



Serie Investigación

EL HUMANISMO CÍVICO Y LA CIVILIZACIÓN DIGITAL

Camilo Noguera Pardo
Sergio Rodríguez Jerez
Editores académicos



UNIVERSIDAD
SERGIO ARBOLEDA

Camilo Noguera Pardo

Postdoctorado en Derecho e Inteligencia Artificial en la Universidad Reggio Emilia, Italia. Postdoctorado en Bioética, Salud Pública y Sustentabilidad Global de American University of Sovereign Nations, EE.UU.; Postdoctorado en Bioética de la Universidad El Bosque, Colombia; Doctor en Bioética (*Summa cum laude*) de la Universidad El Bosque, Colombia; Magíster en Docencia e Investigación Universitaria (*Summa cum laude*) de la Universidad Sergio Arboleda, Colombia; Especialista en Docencia e Investigación Universitaria (*Summa cum laude*) de la Universidad Sergio Arboleda, Colombia; Abogado de la Universidad Sergio Arboleda, Colombia; Graduado en Estudios Mayores en Filosofía, Humanidades y Literatura de la Universidad Sergio Arboleda, Colombia.

Miembro de número de la Red Internacional de Bioderecho; Miembro del Instituto Colombiano de Estudios Bioéticos; Vicepresidente del Centro de Estudios Colombianos. Cofundador y Director editorial de la *Revista Colombiana de Estudios Hispánicos* (España-Colombia), desde 2019 hasta la actualidad. Director del Centro de Formación Cultural *Cívitas*, de la Sociedad de Mejoras y Ornato de Bogotá, desde Abril de 2021 hasta la actualidad. Director del Instituto de Ciencias Morales y Artes Liberales de la Universidad Sergio Arboleda, Colombia, desde septiembre de 2022 hasta la actualidad.

Sus publicaciones y ediciones académicas han sido acogidas por editoriales internacionales de corriente principal, tales como Springer, Tirant lo Blanch, y el Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM. Sus artículos se han publicado en *Journals* internacionales, revistas científicas y prensa nacional.

Sergio Rodríguez Jerez

Doctor en Sociedad del Conocimiento y Acción en los Ámbitos de la Educación, la Comunicación, los Derechos y las Nuevas Tecnologías. Doctorando en Filosofía en la Universidad Autónoma de Barcelona, España. Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle. Experto en analítica de la sociedad del conocimiento. Psicólogo. Miembro del Grupo de Investigación Educativa (INVEDUSA). Decano de la Escuela de Educación. Colaborador del Centro Interdepartamentale di Ricerca sulla Comunicazione-CIRCe, Universidad de Turín, Italia. Director científico de la Asociación Colombiana de Semiótica.



EL HUMANISMO CÍVICO Y LA CIVILIZACIÓN DIGITAL

Este libro se titula *Humanismo cívico y civilización digital*. El humanismo cívico que este texto considera –y que la Universidad Sergio Arboleda ha desarrollado durante años en sus currículos de pregrado y de posgrado, seminarios, cursos de educación no formal y muy especialmente a través de distintos trabajos de investigación y divulgación del Grupo de Investigación Lumenes, principalmente, el humanismo cristiano, enraizado en la metafísica realista (aristotélico-tomista); secundariamente, son el humanismo integral y el humanismo cívico desarrollados por Jacques Maritain y Alejandro Llano Cifuentes, respectivamente. Estos humanismos, que son deudores y herederos de las fuentes clásicas y cristianas, son, además, formas contemporáneas del humanismo occidental, pero que conservan y rejuvenecen y actualizan y problematizan la visión ontológica, antropológica y ética del humanismo cristiano y sus fuentes más fidedignas. Igualmente, estos humanismos conversan con un riguroso marco teórico que integran corrientes personalistas, neotomistas, neoconservadoras, entre otros discursos filosóficos. Esto hace que el humanismo cristiano y algunas de sus presentaciones contemporáneas (que en el caso de la Universidad Sergio Arboleda son el humanismo cívico y el humanismo integral) informen un proyecto institucional con bases teóricas profundas e identitarias de lo que ha sido la civilización occidental.

Esta obra, por ende, acoge el humanismo cívico como prisma y lupa de revisión de los diversos fenómenos que se están generando en la civilización digital. La unión de lo clásico con lo contemporáneo genera un cariz especial en el que el lector tendrá una visión que podríamos denominar única. Esperamos, por tanto, que la obra realizada sirva de insumo para crear una perspectiva crítica, una mirada atenta, inquisidora y respondiente ante la posible llegada de la crisis de la humanidad. Creemos que el presente libro contiene, así sea en parte, la intención de seguir mirando, vigilando y actuando en función de crear un humanismo cívico que realmente sustente esta civilización digital.



UNIVERSIDAD
SERGIO ARBOLEDA
Fondo de Publicaciones



9 789585 158627

EL HUMANISMO CÍVICO Y LA CIVILIZACIÓN DIGITAL

EDITORES ACADÉMICOS
CAMILO NOGUERA PARDO
SERGIO RODRÍGUEZ JEREZ



UNIVERSIDAD
SERGIO ARBOLEDA

Bogotá, Colombia
2022

El humanismo cívico y la civilización digital / editores académicos Camilo Noguera Pardo, Sergio Rodríguez Jerez; autores Camilo Noguera Pardo [y otros quince] – Bogotá: Universidad Sergio Arboleda, 2022.

162 p.

ISBN: 978-958-5158-62-7

1. Tecnología – Filosofía 2. Tecnología y civilización 3. Civilización – Filosofía 4. Humanismo 5. Educación superior I. Noguera Pardo, Camilo, editor II. Rodríguez Jerez, Sergio, editor III. Título

306.45 ed. 22

EL HUMANISMO CÍVICO Y LA CIVILIZACIÓN DIGITAL

ISBN: 978-958-5158-62-7 (.pdf)

DOI: 10.22518/book/9789585158627

© Universidad Sergio Arboleda

Editores académicos

Camilo Noguera Pardo

Sergio Rodríguez Jerez

Autores

Fabio Andrés Ribero Salazar

Jorge Mario Karam Rozo

Ana Isabel Beltrán Valbuena

Jefferson Wiles

Diana Niño-Muñoz

Laura A. León

Sergio Barbosa

Sergio Rodríguez Jerez

Lesley Carol León Santos

Diana Bernal

Dune Valle

Andrea Echavarría

David Leal

Henry Roa

Fabián Rojas

Primera edición: diciembre de 2022

Fondo de Publicaciones de la
Universidad Sergio Arboleda.

Este libro tuvo un proceso de arbitraje doble ciego.

El contenido del libro no representa la opinión de la Universidad Sergio Arboleda y es responsabilidad de los autores.

Edición:

Anyeli Rivera Tancón

Dirección de Publicaciones Científicas

Diseño y diagramación:

Maruja Esther Flórez Jiménez

Corrección de estilo:

Yuli Rocío Orjuela Rozo

Fondo de Publicaciones

Universidad Sergio Arboleda

Calle 74 N.º 14-14.

Teléfono: (601) 325 7500 ext. 2131/2260

www.usergioarboleda.edu.co

Bogotá, D.C.



Licencia de uso: esta licencia permite descargar y compartir las obras publicadas en este libro, sin modificaciones ni uso comercial.

Contenido

Introducción	5
Estructura del libro	8
Referencias	10
Capítulo 1	
Los nuevos escenarios del humanismo digital	11
Introducción	11
<i>Humanismo digital</i>	12
<i>Humanismo digital y ciudadanía</i>	19
<i>Introducción a la civilización digital</i>	28
A manera de cierre	33
Referencias	35
Capítulo 2	
El humanismo: una aproximación para la civilización digital	39
Introducción	40
Humanismo integral y humanismo cívico.....	40
La nueva complejidad	43
La civilización digital humanizada	46
Las exigencias de la solidaridad, un humanismo integral y solidario ..	48
Rol de la academia y de los profesores.....	50
<i>A puerta cerrada</i>	51
<i>Aulas abiertas</i>	53
Conclusiones	55
Referencias	56
Capítulo 3	
La apropiación de la tecnología y del humanismo en estudiantes de pregrado	59
Introducción	60
Metodología.....	62
Desarrollo	65
<i>Aproximación econométrica</i>	71
<i>Estimación econométrica</i>	73
Discusión.....	76
Conclusiones	77
Referencias	78

Capítulo 4	
Educación superior, civilización digital y nuevas racionalidades	81
Introducción	81
Desarrollo	84
Conclusiones	94
Referencias	96
Capítulo 5	
El desafío de la educación en el marco del solucionismo tecnológico:	
la transformación de las subjetividades en la era digital	99
Introducción	100
Las promesas y utopías de la cuarta revolución industrial.....	100
Solucionismo tecnológico y educación.....	105
Subjetividades en movimiento	110
<i>¿Quién estoy siendo?</i>	111
<i>Mutaciones sociales</i>	114
<i>¿Qué es lo nuevo de esta sensibilidad?</i>	116
Conclusiones.....	122
Referencias	125
Capítulo 6	
La creación musical como medio de comunicación intercultural	
y desarrollo cívico en la civilización digital.....	127
Introducción	127
Hacia un modelo educativo intercultural fundamentado en la “improvisación”	
musical y el humanismo integral	131
<i>Educación intercultural digital y humanismo integral</i>	131
<i>El rol de la música en la educación intercultural digital</i>	134
La improvisación musical con una finalidad humanista	136
Modelo de intervención formativa.....	141
<i>Objetivo</i>	144
<i>Objetivos específicos</i>	144
<i>Principios orientadores del proceso</i>	145
<i>Niveles de mediación musical</i>	145
<i>Principios metodológicos</i>	145
Conclusiones	146
Referencias	147
Colofón	151
Autores	157

