, en la que el vínculo se subraya con entusiasmo, este parece ser más débil. ¿Cómo es esto posible? Hay dos tipos de factores que deben tenerse en cuenta. Uno es el hecho de que los conocimientos subjetivos en general pueden ser relativamente menos importantes en la producción económica de este periodo en comparación con los conocimientos de otros soportes. Las tecnologías y los flujos de información digital estarían teniendo mayor relevancia, pero también diversos conocimientos intersubjetivos.

El otro factor, que analizaremos brevemente aquí, es que, *al interior de los css existe la posibilidad de que los saberes no diplomados se hayan vuelto más relevantes para el crecimiento de la riqueza de lo que lo eran en épocas anteriores*. La capacitación al interior de las empresas –mediante cursos específicos, *learning by doing*, desarrollo de un *know how*–, el aprendizaje a través de Internet, y un amplio conjunto de formas de incorporación de saberes subjetivos quizás sean elementos valiosos para complementar la explicación del cambio de tendencia⁵¹. Por supuesto, esta explicación no funciona para casos como los investigadores en biotecnología. Sin embargo, ellos son una módica proporción de la fuerza de trabajo de la presente etapa. La soldadesca de trabajadores informacionales, esto es los programadores de los niveles más bajos y algunos de niveles más altos, toda clase de productores de artes digitalizadas –música, videos, etc.–, los *data entry* y demás trabajos administrativos, los empleados de los *call centers*, entre otros, son portadores de css que no tienen una titulación tradicional. O, mejor, *hacen trabajos en los que su titulación es un aspecto poco importante*. ¿Cuál es la causa de ese divorcio, allí donde lo hay?

Por lo pronto, hay que considerar la difícil compatibilidad entre la estabilidad de los saberes que supone una carrera universitaria y el frenesí del cambio en los procesos productivos actuales. La vertiginosa obsolescencia que gobierna a las técnicas,

51 Hay que añadir aquí al fenómeno de la inflación de las credenciales académicas, generado, paradójicamente, por el énfasis discursivo en la necesidad de tener más titulaciones. Así, los ministerios de educación identifican que en varias evaluaciones (por ejemplo, en las que deciden inversiones) se cuentan, digamos, los doctores cada diez mil habitantes. Esos ministerios estimulan la creación de doctorados, financian estudiantes, etc. Y los evalúan, ante todo, en relación con la cantidad de diplomas obtenidos. Las instituciones que ofrecen doctorados, así, tienen fuertes estímulos para aprobar sin grandes obstáculos a los alumnos y, más pronto que tarde, bajar las exigencias en cuanto a la adquisición y desarrollo de CSS.

tecnologías y otras formas de conocimiento en la presente etapa hace que el corpus de conocimientos subjetivos que se adquieren en las carreras universitarias sea una carga de la que las empresas quieren más bien aliviarse. Aun en el caso de aquellas actividades que requieren de una titulación inicial, al poco tiempo son los cursos internos, la experiencia laboral y toda una serie de saberes no titulados los que fluyen en las firmas informacionales y explican sus rentabilidades. Esto mismo, desde la óptica de la subjetividad del trabajador, supone una adaptación a cambios permanentes, al constante reentrenamiento e incluso a una alta rotación en los empleos (Coriat, 1992). En este sentido, y al nivel más general, el del cambio de la formación de base y la alta rotación en los empleos son fenómenos bien establecidos (por ejemplo, Sennett, 2000, p. 20). En una escala más pequeña, pero mucho más importante, encontramos las constantes recalificaciones en el interior de una misma unidad productiva.

Por eso, la subjetividad productiva de los trabajadores informacionales presenta un alto grado de indeterminación: siempre se está rehaciendo, siempre está en vías de volverse obsoleta. De modo que el conjunto de saberes útiles para adaptarse a esa inestabilidad constitutiva es tan importante para el éxito empresarial como ajeno a las enseñanzas formales. Tenemos, así, dos elementos que nos explican el extrañamiento relativo que se produce entre la titulación formal y el desempeño laboral. *El primero es el del carácter efímero de los contenidos concretos que se aprenden. Lo que se incorpora en la universidad, por más útil que sea, tiene fecha de vencimiento en la frontera del mercado capitalista. El segundo elemento radica en la necesidad de desarrollar un metaconocimiento subjetivo, una habilidad inespecífica para adaptarse a los cambios de saberes.* Esa habilidad no es, todavía, objeto de ninguna carrera universitaria. De hecho, una excesiva formación puede ser vista como una posibilidad de rigidización, como un potencial obstáculo a la reprogramación permanente de la subjetividad. Ahora, el punto es que esta habilidad para mantener en estado líquido los conocimientos subjetivos es tan solo un ejemplo de un amplio grupo de metatécnicas, de habilidades actitudinales o afectivas (Lazzarato, 2006; Virno, 2004) decisivas en los procesos productivos característicos del capitalismo informacional y esquivas para la titulación académica. Otra de esas destrezas es responder a una multiplicidad de estímulos sincrónicos, como mencionamos al resaltar el problema de la escasez de atención. Más aún, nuestros trabajos de campo mostraron que esta modalidad se vuelve difícilmente compatible con la lógica del estudio universitario: que precisa atención focalizada en el libro como único estímulo, concentración por periodos prolongados en una línea argumental, etc. *Así, no solo se trata de que lo que le requiere el mercado laboral al trabajador informacional*

no se enseña en la universidad, sino de que aquello que aprende tal trabajador en su actividad productiva conspira contra la lógica universitaria.

Si nos alejamos de los ambientes laborales y académicos y pasamos a contemplar los conocimientos subjetivos que caracterizan a las generaciones nativas del capitalismo informacional, a los jóvenes y los niños, encontramos una considerable afinidad con las ideas de una subjetividad Windows y la adaptación a cambios permanentes. En este sentido, un estudio especial del Pew Research Center (2010) encuentra que la disposición al cambio de las generaciones nacidas hacia el fin del milenio, en todos los órdenes, es notablemente mayor que la de todas las generaciones precedentes. A su vez, un reciente libro del psicólogo Larry Rosen va más allá de señalar la existencia de la subjetividad Windows (*multitasking* en sus términos y los de otros analistas) y, comparando las generaciones nacidas en los ochenta y los noventa, encuentra que la cantidad de estímulos que procesan los segundos es mayor aún que la de los primeros.

Como en otras áreas, los cambios traen polémicas respecto de su significado. Los nuevos conocimientos subjetivos que caracterizan a los jóvenes criados en entornos digitales han llevado a Mark Bauerlein a describirlos con un sugestivo título: *La generación más tonta: cómo la era digital estupidiza a los americanos jóvenes y amenaza nuestro futuro (o, no confíe en nadie de menos de 30)* (Bauerlein, 2008). Con todo, las habilidades cognitivas relativas a los cambios permanentes y a la escasez de atención recién están empezando a ser comprendidas por las neurociencias y otras disciplinas, y el debate respecto de sus efectos a largo plazo es complejo y abierto (Jackson, 2008; Stone, 2010). Sin embargo, no hay dudas de que el cambio está ocurriendo y, este es nuestro punto, las nuevas meta-habilidades, los nuevos conocimientos subjetivos que trascienden a la lógica de los procesos productivos académicos no se amparan solo en los rasgos del mercado laboral; emergen, notablemente, en el tiempo de ocio y cada vez más en las primeras instancias socializadoras. Por supuesto, esto confirma la perspectiva de los autonomistas como Negri y Lazzarato, que insisten en la difuminación de la barrera que separa los tiempos de ocio y de trabajo.

Los conocimientos de soporte intersubjetivo

En cuanto a los *CSI lingüísticos*, hay dos de los cambios mencionados en la caracterización del capitalismo informacional o cognitivo que se relacionan fácilmente con cuestiones educativas. El primero de ellos refiere *al ascenso intersubjetivo del idioma*

inglés. El nexo con la educación viene dado linealmente: se juzga con base en diversos datos que el idioma inglés es necesario para los negocios⁵² y que, consecuentemente, la educación debe incorporar como una prioridad esa lengua. Naturalmente, esta tendencia está alineada con la compatibilización de las credenciales educativas alentada por el Tratado de Bolonia: si se va a alentar la movilidad del *personal calificado*, deben reconocerse los títulos de los profesionales, pero también es necesario que dominen el idioma de los negocios. Así lo entienden distintos documentos de los Ministerios de Educación. Por ejemplo, tomemos una cita de Colombia:

Lograr que los ciudadanos sean capaces de comunicarse en inglés, de tal forma que se puedan insertar al país en los procesos de comunicación universal, en la economía global y en la apertura cultural, con estándares internacionales comparables (Ministerio de Educación Nacional, 2006, p. 6).

Consecuentemente, el Ministerio de Educación Nacional ha lanzado el programa de “Bilingüismo como estrategia para la competitividad 2004-2019” (Uribe Zirene, 2012, p. 98).

Una vez más, no se trata de juzgar si esto es bueno o malo, sino de describir uno de los terrenos de batalla de la presente etapa. Los lenguajes son, en efecto, zonas en disputa. Dominar el lenguaje que se impone como *estándar* brinda, efectivamente, una ventaja económica y política notable. Los decisores de políticas públicas de los países no anglosajones deberán ponderar cuidadosamente los recursos relativos que quieren dedicar a tres estrategias educativas complementarias: 1. sumarse a la corriente dominante del inglés, 2. dar la disputa para intentar que el español gane espacios (en las revistas científicas, en Internet, etc.), 3. darles más lugar a otras lenguas, con miras a los cambios políticos micro y macro (desde el quechua hasta el chino mandarín).

La segunda cuestión acerca de los flujos lingüísticos es la tensión que se produce entre el *dialecto chat* (comunicaciones escritas mediadas por tecnologías digitales, especialmente las que son inmediatas e informales) y las normas escolares del español escrito. Evidentemente, el chat y sus dialectos amigos son formas de comunicación

52 Biava y Segura, 2010, son un ejemplo. Garrido (2010) encuentra que el inglés es decisivo para acceder a puestos de cierto nivel, al igual que los estudios de Randstad Professionals, que afirman que es requerido para el 75 % de los puestos directivos, 65 % de los ejecutivos intermedio y 58 % de los recién egresados (Educaweb, 2011). Uribe Zirene señala que el 80 % de la información en Internet está en inglés, mientras que solo un 4 % está disponible en español (Uribe Zirene, 2012, pp. 98-99).

escrita que se apoyan en el teclado alfanumérico. Sin embargo, lejos de la sistematicidad y la reflexividad de la tradición escrita, ellos se basan en la inmediatez, la espontaneidad y la fragmentación. A su vez, el lenguaje escrito que transmiten y valoran los docentes suele caracterizarse por tener un solo emisor, no ser repetitivo, usar términos y estructuras sintácticas extrañas a la conversación oral y apoyarse en una estructura gramatical firme cuya observancia es un valor positivo. Ninguno de estos rasgos es observado por el chat y los SMS.

