

Iliana Marina Lo Priore Infante
Jorge Eliecer Díaz Piña

**EMANCIPACIÓN DE LAS SUBJETIVIDADES
EN LAS INFANCIAS Y JUVENTUDES**

Afectualidad, uso de las TICs y educación liberadora



EMANCIPACIÓN DE LAS SUBJETIVIDADES EN LAS INFANCIAS Y JUVENTUDES. AFECTUALIDAD, USO DE LAS TICs Y EDUCACIÓN LIBERADORA

Iliana Marina Lo Priore Infante: ililopriore@gmail.com

Jorge Eliecer Díaz Piña: diazjorge47@gmail.com

Lo Priore, Iliana y Díaz, Jorge (2019). Emancipación de las subjetividades en las infancias y juventudes. Afectualidad, uso de las TICs y educación liberadora. Primera Edición.

Junio de 2019

Hecho el Depósito de Ley

ISBN 978-980-7050-69-2

DERECHOS RESERVADOS © 2019. MASFE EDICIONES

Impreso en México / Printed in Mexico

Centros que avalan:

El Observatorio Internacional de Reformas Educativas y Políticas Docentes (OIREPOD) adscrito al IESALC-UNESCO, el Centro Internacional Miranda (CIM)- Centro de Estudios Avanzados CESAV, la Red Global/ Glocal por la Calidad Educativa miembro de la CLADE, el Grupo de Trabajo CLACSO: Reformas y Contrarreformas Educativas.

Descriptor: *Educación emancipadora / Pensamiento crítico / Subjetividades / Afectualidad/ TICs / Infancias y Juventudes*

Iliana Marina Lo Priore Infante
Jorge Eliecer Díaz Piña

**EMANCIPACIÓN DE LAS SUBJETIVIDADES
EN LAS INFANCIAS Y JUVENTUDES**

Afectualidad, uso de las TICs y educación liberadora

ÍNDICE

Presentación	11
---------------------------	-----------

C A P Í T U L O P R I M E R O **CONSTITUYENDO LAS SUBJETIVIDADES**

Educar en la afectualidad para vivir mejor juntos	21
¿La afectualidad es una ética romántica?	28
Modernidad, dominio y gubernamentalidad.....	33
La racionalidad instrumental o funcional moderna.....	37
La razón comunicativa o dialógica	43
Modernidad y constitución de la subjetividad	49
La Posmodernidad como expresión del agotamiento de la Modernidad	54
Antecedentes histórico-culturales de la afectualidad.....	60

C A P Í T U L O S E G U N D O **LAS TICs EN LA FORMACIÓN DE NUEVAS SUBJETIVIDADES**

La subjetivación a través de las experiencias mediadas por las TICs..	71
Discurso y subjetivación alienada o emancipada.....	77
Epistemología de la complejidad informacional-comunicacional	80
Regulación instrumental y agenciamiento colectivo de enunciación	89
Subjetivación y semióticas asignificantes y significantes	98
La experiencia como dispositivo de subjetivación.....	108
Cultura y experiencias relacionales densas	110
La Globorrecolonización del ser y saber-hacer-tecnológico	115
Colonización y descolonización del ser	120
Mediación tecnológica de la experiencia	122

C A P Í T U L O T E R C E R O
UNA EDUCACIÓN LIBERADORA EN MUNDOS POSIBLES

Lo trágico en la educación de hoy.....	131
La Educación: entre la inquietud de sí y el emplazamiento del poder-saber para “ser”.....	135
Hilo histórico del origen de la infancia moderna.....	144
Repensando la concepción del niño y la niña para resignificar las reformas de la Educación Infantil.....	147
Resignificación de la afectividad infantil en la educación	153
La relevancia de la transformación curricular desde la afectividad infantil.....	158
Las juventudes indoafrolatinoamericanas y la crisis neoliberal	168
La afectividad como potencia social de los cuerpos para educarlos en una convivencia alternativa.....	176
Glosario del Libro	181
Referencias	189

PRESENTACIÓN

Este texto pretende presentar una opción alternativa, que hemos llamado relación de afectualidad, a los modos de relación sociocultural que prevalecen en las sociedades actuales. Afectualidad que subsume y trasciende a la afectividad. Una opción alternativa también a las subjetivaciones que subyacen a esas relaciones y que las reproducen. Subjetivaciones que obedecen a determinaciones complejas, entre estas, el tipo de uso fetichizado de las Tecnologías de Comunicación e Información (TICs), que están localizadas en las gramáticas o códigos reguladores de esas sociedades, y que regulan instrumentalmente los comportamientos a través de mecanismos o dispositivos de poder-saber. Poderes que se invisibilizan, en la mayoría de los casos, en redes semióticas o simbólicas que atraviesan a todas las instituciones y prácticas que se sustentan en las representaciones que las justifican en su actuación, para producir efectos subjetivadores en los individuos, que los convierten en sujetos por su condición de sujetados.

Los tipos de relación que cruzan y constituyen a las sociedades hoy día, han hecho que se parezcan a las

comunidades de los erizos, en las cuales para protegerse están unos al lado de los otros, pero sin juntarse para no pincharse entre sí con sus púas. Es por ello que nos hemos impuesto la tarea ética de evidenciar, desde nuestras perspectivas, las condiciones envilecedoras de las relaciones humanas en esas sociedades y sus potencialidades para su necesaria transformación radical. Potencialidades que hemos encontrado principalmente, en las manifestaciones relegadas y subordinadas de la socialidad empática de las corporeidades individuales y colectivas, para vivir mejor juntos.

Así mismo, como educadoras y educadores que reivindicamos ser, examinamos el lugar que ha tenido la educación en la subjetivación de las condiciones desfavorecedoras del desarrollo y fortalecimiento de esa socialidad empática, y proponemos cambios educativos para que favorezcan una convivencia sociocultural diferente, que se sustente en relaciones afectuales para el bienestar de todos.

Como se evidenciará, la armazón conceptual entrelazada con nociones, la intentamos desplegar teóricamente para dar cuenta de los procesos de subjetivación y de objetivación de dichos procesos para su interpretación. A tal efecto, hemos articulado nuestro discurso en tres momentos o capítulos relacionados, pese a las variaciones de énfasis en diversos aspectos para cada momento.