El desafío de la educación en el marco del solucionismo tecnológico: la transformación de las subjetividades en la era digital

*Diana Bernal
Dune Valle*

Resumen

Este trabajo analiza los desafíos de la educación en el marco de la revolución tecnológica signada por la llamada cuarta revolución industrial. Ante las promesas y supuestos surgidos al alero del solucionismo tecnológico, contraponemos ciertas prevenciones respecto al alcance y los verdaderos intereses económicos que subyacen en dichas promesas y que muchas veces no se condicen con los resultados de las aplicaciones tecnológicas en el campo educativo. Esto lo desarrollamos teniendo en cuenta que la experiencia del ser humano con la tecnología ha propiciado mutaciones significativas en las subjetividades y ha transformado, a la vez, no solo la idea que tenemos de nosotros mismos, sino nuestras maneras de aprender, de relacionarnos y de sentir. Estos cambios han dado lugar al surgimiento de unos saberes, unas tecnologías y unas destrezas propias de la transformación cultural en la era digital, que tiene como rasgo distintivo la emergencia de nuevos alfabetismos donde se reflejan estas nuevas subjetividades, que se expresan tanto en el ámbito del aprendizaje como en el de la vida cotidiana.

Palabras clave: educación, tecnología, solucionismo tecnológico, subjetividades, era digital, cuarta revolución industrial, alfabetismos emergentes.

Introducción

El punto de partida de nuestro trabajo pone su foco de atención en la denominada cuarta revolución industrial, cuyo marco de referencia es la convergencia de tecnologías digitales, físicas y biológicas, lo que iniciaría una verdadera revolución. Sin embargo, no se soslayan ciertas oscuridades o contradicciones inherentes a los discursos surgidos en los últimos tiempos, que proponen una infinidad de soluciones tecnológicas a los problemas de aprendizaje y alfabetización en la sociedad; escondiéndose, en algunos de ellos, intereses económicos mezquinos. Esta distancia crítica nos permite equilibrar las promesas tecnológicas con la realidad del campo educativo, sin dejarse llevar por discursos que prometen soluciones instantáneas y mágicas a problemas de largo alcance, como el que discutimos en nuestro trabajo.

Por tal motivo, es necesario como docentes entender e interpretar estos fenómenos y buscar la manera de enriquecer los espacios educativos y, en especial, los microentornos donde se socializan los conocimientos tácitos y explícitos de los actores principales del proceso educativo: los estudiantes.

Toda indagación por los alfabetismos emergentes de la transformación cultural en la era digital debe convertirse en un esfuerzo mancomunado por garantizar una colectivización del conocimiento que permita el nacimiento de un verdadero nuevo estudiante, quien asocia saberes, sentires y haceres, propende por el trabajo en equipo, participa de proyectos de cocreación y se las ingenia por salir del aislamiento, por destruir límites y fronteras que no le dejen visibilizar su subjetividad en la esfera global.

En nuestra labor docente sabemos la función de puente para conectar estas transformaciones culturales a partir de un diálogo continuo de saberes con los estudiantes, que da como resultado la mutación o el nacimiento de alfabetismos emergentes que fueron observados desde una perspectiva sociocultural y desde sus vínculos con las relaciones sociales, institucionales y culturales del momento histórico en el cual emergen.

Las promesas y utopías de la cuarta revolución industrial

En virtud del desarrollo exponencial de las tecnologías de la información y la comunicación, vivimos una transformación continua de la sociedad, especialmente en la manera como se constituye nuestro propio ser y la forma

de relacionarnos con nuestro entorno. Estas nuevas formas y modos de relación modifican, la forma de pensar la comunicación humana, la libertad y la verdad y, por ende, también transforman las formas de concebir la educación en el mundo contemporáneo. En este sentido, nos proponemos en una primera parte de nuestro trabajo distanciarnos de algunas interpretaciones absolutas e indiscutibles propias de una forma de pensar surgida al alero de la era digital denominada solucionismo tecnológico.

Comenzaremos poniendo en cuestión el significado y alcance de la llamada cuarta revolución industrial, que pareciera ser, a simple vista, un concepto fetiche llamado a significar y ser sinónimo de toda suerte de beneficios, bondades y progreso para la humanidad en su conjunto. La revolución industrial, fundamentada en el desarrollo tecnológico de última generación y surgida en el seno de los gigantes tecnológicos, ha sido elaborada y pensada por los ingenieros y tecnólogos con residencia en Silicon Valley. Fue el economista alemán Klaus Schwab quien acuñó este concepto en el marco del Foro Económico Mundial en el 2016.

Esta cuarta revolución se ha transformado en uno de aquellos conceptos que se elevan a un rango de importancia superlativo y darían una suerte de respuesta a todo tipo de problemáticas. No obstante, deberíamos tener en cuenta lo que sostiene Bauman (2013) respecto a las palabras de moda, que rápidamente se transforman en fetiches, en forma de conjuros, destinadas a abrir las puertas a todos los misterios del presente y del futuro; esto es, como una solución mágica a todos los problemas presentes y porvenir de la humanidad. Tales palabras de moda, en su pretensión de dar respuesta o nombrar un sinnúmero de realidades o fenómenos, se terminan por volver opacas, oscuras y a veces incomprensibles. Esto sería precisamente lo que acontece con esta llamada cuarta revolución industrial, pues si bien propone una serie de mejoras y desarrollos humanos gracias a las tecnologías, queda por saber el alcance, efectividad y cumplimiento de aquellos supuestos que la fundamentan. Lo que, como es de esperar, afecta directamente al ámbito de las tecnologías y la efectividad de sus aplicaciones en el ámbito educativo.

Ahora bien, Klaus Schwab (2016) caracteriza esta revolución casi como una panacea, en la que emerge un mundo completamente transformado y da nacimiento a un nuevo hombre y, consecuentemente, a una nueva humanidad. Como comenta al principio de su libro,

lo más intenso e importante es cómo entender y dar forma a la nueva revolución tecnológica, que supone nada menos que una transformación de la humanidad. Nos encontramos al principio de una revolución que está cambiando de manera fundamental la forma de vivir, trabajar y relacionarse unos con otro. En su escala, alcance y complejidad, lo que considero la cuarta revolución industrial no se parece en nada que la humanidad haya experimentado antes. (Schwab, 2016 p. 13)

En otras palabras, estamos *ad portas* de un nuevo mundo, completamente distinto a lo visto anteriormente, “que se basa en la revolución digital. Se caracteriza por un internet más ubicuo y móvil, por sensores más pequeños y potentes que son cada vez más baratos, y por la inteligencia artificial y el aprendizaje de la máquina” (Schwab, 2016, p.20). Es decir, esta revolución humana estaría marcada principalmente por la convergencia de las tecnologías digitales, físicas y biológicas.

Schwab (2016) sostiene: “consideremos las posibilidades ilimitadas de tener miles de millones de personas conectadas mediante dispositivos móviles, lo que da un poder de procesamiento, una capacidad de almacenamiento y un acceso al conocimiento sin precedentes” (p. 13). Para complementar este planteamiento agrega: “se está dando un cambio de paradigma sobre cómo trabajamos y nos comunicamos, al igual que cómo nos expresamos, nos informamos y nos entretenemos; [las tecnologías] también ofrecen la posibilidad de apoyar la regeneración y preservación de entornos naturales” (p. 14). Afirmaciones como estas hacen recordar a Wolton (2000), quien en su libro *Internet, ¿y después?* afirmó que:

las nuevas tecnologías son, como si se tratara de una figura de la emancipación individual, una “nueva frontera”. No es solo la abundancia, la libertad o la ausencia de control lo que seduce, sino también está la idea de autopromoción posible, de una escuela sin profesor ni control. [...] La red se convierte en la figura de la utopía, de una sociedad donde los hombres son libres, susceptibles de emanciparse por ellos mismos. (Wolton, 2000, p. 96)

En estas propuestas, como podemos ver, se muestra o interpreta la tecnología y sus avances como un absoluto que tiene la posibilidad de solucionar o dar respuesta a cualquier pregunta o problemática humana, en las que, claro está, se incluye la educación y el alfabetismo. Lo que nos haría suponer que estamos en camino franco de solucionar cualquier problema educativo o de aprendizaje.

En este sentido se expresa Schwab (2016) cuando comenta que:

cuanto más pensamos en cómo aprovechar la revolución tecnológica, más nos examinaremos a nosotros mismos y analizaremos los modelos sociales subyacentes que estas tecnologías encarnan y habilitan, y tendremos más oportunidades de dar forma a la revolución de una manera que mejore el estado del mundo. (Schwab, 2016, p. 16)

Es decir, la tarea debería ser, según él, “dar forma a la cuarta revolución industrial para asegurarnos de que gire alrededor del empoderamiento y los seres humanos, en lugar de ser divisoria y deshumanizante” (Schwab, 2016, p. 16). Sin embargo, el autor no parece dar mayores atisbos de cómo se lograría esta utilización correcta de las tecnologías que lograrían una sociedad más plural, democrática y humana. Todas estas cuestiones se muestran por lo menos dudosas en el actual escenario, donde el poder de las tecnologías, las redes sociales, los monopolios, las *fake news*, la posverdad, el capitalismo de vigilancia y un largo etcétera parecen poner en tela de juicio estas promesas que se muestran más bien como utopías y promesas sin concreción.

