

## SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN, TECNOLOGÍAS Y PEDAGOGÍAS DE LAS COMPETENCIAS EN LA ERA DEL MANAGEMENT. HACIA UNA GENEALOGÍA

SILVIA GRINBERG

### RESUMEN

La pregunta que orienta este artículo refiere a la racionalidad en torno de la cual la sociedad de la información y desde ya las tecnologías asociadas a ella, se volvieron ubicuas. Es en esa búsqueda que retomando la pregunta foucaultiana del cómo llegamos a ser quienes somos nos interrogamos por los modos en que nos volvimos la sociedad de la información, donde ésta permea nuestra vida laboral, los modos en que nos vinculamos, conocemos y estamos con otros, así como se define como deber ser de nuestra socialidad y como utopía de la pedagogía en nuestras sociedades. No se trata de discutir el valor de la información ni del conocimiento, sino las dinámicas a través de las cuales la idea misma de la sociedad de la información devino telos de modo tal que pasó a definir la cadena de valor de nuestras sociedades. Se propone a lo largo de este trabajo que la consideración del conocimiento como eje de la vida económica es introducida por Hayek y será Machlup, su discípulo, quien acuñará la noción de sociedad de la información. Conjunto de enunciados que se articulan en las pedagogías de las competencias y las formas de pensar el conocimiento y su transmisión en el siglo XXI.

### PALABRAS CLAVE:

Sociedad de la información | Gerenciamiento | Pedagogías de las competencias | Episteme.

### ABSTRACT

The question that guides this article refers to the rationality around which the information society the technologies associated with it became ubiquitous. It is in this framework that revisiting Foucault's question how we become to be who we are, we ask ourselves how we became an information society, which permeates our working lives, the ways in which we connect, know and we are with others. It is not about discussing the value of the information or knowledge, but the dynamics through which the idea of the information society became the thelos that define the value chain of our societies. It is proposed along this paper that the consideration of knowledge as the core of economic life was introduced by Hayek and Machlup, his disciple, who created the notion of information society. These set of statements articulate the skills-based and competences pedagogies and the ways of thinking about knowledge and its transmission in the XXI century.

### KEYWORDS

Information society | Management | Skills-based and competences pedagogies | Episteme.

## 1. PRESENTACIÓN

No hay duda, Internet atraviesa nuestras vidas; google, google académico, facebook, twitter, mercado libre, despegar, amazon, trip advisor, gps, google map, el índice H y otras tantas páginas de búsqueda y mediciones nos orientan en nuestro ser, andar y estar en el mundo. De hecho, más allá de la pregunta respecto de si el aprendizaje es en nuestros días más ubicuo que antes, no hay duda que sí lo son las tecnologías de la comunicación y la información. Estas no sólo se volvieron parte de nuestra vida cotidiana, sino que un rato sin ellas nos deja en un vacío que se asimila a un estado de detención del tiempo y el espacio, además del sinnúmero de tareas por hacer y el stress de no saber cómo resolverlas. Como señala Buchanan (2007) prácticamente todos los aspectos de nuestras vidas contemporáneas se fueron transformando, especialmente, el modo en que pensamos nuestro cuerpo, su relación con la identidad y el lugar, ambos pilares de la existencia social. Ello no constituye un dato menor si tenemos en cuenta que uno siempre es alguien en alguna parte, el hijo o la hija de y de tal ciudad. Como supo describir Deleuze, la nota características de las sociedades de control, es que nuestra tarjeta de crédito y el número de seguridad social constituyen nuestra nota de identidad más significativa, de forma tal que la “carne” de nuestros cuerpos pareciera que a veces es reemplazada en su significado cultural por nuestro “perfil digital”. Así el surf no sólo se volvió el deporte de nuestra época como anticipaba ese autor, sino también nuestro modo de habitar el mundo, nuestra forma de ser y estar en Internet; surfear de un sitio a otro, señala Buchanan, hasta que uno se encuentra, es la tarea central de nuestros tiempos. Y probablemente, debamos agregar que la tarea central no es encontrarse, sino buscar, o, quizá debamos decir *googlear*.

En este trabajo no es la intención referir a este cuadro de situación, ni a la evidencia de su masificación por demás discutida en la bibliografía. La pregunta que nos orienta refiere a la racionalidad en torno de la cual la sociedad de la información y desde ya las tecnologías asociadas a ella, se volvieron ubicuas. Es en esa búsqueda que, retomando la pregunta foucaultiana del cómo llegamos a ser quienes somos, nos interrogamos por los modos en que nos volvimos la *sociedad de la información*, donde ésta permea nuestra vida laboral, los modos en que nos vinculamos, conocemos y estamos con otros así como -y he aquí un eje de la interrogación-, define la utopía de la pedagogía en nuestras sociedades. Esto es, no sólo quiénes somos sino quiénes debemos ser. No se trata de discutir el valor de la información ni del conocimiento, sino las dinámicas a través de las cuales la idea misma de la sociedad de la información devino *telos* de modo tal que pasó a definir la cadena de valor de nuestras sociedades. Esa pregunta no sólo se abre como interrogación respecto de quienes somos y/o estamos siendo, sino respecto del futuro que queremos ser.

En este marco procuramos entender la centralidad de la pregunta respecto de las transformaciones educativas asociadas a las tecnologías, algunas de ellas ligadas con profundos cambios que involucran no sólo la enseñanza y el acceso a la cultura sino sencillamente los modos que tenemos de habitar, de ser y estar en las aulas así como los procesos de transmisión y producción del conocimiento donde la dinámica del aula muchas veces se parece al hipertexto (Armella y Grinberg, 2012). En este texto, por otro lado, importa trazar un mapa de los recorridos a través de los cuales las tecnologías se fueron incorporando en los debates en el campo de la educación.

Al compás de la realización de la sociedad de la información un nuevo horizonte se fue instalando para la educación que merece ser atendido y que de hecho funciona como destino que define, entre otros ámbitos y aspectos de la vida social, los procesos de reforma educativa puestos en marcha desde fines del siglo XX. La idea de que el aprendizaje, en estas ya no tan nuevas sociedades, es aquel que se asienta sobre el aprender a aprender se volvió clave, de forma tal que se estableció una cierta inexorabilidad de la formación basada en la idea de que, en la era digital, no es el conocimiento en sí aquello que importa, sino los caminos para acceder a él. Del aprendizaje y la enseñanza fuertemente basada en conceptos, hemos pasado a la enseñanza de los procedimientos y por cierto de las actitudes.