Aunque el chat parte del sistema de puntuación y tipografía de nuestro lenguaje escrito, se aparta considerablemente de él. Habitualmente, esto es señalado por los educadores como una conducta desviada y patológica, para usar expresiones del funcionalismo parsoniano (cuyos ecos conservadores se dejan sentir entre los progresistas de cierta edad). Sin embargo, cuando las llamadas conductas desviadas persisten y se organizan bajo una serie de normas y valores propios es desafortunado, aun en términos funcionalistas, considerarlas como desvíos. Y, ciertamente, esa organización normativa y axiológica es lo que apreciamos en los lenguajes escritos mediados por artefactos digitales. No se trata de que cualquier vejación del castellano escrito tradicional deba ser bien recibida. En el mundo del chat hay un conjunto de reglas ortográficas y gramaticales que hay que conocer y seguir. Muchas de ellas coinciden con las del resto de nuestro mundo escrito y otras tantas no lo hacen (Castells *et al.*, 2007, p. 286).

En fin, la educación, formal e informal, debe enfrentar la emergencia de un nuevo dialecto escrito, con sus reglas, con sus normas. Reprimirlo por completo no parece ser una opción conveniente. Incluso, si los docentes (especialmente los de lengua y castellano) y adultos en general no logran aprenderlo, es posible que se profundicen las dificultades comunicativas entre las distintas generaciones y/o grupos sociales. Por supuesto, tampoco se trata de botar la tradición escrita tradicional, pero sí de pensar estrategias para una convivencia, siempre tensa, pero dialógica.

El *CSI reconocimiento* se basa, como dijimos, en el devenir redes y dividos de la vieja relación sociedad-individuo. En el mundo de la educación, particularmente en el de la educación formal, esto se expresa de distintos modos. Por un lado, en el reconocimiento reticular, que será analizado más abajo en los *CSI Organizacionales*. En efecto, el hecho de que los jóvenes se reconozcan como integrantes de redes reconfigurables empieza a ser aprovechado en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo,

resulta más interesante el hecho de que esas redes de reconocimiento se extiendan mucho más allá de las relaciones cara a cara, y que tal extensión viene mediada por las tecnologías digitales y los flujos de información digital. Así, las redes de reconocimiento, el capital social de Bourdieu, que antes estaba fuertemente asociado a la presentación de sí en la comunidad escolar presencial, ahora gana un *espesor* adicional. Esto es, si bien la red de contactos principal sigue estando compuesta por personas cercanas físicamente, la cantidad, la calidad y la modalidad de la información que compone esa presentación de sí se ven alteradas a través de los sitios de redes sociales. De este modo, el reconocimiento efectivo cara a cara que la escuela pública del capitalismo industrial buscaba homogeneizar se ve sustancialmente trastocado. Ahora, el reconocimiento se produce, en buena medida, mediado por las presentaciones del yo que se hacen particularmente en Facebook. Esas presentaciones, por supuesto, intentan ser altamente personalizadas (aunque luego las estadísticas y la plataforma den por tierra con esa intención) (Rueda, 2012). Las fotos, claro, juegan un rol central en esa presentación (González y Gómez, 2009). La digitalización de las redes sociales también permite que la intensidad de los intercambios sea mucho mayor y que se prologuen temporalmente. Esa mayor intensidad puede tener distintas clases de resultados. Algunos de ellos pueden ser negativos, como en el caso del *bullying* o acoso⁵³. El punto es, en cualquier caso, que la escuela aparece teniendo que dar respuesta a fenómenos originados en redes de reconocimiento que la exceden, que suceden por fuera del tiempo escolar y más allá de sus muros.

Respecto de los *CSI organizacionales*, hay al menos cuatro cuestiones a mencionar. Todas ellas están ligadas a las tecnologías digitales y los flujos de información digital, pero implican cambios que impactan en la organización.

Por un lado, en varios casos la *circulación de información* relativa a la organización del proceso productivo escolar se ve trastocada. En un trabajo evaluativo de un plan gubernamental (Plan Conectar Igualdad, 2011) se mencionan tres usos en este sentido: la existencia de páginas web de las escuelas, la utilización de grupos de Facebook como vía para la comunicación (cosa que hemos encontrado también en nuestro

53 Si bien en la vieja escuela industrial siempre hubo estigmatizaciones y ensañamientos con los representantes de otredades diversas, la emergencia de plataformas digitales ha contribuido a multiplicar la frecuencia e intensidad de esos ataques. De acuerdo con un estudio del Pew Internet Research Center, el 33 % de los adolescentes declara haber sido víctima del *ciberbullying*, el 68 % declara que el *cyberbullying* es un problema serio y el 81 % indica que el *cyberbullying* es mucho más fácil y con menos chances de ser reprendido por adultos que en el acoso presencial. Véase Internet Safety 101. <http://www.internetsafety101.org/cyberbullyingstatistics.htm>

trabajo de campo en curso) y el intercambio de mensajes personales entre estudiantes y adultos de la comunidad educativa a través del correo electrónico. Estos cambios coinciden en un aspecto que los hace semejantes a lo descrito de modo genérico más arriba como rasgo general del periodo: la difuminación de las barreras que separan el tiempo de ocio del tiempo productivo. Ahora los intercambios con la comunidad educativa ocurren en cualquier momento. No hay que perder de vista, sin embargo, el hecho de que la organización del dispositivo escolar dependa de una plataforma privada como Facebook (que impone sus reglas, sus valores, etc.), hecho que no debe ser naturalizado.

El segundo aspecto refiere a la *producción colaborativa* (en el sentido en el que se la definió más arriba). Por más que sea una vocación más que un hecho –al menos en el grueso de los casos–, la producción de bienes informacionales de modo colectivo y a través de Internet es una tendencia creciente entre los alumnos. La edición de audiovisuales, wikis, textos, etc. cristaliza una organización parcialmente reticular que, sin sorpresas, coincide con la dinámica organizativa prototípica de las empresas red.

El tercer aspecto refiere ya no a la producción que realizan los alumnos, sino *al proceso productivo de los sujetos-alumnos* como tales. Aquí nos encontramos con algo que emergía en los discursos asociados a los cambios en los CSB: la escuela produce alumnos de manera estandarizada, en una época en la que todos los otros procesos productivos han virado hacia la producción individualizada. En otros términos, mientras que el cambio organizacional más profundo en el pasaje desde el periodo industrial al cognitivo o informacional es el que va del fordismo al posfordismo, esto aún no ha ocurrido en la educación formal, especialmente en sus niveles primario y secundario. Tanto las posibilidades materiales de adaptación (mediante la utilización de tecnología e información digital particularizada) como los discursos empresariales, biologiscistas y, por cierto, de muchos educadores, coinciden en anunciar o recomendar esta suerte de posfordismo educativo. En el fordismo, el sujeto y el objeto ideales eran homogéneos; en el capitalismo cognitivo o informacional, ambos son heterogéneos, múltiples, diferentes.

¿Cómo se expresa esto en concreto? Por ejemplo, en los proyectos de *educación personalizada*. Un mojón importante en la difusión de estas modalidades organizacionales surge de un artículo escrito por el famoso Howard Gardner. En 2009, publicó en *Foreign Policy* un artículo titulado “The Next Big Thing: Personalized Education”.

Allí explica, de un modo simple y destinado a audiencias masivas, algo que sugiere también en sus trabajos académicos:

The financial crisis will likely change this state of affairs. With the global quest for long-term competitiveness assuming new urgency, education is on everyone's front burner. Societies are looking for ways to make quantum leaps in the speed and efficiency of learning. So long as we insist on teaching all students the same subjects in the same way, progress will be incremental. But now for the first time it is possible to individualize education -- to teach each person what he or she needs and wants to know in ways that are most comfortable and most efficient, producing a qualitative spurt in educational effectiveness (Gardner, 2009, p. 1).

Gardner no solo se apoya en análisis educativos, sino también –como deja entrever en este trabajo– en perspectivas económicas y del *management*⁵⁴.

Es interesante que la perspectiva de Gardner (las inteligencias múltiples, la valoración de la diferencia, etc.) puede leerse como opuesta a la biologicista de autores como Plomin. Sin embargo, la propuesta de política pública de ambos es coincidente. Esto refuerza nuestro punto de que la visión de la totalidad, la configuración material cognitiva, permite apreciar simetrías contraintuitivas.

Hay un cuarto aspecto organizacional a mencionar, y es el que refiere al *poder*, *las jerarquías* y *la autoridad*. Es bien sabido que en la escuela del capitalismo industrial el saber y el poder iban reunidos. Quienes detentaban el poder lo hacían en buena medida legitimados por sus saberes. El profesor da órdenes sobre la disciplina amparado en que conoce más acerca de los temas que imparte. Sin embargo, los cambios en curso, particularmente la llegada de las tecnologías digitales y la información digital al aula está trastocando esto. Por un lado, los alumnos pueden desafiar, con un simple googleo, el tipo de saber en el que los docentes solían basar sus prerrogativas. Por otro, el hecho de que los jóvenes sean, usualmente, más veloces para aprender el manejo de estas nuevas mediaciones del saber escolar pone a los docentes en una situación de desventaja relativa en términos de su poder de mando. Hay (más)

54 Por ejemplo, alrededor del economista Clayton Christensen y el instituto que lleva su nombre, se están desarrollando una serie de experiencias relativas al *blended learning* en el cual el aprendizaje combina elementos de aprendizaje virtual y presencial con el fin de individualizar los caminos de los alumnos.

zonas opacas que escapan a su autoridad. Si bien esto conspira contra el poder *disciplinario*, no resulta claro que se hayan difundido masivamente (todavía) mecanismos de *control*. Posiblemente, esto se deba a que las instituciones de la educación formal están en pleno *shock*. Sin embargo, pueden rastrearse algunas modalidades de control deleuziano. Por ejemplo, la frecuentemente usada plataforma Moodle permite una manipulación de los datos relativos al comportamiento de los alumnos (las veces que ingresaron, los horarios en que lo hicieron, los textos que descargaron, etc.) que se asemeja bastante a tales modalidades.

Sobre los *csi axiológicos*, nos quedamos por cuestiones de espacio solo con un comentario. Hay que mencionar ante todo la tensión entre la lógica industrial de la mediación y la postergación del goce y la axiología de la presente etapa, basada en la *inmediatez gozosa*. La primera, por cierto, es la piedra fundacional del espíritu capitalista, en la perspectiva weberiana de *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. La labor esmerada, paciente y abnegada que se esperaba que el sujeto observara respecto de su práctica laboral es la que se expresa en la educación (no solo en la formal, por cierto). Este exceso apolíneo (tal como denunciara Nietzsche en *El origen de la tragedia*) se verá revertido en la presente etapa por una axiología dionisiaca, con cierto añadido consumista. En cualquier caso, el punto es que, mientras la lógica de la educación formal sigue firmemente basada en una axiología de la mediatez, los valores de quienes la habitan hoy rebalsan de inmediatez. La educación formal supone un proyecto a largo plazo en cualquiera de sus instancias. Más aún, supone toda clase de postergaciones y disciplinamientos: del cuerpo, del tiempo, etc. ¿Cómo puede hacer la escuela para lidiar con el reclamo intersubjetivo de goce—aquí—y—ahora que se canaliza a través de los jóvenes? Sin dudas, hay algunos aspectos de este reclamo que están siendo atendidos, y sería difícil no estar de acuerdo con tales atenciones: el aprendizaje, se dice, debe ser entretenido, descontracturado, etc. Sin embargo, es difícil concebir a la educación formal, tal y como la conocemos, sin cierto grado de postergación. Parece factible que esta tensión entre los ecos de una vocación institucional apolínea y una axiología dionisiaca estudiantil configuren uno de los desafíos más relevantes para la educación en el capitalismo cognitivo o informacional.