Como ejemplo de esto, podemos tomar el caso del medio ambiente, el que también saldría beneficiado de esta revolución en ciernes, pues esta “permitirá a las empresas ampliar el ciclo de uso de los bienes y recurso, aumentar su utilización y crear cascadas, que recuperen y reutilicen los materiales y la energía para otros usos, disminuyendo las emisiones y la utilización de recursos en el proceso” (Schwab, 2016, p. 90). Se controlarían así los altos niveles de polución en el planeta, lo que “permitirá los usos inteligentes y regenerativos del capital natural y la producción sostenible, y dará pie a que la biodiversidad se recupere en zonas amenazadas” (p. 90). Es decir, gracias a la tecnología, se acerca el fin de cuestiones que parecen poner en riesgo la pervivencia de la vida en el planeta: la contaminación del planeta, el calentamiento global, la polución y la destrucción medioambiental, que a simple vista no parecen retroceder, sino que avanzan a paso firme.

No es difícil concluir que Schwab es un tecnooptimista profundamente influenciado por los genios de Silicon Valley, quienes, suponemos, con las mejores intenciones prometen y pretenden solucionar la gran cantidad de problemas que enfrenta la humanidad mediante el desarrollo tecnológico.

No queremos aquí poner en tela de juicio estas ideas ni la importancia y el papel de las tecnologías en el progreso y desarrollo de la humanidad. Lo importante es dirigir la atención a estas cuestiones, especialmente en el ámbito de la educación; tener presentes aquellas oscuridades o mitos que surgen desde las promesas solucionistas que nos hacen creer que cualquier problema social, como la educación o los procesos de aprendizaje, se resolverán completamente con una nueva aplicación o dispositivo electrónico, con la digitalización de las bibliotecas o adquiriendo el último *software* educativo. Es decir, haciéndonos creer que a los problemas sociales solo cabe aplicar soluciones y respuestas tecnológicas.

Sin lugar a duda, la forma de concebir la educación en el mundo contemporáneo está influenciada —por no decir determinada— por estas ideas. Se llega a afirmar que los problemas en la educación serán completamente resueltos a corto plazo gracias a la utilización de estas herramientas, programas y aplicaciones surgentes de esta revolución en ciernes; entendiendo que los problemas de aprendizaje en las universidades, colegios e instituciones educativas se resolverían de una vez y para siempre cuando todos tuvieran una conexión a internet, los dispositivos para acceder a ella y los programas correspondientes. Además, se solucionarían los problemas de lectura una vez que todas las bibliotecas se digitalicen, como una fórmula mágica de acceder al conocimiento.

Este ideal lo señalamos teniendo en cuenta,

que muchas de las promesas o las utopías de la era digital se han desvanecido y se han transformado justamente en lo opuesto a aquello que prometían y pontificaban. Manipulación, noticias falsas, *cyber bullying*, posverdad, filtración de datos, *shitstorm*, vigilancia y control se han transformado en moneda corriente en la era digital. (Valle y Bernal, 2019, p. 222)

Por ende, debemos tomar especiales recaudos cuando hablamos de la relación entre tecnología y educación, pues algunos efectos negativos de las tecnologías en la sociedad, que se han hecho cada día más visibles, pueden resultar especialmente peligrosos si aquellos problemas o utilidades maliciosas se reprodujeran en el ámbito de la educación, como han denunciado algunos estudios y especialistas (Desmurguet, 2020).

En el plano de la educación, nos encontramos una vez más con las utopías tecnológicas que aseguran que las tecnologías son la solución mágica a

cualquier problema de alfabetización. Claro está que las cosas son bastante más complicadas de solucionar que como propone Schwab o como sostienen los paladines de la humanidad con residencia en Silicon Valley. Muchas de estas propuestas de mejoramiento absoluto de los problemas educativos se han encontrado con la fuerte resistencia de algunos sectores, y también con importantes fracasos en su implementación. Al mismo tiempo es clave comprender cuáles son los intereses que en muchas ocasiones están detrás de estos discursos.

Solucionismo tecnológico y educación

Es necesario, pues, precisar las características de esta interpretación que Morozov (2015) denomina solucionismo tecnológico:

la tecnología puede hacer que seamos mejores personas y lo hará. O al decir de esos fanáticos de la tecnología llamados *geeks*, si disponemos de suficientes aplicaciones, todas las fallas del sistema humano se vuelven superficiales [...] la humanidad equipada con poderosos dispositivos de auto vigilancia, por fin vence la obesidad, el insomnio y el calentamiento global debido a que todos comen menos, duermen menos y sus emisiones son más controladas. (Morozov, 2015, p. 13)

Como podemos ver, cualquier tipo de problema social, desde la comunicación hasta la contaminación, puede y debe ser resuelto con distintas aplicaciones tecnológicas. Ninguna problemática propiamente humana escapa a la capacidad redentora y salvífica del solucionismo. Surge, como podemos ver, una creencia de carácter ideológico que promete entregar, a través de los desarrollos de la tecnología, respuesta a todas las debilidades e imperfecciones de la humanidad en su conjunto (García y Valle, 2020).

A simple vista, podemos reconocer que en esta interpretación se condensan una serie de presupuestos y tesis que alientan y sostienen la llamada cuarta revolución industrial. Gracias a estos desarrollos tecnológicos, se propone una solución y mejoramiento de una amplia gama de problemas humanos y sociales, dentro de los cuales, necesariamente debe ser incluida la educación, como ejemplo paradigmático. En relación con esto, para Morozov (2015):

un caso ilustrativo es la exaltación que se genera en torno al potencial que tienen las nuevas tecnologías para trastocar la educación, sobre todo ahora

que varios emprendimientos ofrecen cursos en línea para cientos de estudiantes, que se califican unos a otros y no tienen que establecer contacto cara a cara con sus instructores. Quizá las tecnologías digitales serán la solución perfecta a algunos problemas, pero la educación no es uno de ellos; no lo es sí por educación nos referimos al desarrollo de habilidades para pensar con criticidad sobre cualquier tema determinado. (Morozov, 2015, p.27)

Para ejemplificar esta idea, el intelectual bielorruso recoge el testimonio de la profesora de la UCLA, Pamela Hieronymi, quien señala que:

la educación no es la transmisión de informaciones ni ideas; es la capacitación necesaria para hacer uso de la información y las ideas. La información se libera de las librerías y bibliotecas, e inunda los computadores y dispositivos móviles, por eso la capacitación se vuelve más importante, no menos. (Morozov, 2015, p. 27)

Esto quiere decir que ni la información que inunda la web, ni tampoco las bibliotecas digitales por sí solas representan un avance o progreso de la alfabetización digital o el aprendizaje. Por el contrario, estos instrumentos, afirma Morozov (2015), “nos pueden ayudar a detectar información errónea pero no a organizar nuestras ideas en un argumento coherente” (p. 27). Es aquí donde precisamente emerge el rol insustituible del profesor, quien está capacitado para brindar esa orientación y así lograr esa comprensión y aprehensión de las ideas y la información, para que el estudiante la organice, le brinde coherencia y contexto.

En este escenario –donde la forma de relacionarse con el mundo y con los demás está en gran medida, si no completamente, colonizada y mediada por discursos ideológicos, en los cuales la tecnología, gracias a los algoritmos, toma muchas decisiones por nosotros–, el sector de la educación parece dirigirse directamente hacia allá, como primer mercado del mundo, adonde también se apuesta por las soluciones absolutas que nos ofrece el solucionismo tecnológico. Como recoge Rivas (2019),

un estudio publicado en 2015 indicaba que el mercado de la industria educativa rondaba los cuatro mil quinientos trillones de dólares por año (Evergreen Education Group, 2015); otra investigación de 2016 señalaba que la educación digital movilizaba ciento sesenta y cinco billones de dólares, con un crecimiento esperado del 5% anual hasta 2021 (Docebo, 2016). Se trata de un nuevo mercado tecnoeducativo. (Rivas, 2019, p. 42)

En este contexto, la industria tecnoeducativa se ha convertido en fuente de ganancias astronómicas, alentada además por la crisis sanitaria. Esta industria ha crecido hasta el punto de convertirse en un negocio cada día más rentable. Situación que nos obliga a retomar la siguiente prevención:

si los ideólogos logran convencer a los responsables de tomar decisiones de que, para la educación, el ordenador es más individualizado e interactivo que el maestro, más pedagógico y cercano que el maestro, más paciente y menos conformista que el maestro, el riesgo consistirá en transformar la escuela en un inmenso juego en red. Por otra parte, hay mucho más dinero para comprar programas que para hacer experimentos, [...] mucho más dinero para crear las redes que para favorecer los intercambios entre profesores y alumnos. (Wolton, 2012, p. 76)

Lo que significaría dejarse llevar por la oferta tecnológico-mercantilista, sin tomar en cuenta los contextos y las verdaderas dificultades que enfrentan la educación y el aprendizaje a escala mundial.