Así, nuestros sistemas educativos finiseculares, se han asentado sobre una paradoja que vale la pena por lo menos someter a pregunta. En la sociedad de la información, el eje de la enseñanza ya no debe ser el conocimiento sino los caminos para acceder a él. Al igual que ocurre en Internet, la

educación se redefine en un paisaje donde la constante es buscar/googlear; donde la formación y el aprendizaje, pareciera, deben configurarse en sintonía con ese surfear el océano de la información. En una clara confusión entre información, conocimiento y conceptualización del mundo, el rol de los docentes y profesores se redefine en términos del diseño de ambientes de aprendizajes, en tanto facilitadores, o, coach de procesos de aprendizaje (Simons y Masschelein, 2008).

Ahora bien y, como hipótesis de trabajo, entendemos se vuelve central en el campo de la pedagogía detenerse en esta paradoja no sólo a los efectos de su crítica, por demás necesaria y válida, sino a los efectos de la realización de una genealogía que se preocupe por resaltar el carácter abierto de nuestro futuro. Esto es, más allá de apologías e integraciones, se trata de preguntarse por la emergencia de algo que si bien no es radicalmente diferente a lo que nos precede también supone un momento en el que algo novel se está creando (Rose, 2007). Algo que, si bien, es identificable y descriptible, su productividad no puede ser predicha. Este es uno de los núcleos centrales para una cartografía que más que procurar desestabilizar el presente se ocupe del futuro. “Esto es, demostrar que no hay un único futuro escrito en nuestro presente y así contribuir a dar forma al futuro que nos tocará habitar” (Rose, 2007: 5). En un mundo en el que a través de la biotecnología y las neurociencias se espera poder realizar predicciones tempranas sobre el carácter, modos de ser y destinos de los sujetos, reconocer los diferentes futuros posibles, el hecho, de que vivimos en medio de múltiples historias constituye, probablemente, el desafío para una cartografía de nuestro presente. Resaltar el carácter abierto del futuro, según Rose, es la tarea de la genealogía de nuestro presente.

Es en ese hiato que formulamos este trabajo que entendemos constituye una pregunta central para las ciencias sociales sin duda, e ineludible para la pedagogía. La educación es una acción que ejercemos en el presente, pero que adquiere sentido en la promesa de futuro que nos hacemos y les hacemos a nuestros jóvenes. De modo que, tanto como preguntarnos por el presente que estamos siendo, necesitamos abrir la interrogación acerca de la sociedad que queremos ser. Para ello se vuelve necesario abrir la pregunta política por el futuro, a los efectos de desestabilizar la inexorabilidad que suele pesar sobre él.

Es en esa línea que hemos organizado este debate del siguiente modo: en primer lugar una descripción de los enunciados que conforman la episteme (Foucault, 1999) de la era de la información. Seguidamente un debate respecto de los modos en que esos enunciados se definen en los planteos pedagógicos y, para finalizar con una pregunta acerca de la posibilidad de construir en nuestras aulas espacios de pensamiento y conceptualización del mundo en donde desde ya las tecnologías no pueden dejar de estar presentes, en tanto, su ubicuidad es insoslayable.

## **2. LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN, LA TEORÍA DEL CAPITAL HUMANO Y LA FORMACIÓN**

Si bien puede rastrearse hacia el periodo de entre-guerra, es hacia fines de la segunda guerra mundial cuando un conjunto de nuevos enunciados comienza a producirse y difundirse primero como crítica, luego como explicación y cuarenta años más tarde como programática y acción de gobierno. Se trata de enunciados que no sólo referirían a un estado de situación sino a aquello que entendían comenzar a ser. Es en ese marco que saberes provenientes de la economía, la cibernética y las ciencias de la información, las incipientes neurociencias, la economía política, y, también la pedagogía comienzan a configurarse y a aparecer a veces de manera independiente y otras articulándose unos con otros. Es así como, por ejemplo, en 1954 Skinner escribía *La máquina de enseñar*, donde condensaba enunciados que iban a combinar preocupaciones propias de la didáctica junto con saberes provenientes de las ciencias de la información, la economía y filosofía analítica. Más específicamente, en la configuración del relato de la sociedad de la información se ensamblan tres fuentes de enunciados: 1) La crítica del estado que, formulada ya en los años cuarenta, da forma al neoliberalismo, 2) la conformación de la teoría del capital humano que, como señaló Foucault (2007), supuso entre otros aspectos la recepción estadounidense de esas críticas y, 3) las propuestas de la sociedad de la información que, de hecho, como lo proponemos aquí, condesan esos planteos. Entre estas tres fuentes de enunciación es posible identificar no sólo relatos comunes sino un origen común que por un lado, como lo describe Foucault, involucra al ordoliberalismo que se distribuía entre la Universidad de Friburgo y la Escuela austríaca y su recepción en los Estados Unidos y, por el otro a un conjunto de saberes que provenientes del campo de las ciencias de la información y la comunicación habían comenzado a desarrollarse incluso

durante la segunda guerra mundial (Gere, 2002).

Ahora, es en el campo de la educación donde se observan los primeros impactos y articulaciones de aquello que en el presente se constituye como un estado de situación ligado con la configuración de la sociedad de la información. El trabajo de Skinner da cuenta de ello, pero también la recepción temprana de la teoría del capital humano en la planificación política del sistema educativo (Karabel y Halsey, 1976). De hecho, no es la primera vez que eso ocurre, justamente, por ese carácter de acción sobre el futuro la educación aparece en el centro de la escena como la acción social involucrada en el diseño de lo por-venir. En tiempos de la ilustración, en el mismo momento en que el saber adquiría la forma de ciencia y comenzaba a ganar terreno, no sólo desde el punto de su status epistemológico, sino también en los procesos productivos, la educación -por esos años definida como instrucción pública-, pasaría a ser el engranaje fundamental de la maquinaria moderna. La máquina a vapor tanto como la estadística conforman parte fundamental del maridaje constitutivo de nuestros tiempos modernos donde razón y progreso, configuran las caras centrales de ese gran dispositivo que supuso la configuración del moderno capitalismo. Actualmente, un aspecto profundamente moderno pareciera permanecer y aunque, probablemente, ensamblado de otra manera, podemos rastrearlo en nuestro presente. Y es aquel que establece esa relación positiva entre razón, educación y progreso.