En el *primer capítulo*, el acento lo colocamos en **la constitución de subjetividades y en fundamentar la noción de afectualidad**. En relación a la afectualidad, partimos de reivindicar su soporte ético ante un contexto crítico que demanda su emergencia o irrupción, para transformar las condiciones existenciales en función de procurar una mejor convivencia, con base en la desalienación desubjetivadora-subjetivadora de los individuos para el

desarrollo de su sensibilidad empática y su autonomía. De aquí la aparición de los conceptos de agenciamiento autopoiético y de agenciamiento de los colectivos de enunciación, éste último formulado por Félix Guattari. Ambos conceptos son imbricados para formular su pertinencia estratégica para la transformación de la educación escolar, en el marco del despliegue de las relaciones afectuales. Aquí nos parece importante distanciarnos críticamente de la ética romántica, pero asumiendo y dándole continuidad, a su impugnación al modo de vida que impuso la Modernidad capitalista, por ser ésta un proyecto de dominación y explotación de los hombres y mujeres, así como de la naturaleza, para su depredación al convertirlos en “recursos” por medio de imponer su racionalidad instrumental o funcional. Modernidad que transita su agonía epocal por incumplimiento de las expectativas históricas que generó y por los efectos perversos que ha provocado. Siendo este momento epocal de tránsito, denominado Posmodernidad. Posmodernidad en la que, por un lado, pareciera que las contingencias y los acontecimientos que propician las multitudes, y que se generan encadenadamente a nivel mundial, darán al traste con los restos de la Modernidad vigentes, y por otro lado, propicia que emerjan nuevas formas de socialidad o de subjetividad, como por ejemplo, las “nuevas tribus” maffesolianas, en las que pretendemos inscribir la afectualidad. Para esto último, a efectos de su legitimación fundamentadora, destacamos sus antecedentes contestatarios y libertarios en la organización existencial de resistencia y lucha en cumbes, cimarronajes, quilombos, etcétera, contra la Modernidad esclavista globocolonizadora en la historia indoafrolatinoamericana y caribeña.

El *segundo capítulo* del texto, se centra en los **procesos de subjetivación que producen las TICs**. Las TICs son parte de la hipertecnologización del mundo en la actualidad, del

hacer de la tecnología y sus valoraciones, un modo de vivir orientado por la racionalidad instrumental tecnológica, que referimos como Capitalismo Tecnoinformacional de Redes Globorrecolonizadoras. Dentro de este contexto, resaltamos la articulación en forma de red para comunicarse e informarse por medio de Internet, y su incidencia alienante en la educación escolar cuando no se hace un uso adecuadamente crítico del agenciamiento autopoietico por los estudiantes y por parte de los docentes, en relación con las TICs, propiciando la repetición mecánica de la información que a través de ellas, circula, neutralizando así, el agenciamiento enunciativo que produce el acontecimiento de renombrar el entorno-mundo de manera autónoma, autopoietica o autotransformadora. Conllevando ello, a la formación subjetivadora de lo que denominamos sujeto informacional, un individuo alienado por dependiente del consumo informacional de Internet para decidir y actuar en consecuencia. Individuo que, además, contrae relaciones, mediadas y codificadas en lenguaje o gramática binario digital, tecnológica e instrumentalmente, sin socialización y comunicación real con los demás, sino virtual, al codificar su interacción en formas de mensajería preestablecidas para regular sus intercambios prevalecientemente. Por ello se propone, en función del desarrollo de la autonomía cognitiva y ética de los estudiantes, que se propicien líneas de reflexividad y creatividad que rechacen la repetición mecánica y acrítica de los enunciados que portan los flujos informacionales.

Además, se resalta la noción de experiencia en relación con los procesos subjetivadores en los que actúan formativamente las semióticas asignificantes y significantes. Se trataría de centrar la atención desde un enfoque más agudo, el de la configuración de las experiencias de subjetivación por medio de concebirlas como dispositivos de poder-saber-subjetivación, en términos foucaultianos. Retomando,

desde esta otra perspectiva, la incidencia de las TICs, y rearticulándolas a los procesos de reproducción mercantil. En consecuencia, la perspectiva de presentar a las TICs, como unas simples herramientas representacionales y cognitivas de lo real, como medios reproductores y transmisores de conocimientos, se impugna, entre otras consideraciones, al evidenciarse como mediaciones configuradoras de las experiencias subjetivadoras.

En el *capítulo tercero* y último del texto, se plantea **una educación liberadora y emancipadora en mundos posibles desde la revisión de los procesos de subjetivación educativa para las infancias y juventudes** a partir de diferentes y variados ángulos. Se inicia con las formulaciones respecto a la educación escolar como dispositivo de poder-saber-subjetivación mediatizador de las experiencias educativas-pedagógicas. Siendo orientadas estas prevalecientemente en un sentido reproductor y no emancipador. Se asume el análisis de la relación educativa a partir de la “inquietud de sí” de los estudiantes y la presión subjetivadora del poder-saber escolarizado para “ser”. Se estudia la conformación histórica e ideológica de la condición de infancia que impone la Modernidad para efectos de su sujeción educativa y sociocultural, así como la de las juventudes indoafrolatinoamericanas y caribeñas en el presente neoliberal y posmoderno por el que transita contradictoriamente su deseo y compromiso de ser emancipadamente. Se reflexiona en torno al currículo como dispositivo, la crisis escolar moderna y la trágica situación a que la ha conducido el agotamiento de las ideas-fuerza de la Modernidad. Crisis debida a que la educación instituida, se ha basado en el ideario moderno que la ha sustentado, y que hoy día padece su agotamiento epocal posmoderno. Sin embargo, se advierte la ambivalencia de la contingencia de dicha crisis educativa, para adelantar cambios generando fisuras

en las situaciones o acciones estratégicas de reproducción (dispositivos, principios, reglas, y otros), que serán señaladas con anticipación en los anteriores capítulos y apartes (desarrollo de la afectualidad, agenciamiento autopoietico, colectivos de enunciación, uso informacional y comunicativo crítico de las TICs, transformaciones curriculares, etcétera), provocando acontecimientos, sucesos que reviertan o fracturen las relaciones de coacción o poder operantes en los procesos de subjetivación, y que se inscriben en el marco de la educación liberadora.

Por último, deseamos destacar que la pertinencia de la afectualidad, en tanto nuevo tipo de relacionamiento social propuesto, se afianza en la historia de los pueblos indoafrolatinoamericanos y caribeños, esto es, en sus modos de vida, durante su resistencia anticolonial en comunidades libertarias de esclavizados africanos, afrodescendientes, indígenas, mulatos, pardos, blancos de orilla, etcétera, fugitivos y excluidos (cumbes, quilombos, cimarroneras, etcétera), y en la posterior convivencia popular subyacente y renuente a los capitalismo modernos y posmodernos del presente.

Esperamos con este texto, contribuir a la reflexión y al debate en torno a una mejor educación para propiciar sociedades estructuralmente distintas a las actuales, en el marco del horizonte de sentido de que **Otro Mundo es Posible**.