Parece ser que la mercantilización de la educación avanza sin contrapeso, y las tecnologías serían parte fundamental del negocio.

Es el tiempo del triunfo de la conectividad casi universal en los países más desarrollados y la masificación intempestiva del celular en todas partes. En este contexto de saturación digital, se ha iniciado la cuarta etapa de la tecnología educativa: el reino del *software*, las plataformas y los algoritmos. (Rivas, 2019, p. 51)

Hacer frente a este discurso es uno de los objetivos de esta reflexión, con la cual no pretendemos negar el aporte sustancial de las tecnologías al mejoramiento de la sociedad, incluso de la educación. No obstante, debemos dejar claro que al mismo tiempo nos enfrentamos a una serie de desafíos para no caer en las fauces de una tecnología desbocada y sin control que termina por hacer del hombre un instrumento más al servicio y dependencia de la tecnología. Debemos dejar claros cuáles son los peligros y efectos negativos de esta servidumbre absoluta al instrumento, sobre todo en el sector de la educación, pues ella

es el sector donde se leen con mayor nitidez todas las ambigüedad y contradicciones de los sistemas de información. Es la utopía de una educación a la carta, interactiva, donde los profesores, esos eternos escépticos, estarían finalmente obligados a reconocer “la superioridad didáctica” de las herramientas informáticas” (Wolton, 2012, p. 76)

Es necesario poner especial atención en esas promesas grandilocuentes que “encarnando la modernidad, la abundancia de información, fabrican y venden herramientas, programas y servicios, y prometen, gracias a la implantación de la informática en la escuela y otras partes, la sociedad de la información y un mundo mejor” (Wolton, 2012, p. 77).

Sin embargo, tras ello se esconde una ideología, que “tiene la necesidad de repintar con los colores de la ética la lógica simple y brutal de los intereses mercantiles” (Ferry, 2014, p. 141). Sobre esta ideología o filosofía es que debemos poner nuestra atención para no confundir lo que las tecnologías realmente nos entregan, los beneficios que nos puedan brindar, y lo que hay en ellas de ideología y negocio. Si no logramos marcar esa diferencia, difícilmente podemos aprovechar todos esos beneficios, oportunidades y perspectivas abiertas en la llamada cuarta revolución industrial.

También es menester traer a debate un hecho que no podemos pasar inadvertido y tiene que ver con las opciones en términos educativos que toman los diseñadores de las tecnologías, de las aplicaciones y dispositivos. No deja de llamar la atención que quienes prometen que las tecnologías aseguran soluciones a todos los problemas, incluidos los de la educación, eligen colegios o instituciones que mantienen alejadas esas tecnologías. Es más, los diseñadores, empleados y dueños de estas empresas tratan de mantener lo más alejado posible a sus hijos de estas tecnologías, como lo atestigua el artículo de *El País* de España titulado “Los gurúes digitales crían a sus hijos sin pantalla”, donde justamente se trata esta paradoja, “pues en Silicon Valley proliferan los colegios sin tabletas ni ordenadores y las niñeras con el móvil prohibido por contrato” (*El país*, 2019, p. 4).

En definitiva, no dejan de llamar la atención situaciones como estas. Lo que nos lleva a preguntarnos, con toda razón, a qué le temen estos diseñadores, gurúes de las tecnologías; quienes deberían ser los primeros en defender y aplicar sus discursos solucionistas en su propio círculo para probar de primera mano las bondades que pontifican, lo que, sin embargo, extrañamente, no pasa.

Ahora bien, cuando hablamos críticamente de esta postura solucionista, esto bajo ningún punto de vista

significa rechazar la tecnología. Tampoco implica abandonar toda esperanza de mejorar el mundo que nos rodea; la tecnología puede ser parte de ese proyecto, y debería serlo. Rechazar el solucionismo es trascender la estre-

cha mentalidad racionalista que reformula cada falta de eficacia como un obstáculo que es necesario superar. Existen otros caminos más fructíferos, humanos y responsables para reflexionar sobre el papel de la tecnología a la hora de posibilitar el florecimiento humano. (Morozov 2015, p. 32)

Estos caminos son los que proponemos en este artículo. Se trata de vías donde la educación o alfabetización tienen que utilizar estas tecnologías como un instrumento fundamental de estos procesos, pero donde la acción educativa no se concentra o vertebra completamente en torno a esas tecnologías, sino que más bien se construye siempre teniendo como centro al ser humano, y se reconoce la subjetividad que le es inherente con una visión humanista.

Como resume el pensador francés Eric Sadin (2016), debemos tener en cuenta que lo que:

hoy se expresa en los métodos y prácticas siliconianas que, cada vez que sus partidarios afirman obrar por el bien de la humanidad, enmascaran en un mismo movimiento y en nombre de ese grotesco supuesto ideal, otro ideal mucho más pragmático e inmediatamente realizable, el de actuar como mejor les parezca, en vistas a satisfacer su insaciable pasión por el beneficio y de saciar sin límite alguno, su sed de poderlo todo. (Sadin, 2016, p. 181)

Ahora bien, esta prevención respecto a las prácticas y discursos provenientes de Silicon Valley se relaciona de forma directa con un peligro oculto que subyace en las propuestas solucionistas. Muchas veces: “prometiendo resultados casi inmediatos y mucho más económicos [estas prácticas] pueden debilitar con facilidad el apoyo brindado a proyectos de reforma más ambiciosos, más estimulantes desde el punto de vista intelectual, pero que requieren de mayor esfuerzo” (Morozov, 2015, p. 28). Justamente a este esfuerzo en el plano educativo es que dirigimos nuestra atención, complementando el apoyo tecnológico con el quehacer docente como una correlación que, bien planteada, es decir, distanciada del solucionismo tecnológico, nos serviría para implementar mejoras y atender la emergencia de nuevos alfabetismos y formas de aprender en la era digital.

En definitiva, con esta propuesta no queremos caer en la miopía de un rechazo a la utilización de las tecnologías como instrumento clave para el desarrollo y mejora de la educación. Sin embargo, tampoco podemos caer en el facilismo de un discurso absolutista, ni proponer soluciones mágicas

gracias a la tecnología, sino que partimos de la prevención y reflexión frente a discursos que poco tienen que ver con una propuesta de respuesta real a los problemas de la educación. Pues, como recuerda Rivas (2019):

el terreno es confuso, además, porque buena parte de la información proviene de las propias iniciativas y está relatada bajo el manto publicitario, lo que lleva a las fuentes a exagerar sus cifras, sus objetivos, su capacidad de disrupción del sistema. El tiempo de lo nuevo es también el tiempo de las promesas, y todavía no sabemos distinguir lo verdadero de lo ilusorio ni podemos desentrañar con facilidad cómo se vinculan las innovaciones con las complejas realidades de los territorios sociales y educativos. (Rivas, 2019, p. 48)

Estos relatos consideran a la tecnología como un fin en sí mismo y no como un medio que, dependiendo de su utilización, puede traer mejoras, progreso y desarrollo. Sin lugar a duda, la crisis sanitaria que ha enfrentado el mundo entero nos ha obligado a una digitalización mayor de la vida social y, por ende, de los procesos educativos. Esta situación ha permitido a un segmento importante de la sociedad seguir desarrollando las actividades educativas en todo ámbito en donde las tecnologías de la información y la comunicación han desempeñado un rol clave para la continuidad de dichos procesos.

Sin embargo, este escenario ha revelado al mismo tiempo las profundas limitaciones de la mentada digitalización. Por una parte, un segmento importante del planeta ha quedado fuera de los procesos educativos tanto por la falta de un ordenador o como por la limitación del acceso a internet; dicha situación revela claramente la persistencia de las brechas digitales y sociales de nuestro planeta. Por otra parte, si bien estas herramientas han hecho posible la continuidad de los procesos educativos, también ha quedado demostrado que las relaciones humanas cara a cara en el contexto educativo son la piedra angular de su desarrollo y asimilación.

En definitiva, una implementación ciega e ideológica de estas herramientas, como a las que hemos venido asistiendo, termina por ser contraproducente si no tenemos en cuenta las nuevas subjetividades que se encarnan en el *homo digitalis*, cuestión que desarrollaremos a continuación.

Subjetividades en movimiento

¿Cuáles son esas nuevas subjetividades que se encarnan en el *homo digitalis*? ¿De qué sujeto y de cuáles identidades estamos hablando? Los jóvenes

universitarios se caracterizan por una gran simpatía por la tecnología y por tener una sensibilidad que se expresa de otras maneras, que no tiene límites, que intercambia tiempos, personajes, lugares y sensaciones, pero sobre todo están inmersos en un ecosistema que los hace sentir importantes, con la posibilidad de ser excéntricos y, a su vez, con la certeza de la muerte, en medio de una cotidianidad sin intimidad que deja cierta sensación de soledad en el bullicio de la multitud.

Ya lo predijeron Walter Benjamín (1989) y Marshall McLuhan (1997), la tecnología provoca en los seres humanos una nueva sensibilidad y se ha llegado a pensar que también construye un concepto diferente de lo que es la humanidad; es decir, que no solo ha cambiado las formas como comprendemos el mundo, sino también los contenidos, nuestra esencia de seres humanos. “Los medios de comunicación son prolongaciones de la sensibilidad humana. De ahí que con cada nuevo medio se produzca una transformación en la conciencia sensible de la humanidad” (McLuhan, 1997, p. 166).