Respecto de los *csi normativos*, dos comentarios. Por un lado, la expansión de la *propiedad intelectual* tiene su correlato en el mundo de la educación. Tomemos el caso, frecuente, de la deriva desde las clases como exposiciones orales hacia total o parcialmente virtualizadas. Allí donde antes se producían servicios, ahora se producen

bienes informacionales. Mientras el servicio se agota en el mismo momento de su producción, el bien perdura y, precisamente por ello, pueden asignarse derechos de propiedad sobre él (Hill, 1999). De modo tal que mientras la actividad docente por lo general no producía objetos pasibles de propertización, sí lo hace ahora. De un modo más simple, los docentes a quienes se los invita hacia la educación virtual harían bien en conocer acerca de derechos de autor, licencias y cosas parecidas, porque de ellas dependerá, posiblemente, una buena parte de su condición laboral. Así, todos esos saberes sobre regulaciones sindicales, ausencias justificadas, licencias médicas y demás que los docentes de las instituciones de la educación formal conocen detalladamente deberán complementarse con una formación sindical sobre propiedad intelectual. O el capitalismo cognitivo, con discursos sobre la libertad y las comunidades, con invitaciones a compartir el conocimiento y sin compensar justamente a los trabajadores, arrasará con la condición laboral docente conquistada con esfuerzos titánicos.

La otra cuestión refiere a las normas en un nivel micro, el de las instituciones de la educación formal. Recordemos que la escuela industrial, como el estado que la contenía, se basaba en la noción de soberanía: todo lo que ocurría en su interior estaba bajo su autoridad y responsabilidad. Eso ocurría, particularmente, con los flujos de información. ¿No depende el grueso de las evaluaciones de que niñas y niños no reciban informaciones externas? Sin embargo, la penetración de las tecnologías digitales y la información digital traen un conjunto de desacoples. Por más que se erijan normas prohibiendo o regulando el uso de los artefactos digitales, el cumplimiento de esas normas es casi imposible de lograr. Los artefactos son pequeños y múltiples; los jóvenes son hábiles y veloces.

Los conocimientos de soporte objetivo

Las tecnologías digitales y la información digital (el *software*, pero también los contenidos como textos y audiovisuales) funcionan de un modo complementario, al igual que los otros flujos de conocimientos. Aquí los separamos analíticamente, para poder abarcar distintos aspectos de ellas.

Las *tecnologías digitales* pueden relacionarse con la educación, e incluso con la formal, de múltiples modos, claro. Hay que hacer dos distinciones: por un lado, acerca del tipo de tecnología digital de la que se trate. Si bien tendemos a asimilarlas a

computadoras personales, *notebooks* o *netbooks*, cada vez más hay otras tecnologías digitales que intervienen en los procesos de enseñanza-aprendizaje: fundamentalmente, teléfonos celulares o *smartphones*, pero también cámaras de video y otros. La otra distinción refiere a si la relación entre tecnología digital y educación es *desde las bases (bottom-up)* o *desde arriba (top-down)*. Es decir, si, por ejemplo, surge de los usos de los jóvenes, o desde la imposición institucional. Dicho esto, vamos a referirnos brevemente a un tipo de incorporación de tecnologías digitales en la educación que es *top-down* y que refiere específicamente a *netbooks*.

En el capitalismo cognitivo o informacional, las tecnologías digitales e Internet penetran en todas las esferas de la actividad social. Pero, claro, las posibilidades de acceso a esas tecnologías reproducen las asimetrías de etapas previas, o incluso crean algunas novedosas. En ese marco emergen dos problemáticas educativas respecto a estas tecnologías sobre las que queremos hacer un comentario aquí; dos problemáticas a las que los Estados intentan dar alguna clase de respuesta. Por un lado, la de la *brecha* o *inclusión digital*: ¿cómo hacer para que los sectores excluidos, particularmente las masas de jóvenes pobres, estén en condiciones de aprender por fuera del tiempo escolar con tecnologías digitales y, oportunamente, de integrarse a un mercado de trabajo informacional? Los centros comunitarios de acceso a las tecnologías digitales, los llamados telecentros o los actuales NAC (Núcleos de Acceso al Conocimiento) configuran ejemplos de iniciativas en este sentido. Pero, por otro lado, están las problemáticas referidas específicamente a las instituciones educativas, a la *digitalización de las escuelas*: ¿cómo hacer que los alumnos, docentes y directivos aprovechen las potencialidades pedagógicas de las tecnologías para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje? ¿Cómo lograr que la escuela pueda cabalgar sobre la digitalización, en vez de verse arrastrada por ella? Diversas respuestas se han ensayado: los laboratorios audiovisuales o de informática (aulas especialmente equipadas hacia las que se trasladan los alumnos) y las aulas móviles (carritos de computadoras que, inversamente, son llevados a los distintos grados o divisiones) son dos ejemplos bien conocidos.

Ahora bien, en los últimos años se ha vuelto frecuente *en las escuelas públicas* una modalidad que responde, simultáneamente, tanto a la cuestión de la inclusión digital como a la de la informacionalización de la escuela. Es la de los llamados planes 1 a 1: programas gubernamentales orientados a la entrega de computadoras portátiles a

docentes y alumnos de distintos niveles de la educación formal con el fin de ser utilizadas tanto dentro de las aulas como fuera de ellas. En América Latina, la iniciativa pionera fue la del Plan CEIBAL uruguayo, desde 2007. A partir de entonces, el grueso de los países de la región ha adoptado este tipo de planes, en mayor o menor medida. Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, El Salvador, Haití, Honduras, Jamaica, México, Nicaragua, Paraguay, Perú, Trinidad y Tobago, Venezuela también tienen los suyos. Así, se estima que para 2015 los alumnos cubiertos con planes 1 a 1 en la región alcanzarán los 43 millones, cuando en 2010 no llegaban a 3 millones. El Programa Argentino, el Conectar Igualdad (PCI) lleva entregadas, desde 2010 a la fecha, 3,5 millones de *netbooks* a alumnos y docentes de escuelas secundarias públicas de todo el país, lo que lo convierte en el más ambicioso (en el aspecto de la entrega de *hardware*) no solo de la región, sino del mundo.

¿Qué efectos tiene la entrega de estas tecnologías (dejemos de lado otros aspectos relevantes analizados o analizables, como otros tipos de conocimientos) sobre la educación? Aunque todavía es pronto para tener diagnósticos acabados, puede anticiparse una idea bastante simple: en términos de la educación *por fuera de la institución escolar*, de la llamada inclusión digital, el efecto es notable y favorable. Los jóvenes pueden darse diversas formas de autoaprendizaje que les estaban vedadas previamente y que, aunque no sean las que preferiría el dispositivo escolar, resultan en salidas laborales. Por ejemplo, hemos vistos como algunos alumnos utilizaban las *netbooks* para la edición de música y luego trabajar como *disc jockeys*. Más aún, las *netbooks* son relevantes en la educación de los adultos. Muchos familiares de los alumnos pueden realizar interesantes procesos de aprendizaje mediante estas tecnologías. Y, de hecho, numerosos docentes las utilizan para instruirse por fuera de su tiempo de trabajo, y en muchos casos sobre temas que no son necesariamente los de sus clases.

Ahora bien, en lo que hace a la educación formal, a la utilización de estas *netbooks* en la escuela, los resultados no son del todo alentadores. Por un lado, los docentes están mucho menos convencidos de utilizar las computadoras en las aulas que en sus casas. En efecto, los fenómenos relativos a los *css* (habilidad mayor de los alumnos) combinados con los *csi* organizacionales (la pérdida del lugar jerárquico de saber/poder) disuade a los docentes. Así, un trabajo del Centro de Estudios de Políticas Públicas muestra que un 80 % de los docentes usa diariamente las *nets* en su casa, pero solo el

10 % lo hace en la escuela. A su vez, los problemas estrictamente técnicos, como la falta de conectividad y las *nets* que no funcionan son usuales. Es al calor de estas dificultades que se corporeizan los representantes de Internet en la tierra, nuevos obispos del dispositivo escolar. Ellos son los *referentes tecnológicos* o los *administradores de redes*, que resuelven, orientan o deciden que se deben enderezar los rezos a alguna instancia superior. En suma, la reticencia de una porción de los docentes y las limitaciones técnicas resultan en que menos de un tercio de los alumnos lleven las *nets* al colegio todos los días, de acuerdo con un estudio de la UBA (Lago Martínez *et al.*, 2012).

En cuanto a la *información digital*, todas sus formas suponen grandes transformaciones en el mundo de la educación. Una forma sencilla de distinguirla es entre el *software* y los contenidos. El *software* (específicamente educativo y otros) acarrea toda clase de cambios. Todos los niveles de educación están alterados por programas tan simples como los editores de texto y planillas de cálculo. La enseñanza usual de la escritura manual, la letra cursiva, la ortografía, entre muchas otras, se ven jaqueadas por estos programas. Pero claro, muchos más son los cambios que se deben a programas específicos. Por supuesto, las plataformas de enseñanza-aprendizaje como Moodle son cada vez más relevantes en la educación virtual, pero también como complemento de la presencial. Ahora, volvamos al ejemplo del Plan Conectar Igualdad para mencionar algunas cuestiones relativas al *software*.

El aspecto más relevante en cuanto a la relación entre capitalismo cognitivo o informacional y educación respecto del software es el de los sistemas operativos. Y eso se ve con claridad en el caso del PCI. Las *netbooks* vienen con dos sistemas operativos instalados: Windows (sistema privativo, cerrado e inalterable, por el que el Estado paga licencias) y Linux (*software libre*, que puede ser modificado y copiado sin restricciones). Esta fue, evidentemente, una solución de compromiso. De un lado, la mayor empresa de *software* del mundo, con su poder de lobby, sus auspicios y ofertas. De otro, un *software* libre unánimemente considerado más eficiente en términos técnicos, más seguro, más adaptable y apoyado por cuanta asociación de programadores y activistas haya; pero con un grado de conocimiento (aun por parte de los referentes tecnológicos) y de penetración en el aparato productivo muy bajos. Lo que está en juego no es, en modo alguno, una cuestión de costos o relativa al corto plazo. *Se trata de una disputa relativa al control de los estándares del software, del principal medio de producción de la presente etapa.*

*Por la magnitud del plan, el resultado de la contienda tendrá, más pronto que tarde, consecuencias relevantes para el entramado productivo argentino –cada vez más informacionalizado–⁵⁵. Así, la decisión acerca de si utilizar *software* libre o privativo es una de las más importantes que han de tomarse en el terreno educativo.*

Naturalmente, además de sistemas operativos, el PCI involucra otros programas: se estima que hay unas 25.000 aplicaciones disponibles en las máquinas y diversos portales. No es un hecho menor que la aplastante mayoría de ellos sean *software* libre, y que unos cuantos hayan sido creados específicamente para el plan. Este es otro elemento relevante para distinguir: ¿los programas que usa la educación han sido creados atendiendo a las particularidades locales, o vienen pre-empacados desde algún centro local o internacional? Entre esas aplicaciones hay al menos dos tipos: las que buscan mejorar la adquisición de contenidos escolares analógicos (particularmente los de las ciencias exactas y naturales) y los que intentan maridar los intereses de los jóvenes con potencialidades del mercado laboral futuro (*software* de diseño, animación, creación de juegos y programación). Este punto también merece reflexión de los educadores: ¿en qué medida se utiliza el *software* para enseñar lo mismo de un modo más ágil, y en qué medida se recurre a él para enseñar contenidos realmente nuevos?