CAPÍTULO PRIMERO
CONSTITUYENDO LAS SUBJETIVIDADES

*Para pensar la emancipación, hay
que emancipar el pensamiento...*

CAPÍTULO PRIMERO

CONSTITUYENDO LAS SUBJETIVIDADES

Educación en la Afectualidad para vivir mejor juntos y juntas

Toda acción educativa comprometida con la transformación sociocultural de las sociedades, debe soportarse en **la ética, entendida ésta como preocupación y responsabilidad ante y por los otros**, así lo postuló reiterativamente Paulo Freire en su amplia obra pedagógica, y enmarcada en la producción, reproducción y desarrollo de la vida en comunidad, como lo recoge Enrique Dussel (1998), en su *Ética de la liberación*, quien eleva este marco a nivel de principio ético primordial. Al encuadrar este principio ético vital en los vínculos comunitarios, lo ubica en el campo de las relaciones sociales, que contraen los cuerpos en los diversos ámbitos que conforman las sociedades, en este caso latinoamericanas, aunque este principio tiene la presunción de universalidad. Su pretensión de universalidad radica en la categórica obligación de todos en salvaguardar

la vida por encima de todas las circunstancias adversas que las relaciones sociales principalmente económicas y geopolíticas, depredadoras de la naturaleza y de los seres humanos, han sobrepuesto planetariamente, poniendo en peligro de extinción ecológica a la vida misma.

Peligro de extinción que reclama a la educación, actuar con mayor pertinencia pedagógica para generar más concientización del riesgo a fin de evitar el suicidio colectivo, hacia el cual pareciera que el imperio de las fuerzas globalizadoras en su depredación empujan ciegamente al mundo, cuya humanidad ha sido adormecida por la pasividad que le induce la espectacularidad mediática de la destrucción virtualizada, la hiperrealidad del holocausto por-venir, que muestra en sus pantallas, ante la cual la percibe en su individualista confort alienante como meros espectadores lejanos, sin implicación, pese a su inminencia y cercanía. Tarea trascendente de la educación en lucha contra esa racionalidad, mejor, irracionalidad, mediática digital enajenadora. **Sin embargo, no bastaría tan solo concientizar del peligro, habría que sensibilizar a los cuerpos, a la corporeidad sintiente, respecto del entorno, el mundo, y, sobre todo, ante los otros, la convivencia con los demás, nuestros iguales diferentes. Por cuanto la sensibilidad, en tanto registro corporal vitalista de ser-en-el-mundo sintiendo juntos la vida afectualmente,** acompañada por la estimulación que provoca la emoción regocijadora y el sentimiento gratificador, hace irreconciliable estética y éticamente a los cuerpos con la depredación de la vida, por antiestética y antiética.

Cuando referimos a la emoción y al sentimiento como condiciones que acompañan configuradoramente a la sensibilidad, nos basamos en las investigaciones neurobiológicas publicadas de Damasio (2018). Para él, los sentimientos son experiencias o representaciones regulatorias

mentales que se producen sobre las emociones, siendo estas, alteraciones y respuestas químicas o neuronales de los cuerpos. La capacidad de sentir y comprender las emociones, haciendo conciencia de esa experiencia sensible, es una función orgánica que actúa para mejorar las homeóstasis de los cuerpos, sus intercambios de materia y energía con el medio, al regularlos internamente para hacerlos más estables y más proclives a su desarrollo y mejora, estando así, a cargo del cuidado y gestión de la vida. Un ejemplo de homeóstasis en el proceso metabólico de los organismos, es el desarrollo y regulación de los sentimientos de los cuerpos, lo que en opinión de Damasio (ob. cit.), es lo que nos hace humanos en primer lugar. Ello da basamento suficiente para sustentar la existencia de la capacidad autopoiética o autónoma de los cuerpos para producir los cambios requeridos para reproducir y transformar la vida en sus distintas dimensiones, entre ellas, la convivencial o comunitaria, los intercambios homeostáticos con los demás integrantes de la sociedad.

La sensibilidad implica un rechazo corpóreo a los anticuerpos depredadores. Este enfoque se asemeja al proceso disipativo de la energía en los sistemas físicos cuando estos se degradan y tienden a crear de forma disipada, nuevas estructuras o sistemas sustitutivos de los anteriores, recogido conceptualmente en la segunda ley de la termodinámica, y que puede ser transferida a la interpretación de los sistemas sociales (Prigogine y Stengers, 1983). De este modo, cuando en las sociedades se degradan las relaciones socioculturales que entran, distorsionan o impiden la convivencia, como es el caso en la actualidad mundial, las sociedades generan interpretaciones y acciones regenerativas bajo nuevas concepciones que tiendan a superar las causas de la degradación que sufren. De aquí que la tarea primordial de la educación en esta coyuntura, sea la de hacer sentir y pensar juntos para resignificar entusiastamente al entorno

y al mundo con la intención de otorgarle otro sentido, indiferentemente de las intensidades, las variaciones y la diversidad que ello conlleva, pues la diversidad es correlativa a la sensibilidad emancipadora, y de este modo, incidir para cambiar su previsible destino tenebroso por las penumbras que se anticipan.

Mas, **dentro de esa direccionalidad trascendente de la educación, se debe privilegiar la sensibilidad por el otro, los(as) otros(as) y lo otro (modos de reproducir alternativamente la vida), por medio del desarrollo de la empatía, de la constitución de comunidades empáticas** para contrarrestar la ambivalente actitud inducida que predomina ante los(as) otros(as), deseamos estar compartiendo con ellos(as) pero a la vez les rechazamos o les tememos, ya que no habrá otro mundo, ni otra vida, si no transformamos las relaciones sociales depredadoras (explotación, dominación, exclusión, manipulación, etcétera), con base en la afectualidad.

La afectualidad **es un agenciamiento autopoiético entre los cuerpos** que se cohesionan formando multitudes que son expresiones germinales de una nueva socialidad, es decir, **una articulación entre singularidades que se reconocen entre sí como iguales pese a sus diferencias** (Negri y Hardt, 2004). Es una inmanencia trascendente, una condición interior propia de los seres humanos para realizar y mejorar su homeóstasis de modo significativo, no solamente para sobrevivir, sino para vivir plenamente en comunidad; en la que los cuerpos se transforman al reconocerse en los otros y lo otro, y a través de estos, para sí. **De esta manera, el afecto se transmuta en afectualidad, en un relacionamiento social de nuevo tipo por emergente e insurgente.**

Considerándola descriptivamente, la afectualidad vendría a ser el plano vitalista que relacionaría o agenciaría de un modo nuevo la sensibilidad entre los seres humanos

y con la naturaleza en tanto otredad o alteridad reconocida, por cuanto el planeta está vivo también.

No hay que confundir afectividad con la afectualidad.