Para reflexionar sobre estas subjetividades se quiere retomar la noción de tecnicidad de Martín-Barbero (2003), quien afirma que las tecnologías no son condicionantes ni están en la exterioridad del mundo de la vida. Al ser parte de la producción cultural, se incorporan en las formas de percepción social, modificando las identidades y las subjetividades. De esta manera, se pone a la cultura como vector de la vida humana y social. Para poner un ejemplo, el profesor Martín-Barbero se remonta a Walter Benjamín y a su crítica a la reproductibilidad técnica e invoca la idea de que los cambios que suscita la técnica son en sí mismos cambios en las formas de sentir el mundo:

sin percatarse que el problema no era si la fotografía podía ser o no considerada entre las artes, sino que el arte, sus modos de producción, la concepción misma de su alcance y su función social estaban siendo transformados por la fotografía. Pero no en cuanto mera *técnica*, y su magia, sino en cuanto expresión material de la nueva percepción. (Benjamín citado por Martín-Barbero, 2003, p. 43)

¿Quién estoy siendo?

Las subjetividades son procesos de construcción de los sujetos en el que intervienen, a la vez, las dimensiones del espacio y el tiempo. La primera la entendemos bien, pero de la segunda, tenemos mucho que aprender. La imagen, el lenguaje y la narrativa visual ocupan un lugar central en

las representaciones que los jóvenes hacen del mundo. La aparición de la fotografía análoga cambió la pintura, pero hoy la fotografía digital ha transformado muchas de las certezas que tuvimos sobre lo que se puede ver con los ojos y lo que es *invisible a ellos*. Asimismo, la fotografía digital pone en cuestión nuestras ideas de memoria, de huella en el tiempo, de pasado y por supuesto, de presente y de futuro.

Como el sujeto no está concluido –es incompleto–, no es pasivo y no es una entidad universal y racional, tal como lo declaró el proyecto de modernidad, es posible que la subjetividad humana sea mediada por experiencias de otras características, que no siempre sitúan al sujeto como efecto de fuerzas externas. La experiencia de la vida está colmada de acontecimientos que afectan y modifican los modos de pensar y actuar.

Sabemos que no hay subjetividad que no esté encarnada en un cuerpo ni inmersa en una cultura:

la subjetividad no es algo vagamente inmaterial, que reside *dentro* de usted o de cada uno de nosotros. Así como la subjetividad es necesariamente *embodied*, encarnada en un cuerpo; también es siempre *embedded*, embebida en una cultura intersubjetiva. Ciertas características biológicas trazan y delimitan el horizonte de posibilidades en la vida de cada individuo, pero es mucho lo que esas fuerzas dejan abierto e indeterminado. Y es innegable que nuestra experiencia también está modulada por la interacción con los otros y con el mundo. Por eso, resulta fundamental la influencia de la cultura sobre lo que se es. (Sibilia, 2008, p.8)

Esa doble materialidad de la subjetividad nos da la certeza del laberinto que constituye su conformación: somos con el cuerpo y en medio de la cultura. La materialidad de la subjetividad es, pues, un determinante de los hechos, de los modos y modelos de vida, de la cotidianidad, en cuyo trasfondo se agazapan, como dijo Lacan (2011) en su conferencia 19: “lo real, lo imaginario y lo simbólico”, esferas tras las cuales el yo no es más que el espejo del sueño de una otredad, que no nos aplaude, más que en la dispersión de ese yo, en lo social y en el mundo de lo inconsciente, como campo mayor que es tan real como el imaginario mismo y tras el cual convive lo mitológico como un fantasma que urde la trama tras bambalinas.

Es acá donde aparece el cuerpo como objeto, como límite, pero también como potencia de lo humano, como nudo en el que se encarna lo simbólico

y el imaginario; asunto por el cual es objeto y fenómeno de estudio para la comunicación. Decir que todo cuerpo está inmerso en una cultura, que todo sujeto es parte históricamente de una comunidad de cuerpos es seguir la propuesta del profesor Zemelman cuando argumenta:

por otra parte, en el concepto de cultura está presente el hecho elemental de que cualquier fenómeno social que queramos estudiar, ya sea en corto o en largo plazo, es construcción de los seres humanos, de los sujetos, pero no de uno solo, sino de muchos sujetos. Quizá uno de los grandes desafíos que nos hereda el siglo XX es precisamente la complejidad de los sujetos que construyen la historia, que están detrás de los fenómenos que queremos estudiar y que son complejísimo; sujetos múltiples que tienen distintas características, variados espacios, tiempos diversos, y visiones diferentes del futuro desde las cuales construyen sus realidades. (Zemelman, 2015, p. 2)

La subjetividad es una categoría que permite mirar las relaciones desde la intervención del poder y desde la producción social. Las subjetividades habitan en la dimensión existencial del sujeto, expresan la experiencia del ser, de saberse sí mismo, y se refieren a modos de ser y estar en el mundo. Asimismo, muchos de los estudios que abordan la subjetividad lo hacen desde las relaciones posibles entre los modos de ser sujetos, la cultura, la experiencia y su relación con el lenguaje.

La construcción de identidad se hace en un universo discursivo, en un mundo narrativo, ordenado por el poder; un escenario mágico que encuentra sus propios límites, un yo situado que puede ser representado.

El discurso puede considerarse como el principio subyacente del significado y de la significatividad. *Hacemos vida* como individuos y como miembros de grupos sociales y culturales –como lo que GEE llama *vos situados*– en y a través de los discursos, que pueden entenderse como coordinaciones significativas de elementos humanos y no humanos. Además de las propias personas, los elementos humanos de las coordinaciones incluyen cosas tales como las formas de pensar, de actuar, de sentir, de moverse, de vestirse, de hablar, de gesticular, de creer y de valorar de las personas, y los elementos no humanos incluyen cosas como herramientas, objetos, instituciones, redes, lugares, vehículos, máquinas, espacios físicos, edificios. (Lankshear y Knobel, 2010, p. 79)

Los discursos operan como un lugar de llegada, un escenario de anclaje, como un territorio y como un cuerpo social. Para ahondar en este tejido entre la noción de sí y su relación con lo objetual, retomamos esta definición de

subjetividades que invoca el papel de la cultura en su construcción y transformación; su función de escultora de los sujetos y las sociedades.

La subjetividad es una cualidad constituyente de la cultura, el hombre y sus diversas prácticas, es precisamente la expresión de la experiencia vivida en sentidos diferentes para quienes la comparten, constituyendo esos sentidos la realidad de la experiencia vivida para el hombre [...] Las configuraciones subjetivas se erigen como formas singulares de organización de sentidos subjetivos, que no permanecen idénticos consigo mismos en el curso de una configuración, y que convergen por sus múltiples efectos en los estados y comportamientos de las personas. (González Rey, 2013, p. 13)

Mutaciones sociales

Plantea González Rey (2013) que las nuevas generaciones en el ámbito escolar han evidenciado la transformación de sus subjetividades en dos mutaciones fundamentales: una sociocultural, cuyas manifestaciones se centran en el advenimiento de una nueva cultura audiovisual y repertorios transmediáticos, y una mutación comunicacional, expresada en prácticas comunicativas que introducen otras racionalidades y nuevos capitales culturales.

Hablar de sentido, de darle sentido a la vida, a lo vivido, a la historia personal y colectiva se centra en la historicidad misma del deseo, de la subjetividad por un lado y por el otro en la dualidad conciencia-inconciencia y en medio de este vado de vaguedades, la supuesta aparición de un yo regente, consciente, racional, unificador, el cual solo existe en el imaginario de una psicología conductista, cuyo discurso se permea por una serie de lógicas trenzadas por el poder. Así las cosas, un estudio profundo de la subjetividad y de la representación, está aún en embrión.

La subjetividad es una dimensión del yo y el nosotros que está ligada al programa cultural de la época y a las formas simbólicas producidas por los sujetos mediante sus prácticas. En este marco, los sujetos adquieren motivaciones, recursos y opciones para acontecer en el mundo.

González Rey (2013) expresa con claridad la relación entre la subjetividad individual y la colectiva. Esta práctica, que encuentra su borde en el barrio y en las instancias más próximas de socialización, nos habla del carácter interactivo de la subjetividad y de cómo es imposible pensar lo colectivo como la sumatoria de lo individual; se hace necesario ubicar las relaciones,

los mecanismos del poder y los imaginarios y representaciones sociales que orientan la configuración de las identidades colectivas.

La subjetividad, como las producciones simbólico-emocionales de la experiencia vivida, tanto por personas como por las formas y prácticas que se definen dentro de una organización social, hace que lo subjetivo sea irreductible a lo individual. Las personas y la multiplicidad subjetiva de los diferentes escenarios de su acción social definen la unidad inseparable de la subjetividad social e individual (González Rey, 2013, p. 14). Igualmente, el autor citado define la subjetividad social como una dimensión discursiva, representacional y emocional que integra los desdoblamientos y consecuencias de procesos que se desarrollan en un nivel macrosocial, con los que ocurren a nivel microsociales, en la familia y la escuela (González Rey, 2013, p. 24).