Al respecto, importa señalar que la relación entre el saber y la acción sobre la naturaleza no tiene novedad alguna. Desde que el hombre devino tal, como lo describió Marx, esa relación se volvió indisoluble de nuestro estar y hacer el mundo. Sin embargo, en línea con Mumford (2009), cabe escapar a aquellas miradas que tienden a “atribuir al instrumento físico mismo todo el complejo de costumbres y métodos que lo crearon y acompañaron” (21). Esto es escapar a una suerte de fetichización de la tecnología que acompaña muchas de las lecturas de nuestro presente, donde ésta aparece produciendo cambios que el hombre se atiene a disfrutar pero no interviene en su hechura. La tecnología aparece, así, como el nuevo sujeto de la historia donde el hombre se vuelve objeto y poco puede hacer para modificarlos, más que gozar de sus ventajas.

Ahora bien, no es nuestra intención aquí ocuparnos en sí en el debate modernidad/posmodernidad, ni de los procesos de tecnologización; sin embargo, sí, importa, frente a la exaltación de la novedad que suele adscribirse al conocimiento en nuestros actuales tiempos digitales, enmarcar los cambios en el devenir de la historia y, por tanto, de sus continuidades y rupturas. Cabe señalar entonces, que es una nota común del moderno capitalismo, habernos constituido como sociedad de saber y/o sociedad de conocimiento. Desde el siglo XVII es posible identificar el papel central que ocuparon las tecnologías y el conocimiento en la vida social y productiva. Es en este marco que, entonces, aparece la pregunta respecto de nuestras sociedades y del relato con el que la información se constituyó como novedad.

En la configuración, para hablar en términos foucaultianos (1999), de la episteme de la sociedad de la información los trabajos de la Escuela austríaca constituyeron una pieza fundamental. No tanto la asignación de centralidad al saber sino la redefinición de aquello que pasaría a ser considerado conocimiento en sí que, como veremos, ha tenido y tiene importantes consecuencias en nuestras actuales propuestas pedagógicas. La consideración del conocimiento como eje de la vida económica es introducida por Hayek del siguiente modo. Para el austríaco se hacía central entender que hay distintos tipos de conocimientos, más allá del científico, centrales para la vida social, tales como las habilidades prácticas y la experiencia, entre otros. De esta forma, proponía que si bien en la vida real nadie posee un conocimiento perfecto (condición central para el funcionamiento del mercado), sí posee la capacidad y habilidad para buscar información. Estas dos, según Hayek, constituyen los aspectos clave para tomar decisiones y planificar acciones. De hecho para ese autor el equilibrio económico ya no sería un resultado óptimo que se alcanza de una vez y para siempre, sino un proceso de coordinación de planes y acciones individuales donde esa capacidad de búsqueda se vuelve medular. En ese proceso es clave que los individuos aprendan de su experiencia y adquieran los conocimientos que los puedan ayudar a actuar. De manera tal que cuestionando la centralidad del saber científico a la vez instala el conocer como eje de la vida socioeconómica.

Como el mismo autor de la sociedad de la información Machlup (1962) señalará años después<sup>1</sup>,

1.- En 1962 Machlup, quien se doctora en Viena y se exilia en 1940 en Estados Unidos, publicó el hoy clásico texto “The Pro-

el conocimiento siempre jugó un papel importante en los análisis de la economía, pero para la gran mayoría el estado del conocimiento y su distribución en la sociedad constituía uno de los tantos datos que se dan por sentados. Así, señalaba que más allá de la ausencia de teorización al respecto en la literatura económica el conocimiento siempre ha sido central. Ahora bien para Machlup, es fundamental entender que el conocimiento no solo refiere al saber científico sino a otros tipos de saberes que también cumplen un papel importante. Así propone que debería considerarse conocimiento a cualquier cosa que sea sabida por alguien, y a la vez señala central entender que el conocimiento supone tanto su producción como su distribución; la producción de conocimiento, proponía, comprende no sólo descubrir, inventar, designar, planificar sino también difundir y comunicar.

Junto con Hayek, en el trabajo de Machlup también influyó Ryle (Gordin, 2008). Este filósofo de la escuela analítica, que insistía, en esos mismos años, en la necesidad de entender al conocimiento no solo como saber qué, esto es un saber que se posee acerca de algo, sino, en línea con Hayek, en tanto saber cómo. Actuar inteligentemente según ese autor supone un conjunto de disposiciones, reglas, que no necesariamente implican teorización. Esto es, se puede actuar de manera inteligente sin poseer un saber específico acerca de lo que se hace, sino más bien habilidades que permiten resolver o actuar sobre los problemas. Definido el saber en tanto saber hacer, es posible identificar en estos planteos un énfasis en la base procedimental del conocer, que va a tener capital influencia en las pedagogías de fines del siglo.

En estos planteos se puede leer una de las primeras heridas al corazón de la racionalidad ilustrada que, desde ya, se articularán años después con la crítica posmoderna: el saber científico, esa teorización o saber qué, deviene un saber más y ni siquiera el más importante. El conocimiento central será aquel que se ocupe de las habilidades, del cómo. Ahora bien, Machlup agrega a estos planteos un segundo giro central que se ensambla, fuertemente, en la lógica de la era digital: la información es conocimiento sólo si es comunicada y utilizada; esto es, involucra producción y distribución del conocimiento. De modo tal que el conocimiento, señala, involucra un espectro entero de actividades e industrias que pueden ser operacionalizadas y agrupadas en: educación (en todos los ámbitos y más allá de la educación formal); producción de conocimiento (básicamente aquí ocupan un papel central las agencias de investigación); impresión y edición (desde libros y periódicos hasta panfletos); máquinas de información (computadoras, instrumentos musicales, teléfonos, dispositivos de señalización, etc.); servicios personales (legales, ingenierías, médicos, contables, auditorías); servicios financieros. Es aquí donde la idea de ubicuidad comienza a desarrollarse y es posible imaginar a las máquinas como enseñantes.

Está claro que en el siglo XXI podríamos ampliar aquel primer listado de industrias. Sin embargo, lo que importa resaltar, aquí, es cómo estas definiciones constituyen los enunciados clave de nuestra presente era informacional y digital, donde la misma idea de unir conocimiento e industria fue en esos años novedad. De forma tal que el conocimiento más que referir a un estado de cosas comienza a pensarse como un proceso o una actividad, y/o, por tanto, una industria que produce valor. Estas ideas se ensamblan y adquieren especial fuerza en los desarrollos de la teoría del capital humano para quienes el conocimiento pasará a ser considerado capital, clave en la producción de ganancia y, por tanto, los trabajadores devendríamos capitalistas sui generis (Schultz, 1972; Drucker, 1993).