Aun cuando la segunda subsumiría a la primera, la afectividad es un flujo corporal emotivo-sentimental de carácter subjetivo o intersubjetivo; mientras que la afectualidad es un estado de trascendencia transc corporal o transubjetivo en el que resuenan festivamente los cuerpos entre sí sintiendo juntos empáticamente, por la satisfacción colectiva liberadora de los deseos y pulsiones del eros que escapan a la captura o sometimiento de los poderes represivos durante un tiempo determinado. Ello deja la huella imperecedera de seguir reiterando esa liberación y realización en otros momentos y lugares, hasta que surja o se propicie la contingencia recreadora, y se produzca el acontecimiento de afianzar y darle sustentación a un nuevo modo de vida, donde la afectualidad constituya el soporte fundamental de la vitalidad alternativa de una socialidad-otra en las comunidades empáticas, incluyendo a las instituciones educativas transformadas.

La caracterización de la afectualidad como un agenciamiento autopoietico, nos exige explicar ésta conceptualización. El agenciamiento autopoietico tendría las características o propiedades de un concepto según las caracterizan Deleuze y Guattari (1997). Es una multiplicidad al estar compuesto por varios elementos conceptuales que conforman un todo fragmentado que tiene conexiones con componentes o partes de otros conceptos. Remite necesariamente a un problema o problemática como mínimo. Los conceptos que a su vez lo componen, o con los que se concatena, pueden solapar y coordinar sus ámbitos y delimitaciones. Es un concepto que reenvía a otros, haciéndolos inseparables a su interior, constituyendo su endoconsistencia. En este sentido, es un concepto de conceptos. Posee también su exoconsistencia al tender

puentes con otros conceptos y establecer junturas. Se replantea a sí mismo y la creación de su objeto al formularse como concepto, o cada vez que requiera revisar su consistencia, en consecuencia, es autorreferencial aunque se actualice en estados de cosas o cuerpos a los que refiere.

Partiendo por separado de la definición de ambos términos, autopoiesis y agenciamiento, se tiene que Maturana y Varela (2003), definen la autopoiesis como “*el mecanismo que hace de los seres vivos sistemas autónomos*” (p. 29), y Deleuze indica que agenciamiento “*es el cofuncionamiento... Agenciar es eso: estar en el medio; en la línea de encuentro de un mundo interior y un mundo exterior*” (Deleuze y Parnet, 1980, pp. 61-62). Por parte de sus autores ambos conceptos tienen su punto inicial de apoyo en el funcionamiento de la naturaleza. Para los primeros desde la biología y para el segundo desde la reflexión filosófica. En un texto producido por el compañero de ruta intelectual de Deleuze, Félix Guattari (1996), expresará respecto al concepto de autopoiesis de Maturana y Varela que puede ser utilizado en la investigación de los dispositivos maquínicos de la sociedad, “*su noción de autopoiesis como capacidad de autorreproducción de una estructura o de un ecosistema, podría ser extendida con beneficio a las máquinas sociales, a las máquinas económicas e incluso a las máquinas incorporales de la lengua*” (p. 115). Es de destacar que ambos conceptos son considerados como mecanismos o máquinas abstractas no-mecánicas.

Mientras que la autopoiesis en tanto sistema u organización, daría cuenta de las variaciones, modulaciones y transformaciones a través de acoplamientos de los organismos –según las investigaciones biológicas entre la interdependencia del metabolismo y estructura celular–, en su interacción con el medio poniendo en juego las determinaciones estructurales que los condicionan (Maturana y Varela, 2003), el agenciamiento es considerado como una

dinámica compleja de la potencial efectuación de relaciones, vínculos o nexos productores entre componentes o estratos en la naturaleza y en los sujetos o acciones grupales en la sociedad. También se podría considerar como la mediación posibilitadora del acoplamiento estructural entre organismos u organismos y medio en atención a lo dicho anteriormente sobre la autopoiesis. **De aquí que se proponga el concepto de agenciamiento autopoietico que de manera general se designa como una intermediación maquina entre componentes o estratos en la naturaleza y la sociedad para producir, de manera autodeterminada, su autopoiesis cultural para el caso que nos interesa de la resonancia empática de la afectualidad entre los cuerpos. La interposición agenciadora, actuaría bajo la forma de agenciamiento colectivo de la sensibilidad.**

¿La afectualidad es una ética romántica?

En una sociedad en la que se exaltan el individualismo, la competitividad con los otros y la posesión privada, los valores de cambio o mercancías para satisfacer necesidades alienadas por el consumismo inducido, en detrimento del cuidado de los bienes o valores de uso comunes que son necesarios a todos por su utilidad, parece algo sinsentido o absurdo enarbolar el requerimiento de una ética para la convivencia. Es moneda corriente subestimar y descalificar cualquiera postura altruista hoy día. No obstante, por más que parezca pura retórica, toda justificación de una acción educativa, aunque se desdiga en los hechos de la realidad al ser analizados, todavía se fundamenta en propósitos éticos, en los términos que definimos lo que es ética en el inicio del apartado *Educar en la afectualidad para vivir mejor juntos y juntas*.

A la ética y a la moral se les ha considerado principalmente como preceptos y obligaciones normativas de carácter racional-cognitivo para regular los comportamientos en la sociedad, es decir, como pautas del bien, lo justo, lo correcto, etcétera, que se han de aprender por medio de su enseñanza. En muy poca consideración se ha tenido que la ética también implica un soporte en la sensibilidad, pese a que es sabido que solamente por conocer preceptos y normas ético-morales no se garantiza su aplicación en la vida social. Para ello, se ha de dar la condición de que en la interioridad de los individuos exista la disposición o inclinación subjetiva de favorecer dicha aplicación; tiene que existir el convencimiento subjetivo frente a la normatividad externa de no estimarla algo ajeno impuesto que se debe obedecer. Y para eso **es imprescindible que los sujetos reconozcan que es adecuado sentirse bien siendo éticos, y esto configure una disposición permanente en ellos para su actuación social. Es esta inclinación sensible**

a “sentirse bien”, lo que permite que la afectualidad aflore cuando los individuos se sientan afectados o sean estimulados por una **afección sociocultural en su contexto comunitario**. Por ello, para Camps (2011), la ética *“es también una sensibilidad de acuerdo con la cual uno siente atracción hacia lo que está bien y repulsión hacia lo que está mal”*. (p. 16).