Contenidos: es difícil sobreestimar la importancia de los contenidos digitales en los cambios en los procesos educativos. Por un lado, tenemos a la proliferación de textos. No solo libros, sino también foros y toda clase de formas de intercambio ajenas a la educación formal. Los videos (en particular los tutoriales) y otros formatos audiovisuales tienen un peso enorme. Por supuesto, estos cambios están siendo digeridos por la educación formal a través de los llamados cursos *virtuales*, o de las modalidades mixtas. Pero resulta tanto o más relevante que cada vez haya más cursos disponibles *on-line* con buena parte o toda de la sistematicidad de la educación formal. Muchos

55 Si bien la inclusión de ambos sistemas solo se logró luego de laboriosas gestiones de los partidarios de Linux, fue vista por varios actores como un triunfo de Microsoft. Entre ellos, Richard Stallman, frontman del movimiento del software libre, nominó al programa como “Conectar Maldad” por optar por el doble booteo. Es cierto que, aunque las netbooks piden al usuario que decida qué sistema operativo quiere utilizar, por defecto se inician con Windows. Más aún, en un contexto en el que la experiencia previa imanta a docentes y alumnos hacia el software privativo, la presencia de Linux parece haber resultado más bien marginal. No obstante, el panorama está cambiando. En septiembre se presentó Huayra, una versión de GNU/Linux desarrollada local y específicamente para el PCI. Y en las nuevas cohortes de nets, el sistema de arranque por defecto será Huayra, pese a que Windows se seguirá manteniendo. Esta modificación, que puede percibirse como una ínfima variación en la pantalla de inicio, es un gran paso hacia una producción cognitiva menos dependiente de los humores del capital.

de ellos cursos gratuitos como los de Yale Open Courses, los del MIT o los de Coursera. En ellos se pueden aprender los temas más diversos, usualmente de modo gratuito.

Por supuesto, tanto estos cursos gratuitos de educación no formal como los cursos virtuales de la educación formal traen a colación el problema de la condición laboral del *docente que deviene autor*. Y nos remite a la cuestión regulatoria. ¿Cómo deben cobrar los autores de esos cursos? ¿Qué esquemas pueden permitir un nivel digno a los profesores y a la vez facilitar el acceso masivo a la educación de calidad? Pero anclemos nuestros comentarios sobre los contenidos en el Plan Conectar Igualdad. Los contenidos vinculados de uno u otro modo al PCI son innumerables. Cada uno de ellos está clasificado en función del tipo de usuario al que va dirigido: alumnos, docentes, familias, directivos y referentes tecnológicos. Y se hallan en las propias *nets*, en la página del PCI o en el portal Educ.ar (del Ministerio de Educación argentino). Para docentes y alumnos, los ejes son más o menos similares: en primer lugar, las *actividades*, que buscan apuntalar los contenidos de la educación formal. Luego, hay contenidos audiovisuales y bibliotecas digitales, entre los que conviven los instrumentos del auxilio escolar con los de la educación informal. Finalmente, se encuentra la oferta de *cursos*: tutoriales para la autoinstrucción. Situados en el otro extremo de las actividades, estos representan un potente enclave de la educación no formal. La comparación de la oferta de estos cursos virtuales para docentes y alumnos brinda un indicador involuntario de la mentada subversión de las asimetrías cognitivas escolares: mientras a los primeros se les enseñan hojas de cálculo y procesadores de textos, a los segundos se les ofrecen varios niveles de lenguajes de programación, diseño web y producción audiovisual.

Pero más allá de los contenidos auspiciados por el PCI, las nuevas *nets* incluyen un cambio relevante: la posibilidad de sintonizar directamente (sin pasar por internet) la veintena de canales de la Televisión Digital Abierta. Considerando el elevadísimo grado de penetración de la televisión en los hogares de los sectores populares, abrir otra boca para el entretenimiento ramplón resulta al menos discutible.

En síntesis, al igual que en el caso del *software* se mantiene la tensión fundante del PCI. Por un lado, la intención de amigar a los alumnos con los contenidos propalados por el dispositivo escolar. Por otro, la vocación de la inclusión social: la invitación al aprendizaje de habilidades útiles para la inserción en el mercado laboral (a través de la educación no formal) o la difusión de ciertas producciones culturales.

A modo de cierre

En este capítulo, quizás demasiado largo para un lector criterioso y, sin dudas, demasiado breve para los temas que se proponen, hemos intentado mostrar una propuesta analítica. Una propuesta acerca de la relación entre educación y capitalismo cognitivo o informacional que tiene, como rasgo primordial, estar apoyada en dos niveles superpuestos de teoría. El primero de ellos, el punto de partida, es el del materialismo cognitivo: una teoría abstracta acerca de la relación entre conocimiento y capitalismo que consiste en analizar los soportes materiales del conocimiento, distinguiendo entre conocimientos biológicos, subjetivos, intersubjetivos y objetivos. Sobre ese nivel añadimos otro, el de un resumen de la caracterización de la presente etapa, el capitalismo cognitivo o informacional, de acuerdo con los elementos del materialismo cognitivo. Así, el análisis de la educación en la presente etapa se hizo como un tercer nivel, o anillo concéntrico, presuponiendo los dos previos (el materialismo cognitivo y la caracterización del periodo actual). Consecuentemente, más allá del contenido de nuestro recorrido por distintos aspectos del mundo de la educación, la misión de este trabajo es proponer una modalidad de análisis sistémica y basada en un marco teórico determinado.

En este sentido, en el subsuelo de este texto, tratamos de recuperar y, hasta donde pudimos, operacionalizar la categoría hegeliana de totalidad. En una época de fragmentos dispersos, de escisiones entre teorías atractivas y empirismos chatos, entendemos que algunas pocas categorías modernas deben ser defendidas, si es que queremos que las ciencias sociales sean armas efectivas (y no ornamentos legitimadores) en los procesos de transformación social.

Ahora bien, para concluir queremos presentar unas reflexiones sobre algunas contradicciones, desajustes y tensiones a las que la educación, especialmente la formal, se halla sometida en el capitalismo informacional o cognitivo. Por supuesto, no pretendemos hacer una lista exhaustiva de todas esas contradicciones. Por ejemplo, vamos a dejar de lado la relación entre lo público y lo privado en la educación formal, a las cuestiones relativas a las acreditaciones internacionales, etc. Todas esas cuestiones han sido abundantemente tratadas, y también pueden ser abordadas desde la perspectiva teórica que proponemos. Pero preferimos focalizarnos en las cuestiones que no son del todo usuales en los planteos sobre estos temas y que, sin embargo, emergieron en nuestro análisis.

Sobre los conocimientos de soporte biológico

La educación en general, y la formal en particular, deberá decidir qué hacer con los conocimientos de soporte biológico que golpean sus puertas cada vez con mayor insistencia. En el fondo, hay un ataque cuádruple de parte de esta información biológica traducida. Por un lado, a la cultura humanista de la educación. En mayor o menor medida, la genética y las neurociencias son aliadas del poshumanismo. Por otro lado, el ataque es a cierta noción de igualitarismo educativo que se hallaba en buena medida naturalizada entre los educadores progresistas durante el capitalismo industrial. En tercer lugar, se jaquea la concepción que tenemos los cientistas sociales sobre relación entre los aspectos sociales y hereditarios de las habilidades cognitivas. Finalmente, entre las sombras se mueve la vocación mercantil de vender mensuras y soluciones para las distintas constituciones biológicas.

Sobre los conocimientos de soporte subjetivo

La educación formal podría estar volviéndose una fuente cada vez menos relevante en términos de la adquisición de técnicas útiles en la creación de riquezas. Contrariamente a los discursos de moda, es posible que sean otras fuentes de aprendizaje las que produzcan los saberes que más valora el mismo capitalismo informacional o cognitivo. Ante esto, los bandos y las posiciones políticas quizás deban realinearse para servir a los objetivos que se proponen.

Asimismo, por primera vez en la historia de la humanidad, los púberes y adolescentes son mucho más hábiles que los adultos en el manejo de las tecnologías más relevantes de su época, las tecnologías digitales. Los adultos, especialmente los educadores, deben decidir qué hacer con esta subversión generacional ontológica.

Sobre los conocimientos de soporte intersubjetivo

Respecto a la expansión del inglés, los decisores de políticas públicas de los países no anglosajones deberán ponderar cuidadosamente los recursos relativos que quieren dedicar a tres estrategias educativas complementarias: 1. sumarse a la corriente dominante del inglés, 2. dar la disputa para intentar que el español gane espacios (en las revistas científicas, en Internet, etc.), 3. darles más lugar a otras lenguas, con miras a los cambios políticos micro y macro (desde el quechua hasta el chino mandarín).

Por su parte, la contradicción entre los lenguajes escritos digitalmente (como el *dialecto chat*) y las reglas del español tal y como se enseñan en la educación formal debe tratarse. Los extremismos no parecen aconsejables.

Respecto a las redes de reconocimiento, y especialmente en cuanto a las mediadas por los sitios de redes sociales, estas añaden a la dinámica de la educación formal elementos que las instituciones no pueden manejar fácilmente. Aquí emerge un tema que será recurrente: los muros son avasallados por las redes (al decir de Sibilia, 2012), las dinámicas sociales del tiempo de estudio y el de ocio no se separan de modo tan claro como antaño.

En términos organizacionales, hay tres desacoples: 1. la producción estandarizada de sujetos-alumnos (herencia del periodo industrial), en una época que elabora productos segmentados y personalizados. Notablemente, las propuestas de organización pedagógica en términos de *educación personalizada* coinciden con algunas propuestas que se siguen de los conocimientos de soporte biológico disponibles, aunque las bases filosóficas de ambas cuestiones son, en buena medida, opuestas. 2. La organización escolar a manera de mecanismos jerárquicos está en crisis, en tanto que la lógica de saber/poder de los docentes se ve asediada por las nuevas posibilidades de los jóvenes dotados de información y tecnologías digitales. 3. La pérdida de la soberanía informativa del docente: no se puede controlar los flujos que circulan en la institución.

Axiológicamente, se plantea la contradicción entre la lógica apolínea de la postergación que supone toda la educación y los valores de inmediatez dionisiaca del goce que trae nuestra época.

En términos normativos o regulatorios, la principal cuestión refiere a la relevancia de la propiedad intelectual, sobre la que los docentes que devienen autores (y que verán su situación laboral cada vez más ligada a ella) carecen de formación.

Sobre los conocimientos de soporte objetivo

Se impone aquí la pregunta acerca de cómo incorporar las tecnologías digitales a los procesos educativos sin que ellas arrasen con la posibilidad de que los adultos comanden normativamente el proceso. Pero también la cuestión sobre cómo vincular de un modo provechoso las distintas clases de educación que estas tecnologías acercan.

Respecto de la información digital, emergen ante todo preguntas sobre el *software* utilizado en la educación: ¿libre o privativo? ¿Desarrollado localmente o en otros contextos?

Con todas las limitaciones del caso, el objetivo está cumplido si pudimos mostrar el modo en el que la teoría que proponemos puede aplicarse al mundo de la educación. Ya habrá tiempos y lugares en los que podamos, con la ayuda de los lectores interesados, desarrollar y corregir lo que aquí se ha enunciado de modo apresurado e impreciso.