Es, en ese marco que adquiere especial sentido la descripción y crítica que realizaba Lyotard respecto de aquello que llamó la condición posmoderna. Entre otras cuestiones señalaba que la “relación de los proveedores y de los usuarios del conocimiento con el saber tiende y tenderá cada vez más a revestir la forma que los productores y los consumidores de mercancías mantienen con éstas últimas, es decir, la forma valor. El saber es y será producido para ser vendido y es y será consumido para ser valorado en una nueva producción: en los dos casos, para ser cambiado. Deja de ser en sí mismo su propio fin, pierde su valor de uso” (1993, 16). No se trata de una simple consideración de algo que algún día podría ocurrir, sino de un aspecto constitutivo del relato de la sociedad de la información que se vuelve tal, al abrir la pregunta respecto de la estimación del conocimiento en el crecimiento

---

duction and Distribution of Knowledge in the United States” donde propone y populariza el concepto de sociedad de la información.

económico y la productividad<sup>2</sup>. Es en este contexto que Machlup llega a estimar que la economía del conocimiento creció un 29% en 1958, algo así como un 8,8% en el periodo 1947-58 y ocupó a un 26,9% de la población repartida entre las industrias antes mencionadas.

En esa línea Machlup va a señalar la centralidad de entender a la educación y su productividad en dos niveles. Por un lado, a nivel interno propone comprimir el currículum para acelerar la producción de personas bien entrenadas en tanto, señala, que había escasez de capacidad intelectual entre la fuerza de trabajo. Segundo, la productividad interna y externa de la educación que propone debería pasar a entenderse ya no como costo sino como inversión. En esta línea también se van a comprender las acciones de producción de conocimiento señalando que la investigación básica es una inversión. De hecho, Machlup advertía que sin investigación básica, al contrario de muchos de los planteos actuales, la investigación aplicada se vería amenazada. Por último, anticipaba el cambio estructural del empleo, del que se hizo eco Drucker (1993): que implica un constante movimiento del trabajo manual al mental en tanto el progreso tecnológico propiciaría el empleo de los productores de conocimiento en el sentido operacional que recién lo planteamos.

Como puede observarse gran parte de los preceptos esgrimidos por Machlup constituyen los enunciados clave de las reformas educativas implementadas desde fines del siglo XX. En América Latina, podemos identificar dos momentos clave de la apropiación de estos relatos. Por un lado, los años sesenta enmarcados en las políticas para el desarrollo y, seguidamente, las reformas implementadas hacia fines de siglo XX.

En primer lugar, durante los años sesenta, en tiempos de la Alianza para el Progreso y desarrollismos, es cuando las hipótesis de subdesarrollo encontraban una fuerte explicación en la falta de inversión en los factores mencionados más arriba. Es así como gran parte de las políticas educativas se dirigieron en orden de los principios enunciados por estos principios<sup>3</sup>. Es en los años sesenta cuando nociones como participación social, nuevos actores, racionalidad, integración, necesidad de transformación de las estructuras, ideologismos, formación de recursos humanos, profesionalización docente, disfuncionalidad-centralismo-burocratismo vs. democracia-federalización-descentralización, entre otras, comenzaron a adquirir fuerza y, desde ya, en nuestro presente constituyen ejes centrales de la política educativa. Así, por ejemplo, la noción de participación comenzó a ser utilizada como un llamado a la inclusión de “nuevos actores” en la toma de decisiones, como un medio de acercar decisión y acción y por tanto de propiciar la “co-responsabilidad” por la gestión directa del servicio educativo. Entonces, por un lado, se trataba de promover la participación privada en educación y, seguidamente, se hacía referencia a la importancia de la familia, de los medios de comunicación, las empresas y los sindicatos como otros actores centrales de la escolarización. En este mismo sentido se invocaba a las provincias como nuevos actores que deberían responsabilizarse por el conjunto de la oferta educativa. Asimismo, es desde esos años sesenta en que comienzan a producirse aquellos diagnósticos que, asentados sobre la disfuncionalidad e inadecuación del sistema educativo, formulan la necesidad de su transformación atendiendo a los nuevos requerimientos de la sociedad que, desde Machlup, comienzan a definirse en línea con los planteos de la era digital y la centralidad de la educación/conocimiento como factor del desarrollo y la transformación. Como contracara la educación o su falta pasarían a ser responsable por el subdesarrollo, el desempleo y la falta de adecuación de los recursos humanos a los requerimientos del aparato productivo y de la sociedad en general. De manera que es en esos años en que se sientan las bases recursistas y neo-recursistas que ubicarían a la educación en el centro del debate y de las demandas del desarrollo. Es así que “la educación es reestructurada como parte de

2.- De hecho estos enunciados se conforman en un clima de época de forma tal que no se trata de una consideración aislada de Machlup. En esos mismos años otro economista, Solow, construye la idea del factor residual para referir a aquella parte del crecimiento que no podía explicarse verbigracia las inversiones en los factores tradicionales de la economía. Así, si bien, el autor de la sociedad de la información, elige otro camino para estudiar el crecimiento económico, ligado con el estudio de algo así como las cuentas nacionales, resulta central entender que es en la conformación de esta episteme que se desarrollan, y se vuelven verdad estos postulados.

3.- En Argentina, por ejemplo, es en esos años que se desarrollan y crean organismos que van a aglutinar a la ciencia y la tecnología como CONICET o el CONET, que cumplió un fuerte papel en el impulso y creación de las escuelas técnicas. Asimismo, en línea y/o como antesala de los planteos neoliberales, se pusieron en marcha los primeros intentos de descentralización de los sistemas educativos nacionales.

la economía. Ya no será más vista como un derecho universal de bienestar sino como una forma de inversión en el desarrollo de habilidades que refuerzan la competitividad global” (Peters, 1996: 99).

### 3. LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN, LAS COMPETENCIAS Y LAS PEDAGOGÍAS EN LA ERA DIGITAL

El conjunto de enunciados que hemos descripto en el apartado anterior surgen en un clima donde la crítica a la intervención del Estado en la vida social y económica provenía de los más diversos campos, incluyendo las luchas de los movimientos sociales propios los años sesenta. Con los totalitarismos de la pre-guerra, la guerra y la posguerra, la crítica del estado o aquello que Foucault llamó la fobia al Estado, se vieron no sólo revitalizados sino que encontraron en izquierdas y derechas buenos motivos para afianzarse. De hecho los sesenta se caracterizaron por la presencia cada vez más fuerte de movimientos en que ganaban terreno: la crítica del Estado, los totalitarismos, la sociedad de normalización y la imposición del modelo europeo que se expresaba en la figura del hombre blanco, padre de familia, profesional, etc. Vietnam, el mayo francés así como en América Latina y otros países del Tercer Mundo, los movimientos de liberación nacional conformaban parte del escenario de esas luchas donde la participación popular era uno de los ejes centrales.