La contraposición entre razonar y sentir, no es pertinente. La sensibilidad ética es un tipo de racionalidad que implica su orientación por el conocimiento y por la reflexión, ya que no es azarosa, ni arbitraria, es, por el contrario, guiada por el sentido de la acción de quienes actúan. **Sentir y pensar se implican recíprocamente. La ética del sentir demanda desarrollar una gran capacidad de discernimiento mediante su encauzamiento educativo para seleccionar la actuación ética adecuada a las circunstancias de la convivencia social, y no quede sujeta a los inestables vaivenes emocionales de los estados de ánimo de los individuos.**

Se trataría, desde la perspectiva de la sociología educativa, de fomentar la recreación transformadora de los habitus (Bourdieu, 2008), sistemas de esquemas o disposiciones perceptivos, de sensibilidad, de pensamiento y de acción, que constituyen a los individuos en su haber o equipamiento corporal-cultural hecho ser según su procedencia y experiencias sociales, por medio de la reflexión crítica y lúcida sobre sí mismos.

Defender la postulación de la afectualidad a efectos de la reconfiguración de la vida en común bajo la prevalencia de relaciones ético-empáticas, pudiera ubicar nuestros planteamientos dentro de la corriente romántica. Sobre ello es importante realizar algunas precisiones al respecto.

El romanticismo fue una corriente histórico-cultural que destacó en sus momentos de mayor auge en el campo artístico-literario, pero también incluyó a movimientos filosófico-políticos. El rasgo común a todos ellos fue su crítica al modo de vida de la Modernidad, esto es, del modo de vida capitalista moderno (Lowy y Sayre, 2008). Sin embargo, el romanticismo fue un movimiento plural contradictorio ya que expresó, por un lado, conservadoramente, nostalgia por formas de vida del pasado medieval europeo, y, por otro lado, manifestó, su adhesión con formas progresistas de transformación de las sociedades burguesas al plantear la necesidad de buscar nuevos modos de convivencia comunitaria.

Desde la posición que asumimos en este texto, nos identificamos históricamente con el rechazo del movimiento romántico al modo de vida impuesto por la Modernidad, -hoy en crisis de agotamiento-, reivindicando, por una parte, su necesaria transformación progresista, y por otra parte, sin nostalgia conservadurista alguna, por la forma relacional de convivencia afectual en cumbes, quilombos, palenques y cimarroneras del pasado histórico indoafrolatinoamericano y caribeño de indígenas y afrodescendientes, para resistir y enfrentar la acometida conquistadora y colonizadora del capitalismo ibérico, que trataremos luego, como antecedentes antropológicos, que en el presente subyacen bajo diversas formas reelaboradas de expresión cotidiana popular, para fundamentar la pertinencia de la afectualidad en la actualidad. Aquí habría que acotar que la continuidad actualizada de la colonialidad de los cuerpos latinoamericanos por parte de la cultura ideológica eurocéntrica y anglonorteamericana que fomentan su dependencia neocolonial, se expresa en la prevalencia del dualismo cartesiano entre la razón y el sentir. **Dualismo que sobrepone la razón o racionalidad instrumentalizadora de la Modernidad a la sensibilidad del cuerpo, neutralizando y reprimiendo con ello**

su despliegue liberador decolonial por medio de su reconocimiento de los otros cuerpos iguales-diferentes, y su articulación afectual con ellos.

En el romanticismo sobresalen dos aspectos que evaluamos como positivos para nuestros propósitos. Ambos aspectos se confrontan sin llegar a ser contradictorios en su visión. **El primero, es el de valorar la subjetividad del individuo sin identificarse con el individualismo neoliberal**, ya que se enfrenta a la estandarización y cosificación mercantil fragmentadora de los hombres y mujeres por la Modernidad al convertirlos alienadamente en simples consumidores jerarquizados de mercancías o valores de cambio, para intentar colmar su falta de ser debido al extravío existencial que les provoca: tener en vez de ser. **El segundo, es la reivindicación de la inclusión del individuo en la totalidad del universo tanto social como natural para poder establecer su potencialidad transformadora.** Ambos aspectos son complementarios en la perspectiva romántica, por no ser antagónicos, como sí lo son respecto de la ideología neoliberal.

En el enfoque neoliberal se exagera el individualismo y se debilitan los vínculos sociales cohesionadores que no obedecen a los controles de poder instituido y las lógicas del mercado para regir las acciones sociales de los individuos. Es importante, por consiguiente, contrarrestar la tendencia que presenta al romanticismo como una exacerbación de la subjetividad individualista, pues para el romanticismo es tan importante la reivindicación de la comunidad solidaria como la subjetividad individual. Es muy probable, que a partir de algunos románticos y neorománticos que exageraron el aislamiento del yo de muchos artistas de dicha corriente, al querer distanciarse de las comunidades alienadas, hayan considerado erradamente este “*ostracismo estético*” como el rasgo más destacado del romanticismo.

Pudiera apreciarse perspectivamente al romanticismo como una corriente sociocultural que, al actualizarse en oposición a la Modernidad todavía vigente pese a la crisis de agotamiento que atraviesa, **representaría la rebeldía de la subjetividad y de la afectividad, que al transindividualizarse, se transformaría en multitud que expresa las manifestaciones de la afectualidad en los más diversos ámbitos.**

Modernidad, Dominio y Gubernamentalidad

Definir a la sensibilidad romántica como reacción contestataria a la Modernidad, y en este marco considerarla como un antecedente histórico embrionario de la afectualidad, conduce a la necesidad de profundizar sobre la naturaleza de la Modernidad.

La Modernidad puede ser entendida como la insurgencia de un modo de vida occidental bajo la prevalencia del tipo de racionalidad instrumental para regular a las sociedades y dominar a la naturaleza, haciendo predominar, en consecuencia, la elaboración y la obtención de medios para lograr fines que reproduzcan la valorización mercantil del capital y la hegemonía sociocultural a favor de la clase social insurgente: la burguesía. Por esto, **la Modernidad es un proyecto de dominio, pese a que se revista discursivamente, desde su ideología jurídico-política liberal, como emancipador**, principalmente por desujetar a la mano de obra enfeudada y convertirla en fuerza de trabajo con “*libertad*” de alquilarse o venderse en el mercado de trabajo como mercancía asalariada en las empresas capitalistas, para producir valores de cambio o mercancías y plusvalor o ganancias, esto es, a depender de un salario que fijan los patronos para sobrevivir; una nueva forma de enfeudamiento y esclavitud. Ya no será Dios, como en el mundo medieval, quien decida sobre la vida social y natural; será la razón humana orientada instrumentalmente quien descifre y guie el destino.

Aunque pueden ser rastreados los orígenes históricos de la Modernidad en el Renacimiento, su imaginario fue sistematizado posteriormente por el movimiento ideológico-cultural de la Ilustración. Imaginario articulado a partir de las ideas-fuerza de: desarrollo, progreso, industria, libertad, igualdad jurídica, justicia legal, propiedad privada, ciencia,

tecnología, Estado, constitución, república, democracia, educabilidad, etcétera. Desde entonces, según este imaginario, el progreso sería garantizado por la razón, conduciendo a las sociedades hacia el bienestar, disipando las sombras sembradas en el saber por la época medieval-clerical, y a la naturaleza le serían develados sus secretos y misterios, liberando así a los hombres de las ideas y creencias falsas que los mantenían en la ignorancia subyugadora.