Referencias bibliográficas

- Bauerlein, M. (2008). *The Dumbest Generation: How the Digital Age Stupefies Young Americans and Jeopardizes Our Future (Or, Don't Trust Anyone Under 30)*, Nueva York: Penguin.
- Biava, M. y Segura, A. (2010). *¿Por qué es importante saber el idioma inglés?* Recuperado de <http://www.cepjuanxxiii.edu.ar/wp-content/uploads/2010/07/Por-que-es-importante-saber-ingles.pdf>
- Boutang, Y. (1999). Riqueza, propiedad, libertad y renta en el capitalismo cognitivo. En Rodríguez y Sánchez (comp.), *Capitalismo cognitivo, propiedad intelectual y creación colectiva*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Castells, M. (2006). *La sociedad red*. México D. F.: Siglo XXI.
- Castells, M., Fernández Ardèvol, M., Linchuamn Qiu, J. y Sey, A. (2007). *Comunicación móvil y sociedad: una perspectiva global*. Barcelona: Ariel.
- Centro de Estudios de Políticas Públicas (2011). *Observatorio de la Educación Básica Argentina. Informe General de Resultados 1 Año 2011*. Recuperado de <http://www.uba.ar/webnueva/file/Observatorio2012.pdf>
- Coriat, B. (1992). *El taller y el robot*. México: Siglo XXI.
- Dobuzinskis, A. (2010). Viewers hunger for Web and TV at same time: study. *Reuters*, 2-9. Recuperado de <http://www.reuters.com/article/idUSTRE5817CE20090902?feedType=RSS&feedName=tech>
- Educaweb (2011). *La importancia del inglés en el mundo laboral*. Recuperado de educaweb.com
- Ehrlich, I. (2007). The mystery of human capital as engine of growth, or why the US became the economic super power in the 20th century. National Bureau of

- Economic Research, Working Paper 12868. Recuperado de <http://www.nber.org/papers/w12868>
- Foray, D. (2004). *The Economics of Knowledge*. Cambridge: MIT press.
- Gardner, H. (2009). The Next Big Thing: Personalized Education. *Foreign Policy*. Recuperado de http://www.foreignpolicy.com/articles/2009/04/15/the_next_big_thing_personalized_education
- Garrido, J. (2010). Lengua y globalización: inglés global y español pluricéntrico. *Historia y Comunicación Social*, 15, 67-102.
- Gonzalez, J. y Gómez, R. (2009). Formas de presentación pública de la persona en la red social Facebook. Notas para el análisis. *Nexus*, 5, 54-65.
- Hill, P. (1999). Tangibles, Intangibles, and Service: A New Taxonomy. Recuperado de: <Http://noticias.universia.edu.pe/vida-universitaria/noticia/2011/07/04/842796/importanciaingles-mundo-laboral.pdf>
- Jackson, M. (2008). *Distracted: The Erosion of Attention and the Coming Dark Age*. Amhers-Oxford: Prometheus Books. Recuperado de <http://www.nytimes.com/2010/01/10/weekinreview/10stone.html>
- Lago Martínez, S., Marotías, A. y Amado, Sh. (2012). Inclusión digital en la educación pública argentina. El Programa Conectar Igualdad. *Educación y Pedagogía*, 24(62), 205-218.
- Lazzarato, M. (2006). *Políticas del acontecimiento*. BuenosAires: Tinta Limón.
- Maddison, A. (2008). Historical Statistics of the World Economy: 1-2006 AD. Recuperado de <http://www.ggdc.net/>
- Ministerio de Educación Nacional (2006). Bilingüismo: estrategia para la competitividad. Recuperado de <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-97497.html>
- Nietzsche, F. (1984). *El nacimiento de la tragedia*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.
- Pew Research Center (2010). *Millenials: A Portrait of Generation Next*. Confident, Connected, Opentochange. PewInternet & American Life Project. Recuperado de <http://www.pewinternet.org/>
- Plan Conectar Igualdad (2011a). *Nuevas voces, nuevos escenarios: estudios evaluativos sobre el Programa Conectar Igualdad*. Recuperado de <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/handle/123456789/96946>
- Plan Conectar Igualdad (2011b). *Nuevas voces, nuevos escenarios: estudios evaluativos sobre el Programa Conectar Igualdad*. Ministerios de Educación de la República Argentina. Recuperado de <http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/bitstream/item/96909/Investigacion%20PCI>

- Plomin, R., Shakeshaft, N., Trzaskowski, M., McMillan, A., Rimfeld, K., Krapohl, E., Haworth, C. y Dale, P. [en prensa]. Strong genetic influence on a UK nationwide test of educational achievement at the end of compulsory education at age 16. Recuperado de <http://drjamesthompson.blogspot.com.ar/2013/08/original-paper-strong-genetic-influence.html>
- Rueda, R. (2012). Formas de presentación de sí en Facebook: esbozos de una poética y estética dialógica. *Colombia Nexus*, 12, 7-20.
- Rullani, E. (2000). El capitalismo cognitivo ¿un *déjàvu*? En E. Rodríguez y R. Sánchez (comp.), *Capitalismo cognitivo, propiedad intelectual y creación colectiva*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Sennett, R. (2000). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.
- Sibilia, P. (2012). La escuela en un mundo interconectado: ¿redes en vez de muros? *Educación y Pedagogía*, 62(24), 135-144.
- Snyder, T. (1993). 120 Years of American Education: A Statistical Portrait, National Center for Education Statistics. Recuperado de <http://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=93442>
- Snyder, T., Dillow, S. y Hoffman, C. (2009). *Digest of Educations Statistics, 2008*. Estados Unidos: Department of Education Institute of Education Sciences.
- Stone, B. (2010). The Children of Cyber Space: Old Fogies by Their 20s. *New York Times*, 10-1-2010.
- Uribe Zirene, J. (2012). Importancia del idioma inglés en las instituciones de educación superior: el caso de la Corporación Universitaria de Sabaneta. *Colombia Uni-Pluriversidad*, 12, 97-103.
- Vercellone, C. (2011). *Capitalismo cognitivo. Renta, saber y valor en la época posfordista*. Buenos Aires: Prometeo.
- Virno, P. (2004). *Cuando el verbo se hace carne*. Buenos Aires: Cactus.
- Weber, M. (1997). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Barcelona: Península.
- Zukerfeld, M. (2006). Bienes informacionales y capitalismo cognitivo: conocimiento, información y acceso en el siglo XXI. *Revista Razón y Palabra*. Recuperado de www.razónypalabra.org.mx
- Zukerfeld, M. (2010). *Capitalismo y conocimiento: materialismo cognitivo, propiedad intelectual y capitalismo informacional*. Recuperado de [http:// e-TCS.org](http://e-TCS.org)

Cyborgs vs Zombies: An Ethology of Cognitive Capitalism⁵⁶

Germán Ulises Bula⁵⁷

Abstract

This is an attempt to map the relations between the Earth, corporations and people in current cognitive capitalism using Deleuze's concept of ethology, that is, characterizing bodies in terms of their affects and interactions. Through this ethology, an attempt is made to characterize corporations (as beings with a single overriding affect), and people (who can be enslaved by corporations through the exacerbation of a single affect; or freed through a multiplicity of affects and relationships of cooperation, in which communication technology can play a pivotal role) in terms of current biopolitical struggles.

Keywords

Cognitive capitalism, biopolitics, Deleuze, cyborgs, corporations, ethology, communication technologies.

⁵⁶ Versiones previas de este escrito fueron presentadas en el IV Coloquio Latinoamericano de Biopolítica en Bogotá, del 3 al 6 de septiembre de 2013, y en el seminario doctoral "Imperio vs multitud" de la Universidad Pedagógica Nacional, en el segundo semestre de 2013, cuyas relatorías se recogen, en edición de Germán Vargas Guillén y Wilmer Hernando Silva, en el libro *Imperio vs Multitud. El problema de la biopolítica y la formación*, 2013, Universidad Pedagógica Nacional

⁵⁷ Docente de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de la Salle. Doctor en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Miembro del grupo de investigación Filosofía, Cultura y Globalización de la Universidad de la Salle. Correo electrónico: gbulalo@unisalle.edu.co

Resumen

El siguiente es un intento de cartografiar las relaciones entre la Tierra, las corporaciones y las personas en el actual capitalismo cognitivo a partir del concepto de etología de Deleuze, esto es, caracterizando a los cuerpos en términos de sus afectos e interacciones. A través de esta etología, se intenta caracterizar, en términos de las luchas biopolíticas actuales, a las corporaciones (como seres con un solo afecto dominante) y a las personas (que pueden ser esclavizadas por las corporaciones a través de la exacerbación de un solo afecto, o liberadas por medio de una multiplicidad de afectos y relaciones de cooperación, en las que pueden ser cruciales las tecnologías de la comunicación).

Palabras clave

Capitalismo cognitivo, biopolítica, Deleuze, cyborgs, corporaciones, etología, tecnologías de la comunicación.

Welcome my son

Welcome to the machine

What did you dream?

It's all right we told you what to dream

Pink Floyd, *Welcome to the Machine*

According to Deleuze's (2009) reading of Spinoza, Spinozist bodies are to be understood in terms of affects, that is, in terms of the different ways in which a body can interact with other bodies, can modify and be modified by them, all of which causes a waxing or waning in their power of acting. A body is any self-affirming process: therefore, bacteria, communities, corporations and planets are all to be understood as bodies. A body's experience is determined by its capacity to be affected: dogs can be affected by far more smells than humans, visually-impaired individuals are not affected by light, and the musically impaired cannot be affected by complex musical pieces. Bodies are to be understood in terms of their affects, and not in terms of essences or materiality: there are more differences between a workhorse and a race-horse than between a workhorse and an ox (Deleuze, 2009). The power of acting of a body depends on the body's capacity to be affected (Spinoza, 1999). In a single plain

of immanence, in which there is no meaningful distinction between the natural and the artificial, bodies interact, change, emerge and are destroyed; the description of their interaction is called ethology.

The purpose of this paper is to describe the ethological landscape of what Hardt & Negri have called *Empire*, the pervading power in today's global society, which is shifting from mechanisms of discipline to mechanisms of control and from industrial capitalism to cognitive capitalism (Berardi, 2007; Hardt & Negri, 2011). We do this by presenting a *cast of characters*, that is, the main sorts of Spinozist bodies that are involved in the biopolitical struggles of the twenty-first century and their mutual interactions.

Earth

Since bodies are processes, they can be nested within each other. Interlocking ecological and geological processes such as respiration, photosynthesis, cloud formation, nitrogen fixation, carbon fixation, among others, can be seen to constitute a higher order body, Gaia, a super-organism which produces, maintains and regulates the conditions for life on Earth (Lovelock, 1995). The pervading way in which these processes interlock is symbiosis: the waxing of one process helps the waxing of another; the health of the oceans has a positive effect on the health of the forests, and vice-versa. However, since human economic and social systems are nested *within* the Earth's ecological system, the relationship between one system and the other is not symmetrical. Human society depends upon the health of Gaia, whereas Gaia does not depend on humans; it existed and prospered long before we came on the scene and will do so long after we are gone.

Often we have seen the Earth merely as the inert stage in which human dramas occur (Serres, 1991); but as extreme weather, food shortages and frankenstorms become more frequent, it is clear that the Earth has graduated from prop to secondary character and will soon be a protagonist in this century's biopolitical struggles.