La subjetividad social se produce, se reproduce y genera sus ondas complejas a partir del lenguaje y asume sus formas en lo tecnológico, en la lucha por la supervivencia y sus medios. Podría decirse que la subjetividad individual y colectiva se objetiviza en la cultura, se manifiesta y mantiene sistemática y complejamente como un inacabado y cambiante objeto, cuya crítica y transformación apenas si tocamos en las orillas.

Para hablar de subjetividad en la educación es necesario trazar una línea en el tiempo y mirar las transformaciones culturales e invocar la noción de identidades colectivas. Por ello, se parte de la pregunta de cómo se construye hoy la identidad de los jóvenes, cuál es su yo y cómo este se pone en acción con sus contemporáneos y con las personas de los otros grupos culturales. “La práctica de un alfabetismo fuerte puede constituir la base para reconstruir nuestros yos o identidades y resituarnos en la sociedad” (Lankshear y Knobel, 2010, p. 33).

¿Cómo, pues, articular el mundo de la subjetividad y la representación sin su motor mismo, que no es otra cosa que el deseo y su intrincado proceso de producción, puesto que el deseo no es una pureza, una abstracción? Ese disparatado conjunto de deseos que se superponen –como materialidad biológico-corporal, por un lado, y, por otro, como disfunciones síquico-sociales–, la producción deseante cuyo objeto es volátil, sutil, evanescente, nunca alcanzado, nunca satisfecho, siempre pulsionalmente híbrido, es el determinante de una materialidad de la subjetividad y de las representaciones sociales, fetichizadas a destajo en el quehacer social.

Las instituciones modernas (manicomio, hospital, cuartel militar, fábrica y escuela) son el lugar en el que el sujeto es objeto de clasificaciones y procesos de normalización. La regulación de los tiempos y espacios que aquí se produce favorece la fabricación de sujetos obedientes y productivos. Foucault planteó que este orden en su conjunto puede ser llamado sociedad disciplinaria y que cuando esta llega al punto más alto, puede operar como biopolítica. (Amador, 2016, p. 21)

El complejo mundo de la subjetividad, la representación, el deseo y el yo nos dejan una muestra clara de que somos ante todo individuos sociales inmersos en el vasto océano de la cultura y la forma como ella nos determina, relaciona, moldea y nos construye como personas y como citoplasma social en el cual devenimos y nos construimos-destruimos, por todo cuanto en ella existe. Así pues, la cuarta revolución industrial y las transformaciones que en ella suceden no son más que un elemento emergente, y no un determinante, de la realidad individual y colectiva.

¿Qué es lo nuevo de esta sensibilidad?

Como ya dijimos no hay tal solucionismo tecnológico, con cuyo alfabetismo digital todo se solucione, en especial los problemas sociales de explotación, pobreza, diferencias, salud pública, derechos humanos, entre otros. Si bien el aporte de la tecnología en la era digital es grande e importante, no puede desconocerse que es limitado, descentrado, alienante en muchos aspectos y no forma para un conocimiento crítico y gestor de nuevas formas de sociabilidad humana. Somos en las redes nuestros propios mercaderes, esclavos de nuestro algoritmo.

El paso de la sociedad disciplinaria de Foucault a la sociedad de control que bien ha descrito Deleuze ha sido retomado por muchos autores, atendiendo fundamentalmente al cambio en la materialidad, a la invisibilidad que tienen las estrategias sofisticadas de poder a las que hoy asistimos.

Son innumerables los indicios de que estamos viviendo una época limítrofe, un corte en la historia, un pasaje de cierto *régimen de poder* a otro proyecto político, sociocultural o económico. Una transición de un mundo hacia otro: de aquella formación histórica anclada en el capitalismo industrial, que rigió desde fines del siglo XVIII hasta mediados del XX y que fue analizada por Michel Foucault bajo el rótulo de *sociedad disciplinaria*, hacia otro tipo de organización social que empezó a delinearse en las últimas décadas. (Sibilia, 2008, p. 26)

La autora también ha llamado mutación a este proceso. Nos habla sobre cómo esta mutación es causada por los modos de subjetivación: los cuerpos dóciles se rebelan contra las instituciones, pero el capitalismo construye nuevas subjetivades para satisfacer su voracidad de mercado (Sibilia, 2005).

Ya nos llamaban la atención estos autores sobre el problema de la subjetividad y el poder. La neolengua, ese concepto de Orwell (2013), en su novela *1984*, que implica el doble pensar y que hace rodar el pensamiento hacia una única forma, hacia un sentido único a la conveniencia del partido, hacia las necesidades del Estado, del gran hermano, toma asiento en nuestra época en el lenguaje de máquina que unifica y sabe mejor que tú, que yo y que nosotros lo que es bueno para ti y puede definir qué consumes, por quién votar, cuál es el tipo de pareja que más te conviene, y escoge por ti la forma ideal de tu libertad. La máquina subjetivada por ti, escoge tu poeta, tu paisaje, tu forma, tu exterior, tu interior, tus mensajes para enviar y recibir y te llena de me gustas, de caritas felices; finalmente te hace creer que eres tú, por ti y para ti mismo. Se es el propio mártir del algoritmo que se construye siendo usuario.

Son muchas las figuras retóricas que se construyen para evidenciar esa transformación que se evidencia del poder, la cual es invisible para muchos. Formas como la dominación operan sobre las personas y las instituciones casi imperceptiblemente. Al hablar de la diferencia de la sociedad disciplinaria con la sociedad de control, Sibilia dice:

La primera opera con moldes y busca la adecuación a las normas, porque es al mismo tiempo masificante e individualizante. En un bloque único y homogéneo [la masa], se modelan los cuerpos y las subjetividades de cada individuo en particular; en cambio, en la sociedad contemporánea tanto la noción de masa como la de individuo han perdido preeminencia o han mutado. Emergen otras figuras en lugar de aquéllas: el papel del consumidor, por ejemplo, ha ido adquiriendo una relevancia cada vez mayor. En lugar de integrarse en una masa –como los ciudadanos de los Estados nacionales de la era industrial–, el consumidor forma parte de diversas muestras, nichos de mercado, segmentos de público, targets y bancos de datos. (Sibilia, 2005, p. 34)

En el trabajo de observación a los estudiantes universitarios se ha seguido de cerca la conformación de sus historias de familia a partir de ejercicios como el álbum familiar. Esta actividad ha permitido traer a los salones de clase la relación entre el mundo de la academia y la esfera personal. Durante

estos años se han registrado cambios en el relato, en la estructura dramática, se han perdido los hitos religiosos y culturales como ejes de la narración (bautizo, primera comunión, quince años); se han puesto a las mascotas como parte de la estructura familiar y se ha encontrado un ambiente propicio para dialogar con los estudiantes sobre otras formas de conformación de los grupos familiares (familias homoparentales) y sobre la relación entre las nociones de casa y de hogar.

Asimismo, en los acercamientos sobre la representación que los estudiantes tienen del cuerpo, se ha encontrado que pueden construir metáforas muy potentes con relación a la multidimensionalidad del cuerpo; comprenden la diferencia entre identidad de género e inclinación sexual y tienen mucha imaginación para usar el cuerpo como escenario de liberación y como plataforma para conseguir logros políticos. La configuración de las subjetividades es, a la vez, espacio de dominación y escenario de libertad. Sin embargo, el cuerpo se disputa también su lugar como capital cultural y objeto del mercado.

Desde la perspectiva del capitalismo de la vigilancia y de sus imperativos económicos, el mundo, el yo individual y el cuerpo quedan reducidos al estatus permanente de objetos que se diluyen en el torrente sanguíneo de una nueva y colosal concepción de los mercados. La lavadora de aquel señor, el acelerador del coche de aquella señora y la flora intestinal de cualquiera de ustedes se funden en una única dimensión de equivalencia, convertidos en activos informacionales que pueden desagregarse, reconstituirse, indexarse, navegarse, manipularse, analizarse, volver a agregarse, predecirse, convertirse en productos, comprarse y venderse, y todo ello en cualquier momento y lugar. (Zuboff, 2020, p. 303)

Con relación a la representación de la corporeidad, hay dificultades para evidenciar la diferencia que los estudiantes hacen entre el cuerpo como medio de comunicación y el cuerpo como dispositivo de mediación (Arboleda Gómez, 2008). Los cuerpos de los jóvenes que no se formaron en la sociedad disciplinaria descrita por Foucault se desploman, se arrastran, se voltean, ocupan el salón de clase como una habitación infantil, tienen prácticas de aseo y embellecimiento en público y pasan mucho tiempo tomando fotos de cómo se ven ellos en los lugares.

Es importante destacar que la relación con las nuevas tecnologías hoy condensa y desplaza la relación que la escuela se está planteando con el futuro, con los sujetos a los que está formando y con la sociedad que se propone producir por

medio de la transmisión cultural. La tecnología viene, para muchos adultos, y todavía más para muchos docentes, como sinónimo de peligro, de deshumanización, de pérdida de poder, de dominio absoluto, de desmoralización; y los chicos y adolescentes educados y fascinados por esas tecnologías aparecen, muchas veces, también en esa línea de peligro. Es esta serie de asociaciones, de representaciones, la que debería ponerse en cuestión cuando se aborda esta problemática. (Dussel, 2009, p. 9)

Estamos hablando del determinismo tecnológico, la idea de que la tecnología es todo, lo representa todo, lo garantiza todo. El celular se configura como el tótem de la época y la prótesis de las subjetividades juveniles. Estos ideales también están expresados en las asimetrías donde se muestra un yo gigante que vale más que otros millones de personas y que desconoce las proporciones, los límites entre la realidad y la fantasía y las consecuencias de sus actos; lo que lo aleja de un empoderamiento ético para decidir sobre su propio destino.