El fracaso de las expectativas y los efectos perversos provocados en el tiempo por este imaginario, revertirán en detrimento de su fundamentación y legitimidad, contra su irracionalidad, ocasionando su agotamiento histórico por la crisis civilizacional que ha inducido en la actualidad, momento epocal que se ha denominado Posmodernidad.

La naturaleza será escrutada, dominada y explotada gracias a la investigación aplicada de las ciencias naturales, las ciencias formales y la tecnología industrial hasta propiciar depredadoramente sus desequilibrios ecológicos; y las sociedades serán reguladas por la observación científica y a través del diseño de mecanismos y dispositivos de poder y control creados gracias a los saberes que producen las ciencias sociales, y que logran generar la extensión y la profundización de la alienación mercantil en las subjetividades, por vía de encauzarlas en la racionalidad instrumental reguladora y articuladora del capital. **No obstante, el refinamiento cognoscitivo en esas ciencias, no ha logrado eliminar o controlar totalmente las contingencias y los acontecimientos concomitantes que parecieran ser los socavadores de su prepotencia explotadora y dominadora. La contingencia es efecto de lo que imprevisiblemente desestabiliza y desordena una relación de fuerzas dada o un determinado estado de cosas, y el acontecimiento, consiste en la irrupción de la novedad producto del desenlace de la diferencialidad**

de fuerzas opuestas, es generado por la contingencia, en tanto suceso causado que, a la vez, excede sus causas.

Los dispositivos de poder y control creados van a integrarse al Estado como centralizador de estos (la escuela, las constituciones, el derecho, etcétera), quien actuará, junto con otros instituidos en la sociedad para reforzar su gubernamentalidad (por ejemplo, la familia hecha institución disciplinadora o normalizadora que accionará reprimiendo y encauzando los instintos, las emociones, los afectos, etcétera), como instancia aparentemente neutral y árbitro de la confrontación de intereses en la sociedad, siendo en verdad, una instancia parcializada hacia los intereses de las clases sociales y grupos dominantes. El Estado constituirá a los hombres y mujeres, con base en los derechos y deberes pautados en la constitución forjada, en “*ciudadanos*”, y de acuerdo con el derecho establecido, en “*sujetos de derecho*”, de conformidad con la ideología o fetichismo jurídico de clase prevaleciente según el contexto social de clases que prevalezca. Monopolizando el uso de la violencia “*legítima*” cuando las contingencias y los acontecimientos se manifiesten en la sociedad como expresión de contrapoder por parte de las clases sociales y los grupos explotados, dominados y excluidos, es decir, las multitudes.

Por otro lado, el surgimiento de la Modernidad europea, con sus correspondientes Estados-Nación, no va a ser un proceso autárquico o autosuficiente, estará inextricablemente vinculado a la colonización de América. Tanto será su nexo, que **el moderno desarrollo económico-industrial capitalista europeo responderá inicialmente a la acumulación originaria de capital por desposesión, producto del saqueo del oro, plata, piedras preciosas, etcétera, que sufrió Latinoamérica, se hará a costa de su descapitalización; y continuará hasta nuestro días, bajo la división del trabajo internacional y el intercambio**

comercial desiguales, junto con las relaciones de dependencia neocolonial mediante mecanismos de sujeción como el de la deuda externa, contraída a través del Fondo Monetario Internacional (FMI), Banco Mundial (BM), y otros, así como bajo la tutela y agresión político-militar de los EE.UU. sobre los gobiernos y movimientos sociales latinoamericanos (Bambirra, 1986; Dos Santos, 1998; Gunder F., 1970; Marini, 1991).

Para Dussel (1994), el año del nacimiento de la Modernidad europea, 1492, es el mismo año, no del descubrimiento, sino del *encubrimiento del otro* aborígen originario de las tierras que luego fueron llamadas Latinoamérica por los europeos. El otro no fue descubierto, reconocido en su otredad; fue encubierto, negando su alteridad o la dignidad de su condición-otra, diferente a la europea, para justificar su dominación y explotación colonial. **El otro fue caracterizado como bárbaro, con el propósito de legitimar su sometimiento bajo el autorreconocimiento ideológico del europeo como civilizador, descalificando de este modo, el acervo cultural y la dignidad de los aborígenes, su ser.** De aquí que la Modernidad deba ser reconceptualizada a partir del momento constitutivo en que Europa se afirma en su ego conquistador-colonizador de los pueblos latinoamericanos originarios, aunque otros pueblos-nación, como los de África, sufrieron igualmente su embestida genocida. Modernidad, entonces, implica también colonización violenta por victimaria y esclavizadora de las alteridades originarias de Latinoamérica, así como las africanas, que fueron desarraigadas de sus lugares de origen y de su condición cultural para ser sojuzgadas en estas distintas tierras, sin dejar de hacer resistencia a su doblegamiento.

La Racionalidad Instrumental o Funcional Moderna

La categoría de razón instrumental surge de la crítica que los primeros miembros de la denominada Escuela de Francfort, hacen en las décadas iniciales del siglo XX en Alemania, a la dinámica social prevaleciente del orden capitalista. Entre estos destacan como primera generación Max Horkheimer, Theodor Adorno y Herbert Marcuse. Dicha escuela se inscribía en la tradición alemana de la crítica filosófica a la ideología y la economía que habían iniciado Carlos Marx y Federico Engels.

Uno de los ejes sobre los cuales gira la Escuela de Francfort es su crítica al paradigma positivista de la ciencia que preconiza desde la segunda mitad del siglo XIX, el trasplante mecánico al campo de lo social de las teorías y métodos explicativos de la naturaleza que se reducían a considerar a la sociedad “*metodológicamente*” con la categorías de racionalidad, leyes, objetividad, cuantificación y verdad de las ciencias naturales. Esta pretensión del positivismo se apoyaba en sus recientes éxitos para dar cuenta del conocimiento en el campo natural. De allí que el método científico-natural se transfiriera como técnica o instrumento racional para aplicarlo y producir resultados deseados en la sociedad.

Los investigadores de la Escuela de Francfort vieron en la aplicación generalizada de esta tendencia científicista un grave peligro: la sociedad regulada por la racionalidad instrumental que induciría a pensar o concebir a la acción social de los hombres y mujeres, como instrumentos o medios para alcanzar metas preestablecidas en nombre de la “*verdad neutral*” que da la “*objetividad desinteresada*” y la “*razón técnica*” del método de las ciencias naturales. La ciencia y la técnica se presentaban y aceptaban sin prevención crítica,

como ideológicas, por tanto, las orientaciones para la acción social que prescribían estaban libres de juicios de valor y de intereses. Se estimaban sus implicaciones en tanto su eficacia técnica para lograr objetivos, no importando o subestimando si éticamente eran o no convenientes.