Corporations

Many species of ants can conduct raids on other nests, and enslave worker ants through the use of pheromones. But the ants of the genus *polyergus* have become slave-making specialists. They have evolved dagger-like mandibles that make them formidable warriors, but incapable of more mundane tasks like procuring food or caring for their brood (Hölldobler & Wilson, 1996). For *polyergus* ants, slave-making is, of necessity, a way of life. We hope to show that there is a specific sense in which corporations are like slave-making ants: like ants, corporations have one essential capacity (that of capturing workers) and rely on those captured to perform productive tasks (a similar but more restricted comparison has been made by Ranganathan, 2012, in describing how corporations raid one another).

Corporations, endowed with legal capacity and rights, exist only to make profits and increase share value. This is a direct result of their legal structure (Chief Executive Officers –CEOs– can be sued if they are suspected of not maximizing profits). Whereas people care about profits but also have social, moral, aesthetic or religious concerns, corporations have only one affect. Current laws give corporations personhood: if they were indeed persons, they would be psychopaths, incapable of remorse, responsibility, or wisdom (Bakan, 2006). Since corporations, as such, respond only to profits and share value, in our ethological view they respond to only one affect; they are like the tick described by Deleuze (2009) that, hanging from a tree waiting for the smell of mammalian blood, responds to only one stimulus.

Corporations do much more than calculate profits. For example, they produce goods, and through publicity, infantilize people and create artificial needs for them (Barber, 2007); they create affects. But they do so by drafting human beings into their service. Corporations, as such, have no intellect or soul, but, like the slave-driving ants, they use that of the humans they employ. Or rather, the parts of humans they employ: corporations have no need for whole people, endowed with souls, sensibility or wisdom (those three profit killers), but rather for the parts of people that are productive, calculating and ruthless. According to Marx's *Grundrisse* (1985), a *machine* or automatic system of machinery, rather than being set in motion and used by a worker so that the worker's powers are increased (as would be the case with, say, a hammer), simply incorporates workers into its automatic operation. In a machine, workers function as parts, not agents, as springs and sprockets endowed with consciousness.

Persons do not set the goals of a corporation; the corporation has its own goals (profit and share value) and only uses the people it employs to attain them. For example, The Body Shop's owner, Anita Roddick, learned that she could not preserve her company's altruistic goals once it became publicly traded (Bakan, 2006). Because a corporation uses people in the achievement of its goals (rather than the other way around), a Marxian machine is a good metaphor for a corporation. This leads us to the question of alienated labor, of how corporations manage to capture people and turn them into machinery or, put in Spinozist terms, how is it that people fight for their slavery as if they were fighting for their freedom (Spinoza, 1994).

Zombies

For Spinoza (1999), a body's power of acting depends on its ability to be affected in many ways. Because body and mind are expressions of the same underlying process and are therefore isomorphic (parallelism), the more a body can be affected, the more perceptions a mind is able to have. Life is lived more fully if one is capable of a multiplicity of affects, if one can partake of all kinds of music and sport, if one can enjoy the company of young and old, rural and urban alike:

Salut au monde!

What cities the light or warmth penetrates I penetrate those
cities myself,

All islands to which birds wing their way I wing my way myself
(Whitman, 2004, p. 178)

On the other hand, if a certain affect in a body comes to dominate the whole, it can stubbornly attach itself to the body, causing a grave overall drop in the power of acting (Spinoza, 1999). Think of a junkie, a money addicted Wall Street stockbroker or a brand obsessed teenager.

It is through these types of affects that people can be enslaved. Tyrants and their attending clergy know that, as long as people are ignorant, they will oscillate between hope and fear (both being two sides of the same coin, because they are both the product of uncertainty with regards to a good or bad occurrence [Spinoza, 1999]) and will be prey to superstition and manipulation; which is why the likes of Rupert Murdoch strive to spread disinformation (Amann & Breuer, 2007). Through

psychological mechanisms of association, money can come to stand for all goods, and produce obsessive greed (Matheron, 1988 ; Spinoza, 1999). Hardt & Negri (2011) see a fearful anxiety as the pervading emotion in Empire; people are afraid of losing their livelihoods, and are manipulated into fearing each other; not to mention the incessant barrage of messages of fear from mass media. People are enslaved, and robbed of a rich and varied life, through the exacerbation of a single part of them, of a single affect.

It is important to note that not all of the people incorporated into the machine by corporations are on the payroll. I am not talking only about trendy kids who are walking billboards for garment retailers, but of all consumers. As Marx (1971) noted, consumption is a part of economic production; production must produce its consumers (in 1982, video game company Atari released a game based on E.T so bad that millions of cartridges wound up in a landfill in New Mexico; that is, Atari failed to produce a consumer for its product. See Guins 2009). Therefore, among those enslaved through affects by corporations are consumers. Consumerism is fun, but life can be really dull if it becomes its sole purpose (Leonard, 2010). The pervading affect is, once again, anxiety: advertising makes people feel inadequate about themselves and offers consumption as a remedy (Richins, 1991).

Zombies are here defined as people who are incorporated by corporations through the exacerbation of a single affect, generally fear. The whimsical name is appropriate given the factors of single-mindedness and fear. But there is another reason for it. Movie zombies single-mindedly desire brains; so does cognitive capitalism. Whereas in industrial capitalism production is focused on the material, cognitive production is focused on the symbolic (Berardi, 2007); knowledge, information, social relations, symbolic capital, brand equity, brands as identity: these are the products of cognitive capitalism. Part of the process of production is the creation of consumer identities, where people see themselves as competitive Nike people, or unique and creative Apple people (unique like all the others Apple users); people hopes and aspirations are shaped by corporations (“What did you dream? It’s all right we told you what to dream”). Google’s business is dependent on you clicking on the sponsored links and sidebar ads; Google sells eyeballs to advertisers, but eyeballs are just a path to your brains.

What about the hordes of the unemployed, that, in today’s economy, roam the streets of both the first and the third words, crying out to be allowed inside the machine, to be allowed to become a cog of consumption and production? Are they

zombies as well? It may be pointed out that high unemployment harms worker's bargaining power and wages (Bernstein, 2012). In that sense, the unemployed are very much a part of the machine.

Cyborgs

While Hardt & Negri (2011) reject Hegelian and Marxist dialectics, and, generally, the idea that there is a teleological thread to history, they see capitalism as shot through with a fundamental contradiction that is important in driving history: Empire, the oppressor of Multitude, is dependent on the productive power of multitude. Therefore, Empire is subject to a kind of parasites' dilemma (see Lederberg 1999). Recall the slave-making ants. Not only must Empire refrain from over exhausting its host if it is to live, it must empower multitude if it is to prosper. The growth and maintenance of cognitive capitalism requires well-trained, well-informed, interconnected and technologically enabled people. This new cognitariat, the cyborgs, constitute a serious threat to the domination of Empire: the roads built by Rome were also used by rebels.

Conventionally, a cyborg (cybernetic organism) is any being with both natural and artificial parts. Since humans, through repeated interactions with artifacts, come to include those artifacts within their neural body maps—which is why we feel amputated when we have lost our cell phone or iPhone (see Doidge, 2007)—and since cognition is a process that includes the outside world and the scaffoldings to cognition that we supply ourselves with (Clark, 2003), it turns out that we are all cyborgs. In our biopolitical ethology, a cyborg is a human being empowered by technology, as opposed to incorporated within a Marxian machine.

The demarcating line is tenuous, because we are all at times cyborgs and at times zombies. Communication technology has been described as *phármakon* both a poison and a medicine, (Rueda, 2012). Haraway (2006) points out that the well-educated dissidents of the current world order are a product of capitalistic and militaristic policies and that cyborgs are a children of capitalism. Rather than reject the cyborg condition in the name of some original nature, Haraway chooses to embrace it in its ambiguity. In fact, cyborgs have a major role to play in progressive politics because they break down dualistic and territorializing ways of thinking about ourselves, by smudging the line between the artificial and the natural as well as between mind and body.

To realize the empowering potential of cyborgs, one must home in on a specific trait. Whereas popular culture ties cyborgs with prosthetics (bionic arms, or laser vision), actual cyborgs are better characterized by their connectivity. Through communication technologies, we are able to reach each other massively, instantly and in a targeted manner. Connectivity is de-territorialized, that is, proximity has nothing to do with geographical, ethnic or social closeness; rather, communication technologies permit people to meet each other with the occasion of particular interests or problems (Lévy, 2007). Using technologies that are becoming more cheaply and easily obtained, a Brazilian sound engineer may have the answer to an Indonesian filmmaker's technical query. As we reach each other in de-territorialized spaces, as we become a common resource one to all, our connections with others become many and varied; a single individual may become part of communities: an online gaming community, a message board for bonsai enthusiasts, a political blog, etc. Connectivity allows for multiplicity of affects, and for bonds of cooperation with a variety of others. Our life experience is expanded, and our life is constituted by many affects rather than a dominating fear or greed: access to others permits cooperation with others, which builds up trusts, which in turn leads to further cooperation, and may lead to altruism (love, in a broad spinozistic sense, see Bula, 2012). There are many types of gift economies on the internet; Wikipedia is an obvious example, but see Doctorow (2010) for the case of the online community Reddit.

It must be pointed out that in these exercises of collective intelligence, diversity, rather than being a barrier or something to be tolerated, is a positive good; diversity of experience, knowledge, outlook are the reasons people seek each other out (Lévy, 2007). In Negri's (2000) interpretation of Spinoza, one must distinguish between *mass* and *multitude* as two different kinds of human agglomerations. In the former, people are aggregated through the excessive use of power: individual differences are suppressed and the result is a cogent, homogenous but hardly diverse group (think of a military unit). In the latter, through symbiotic and grass-roots relations, the components of a multitude are all empowered in their different individualities through their participation in a larger collective (think of a jazz band). Cyborgs are a threat to Empire in as much as they foment strong individualities and diverse, loving and de-territorialized communities. Empire can easily govern people as long as they are an undifferentiated mass; but an empowered multitude will cease to see the use of any transcendent power.

Cyborgs vs Zombies

Like in B movies, there is an enormous and contagious swarm of zombies, given some cohesion, but no real purpose, by corporations. The swarm threatens both humanity and Earth: humanity in the sense of a meaningful existence with varied affects; Earth in that the operation of Gaia is being heavily altered by the rudderless expansion of capitalism. Why was the good old nation state not included in the cast of characters? It seems to be more of a battle ground, where terrain can be gained by either corporations or cyborgs. It is not, however, the only battleground of democracy: in biopolitics, everything from advertising and consumerism, to sexual relationships to religion and workplace politics is a battleground, where humans gain ground whenever they reclaim their humanity, whenever they form communities of cooperation and live fully, and increase the ways in which they can be affected.

And then there is the Earth. Climate change, deforestation, mass extinctions and natural resource depletion are all challenges we must live up to. We must become more than what we are, to increase our power of acting, to learn symbiosis (Serres, 1991), to understand more and cooperate more and figure out alternative ways of existing (Bula, 2010). Today, we tend to focus on what we own and consume rather than on what we are and are able to become. Even without the environmental crisis, it would be desirable to focus on enriching our lives by augmenting our affects and capabilities. But right now it is necessary for our survival. In this negative way, the Earth is a teacher for the Multitude.