Desde esos años sesenta y, principalmente, a partir de los trabajos de los reproductivistas (Bowles y Gintis, 1977; Baudelot y Establet, 1978; Althusser, 1975) de los años setenta, la escuela pasó a ser objeto de crítica en tanto se la identificaba como lugar de imposición de la ideología dominante, donde los alumnos eran considerados tabula rasa, objeto de una instrucción rutinaria, enciclopedista y memorística. Frente a ese estado de cosas, es que aparecieron algunos planteos que, como los de Ivan Illich, asentados sobre la crítica reproductivista formularían las propuestas de desescolarización (Peters, 1996). Se sentaron, así, las bases de una crítica que va a ser reubicada como propuesta de reformas tendientes a la creación de redes de conocimientos, que evitarían las restricciones propias de la escolarización formal y se concentrarían en un tipo de educación más personalizada y de autoaprendizaje.

Asimismo, esa crítica de la escuela se encontró -y/o en términos de Deleuze (1992)-, se ensambló con el cuestionamiento de la ciencia como lugar y expresión del progreso técnico. Si bien hacia el final de la primera guerra mundial ya pueden identificarse ese tipo de planteos, Auschwitz e Hiroshima constituyeron un punto de quiebre de la unión hasta entonces indisoluble entre razón y progreso. En los años cincuenta ya se entendía que la ciencia y la utopía baconiana podrían encontrarse con su peor pesadilla: “el resultado habría de ser la seguridad y el bienestar material en escala que sobrepasa cualquier sueño anterior; pero el precio de tales beneficios era la dependencia cada vez más servil de lo colectivo mecánico. Lo que puede ser sometido a regulación exterior no se considera una forma de vida digna” (Mumford, 2009: 152)<sup>4</sup>.

Así esa crítica de la razón científica, de la barbarie en la cultura, se articuló en los planteos que años atrás ya habían establecido el cuestionamiento del relato científico como la única forma de saber válida, que proponían con fuerza autores como Hayek, Ryle y luego Machlup. La tan mentada crisis de los metarrelatos ocurre en el seno de los planteos de la sociedad de la información y, es en ese marco que Lyotard (1993) al referir a la crisis de esos relatos señalaba que “la perspectiva de un vasto mercado de competencias operacionales está abierta. Los detentadores de este tipo de saber son y serán objeto de ofertas, y hasta de políticas de seducción. Desde ese punto de vista, lo que se anuncia no es el fin del saber, al contrario. La enciclopedia de mañana son los bancos de datos. Estos exceden la capacidad de cada utilizador. Constituyen la <naturaleza> del hombre posmoderno” (109). Y en esa línea es que este autor señala que la pedagogía se vería conminada a enseñar a los estudiantes “no los contenidos, sino los usos de terminales, es decir nuevos lenguajes por una parte, y por otra, un manejo más sutil de ese juego de lenguaje es la interrogación: ¿a dónde dirigir la pregunta?... Sólo desde la perspectiva de grandes relatos de legitimación, vida del espíritu y/o emancipación de legitimación de la humanidad, el reemplazo parcial de enseñantes por máquinas puede parecer deficiente, incluso intolerable. Pero es probable que esos resortes ya no constituyan el resorte principal del interés del saber.... la pregunta ya no es: ¿eso es verdad? sino ¿para qué sirve?” (108).

Es en ese contexto que en el campo de la pedagogía, desde fines del siglo veinte, hemos visto crecer un conjunto de nuevos desarrollos que, asentados sobre la crítica de la educación tradicional

4.- Importa señalar que la primera edición de este libro es de 1960.

como bancaria, rígida y autoritaria, proponían la necesidad de su transformación en términos de la motivación, participación y gestión responsable de los actores tradicionales (Grinberg, 2008). En esa línea las aproximaciones constructivistas que durante los sesenta hacían fuerte eje en la crítica del carácter pasivo que la enseñanza otorgaba al alumno, pasaron a tener un lugar privilegiado en la configuración de pedagogías del siglo XXI. Se produjo un movimiento que tuvo la capacidad de incorporar los planteos –que podríamos llamar ya clásicos- surgidos en el seno de las pedagogías críticas de fines de los sesenta y de los setenta. En palabras de Boltanski y Chiapello (2002) se produjo algo así como una operación que incorporó en su seno una parte de los valores en nombre de los cuales era criticado. Al respecto conviene señalar que la configuración de las nuevas formas de lo escolar se realizó sobre la base de los diagnósticos de la necesidad del cambio que atravesaba la vida social, fuertemente asentados en las hipótesis de la sociedad de la información y del conocimiento que luego elaboró Drucker (1993), y constituyen la segunda generación de esos planteos. Reformulado en línea con los postulados de la sociedad de la información y centrado en el saber cómo -donde el conocimiento deviene tal en tanto es comunicado-, el docente es llamado a orientar procesos de auto-aprendizaje. En este marco, es posible entender cómo docentes y/o estudiantes hemos devenido sujetos llamados a dejar de enseñar y aprender información, en tanto los contenidos conceptuales se han visto devaluados; en aras de volvernos sujetos activos de nuestro propio aprendizaje, buscar información y participar en esa búsqueda constante se ha vuelto el eje de la tarea educativa. Devenir sujetos activos en la construcción de nuestra identidad donde el aula debe transformarse en un lugar para promover el deseo de participar, aumentar autoestimas que parecen deprimidas, constituye una de las tantas tareas que debe propiciar la escolaridad. Para ello la tarea docente debe concentrarse en motivar a los alumnos para que hagan o deseen hacer (Fendler, 2001; Popkewitz, 1996; Grinberg, 2008), algo así como educar la voluntad de hacer; este se ha vuelto, un ya no tan, nuevo mandato de la tarea de enseñar. Y desde ya frente a la crítica que señalaba a la escuela como un lugar que imponía saberes de tipo memorísticos carente de significación, la idea del saber en tanto saber cómo, que señalaba Hayek, ganaría cada vez más terreno. Así la enseñanza de las habilidades pasaría a ser el eje del aprender a aprender, donde el docente debe volverse un líder, motivador, orientador del auto-aprendizaje. Si el eje ya no es saber algo, sino esas habilidades que nos permiten la búsqueda de, entonces, podemos entender este nuevo deber ser de la formación y de la enseñanza, así como muchos de los reclamos de la pérdida de autoridad de una docencia que, en definitiva, fue y es llamada a hacer coaching y gestionar el auto-aprendizaje. De hecho, muchas veces nos preguntamos por la pérdida de autoridad de la función docente; al respecto, sería bueno rastrear, justamente, en estos enunciados una genealogía de una autoridad que fue desautorizada prácticamente de manera sistemática.