Para la teoría crítica francfortiana, **esa intención es ideológica, es decir, conlleva intereses que desean dominar y controlar a los hombres y mujeres a través de la legitimación de que se reviste el juicio social sobre la técnica y la tecnología como neutral.**

Por otra parte, su esfuerzo intelectual se centra en la indagación que envuelve la dialéctica de la Ilustración; esto es, en la negación dialéctica que entraña la racionalidad emancipadora anunciada y promovida discursivamente por el movimiento científico-cultural de los pensadores ilustrados, y que fue acogida y asumida por la burguesía liberal de entonces que los suscribió para presuntamente orientar su accionar como clase social hegemónica en los Estados y gobiernos que controlaba, en los diversos ámbitos de la sociedad, en función del nuevo orden capitalista superador de los males sociales de todo tipo. **Racionalidad que devino en dominio totalitario sobre la naturaleza y sobre los seres humanos al ser concebidos como medios o instrumentos para lograr metas y objetivos propugnados por la clase burguesa para acumular capital, que depredaban sus potencialidades y propiedades bajo la ilustrada idea-fuerza discursiva, junto con otras, del racional desarrollo científico-tecnológico para generar bienestar y justicia por igual para todos.** La evidencia más palmaria de este racional totalitarismo, luego de la cruel primera guerra mundial provocada por la lucha competitiva entre las burguesías nacionales por el control de los mercados, fue el nazismo que provocó el holocausto judío durante la segunda guerra

mundial, nazismo sufrido en carne propia por los integrantes de la Escuela de Francfort debido a su origen judío.

De allí que las investigaciones de la Escuela de Francfort se centraran en estudiar cómo había devenido el discurso ilustrado en su contrario, en su negación práctica, abarcando, asimismo, la indagación de cómo también el orden supuestamente superador del capitalismo, el socialismo soviético estaliniano de la época, había devenido a su vez, en un orden también totalitario. La Ilustración fracasa, según los francfortianos, por el predominio social de la razón instrumental, subjetiva o unidimensional. La razón subjetiva al buscar su propia reproducción como meta a través del cálculo de probabilidades y la adecuación de medios, tiende a la autoconservación. En contraposición a ella, surge la razón objetiva que se orienta por fines últimos en relación con el bienestar humano. Pero ambos tipos de razón al extremar sus posiciones conducen a la alienación y al totalitarismo o eclipse de la razón en la consideración de los francfortianos. De aquí que desarrollen sus tesis al respecto en su denominada Teoría Crítica de la Sociedad que se convertirá en teoría crítica de la razón instrumental por haber prevalecido ésta sobre la razón objetiva.

Ante el triunfo de la razón instrumental, Horkheimer (2002), la caracteriza así en las primeras líneas del prefacio de su texto *Crítica de la Razón Instrumental*:

El hecho de percibir –y de aceptar dentro de sí– ideas eternas que sirvieran al hombre como metas era llamado, desde hace mucho tiempo, razón. Hoy sin embargo, se considera que la tarea e incluso la verdadera esencia de la razón, consiste en hallar medios para lograr objetivos propuestos en cada caso. Los objetivos que, una vez alcanzados, no se convierten ellos mismos en medios, son considerados como supersticiones (p.7).

En los planteamientos francfortianos la razón originariamente fue concebida como una mediación trascendental para definir y establecer los fines, haciéndolos prevalecer sobre los medios que debían corresponderle o subordinarse. Pero luego, la Ilustración al atacar en nombre de la razón a la religión y a la metafísica, atacó paralelamente a la razón objetiva, debilitándola.

Ello va a implicar la prevalencia del plano racional de lo formal sobre los contenidos sustanciales o racionales primordialmente éticos y morales trascendentes para la convivencia humana y su relación con la naturaleza. Conduciendo a la cosificación mercantilizada de las relaciones sociales y de la naturaleza viva. **A los individuos se les despoja de su condición de sujetos autónomos al ser considerados como objetos-mercancías que son utilizados en tanto instrumentos, medios o recursos productivos, fuerza de trabajo explotable. Y a la naturaleza como fuente de recursos mercantilizables también explotables industrialmente.** Asimismo, se aliena ideológicamente por medio de la publicidad incitadora de los “*mass media*” la cultura en cuanto conjunto de significaciones trascendentes, y se le mercantiliza igualmente como cultura de masas consumista de mercancías y sus valoraciones a través de la denominada por los francfortianos “*industria cultural*”, impregnando de pragmatismo o instrumentalidad a la sociedad.

Entre los francfortianos de la primera generación quien más fustigó intelectualmente al capitalismo por su alienación tecnocrática, fue Marcuse (1995), al considerar que se desvirtuó la potencialidad liberadora de la tecnología al ponerla al servicio de la racionalidad instrumental o unidimensional. Sus posibles diseño y uso liberadores de las coacciones compulsivas que imponía a los hombres y mujeres el “*principio de realidad*”, fueron amputados al ser

adosado a ese principio el capitalista “*principio de rendimiento máximo,*” a través de la instrumentación de la tecnología y su ideología tecnocrática en beneficio de la explotación y dominación de los propietarios de los medios de producción industrial sobre el resto de la sociedad y la naturaleza, “*la fuerza de la tecnología, que podría ser liberadora –gracias a la instrumentalización de las cosas-, se ha convertido en un obstáculo para la liberalización, debido a la instrumentalización de los hombres*” (p. 57).

La noción de racionalidad instrumental tiene coincidencias con la noción de racionalidad teleológica propuesta por Weber (1969), a fines del siglo XIX y principios del siglo XX en Alemania, para caracterizar y comprender un tipo de acción social de los individuos en sociedad. Este tipo de acción atiende a la persecución de fines, tomando en cuenta como medios para lograrlos el comportamiento de las cosas y de los otros individuos con los que se interacciona, y estimando el resultado probable de las decisiones tomadas de acuerdo a valoraciones. Para él la evolución de occidente ha obedecido a procesos de racionalización con arreglo a una adecuación progresiva de medios y fines, es decir, de la racionalidad teleológica que se expandió a la economía y a la burocracia estatal, pero también a los restantes ámbitos de la sociedad. Conllevándolo a entender como racionalidad la adecuación de medios con los fines, para alcanzar los efectos deseados. No obstante, hace notar que dicho proceso modernizador en occidente ha provocado el desencantamiento, la desdivinización o descreimiento en ideas, creencias y mitos fundamentalistas que cohesionaban culturalmente a las sociedades. Provocando con ello el politeísmo axiológico que impide a la sociedad que se pueda argumentar y acordar racionalmente sobre cuáles deberían ser los fines a atender por todos o por la mayoría.