At the end of B movies, a rag tag team of scrappy survivors figure out a way to eliminate the zombies or at least find shelter and reemerge after the zombie apocalypse has passed, and then humanity begins anew. What about this one?

I cannot resist adding yet another metaphor: consider Ulysses and Polyphemus. The Cyclops is huge and mighty, but is endowed with a single eye (a single affect) and can be easily blinded. Ulysses is small and weak, but he is astute: he has many wiles and devices. In the end, he is able to escape the monsters' cave and reach Ithaca, his native land. In the end, he is able to reclaim the Earth.

References

- Amann, J. y Breuer, T. (2007). *Fair and Balanced my Ass! An Unbridled Look at the Bizarre Reality at Fox News*. Nueva York: Nation Books.
- Bakan, J. (2006). *La corporación: la búsqueda patológica de lucro y poder*. Barcelona: Volter.
- Barber, B. (2007). *Consumed: how markets corrupt children, infantilize adults and swallow citizens whole*. Nueva York: Norton.
- Berardi, F. (2007). *Generación Post-alfa*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Bernstein, J. (2012). Unemployment doesn't just hurt the unemployed. *On the economy*. Recuperado de <http://jaredbernsteinblog.com/unemployment-doesnt-just-hurt-the-unemployed/>
- Bula, G. (2010). Cinco habilidades para el siglo XXI. *Sustentabilidades (1)*. Recuperado de <http://www.sustentabilidades.org/revista/publicacion-01/cinco-habilidades-para-el-siglo-xxi>
- Bula, G. (2012). Spinoza: empoderamiento y ética de la composición. *Universitas Philosophica*, 58, 197-215.
- Clark, A. (2003). *Natural-Born Cyborgs: Minds, Technologies and the Future of Human Intelligence*. Nueva York: Oxford University Press.
- Deleuze, G. (2009). *Spinoza: filosofía práctica*. Barcelona: Tusquets.
- Doctorow, C. (2010). Reddits Uncanny Altruism. *Boing Boing*. Recuperado de <http://boingboing.net/2010/11/13/reddits-uncanny-altr.html>.
- Doidge, N. (2007). *The Brain that Changes Itself*. Londres: Penguin.
- Guins, R. (2009). Concrete and Clay: The Life and Afterlife of E.T. *The Extra-Terrestrial for the Atari 2600. Design and Culture*, 1(3), 345-364.
- Hardt, M. y Negri, T. (2011). *Imperio*. Bogotá: Planeta.
- Haraway, D. (2006). A Cyborg Manifesto. En J. Weiss et al. (ed.), *The International Handbook of Virtual Learning Environments* (117-158). Holanda: Springer.
- Herreros, T. (2010). Laboratorios de autoformación, universidades anómalas, nuevas universidades. En Edufactory y Universidad Nómada (comp.), *La universidad en conflicto: Capturas y fugas en el mercado global del saber*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Hölldobler, B. y Wilson, E. (1996). *Viaje a las hormigas*. Barcelona: Grijalbo Mondadori.
- Leonard, A. (2010). *La historia de las cosas*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Lévy, P. (2007). *Cibercultura*. Madrid: Anthropos.

- Lovelock, J. (1995). *Las edades de Gaia*. Barcelona: Tusquets.
- Lederberg, J. (1999). Parasites face a perpetual dilemma. *Profiles in science*, 65(2), 77-80.
- Marx, K. (1971). *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política*. Santiago de Chile: Siglo XXI.
- Marx, K. (1985). *Grundrisse*, Elementos fundamentales para la crítica de la economía política. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Matheron, A. (1988). *Individu et communauté chez Spinoza*. París: Minuit.
- Negri, A. (2000). *Spinoza subversivo*. Madrid: Akal.
- Ranganathan, S. (2012). Slave making ants do live in corporate. *Modern Ghana*. Recuperado de <http://www.modernghana.com/news/428265/1/slave-making-ants-do-live-in-corporate.html>
- Richins, M. (1991). Social Comparison and the Idealized Images of Advertising. *Journal of Consumer Research*, 18(1), 71-83.
- Rueda, R. (2012). Sociedades de la información y el conocimiento: Tecnicidad, *phármakon* e invención social. *Nomadas*, 36, 42-55.
- Schuler, D. (2007). Cultivating Society's Civic Intelligence: patterns for a new World Brain. *Journal of Society, Information and Communication*, 4(2). Recuperado de <http://www.scn.org/commnet/civic-intelligence.html>
- Serres, M. (1991). *El contrato natural*. Valencia: Pre-textos.
- Spinoza, B. (1994). *Tratado teológico-político*. Barcelona: Altaya.
- Spinoza, B. (1999). *Ética*. Madrid: Alianza.
- Whitman, W. (2004). *The complete poems*. Londres: Penguin.

Índice Temático

A

Alfabetización, 33, 34, 169
 Arte, 22, 43, 59, 81, 103-106, 107, 109, 114, 131
 Autoformación, 45, 49, 54, 56, 57, 76, 117, 140, 145-147
 Autonomía, 14, 22, 35, 54, 83, 87, 97, 110, 131, 133, 135, 144, 165

B

Biopoder, 47
 Biopolítica, 14, 32, 214
 Bullying, 196

C

Capital humano, 47, 162, 163, 168, 189, 190
 Capital intelectual, 146
 Capitalismo cognitivo, 1-3, 5, 9, 11, 12, 16, 17, 21-23, 45-47, 49, 50, 65-71, 76, 81, 83, 87, 89, 90, 92, 98, 103, 104, 107, 108, 110, 113, 119, 126, 128, 129, 139, 140-143, 145, 149, 151, 155, 156, 158, 161, 162, 164, 168, 172, 175-177, 180, 181, 185, 187-190, 197, 199, 200, 201, 203, 206, 214
 Capitalismo transnacional, 12
 Ciberculturas, 27-30, 34
 Ciencia, Tecnología e Innovación, 163, 165-167
 Cognitariado, 17, 71, 74, 91, 112
 Cognitativo, 11
 Colciencias, 71, 163, 165-167
 Competencias, 28, 59, 68, 69, 72, 164, 166, 168, 169-171
 Competitividad, 10, 13, 55, 72, 90, 131, 158, 162, 166, 168, 169, 194

Conectividad, 48, 51, 74, 112, 113, 133, 203

Conocimiento, 11, 20, 31, 32, 35, 40, 50, 51, 52, 59, 67, 68, 69, 71, 74, 75, 82, 83, 85, 87, 88, 90, 92-94, 96, 98, 105, 111, 112, 115, 117, 118, 124, 126, 140, 142, 143, 146, 147, 151, 158-160, 162, 165-169, 171-173, 175-180, 187, 188, 190, 192, 200, 201, 203, 206, 211, 223

Consumismo, 51, 53, 57, 60, 91, 109

Consumo, 10, 13-16, 18, 37, 47-49, 51, 53, 60, 70, 85, 109, 110, 113, 114, 133, 159, 161, 173, 178, 184

Control, 9, 10, 14, 21, 42, 47, 50, 83, 88, 97, 103-106, 108, 110, 114, 118, 119, 133, 149, 158, 161, 162, 164, 182, 199, 203, 215

Corporalidad inteligente, 28, 34, 39

Corporalidad pensante, 30

Creative commons, 19

Creatividad cultural, 22

Cuerpo, 11, 15, 27, 29, 30, 34, 35, 37, 39, 40, 41, 42, 48, 58, 70, 74, 84, 92, 109, 110, 113, 127, 128, 145, 148, 152, 199

Cultura, 10-13, 16, 18, 19, 29, 32, 35, 39, 40, 47, 48, 52, 53, 59, 60, 81, 85, 86, 89, 90, 114, 119, 128, 129, 155, 158, 171, 172, 207

Cyberbullying, 196

D

Democracia, 10, 60, 75, 76, 117, 151

Desarrollo, 10, 12, 15, 29, 39, 59, 67, 74, 83-85, 90, 92, 98, 101, 108, 116, 118, 131, 134, 155, 157-159, 162, 163, 166, 168-172, 183, 191

Dispositivos de control, 50, 105
Dominación, 20, 43, 49, 111, 116, 126, 161

E

Economía, 12, 14, 17, 18, 22, 34, 46, 47, 50, 51, 55-58, 65, 69, 72, 85, 91, 92, 97, 105, 112, 119, 123, 124, 126, 158-160, 165, 168, 194
Educación, 9, 23, 30, 33, 36 38, 45, 46, 58, 60, 70, 81-83, 85, 87, 89-93, 95, 97, 103, 115-118, 126, 154, 156, 157, 159, 163, 168-170, 172, 175, 177, 181, 185-188, 190, 191, 194, 195, 197, 199-204, 206-208, 209
 alternativa, 115
 expandida, 115, 147
Emancipación, 15, 75
Encierro, 9, 42, 48, 105
Enseñanza, 33, 68, 83, 93, 94, 96, 118, 143, 147, 168, 195, 201, 203
Escuela, 27-31, 33-42, 48, 55, 58, 59, 60, 75, 96, 115, 117, 118, 131, 143, 155, 157, 162, 164, 167, 168, 171-173, 186, 187, 196-203
Estructura de emplazamiento, 119, 120
Exclusión, 15, 41, 52, 83, 84, 94, 151

F

Facebook, 184, 196, 197
Feminismo, 21
Formación, 12, 29, 37, 38, 55, 57, 60, 67, 68, 75, 76, 86, 90, 115, 116, 117, 118, 132, 143, 145, 146, 147, 157, 159, 163, 164, 168, 169, 192, 200, 208, 213
Fuerza de trabajo, 17, 18, 21, 37, 38, 86, 191
Fuga, 5, 11, 28, 39, 42, 51, 52, 55, 73, 91, 103, 105, 106, 123-126, 128-133, 135, 136, 143, 173

G

Globalización, 29, 39, 46, 151, 172

H

Hackear, 115, 147

I

Identidad, 10, 18, 33, 36, 38, 53, 55, 70, 75, 89, 114, 141, 142, 146, 150, 164, 183
Imperio, 113, 119, 213
Indexación, 167
Individualismo, 10, 13, 131
Individualización, 14, 60
Infancia, 55
Inglés, 182, 194, 207
Inteligencia colectiva, 31, 55, 112, 113, 119, 120
Inteligencias digitales, 27

J

Jóvenes, 33, 35, 42, 45, 47, 48, 51-53, 55, 57, 58, 60, 69, 95, 110, 118, 186, 188, 193, 195, 198-202, 204, 208

L

Liberalismo, 12, 14
Libertad, 10, 16, 21, 22, 49, 51, 55, 60, 77, 83, 97, 111, 120, 127, 129, 131, 133, 144, 200, 209

M

Maestro, 27, 28, 35-39, 41, 42, 60, 68, 75, 117
Marginalidad, 15, 41, 84
Marxismo, 11, 15, 130
Materia/energía, 177, 178, 179, 180, 183
Materialismo cognitivo, 175, 176, 177, 178, 206
Medios de producción, 12, 17, 127, 184
Mercado, 10, 13-15, 18, 19, 29, 31, 32, 34, 35, 37, 46, 50-52, 55, 57, 60, 67, 69, 72, 86, 91, 97, 98, 115-117, 124, 128, 131, 132, 134, 140, 146, 150, 157, 161, 163, 165-167, 172, 188, 192, 201