El psicólogo evolutivo Erik Erikson hizo su famosa referencia a la formación de la identidad como desafío central de la adolescencia. Erikson contribuyó enormemente a explicar la adolescencia característica del siglo XX. Puso especial énfasis en la lucha adolescente por construir una identidad coherente a partir del carácter *articulado* del grupito adolescente. Describió la *crisis normativa* que se produce cuando la respuesta a ciertas preguntas fundamentales sobre lo que está *bien* y lo que está *mal* requiere de unos recursos internos asociados con la *introspección* y la *experimentación personal*. La sana resolución de ese conflicto entre el yo y el otro se traduce en un sentido duradero de la identidad. (Zuboff, 2020, p. 634)

Alrededor de los procesos de socialización es evidente la falta de introspección –como lo llaman las autoras–, la ausencia de mundo interior, de placer con el silencio y con la soledad, de goce por lo íntimo. Todos estos elementos aparecen en sus asociaciones como expresión de tristeza. La presencia del otro, de los otros tampoco se goza, y el llamar la atención de alguien más se convierte en la única fuente inagotable de alegría. En esta perspectiva, es evidente que no es una relación que solamente involucre a los jóvenes y los artefactos.

En la cultura ocurren tres fenómenos fundamentales como aporte a la construcción de estas subjetividades: los artefactos, las tecnologías y los medios son parte de la trama cultural y de las acciones humanas (no son externos a la vida); los sujetos ejercen usos y apropiaciones de lo que consumen, situación

que afecta sus percepciones de espacio y tiempo, dando lugar a nuevas sociedades, sensibilidades y formas de acceso al saber; las experiencias comunicacionales (digitales e interactivas) fomentan nuevas formas de razonamiento (polifónicas e intertextuales) y otros capitales culturales. (Amador, 2016, p. 23)

Es clara la posición de los autores sobre el carácter complejo del fenómeno y sobre la necesidad de obviar las dicotomías y entender las relaciones. En búsqueda de sintetizar las características de estas mutaciones, Amador (2016) evidencia en los hallazgos de sus estudios cuatro grandes dimensiones de la subjetividad:

- Las percepciones del tiempo y el espacio;
- Un desenvolvimiento sociocultural que privilegia lenguajes y saberes para ejercer acciones colectivas;
- Cierta propensión a producir y publicar ideas y propuestas en torno a los sucesos del mundo de la vida;
- El despliegue de ciertas habilidades que favorecen no solo la interpretación de ideas y fenómenos sino la producción de presencia. (Amador, 2016, p. 24).

La subjetividad se caracteriza por la multiplicidad, porque es pensamiento y ella con la representación se expresan como vectores multidireccionales, que se mediatizan y se inmediateizan en múltiples direcciones y sentidos. La literatura nos ha ofrecido muchas historias en donde los sujetos habitan en todos los tiempos, con repeticiones, en varias lenguas, con reminiscencias de olores, colores, sabores y melodías musicales, y hace referencia a autores, épocas, recuerdos y proyecciones. Ello nos da una idea de la forma como la subjetividad y el sujeto mismo producen su pensar y actuar en una complejísima trama, que recrea un mundo interior y un hacer-representar que siempre está barajando el naípe del mundo, la sociedad y la cultura.

Las configuraciones subjetivas siempre son producciones de un sujeto en acción que está situado en múltiples tramas sociales simultáneas que aparecen como objetividades recreadas por su imaginación. La configuración subjetiva integra esa multiespacialidad y multitemporalidad de la persona, dimensiones que aparecen en los sentidos subjetivos que definen el aquí y ahora de la misma, definiendo un presente que nunca está preso en la condición objetiva de la presencia. (González Rey, 2013, p. 37)

Como actores de nuevas subjetividades y protagonistas del proceso educativo, los estudiantes están llamados a ser parte activa de la solución del problema; a preguntarse cómo romper el filtro burbuja, qué prácticas realizar o dejar de hacer de su parte. Sin embargo, cuando hablamos de esto, separarse del teléfono no es la opción más popular. Hacer una agenda propia o tener un calendario personal nos ha parecido una evidencia de algunas de las acciones que los jóvenes realizan por resistir a la manipulación que le imponen las tecnologías:

a los jóvenes también les incumbiría la importante tarea de *inventar nuevas armas*, capaces de oponer resistencia a los nuevos y cada vez más astutos dispositivos de poder, crear interferencias e interrupciones, huecos de incomunicación como una tentativa de abrir el campo de lo posible desarrollando formas innovadoras de ser y estar en el mundo. (Sibilia, 2008, p. 23)

Con esto, la autora llama a los jóvenes a la acción, a la construcción de nuevas armas para luchar contra las diversas formas que el poder tiene para cohibir la libertad humana, a propiciar interferencias y detenerse en el camino, a preguntarse por su participación en este clima social.

¿Qué es lo nuevo de estas subjetividades? ¿Las maneras de ser, aprender, relacionarse y soñar? ¿Las tecnologías? ¿El pensamiento? En su obra *Pulgarcita*, el filósofo Miches Serres configura con el título una metáfora de esta joven que domina el mundo con el pulgar y lleva la cabeza (memoria) cargada con la otra mano, describe los jóvenes con picardía y con una extraña forma de esperanza. Así, este autor describe la pregunta por lo nuevo del pensamiento de estos pulgarcitos:

esta novedad no es nueva. El pensamiento algorítmico, que precedió en Grecia al invento de la geometría, volvió a emerger en Europa con Pascal y Leibniz, que inventaron dos máquinas calculadoras y, como Pulgarcita, llevaron seudónimos. Formidable pero entonces discreta, esta revolución pasó desapercibida por los filósofos, alimentados en las ciencias y en las letras. Entre la formalidad geométrica –las ciencias– y la realidad personal –las letras– advenía, desde aquella época, una nueva cognición de los hombres y las cosas, ya prevista en el ejercicio de la medicina y del derecho, ambos preocupados por reunir jurisdicción y jurisprudencia, enfermo y enfermedad, universal y particular. Emergía allí nuestra novedad. (Serres, 2013, p. 91)

¿Con qué competencias, habilidades o conocimientos se sientan nuestros jóvenes frente a sus pantallas? ¿Qué hacen con ellas? ¿Se miran a sí mismos

o investigan? ¿Nos hace más y mejores seres humanos el ciberespacio? ¿Se construye un pensamiento humanista con la máquina? ¿Es el estudiante un consumidor crítico frente a los medios y la posverdad?

Las mutaciones de las subjetividades en la era digital son un escenario fértil para ser explorado, sin olvidar que existen posiciones encontradas que argumentan que no hay nada nuevo en ellas; es decir, que se han transformado o que simplemente estamos frente a habilidades, destrezas y competencias que deben ser identificadas y desarrolladas a través de la práctica en un escenario que cada día exige a los jóvenes procesos de interacción más intensos en los entornos interculturales y prácticas de creación colaborativas.

Conclusiones

Toda indagación por los alfabetismos emergentes de la transformación cultural en la era digital debe convertirse en un esfuerzo mancomunado por garantizar una colectivización del conocimiento que permita el nacimiento de un verdadero nuevo estudiante, quien asocia saberes, sentires y haceres, propende por el trabajo en equipo, participa de proyectos de cocreación y se las ingenia por salir del aislamiento, por destruir límites y fronteras que no les dejen visibilizar su subjetividad en la esfera global.

Por tal motivo, es necesario como docentes entender e interpretar estos fenómenos y buscar la manera de enriquecer los espacios educativos y, en especial, los microentornos donde se socializan los conocimientos tácitos y explícitos de los actores principales del proceso educativo que son los estudiantes. En nuestra labor docente sabemos la función de puente para conectar estas transformaciones culturales a partir de un diálogo continuo de saberes con los estudiantes, que da como resultado la mutación o el nacimiento de alfabetismos emergentes que fueron observados desde una perspectiva sociocultural y desde sus vínculos con las relaciones sociales, institucionales y culturales del momento histórico en el cual emergen.

Cuando se pregunta por el uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones aplicadas al escenario educativo, estas maneras como se conforman las subjetividades –otras formas de pensar, de sentir, de relacionarse y de soñar– seguirán aleteando alrededor del tema. ¿Cuál es el contexto espaciotemporal y tecnológico de estas sensibilidades? ¿Cómo es el mapa en el que habitan?

Hablamos de un nuevo ser humano, de una nueva cognición, de que los jóvenes piensan de otra manera, en otro orden, en diversas dimensiones. Este es el aprendizaje que nos deja el estudio de los nuevos alfabetismos que comprenden otros límites y otras formas de entrelazar la realidad con la fantasía, pero que con relación al aprendizaje se sigue tratando de lo de siempre: de leerse a sí mismo y de leer el mundo, de habitar en esta realidad multiplataforma que combina lo analógico con lo digital, que nos hace docentes en un espacio con diversidad de voces, pero en el cual la comprensión de la subjetividad de los estudiantes tiene que seguir siendo el faro de la búsqueda.