A modo de ejemplo, vale la pena detenerse en el siguiente listado, más que exhaustivo, de habilidades que los docentes habrán de tener de cara al siglo XXI y en la era digital:

“El docente del siglo XXI ha de ser capaz de:

1. Crear y editar audio digital
2. Utilizar marcadores sociales para compartir los recursos con/entre los estudiantes
3. Usar blogs y wikis para generar plataformas de aprendizaje en línea dirigidas a sus estudiantes
4. Aprovechar las imágenes digitales para su uso en el aula
5. Usar contenidos audiovisuales y vídeos para involucrar a los estudiantes
6. Utilizar infografías para estimular visualmente a los estudiantes
7. Utilizar las redes sociales para conectarse con colegas y crecer profesionalmente
8. Crear y entregar presentaciones y sesiones de capacitación
9. Compilar un e-portafolio para su autodesarrollo
10. Tener un conocimiento sobre seguridad online
11. Ser capaz de detectar el plagio en los trabajos de sus estudiantes
12. Crear videos con capturas de pantalla y vídeo-tutoriales
13. Recopilar contenido web apto para el aprendizaje en el aula
14. Usar y proporcionar a los estudiantes las herramientas de gestión de tareas necesarias para organizar su trabajo y planificar su aprendizaje de forma óptima
15. Conocer el software de votación: se puede utilizar, por ejemplo, para crear una encuesta en tiempo real en la clase

16. Entender las cuestiones relacionadas con derechos de autor y uso honesto de los materiales
17. Aprovechar los juegos de ordenador y videoconsola con fines pedagógicos
18. Utilizar herramientas digitales para crear cuestionarios de evaluación
19. Uso de herramientas de colaboración para la construcción y edición de textos
20. Encontrar y evaluar el contenido web
21. Usar dispositivos móviles (p.ej., tablets o smartphones)
22. Identificar recursos didácticos online seguros para los estudiantes.
23. Utilizar las herramientas digitales para gestionar el tiempo adecuadamente
24. Conocer el uso de Youtube y sus potencialidades dentro del aula
25. Usar herramientas de anotación y compartir ese contenido con sus alumnas y alumnos
26. Compartir las páginas web y las fuentes de los recursos que ha expuesto en clase
27. Usar organizadores gráficos, online e imprimibles
28. Usar notas adhesivas (post-it) en línea para captar ideas interesantes
29. Usar herramientas para crear y compartir tutoriales con la grabación fílmica de capturas de pantalla
30. Aprovechar las herramientas de trabajo online en grupo/en equipo que utilizan mensajería
31. Buscar eficazmente en internet empleando el mínimo tiempo posible
32. Llevar a cabo un trabajo de investigación utilizando herramientas digitales
33. Usar herramientas para compartir archivos y documentos con los estudiantes<sup>5</sup>

Como puede observarse, estas tareas, que podrían formar uno de los tantos listados que redefinen la función docente, no sólo enfatizan en el uso de internet, sino que destacan habilidades, capacidades de búsqueda y uso de herramientas donde la conceptualización y la reflexión acerca de, no tiene ningún espacio. En rigor, no hay lugar para la reflexión en tanto no sólo se trata de buscar sino de hacerlo lo más rápido que se pueda. Este tipo de planteos se articulan en las pedagogías de las competencias (Grinberg, 2008), que ha llevado a incluir como parte central de la enseñanza los procedimientos y las habilidades de carácter cognitivo que tienen su eje en lo que los alumnos hacen con el conocimiento. Hacer que se expresa en la resolución sin necesidad de alcanzar un determinado resultado. Es decir, se trata de la construcción de propuestas de enseñanza que modifican las coordenadas del trabajo escolar. Una propuesta educativa de estas características, como suele señalarse en las propuestas de reforma desde fines del siglo XX, no debe basarse en la memoria, repetición y rigidización de la clase escolar. Este tipo de texto educativo no sólo implica producir modificaciones en lo que se refiere a la selección de los contenidos y forma de organizarlos sino también supone la construcción de nuevas pautas de trabajo al interior del aula. Como nos señalaba una docente “no importa la respuesta, los movés para que busquen...”.

El continuo cambio, incluso el prepararse para cambiar, la innovación y la búsqueda constante de, se configuran en un proyecto de vida que regula el presente en el nombre de la acción futura. La sociedad del conocimiento se compone de un proceso continuo de elección individual que promete la piedra filosofal, de forma tal que, “en la sociedad del ‘conocimiento’ y la comunicación devenimos sujetos llamados a aprender que toda la vida es un continuo re-crear/nos y devenir solucionadores de problemas. Individuos llamados a recrear nuestras propias biografías y tomar decisiones. La única cosa sobre el futuro, que no está abierta a elección es la elección misma” (Popkewitz, Olson y Peterson, 2006: 433). Este llamado a buscar, cuanto más rápido mejor, a no detenerse se realiza en la misma clave que la literatura de auto-ayuda que como indica la moraleja de uno de los libros de autoayuda más vendidos “¿Quién se ha llevado mi queso?”: “si no cambias te extingues!!”.

De esta manera y, paradójicamente, en tiempos donde la diversidad es exaltada y deseada herramienta, los tiempos de información nos dejan surfeando en el mar de la búsqueda constante, configurando una arquitectura del deseo en torno a ella. Es en esa línea que Buchanan (2007) señala que Internet es sin duda la más poderosa máquina de homogeneización y estandarización inventada; el éxito de Amazon, Google y eBay está íntimamente relacionada con la forma en que sus sitios facilitan la búsqueda. Lo que estas compañías han creado es algo que propone llamar la “cultura de los motores de búsqueda”. En estas lógicas lo central no es qué buscamos, sino formar un yo buscador.

5.- “The 33 Digital Skills Every 21st Century Teacher should Have”, disponible en <http://www.educatorstechnology.com/2012/06/33-digital-skills-every-21st-century.html>.