Mercado laboral, 36, 181, 192, 193, 204, 205
 Mercado profesional, 11
 Mercancía, 37, 38, 51, 67, 83, 85, 90, 92, 97
 Mercancías ficticias, 71, 72
 Mercantil, 47, 67, 68, 72, 75, 176, 183, 207
 Mercantilización, 20, 67, 68, 72, 82, 90, 166, 181, 187
 Microfísica, 14
 Micropoderes, 17
 Modos de producción, 10, 17, 47
 Movimientos sociales, 75-77, 92, 114, 115, 139, 140, 144, 148-151
 Multitud, 74, 112, 213, 119, 120

N

Neoliberal, 39, 92, 93, 116, 117, 142, 161, 172
 Neoliberalismo, 75, 89, 90
 Neurociencias, 185, 193, 207
 Niños, 21, 33, 42, 47, 48, 51-53, 55, 58, 60, 110, 193, 200
 NRT, 48, 51, 52, 54-57, 60
 Nuevas tecnologías, 31, 52, 81, 103, 105, 112, 114, 115, 134, 150, 161, 162, 173
 Nuevos repertorios tecnológicos, 10, 48, 52, 60, 99, 110

O

Obreros, 14, 71, 95, 108, 159

P

Pedagogía crítica, 75
 Phármakon, 13, 31, 32, 35, 45, 46, 49, 51, 52, 56-59, 112, 132, 134, 135, 219
 Plan Nacional de Desarrollo, 162, 169
 PND, 163, 164, 168
 Pobreza, 49, 51, 84, 157, 162
 Poder, 13, 14, 16, 17, 19, 22, 34, 37, 40, 47, 49, 53, 58, 75, 76, 89, 91-94, 98, 103, 105, 106, 111, 115, 119, 120, 126, 132, 141, 142, 147, 149, 151, 155, 161, 182, 188, 198-200, 202, 203, 208

adquisitivo, 85

Política pública, 155, 156, 164, 167, 169, 198

Producción, 9, 10, 12-14, 16-21, 27, 31, 34, 35, 37, 45-52, 54-59, 65-69, 71, 72, 75, 83-86, 90, 92, 95, 98, 105, 106, 108-110, 112, 114, 118-120, 124, 126-128, 130, 133, 136, 140, 142, 151, 158-162, 165-167, 170, 173, 180, 182-184, 187, 191, 197, 200, 203-205, 208

Producción de saberes, 47

Proletariado, 17

Propiedad intelectual, 19, 20, 24, 163-165, 177, 183, 184, 199, 200, 208

R

Redes sociales, 34, 48, 56, 115, 182, 196, 208

Remedio, 13, 31-33, 34, 45, 49, 51, 60, 103, 105, 132

Resistencia, 11, 13, 16, 19, 22, 42, 54, 56, 57, 65, 66, 68, 71, 73-77, 81-83, 85-87, 90, 91, 93-96, 98, 99, 103-105, 107, 109-113, 115-118, 123, 126, 128, 129, 135, 141-148, 151, 152, 173

S

Saber, 12, 18, 22, 29, 30, 32, 34, 36-41, 45, 50, 51, 52, 54, 55, 58-60, 67, 68, 72, 76, 83, 84, 88, 89, 92, 94, 98, 115, 126, 134, 140-142, 146, 147, 158-160, 162, 167, 168, 179, 186, 188, 198, 202, 208

de la cultura, 29

Saber/mercancía, 37, 38

Semiocapitalismo, 22, 50, 65, 105, 123, 124, 126, 127, 133

Sensorium, 53

Sociedad(es) de control, 21, 47, 78, 103-106, 119, 161, 162, 174

Subjetivación, 10, 14, 48, 49, 51, 52, 57, 60, 73, 75, 77, 161

Subjetividad, 10, 14, 17, 21, 47, 48, 50, 52,
54, 56, 57, 60, 65, 66, 68-72, 76, 77,
103, 107, 109, 113-115, 123, 128,
130, 131, 133, 151, 157, 161, 162,
173, 192, 193

T

Técnica, 4, 12, 15, 16, 31, 51, 52, 53, 88,
92, 95, 98, 109, 135, 155, 159, 163,
172, 179

Tecnología, 18, 32, 47, 65, 82-85, 88, 92,
93, 95, 96, 98, 155-157, 160-173,
197, 200, 201,

Tecnologías de la información y la comu-
nicación (TIC), 12, 13, 23, 31, 47,
124, 150, 162, 164, 168, 175

Trabajador informacional, 192

Trabajo, 11, 16-21, 32, 36-38, 46, 50, 52,
55, 67, 69-73, 76, 81, 83, 86, 87, 89,
90, 92, 97, 98, 103, 107-109, 118,
123, 124, 127, 133, 136, 145, 158,
159, 160, 168, 172, 179, 182, 184,
186, 191, 193, 196-198, 201, 202,
206

cognitivo, 71, 83

doméstico, 21

industrial, 20

inmaterial, 21

Tratado de Libre Comercio (TLC), 155,
156

U

Universidad, 23, 45, 46, 65, 66, 67-69, 71-
73, 75, 76, 81, 82, 89-93, 94-98,
103, 104, 116-118, 140, 143, 192,
193

V

Valor, 37, 69, 105, 127, 146, 158, 160, 165,
183, 184
de cambio, 19, 20, 37, 38, 71, 88,
109, 160
de uso, 19, 37, 38, 71, 82, 109, 160
social, 85

Veneno, 13, 14, 31, 32, 33, 34, 45, 49, 51,
60, 103, 112, 132

Veneno/remedio, 45, 49

Voluntad, 31, 33, 39, 41, 69, 71, 74, 86,
110, 123, 126, 129, 130, 131, 133

Índice Onomástico

A

Allende, 94, 95
 Apple, 33
 Avella, 16, 21, 23, 56, 84, 87, 88, 92, 110, 123

B

Barragán, 23, 50, 85
 Bauerlein, 193
 Bauman, 38, 159
 Benjamín, 53, 83, 88
 Berardi, 12, 18, 22, 50, 55, 57, 60, 65, 69, 70,
 73, 105, 107, 113, 126, 127, 141, 146,
 158, 171, 172, 215, 218
 Bermúdez, 23, 54, 57, 65, 91, 109, 114, 116
 Biava, 194
 Bifo, 12, 55, 65, 69, 109, 113
 Blondieu, 47
 Borges, 152
 Borriaud, 148
 Bourdieu, 124, 143, 196
 Boutang, 181
 Bravo, 106
 Bula, 14, 16, 17, 18, 23, 57, 73, 87, 90, 103,
 136, 213, 220, 221

C

Carrillo, 34
 Castaño, 96
 Castells, 77, 181, 195
 Castro-Gómez, 12, 67
 Christensen, 198
 Cobo, 147
 Coriat, 192
 Cuesta, 93

D

Dagnino, 76
 Deleuze, 9, 10, 12, 24, 30, 43, 70, 78,
 84, 103, 104, 105, 213, 214, 216
 Dillow, 190
 Dinucci, 81

E

Escobar, 12, 41, 67, 89

F

Feixa, 35
 Fernández, 42, 118
 Ferreiro, 72, 76
 Foray, 126
 Foucault, 12, 14, 32, 42, 51, 73, 141
 Freire, 33

G

Gadamer, 73
 Galcerán, 12, 43, 71, 72, 111, 120
 Gardner, 197, 198
 Garrido, 194
 Gibson-Graham, 12, 41, 42, 56, 62, 73,
 78, 91, 135
 Giroux, 12, 60, 68, 75, 89, 95
 Gómez, 52, 53, 196, 210
 González, 196
 Guattari, 48
 Guevara, 23, 118

H

Haraway, 135, 219
 Hardt, 12, 105, 112, 119, 215, 218, 219

Heidegger, 15, 119, 120

Herrera, 152

Herreros, 12, 57, 72, 76, 112, 116

Hill, 200

Hoffman, 190

Hölderlin, 15

Huberman, 152

Huergo, 118, 147

J

Jackson, 193

Jaime, 23, 84, 92, 116

K

Klein, 127

L

Lago, 203

Lander, 160, 172

Laval, 85

Lazzarato, 62, 127, 161, 192, 193

Lechner, 46, 76

Lévy, 31, 113, 220

M

Madison, 190

Martín-Barbero, 52, 53, 59

Martínez, 12, 203

Marx, 11, 12, 14, 15, 16, 17, 20, 37, 50, 71,
84, 89, 216, 218

McLaren, 119

McLuhan, 81

Mendiola, 150

Merchán, 15, 23, 51, 81, 105

Merleau-Ponty, 37

Moravec, 147

N

Negri, 12, 62, 74, 105, 112, 119, 120, 127,
137, 193, 215, 218, 219, 220

O

Olaya, 14, 20, 23, 60, 83, 106, 107, 113,
139, 152, 153

ONG, 51

P

Piscitelli, 52

Platón, 13

Plomin, 186, 187, 198

Polany, 71

Prensky, 33, 35

Q

Quintana, 171

R

Ramírez, 23, 45, 74, 90, 91, 109, 111, 117,
134

Ramtha, 41

Readings, 89

Restrepo, 91

Retamoso, 92

Ricoeur, 53

Rodríguez, 13, 89

Rojas, 23, 76, 85, 108, 114, 118

Rolnik, 48

Rosen, 193

Rueda, 12, 32, 47, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 56,
59, 74, 87, 105, 106, 108, 109, 111,
115, 116, 126, 128, 132, 150, 157,
171, 173, 196, 219

Rullani, 160, 181

S

Salcedo, 14, 23, 84, 91, 115, 128

Sánchez, 12, 13, 89

Schoijet, 155, 173

Segura, 194

Sennett, 12, 18, 32, 35, 36, 86, 87, 107, 109,
192

Sibilia, 12, 34, 208

Snyder, 190
 Sodré, 13, 22
 Stallman, 89, 204
 Stiegler, 12, 31, 32, 57, 63, 157
 Stone, 193

T

Torres, 76
 Tünnermann, 94
 Turkle, 114

U

Uribe, 194, 211

V

Valderrama, 151
 Varela, 30, 40
 Vercellone, 158, 181
 Virilio, 29
 Virno, 192

W

Wajman, 96
 Weber, 16, 124

Z

Zuckerfeld, 12, 21, 23, 89, 175, 177, 178,
 181

Impreso en el mes de agosto de 2015
en los talleres de Javegraf

Bogotá, 2015. Colombia.

La colección de textos que presentamos a continuación recoge un trabajo intenso de reflexión que realizamos en el seminario “Cibercultura, capitalismo cognitivo y educación”, durante el segundo semestre de 2012, en el marco del programa de Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá. En dicho seminario nos planteamos realizar un análisis sobre las características del capitalismo contemporáneo como modelo de producción dominante que tiene su principal recurso productivo en las cualidades comunicativas y cognoscitivas de humanos y máquinas. Por ello nos preguntamos, por una parte, cómo la cultura y la educación (esto es, los mecanismos de producción simbólica) se transforman por su integración a los procesos de valorización económica; y, por otra, cómo vivimos tales cambios en la configuración de nuestras subjetividades profesionales. Esto nos exigió tener presente el actual escenario conflictivo y complejo de América Latina, donde perviven y se traslapan diferentes modos de producción, tiempos culturales y sociales, y también buscar nuevas metáforas para comprender la manera como esta transformación económica, cultural, política, subjetiva se expresa en nuestra actualidad.

ISBN: 978-958-8908-25-0



9 789588 908250