Una de las principales mutaciones entre los jóvenes universitarios en lo cognitivo se expresa en que nos encontramos con un pensamiento más asociativo que lineal, al que le gusta la narración multiformato y la lectura en diferentes direcciones. Un estudiante que puede encontrar los baches en la narración y que está alerta para solucionar problemas.

En la vida social hablamos de otras formas de hacer amigos, otros lugares para aprehender amigos diferentes a los viajes y la escuela primaria. Las relaciones sociales mediadas por computador constituyen una metáfora de esta generación, en la que la simulación está por encima de la verdad, donde ocurre la fugacidad de las relaciones de largo aliento y donde se propone una relación tribal, centrada en el chisme; rasgos propios del lenguaje oral y de esta segunda oralidad en la que nuestros jóvenes cuentan historias con imágenes, sonidos y palabras que entrelazan sobre todo para leer. En las formas de socialización tejen lazos en un entramado distópico.

Las producciones multimedia que hemos revisado tienen un tono cínico, franco; en parte porque muchas veces el relato es más lineal de lo que se esperaría, a la manera de las series de televisión digital con sus temporadas y su estructura circular, lo cual hace que puedan hablar de temas muy complejos como si fuera algo sencillo. De todas maneras, nos acompaña la preocupación por la falta de entusiasmo para producir proyectos personales.

Muchas de sus historias texto-audio-visuales están asociadas con la ausencia del cuerpo, más que de su goce. Se habla de los excesos de los cuerpos con las prótesis que les brinda la tecnología y dentro de ella, el celular como el artefacto central, pero no conciben el cuerpo en el sentido que lo miraba la modernidad (carne, lujuria); no hay pecado en él.

La relación entre lo que se podría llamar el exhibicionismo en redes sociales y la violencia contra género es otro de los temas que los jóvenes nos proponen. El miedo de muchas mujeres y de personas de la comunidad LGTBIQ+, fundamentalmente, a ser “causantes” de su propia violación, a “generar” las condiciones para su propio asesinato o la idea de que por sus acciones en redes les hagan daño a miembros de su familia está presente en sus relatos y fantasmas.

En el escenario educativo es necesario no olvidar el verdadero valor de darle sentido a lo que se hace, se estudia, se trabaja y en general a la vida misma. En nuestras instituciones, las barreras entre lo físico y lo digital se desdibujan constantemente; lo cual se vio acelerado por la pandemia.

Formar subjetividades es acercarse a los jóvenes en el desdoblamiento de la espacialidad, en el arte, en la historia, en la ética; trabajar por su competencia, por desarrollar sus habilidades; propiciar la lectura de símbolos; seguir instrucciones; escuchar; comprender diferencias, y dialogar en la construcción de conocimiento colectivo.

No es la máquina, las aplicaciones, los algoritmos o las redes sociales las que de por sí nos hacen mejores y más capaces y nos llevarán a la construcción de un mundo mejor. No basta, pues, con ser grandes tecnócratas, manejar muy bien la herramienta, estar en redes, manejar las aplicaciones y programar. Son las mediaciones con las cuales nos asomamos a las tecnologías, el capital social y cultural las que nos permitirán salir del atolladero como especie, si ubicamos el lugar de las transformaciones.

Con relación a la participación es necesario dejar de creer que la única expresión de la democracia es el voto y no la activa participación en los órganos de decisión social, en las instituciones y todo cuanto constituye comunidad. Aprovechar la tecnología y sus posibilidades y usar redes sociales que enganchen a vecinos, a ciudadanos y a países en problemáticas comunes es retomar la metáfora de la aldea global.

Cuando educamos las subjetividades, las emociones, la sensibilidad estética, emergen esos nuevos alfabetismos de la era digital. Se busca que unos y otros se complementen, reflexionen y transversalicen la formación hacia una cultura más humanizadora. Generalmente cuando se habla de alfabetización digital, o cuando nos referimos a los alfabetismos digitales, se parte de un malentendido fundamental en torno al significado de estas cuestiones.

Gran parte de la sociedad parece entender la alfabetización digital para dar cuenta de aquellos usuarios que tienen las nociones básicas para utilizar un computador u otra herramienta tecnológica; que saben cómo utilizar las redes sociales, los buscadores de internet, que saben cómo programar su *Smartphone*; e incluso saben de los peligros que se ocultan en la vasta red llamada internet.

La pandemia nos trajo nuevos aprendizajes sobre la socialización, evidenció la vida social en línea y aceleró las posibilidades y limitaciones de la educación en línea, pero a pesar de la certeza por la importancia del cuerpo, de la experiencia de la vida, sigue siendo en estas esferas digitales en donde nuestros estudiantes navegan buscando nuevos puertos para la convivencia.

Referencias

- Amador, J. C. (2014). *Infancias, comunicación y educación: análisis de sus mutaciones* [Tesis doctoral, Universidad Distrital Francisco José de Caldas], Repositorio Institucional Universidad Distrital Francisco José de Caldas. <http://hdl.handle.net/11349/227>
- Arboleda Gómez, R. (2008). El cuerpo ¿Medio o mediación? *Educación Física y Deporte*, 25(1), 51-66. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/educacionfisicaydeporte/article/view/205>
- Bauman, Z. (2013). *La globalización: consecuencias humanas*. Fondo de Cultura Económica.
- Benjamín, W. (1989). *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica*. Editorial Taurus.
- Desmurguet, M. (2020). La fábrica de cretinos digitales: los peligros de las pantallas para nuestros hijos. *Ediciones Península*.
- Dussel, I. (2009). *Los nuevos alfabetismos en el siglo XXI: desafíos para la escuela*. Conferencia FLACSO, Argentina [en línea] https://postitulosecundaria.infed.edu.ar/archivos/repositorio/500/748/Dussel_nuevos_alfabetismos.pdf” https://postitulosecundaria.infed.edu.ar/archivos/repositorio/500/748/Dussel_nuevos_alfabetismos.pdf
- Ferry, L. (2014). *La revolución transhumanista*. Alianza Editorial
- García, D. y Valle, D. (2020). Los impactos de la ideología técnica y la cultura algorítmica en la sociedad: una aproximación crítica. *Revista de Estudios Sociales*, (71), 15-27. <https://doi.org/10.7440/res71.2020.02>
- González Rey, F. (2013). La subjetividad en una perspectiva cultural-histórica: avanzando sobre un legado inconcluso. *Revista CS*, (11), 19-42. <https://doi.org/10.18046/recs.i11.1565>

- Guimón, P. (24 de marzo de 2019) Los gurués digitales crían a sus hijos sin pantallas. *El país*. Recuperado: <https://elpais.com/especiales/2019/crecer-conectados/gurus-digitales/>
- Lacan, J. (2011). *El seminario de Jacques Lacan, libro 19 ... o peor 1971-1972*. [en línea]. Paidós. <https://mega.nz/file/sYIkiLzD#DXwP03FpmD2FtToZuAbw9jLyixAr sX-42pZp9x2uKfQ>
- Lankshear, C. y Knobel, M. (2010). *Nuevos alfabetismos. Su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula*. Editorial Morada.
- Martín-Barbero, J. (2003). *De los medios a las mediaciones: comunicación, cultura y hegemonía*. Editorial Gili.
- McLuhan, M. (1997). *El medio es el mensaje*. Paidós.
- Morozov, E. (2015). *La locura del solucionismo tecnológico*. Clave intelectual.
- Orwell, G. (2013). *1984*. Penguin Random House.
- Rivas, A. (2019). *¿Quién contrata el futuro de la educación?* México, D. F.: Siglo XXI.
- Sadin, E. (2016). *La silicolonización del mundo*. Caja Negra Editora.
- Schwab, K. (2016). *La cuarta revolución industrial*. Debate.
- Serres, M. (2013). *Pulgarcita*. Fondo de Cultura Económica.
- Sibilia, M. P. (2005). *El cuerpo postorgánico: cuerpo, subjetividad y tecnologías digitales*. Fondo de Cultura Económica.
- Sibilia, M. P. (2008) *La intimidad como espectáculo*. Fondo de Cultura Económica.
- Valle, D. y Bernal, D. (2019). Globalización, tecnologías de las comunicaciones y posverdad: las derivas de la verdad en la era digital. En H. Guzmán y R. Herrera (Eds.), *Comunicación estratégica: interfaz relacional entre organizaciones y sus stakeholders* (pp. 207-240). Universidad Sergio Arboleda. <https://repository.usergioarboleda.edu.co/handle/11232/1274>
- Wolton, D. (2000). *Internet, ¿y después? Una teoría de los nuevos medios de comunicación*. Editorial Gedisa.
- Wolton, D. (2012). *Informar no es comunicar. Contra la ideología técnica*. Editorial Gedisa.
- Zemelman, H. (2015). *Pensar teórico pensar epistemológico*. IPECAL. <https://pecrila.files.wordpress.com/2015/03/pensar-tec3b3rico-pensar-epistemico.pdf>
- Zuboff, S. (2020). *La era del capitalismo de la vigilancia*. Planeta.