Por último, cabe resaltar que esa elección y producción de futuro, en nuestro continente se acompañan de las hipótesis que refieren a la baja autoestima como explicación de la desigualdad y la pobreza extrema que desde fines del siglo XX ha crecido de manera sistemática. Para nuestras escuelas del tercer mundo esa formación de la subjetividad debe acompañarse además, de propuestas que eleven la resiliencia de modo que los jóvenes sean capaces de reinventarse, recrearse activamente y sobreponerse a unas condiciones de vida que, debemos señalar, si bien los atraviesan, de ningún modo contribuyeron a producirlas (Grinberg, 2008, 2010).

#### **4. A MODO DE REFLEXIONES FINALES: PENSAR EL MUNDO, CAMBIAR EL MUNDO**

Como señalamos al inicio, la pregunta de este trabajo más que referir a los cambios y transformaciones que la era de la información digital trajo consigo, giró en torno de su racionalidad. Ello, a los efectos de interrogarnos, más que por los cambios acontecidos, por aquel futuro que quisiéramos contribuir a producir desde y en nuestras aulas. Ello porque los actuales alumnos, como suele señalarse en la bibliografía, son nativos digitales y muy pronto los docentes también lo serán o ya lo están siendo, de modo que llegan a la escuela habiendo manipulado increíble cantidad de información, habiendo pasado horas frente a las computadoras y demás herramientas de la era digital. Saben buscar; nacieron en la era de google. De modo que cabe la pregunta acerca del contenido de la formación y si ésta debe centrarse en unas habilidades con las que los jóvenes ya llegaron al aula.

Ahora no se trata de negar los cambios y/u ofrecer escenarios nihilistas de futuro donde la técnica se apropia del mundo. Es en el hiato que abre la técnica y sus potencialidades donde la pedagogía, proponemos, debería posicionarse; en la posibilidad de abrir el mundo a la interrogación y, por tanto, a su conceptualización. Más que correr a surfear la novedad, probablemente, se trate de detenerse a pensar sobre ella. De modo tal que a modo de cierre cabe preguntarnos, respecto de aquello que podemos generar en el espacio del aula que, justamente, se distinga de la etérea -líquida diría Bauman-, búsqueda en la que vivimos a diario.

En este sentido importa recuperar aquella reflexión benjaminiana que en la primera mitad del siglo XX refería al conjunto de transformaciones que habían dejado al mundo viviendo frente al culto de la novedad que en esos años se expresaba en la prensa escrita, donde el ciclo de la información dejaba en desuso a la noticia inmediatamente anterior. Así, señalaba que la narración había caído en desuso como resultado del proceso en que la información ganaba terreno y cobraba “su recompensa exclusivamente en el instante en que era nueva. Sólo vive en ese instante, debe entregarse totalmente a él y en él manifestarse. No así la narración pues no se agota. Mantiene sus fuerzas acumuladas...” (2001: 118). Las short story, decía Benjamin, reemplazaron al relato y, el aburrimiento, así como el don de estar a la escucha, se fueron perdiendo y ya no tenemos capacidad de retenerlas. Y en ese mismo momento la información dejó de ser un dato para referir a una forma de la cultura, a los modos por los cuales pensamos, nos acercamos y vivimos el mundo.

Ese constante estar a la espera y de la novedad, ese estar a la búsqueda de la novedad nos deja con muy poca capacidad para detenernos a escuchar a los otros y aún más a escucharnos a nosotros mismos. Es en ese retirarse a pensar donde, como señalaba Arendt (2002), -cuando nos quedamos solos con nuestro pensamiento-, aquello que se pone a diario en cuestión en una cultura, nos llama al cambio permanente. Es aquí donde cabe reposicionar la pregunta acerca de la educación en la sociedad de la información. Ello porque es en el giro que implicó el cuestionamiento de la ratio científica que hemos llegado a confundir información, conocimiento y conceptualización. De forma tal que estos tres se volvieron sinónimos. Si bien no se trata de nociones contrapuestas en los relatos, que discutimos más arriba, la información ha ocupado el lugar de las otras, generando una muy sui generis sinonimia entre ambas, al punto que enseñar a pensar se volvió parte del saber cómo. Frente al cuestionamiento del saber y del status de la ciencia como única forma válida de conocimiento se produjo una confusión que nos ha llevado a interpretar el significado como modelo de verdad. Nuevamente como señala Arendt, “la necesidad de la razón no está guiada por la búsqueda de la verdad, sino por la búsqueda de significado. Y verdad y significado no son una misma cosa” (2002: 42). Es, probablemente, en la falacia que implica la confusión de esos conceptos que se asientan las grandes verdades que hemos construido y aceptado en torno de la sociedad de conocimiento. Como no hay verdad, ya no hay pensamiento, como no hay conceptos sino información ya no estamos llamados a enseñar. Claro

está que el cuestionamiento del conocimiento como verdad acabada no debería llevarnos a dejar de pensar o a conceptualizar el mundo, muy por el contrario nos arroja a la necesidad de someter nuestra acción a la constante reflexión. En otras palabras, si no hay verdad revelada pero, tampoco dada, entonces, más que nunca necesitamos de nuestra condición humana, que es justamente esa capacidad del pensar, abstraer, cuestionar...

Ahora, también está claro que pensamos con conceptos y de hecho, la enseñanza sólo es posible gracias a los conceptos; sólo la conceptualización del mundo, que por definición supone su problematización es aquello que nos distingue en nuestra condición humana: "...somos lo que los seres humanos han sido siempre: seres pensantes. Con esto quiero decir que los seres humanos tienen una inclinación, quizás una necesidad, para pensar más allá de los límites del conocimiento, para emplear esta capacidad como algo más que un instrumento para crear y conocer." (Arendt, 2002: 38). Esa capacidad de crear está necesariamente ligada a los conceptos que tenemos y a los que seamos capaces de crear (Deleuze y Guattari, 1997). Así, es la ausencia de pensamiento aquello que nos ubica en la barbarie que implica a la cultura. Como supo señalar Weber, la ciencia y/o la técnica no puede decirnos qué está bien y qué está mal, de modo que son nuestras decisiones las que nos enfrentan a la necesidad de preguntarnos por el sentido de la acción. Y es esa ausencia de decisión, de pensamiento, aquella que Arendt observaba en Eichman y que la llevó a hablar de la banalidad del mal.

Si todavía ansiamos hacer del mundo algo mejor, necesitamos que justamente sea la palabra y la posibilidad del pensar en común aquello que reine en las aulas. Es la capacidad de pensar y por tanto de conceptualizar y problematizar el mundo aquello se vuelve entonces desafío de la enseñanza. Al decir de Genovese (2003), es la capacidad de producir esa conexión entre el mundo subjetivo y el mundo objetivo, la capacidad de ubicar al Yo en el mundo a través de la palabra, que nos puede devolver algo de la relación perdida entre el Yo y el mundo. De manera que más allá de la aceptación ineludible del carácter diverso que implica la noción de conocimiento, no hay ninguna posibilidad de que podamos pensar al mundo y, por tanto, cuestionarlo, sin conceptos. Pensar el mundo, supone conceptualizarlo y para ello hace falta de la enseñanza; de la ineludible tarea de transmisión que tenemos quienes estamos en el mundo respecto de quienes llegan a él. De otro modo, diría Arendt, cada generación se vería obligada a empezar de cero.

En suma, deberemos decidir si pondremos a los jóvenes en la carrera contra el tiempo que supone la búsqueda constante de la novedad, o, si crearemos pequeñas islas de problematización, conceptualización y pensamiento del mundo.

## 5. BIBLIOGRAFÍA

- Althusser, L. (1975). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Arendt, H. (2002). *La vida del espíritu*. Argentina: Paidós.
- Baudelot, C. y Establet, R. (1990). *La escuela capitalista*. México: Siglo XXI.
- Benjamin, W. (2001). *Iluminaciones IV. Para una crítica de la violencia y otros ensayos*. España: Ediciones Taurus.
- Boltanski, L. y Chiapello, E. (2002). *El nuevo espíritu del capitalismo*. Madrid: Akal.
- Bowles, S. y Gintis, H. (1981). *La instrucción escolar en la América capitalista*. México: Siglo XXI.
- Buchanan, I. (2007). *Deleuze and the Internet*. Australian Humanities Review, Vol. 43, pp.1-19.
- Deleuze y Guattari (1997). *¿Qué es la filosofía?* España: Editorial Anagrama.
- Deleuze, G. (1996). *Conversaciones*. España: Pre-textos.
- Deleuze, G. (1992). "What is a dispositif?" En AA. VV. *Michel Foucault philosopher*. New York: Routledge.
- Drucker, P. (1993). *La sociedad poscapitalista*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Fendler, L. (2001). "Educating flexible souls: The construction of subjectivity through developmentality and interaction". En Hultqvist, K. y Dahlberg, G. (Eds.) *Governing the child in the new millen-*

- nium. United States: RoutledgeFalmer.
- Foucault, M. (1999). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI.
  - Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la Biopolítica: curso en Collège de France*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
  - Gere, Ch. (2009). *Digital Culture*. Reaktion Books: Minnesota.
  - Genovese, A. (2003). “Máscaras de graffiti en los suburbios: poesía argentina de la posdictadura”. *Revista Iberoamericana* Vol. LXIX, N° 202, enero-marzo, Pittsburg, pp. 199-214.
  - Hayek, F (1973). *Economics and Knowledge Economics and Knowledge, Presidential address delivered before the London Economic Club*; November 10 1936; reprinted from *Economica* IV (new ser., 1937), 33-54.
  - Illich, I. (1973). *En América Latina ¿Para qué sirve la escuela?* Buenos Aires: Búsqueda.
  - Grinberg, S. (2010). “Pedagogía y políticas sobre la vida en la sociedad de empresa: entre el gerenciamiento y lo abyecto. Relatos de racionalidad fragmentada”. En *Biopolíticas del Sur*. Santiago Chile: Editorial Universidad Arcis.
  - Grinberg, S. (2009). “Tecnologías del gobierno de sí en la era del gerenciamiento: la autoayuda entre el narcisismo y la abyección”. *Revista psicoperspectivas: individuo y sociedad*, 8(2), Chile: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso: Escuela de Psicología.
  - Grinberg, S. (2008). *Educación y poder en el siglo XXI. Pedagogía y gubernamentalidad en las sociedades de gerenciamiento*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
  - Gordin, B (2008). *The knowledge construction economy: Fritz Machlup’s construction of a synthetic concept*. Working Paper, Project on the Intellectual History of Innovation, Montreal: INRS. 8 p.
  - Karabel, J. y Halsey A. H. (1976). “La investigación educativa: Una revisión e interpretación”. En *Poder e ideología en educación*. Nueva York: Oxford University Press. (Trad. Silvia Llomovatte y Marta Teobaldo).
  - Lyotard, J. (1993). *La condición posmoderna*. Barcelona: Planeta Agostini.
  - Machlup, F. (1962). *The Production and Distribution of Knowledge in the United States*. New Jersey: Princeton University Press.
  - Mumford, L. (2009). *Textos escogidos*. Buenos Aires: Ediciones Godot.
  - Parsons, T. (1975). “La clase escolar como asignadora de roles y factor de selección social”. En De Ibarrola, M. (Comp.), *Las dimensiones sociales de la educación*. México: SEP.
  - Peters, M. (1996). *Posestructuralism. Politics and education*. London: Bergin & Garvey.
  - Popkewitz, T. (1996). “El estado y la administración de la libertad a finales del siglo XX: descentralización y distinciones Estado/sociedad civil”, pp. 119-168. En Pereyra, A. *Globalización y descentralización de los sistemas educativos: fundamentos para un nuevo programa de la educación comparada*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.
  - Minguéz, Beas y Gómez (Comp.). *Globalización y descentralización de los sistemas educativos*. Ediciones Pomares: Barcelona.
  - Popkewitz, Olson, Petterson (2006). “*The Learning society, the Unfinished Cosmopolitan, and Governing Education, Public Health and Crime Prevention at the Beginning of the Twenty-First Century*”. *Educational Philosophy and Theory*, 38(4), 431-449.
  - Rose, N. (2007). *The politics of life itself*. Princeton and Oxford, USA: Princeton University Press.
  - Schultz, T.W. (1972). “Inversión en Capital Humano”. En: Blaug, M., *Economía de la educación*. Textos escogidos. Madrid: Tecnos, Siglo XXI.

- Simons, M., & Masschelein, J. (2008). "Our 'will to learn' and the assemblage of a learning apparatus". In A. Fejes & K. Nicholl (Eds.), *Foucault and Lifelong learning: Governing the subject*. London: Routledge.
- Weber, M. (1980). *Ciencia y política*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

**SILVIA GRINBERG**

CONICET/UNSAM-UNPA

Correo electrónico: [grinberg.silvia@gmail.com](mailto:grinberg.silvia@gmail.com)