En el contexto de la cultura pragmática inducida por la razón instrumental dominante en la sociedad, donde se piensa que todo es instrumento o recurso para alguna cosa y donde está imposibilitado discutir razones sobre fines últimos impersonales, no se puede concebir que las personas sean fines en sí mismas, que tengan dignidad, y no sean tan solo medios de otros con poder.

La Razón Comunicativa o Dialógica

La crítica a la racionalidad instrumental será continuada desde la Escuela de Francfort por Jurgen Habermas, a quien se le considera parte de la segunda generación de dicha escuela junto con Karl-Otto Apel y Axel Honneth, entre otros. Pero Habermas la continuará a partir de impugnar la fundamentación de la crítica de sus predecesores en la Escuela de Francfort. El rechaza en los planteamientos de ellos la filosofía de la conciencia y de la filosofía de la historia correspondiente, desde las cuales se realiza la denuncia de la imposición de la razón instrumental en las sociedades capitalistas liberales y de estado o “*socialistas*” pero no su superación por medio de una racionalidad alternativa. Propone superar la centración en el individuo, ya que el yo no es primario porque éste se constituye en la intersubjetividad al sustentar que la mediación del lenguaje es el a priori de la conciencia humana. Por consiguiente, la racionalidad no es primeramente subjetiva ni objetiva, sino intersubjetiva. Este pensamiento suyo va de la filosofía de la conciencia a la filosofía del lenguaje que reflexiona sobre la sintaxis, la semántica y la pragmática de los signos, y deriva en consecuencia, en la acción mediadora de la comunicación como fundamento de la convivencia social. Con base en esto propone una racionalidad alternativa a la instrumental que denomina razón comunicativa o dialógica. Reivindicando así el núcleo de la pragmática que es la relación sujeto-sujeto o intersubjetividad.

Esos planteamientos habermasianos serán desplegados argumentadamente en los dos volúmenes de su obra *Teoría de la Acción Comunicativa* (2002). Dichos planteamientos están prefigurados en otra obra que publica sobre los intereses constitutivos del conocimiento, *Conocimiento e interés* (1982). En este texto formula que la vida humana articula sus formas a partir de estímulos vinculados con las necesidades básicas

de su reproducción biológica e impulsan la interacción y el trabajo. La interacción y el trabajo suponen procesos de comprensión y aprendizaje requiriendo estructuración simbólica y organización social. El nexo entre interacción-trabajo y comprensión-aprendizaje revelan la relación interés-conocimiento, por cuanto no hay conocimiento desinteresado en la satisfacción de una necesidad o en su creación.

En atención a la naturaleza del interés Habermas (ob. cit.), identifica tres tipos de intereses que han orientado el conocimiento por vías diferentes: 1º) un interés tecnocientífico-dominador del conocimiento que interviene en la explicación causal de las ciencias empírico-analíticas; 2º) un interés interpretativo-práctico del conocimiento al servicio de la comprensión en las ciencias histórico-hermenéuticas que se apoyan en las tradiciones que asumen; y 3º) un interés emancipador del conocimiento que libera al conocimiento práctico de significados subjetivos y las explicaciones causales distorsionadas por las ideologías sociales, culturales o políticas prevalecientes, por medio de su intervención en la orientación de las ciencias de autorreflexión críticas respecto de las representaciones dominantes. La existencia histórica de esas tres formas interesadas de conocimiento evidencia la imposibilidad, según Habermas, de reducirlas excluyentemente a una sola como lo pretende la racionalidad instrumental a través del interés técnico-dominador. Por el contrario, es el interés emancipador el que histórica y racionalmente en la interacción social mediada comunicativamente, el que ha integrado autorreflexivamente a los otros dos. Como lo expresa a continuación:

En la medida en que el interés de la razón por la emancipación, puesto en el proceso de formación de la especie y que penetra el movimiento de reflexión, se dirige a la realización de esas condiciones de

interacción simbólicamente mediada y de la actividad instrumental, asume las formas restringidas que representan el interés cognoscitivo práctico y el interés cognoscitivo técnico (ob. cit., pp. 212-213).

En consecuencia, el saber emancipador, o ciencia social crítica, se propone explicitar y superar las condiciones que alienan las explicaciones causales y las interpretaciones que se producen en el conocimiento práctico. Reivindicando para ello, la interacción social mediada simbólicamente por el lenguaje, provocando de esta manera, la autonomía y la libertad en los sujetos por vía de la autorreflexión y autoentendimiento de las condiciones en que deben producirse la comunicación y la acción social sobre sus intereses y valoraciones. Conduciendo así, a la crítica y el abandono del esquema reduccionista del conocimiento de la relación sujeto-objeto, por el de la relación cognoscitiva entre sujetos, sujeto-cosujeto del conocimiento, en la que ningún sujeto es objetivado como cosa (cosificación del sujeto) o cosificado en un objeto (objetivación de un sujeto).

El método de esta ciencia social crítica habermasiana, es el de la crítica ideológica. Este método crítico concentra su atención en las formas que toma la dominación y explotación económica, política y cultural de los hombres y mujeres, centrándose en las representaciones ideológicas o creencias ilusorias que las reproducen en un orden social irreconciliable con sus verdaderos intereses colectivos. La crítica de la ideología de los sujetos implica a la vez, que se revelen las auténticas necesidades que subyacen inconscientemente en esa ideología de los hombres y mujeres, y de las que deben racionalmente autoconcientizarse conforme a una ética de la responsabilidad solidaria. Lo que obliga a que la ciencia social crítica tenga como tarea principal evidenciar y expresar esa autoconciencia racional y moral subyacente, y orientar

solidariamente las acciones sociales para la realización de esas necesidades e intereses colectivos.

En su argumentación, Habermas (2002), justifica la necesidad de una racionalidad ética que fundamente de modo normativo el aprendizaje del saber emancipatorio por vía del desarrollo de la competencia o capacidad comunicativa, a partir de la solidaridad que se da en el mundo de la vida, gracias a la interacción comunicativa entre los individuos, por lo cual su teoría toma cuerpo y expresión en la razón o ética comunicativa. Habermas (ob. cit.), define la acción comunicativa como “*todas aquellas interacciones en que los participantes coordinan sin reservas sus planes de acción individual sobre la base de un consenso comunicativamente alcanzado*” (p. 391). Este consenso no se fundamenta en la sintaxis y la semántica principalmente, sino en la racionalidad de la pragmática social, en las razones argumentadas o contrariándolas críticamente.

Sustenta que el dinero y el poder se han introducido en el mundo de la vida sustituyendo la comunicación, conduciendo a la monetarización de las relaciones humanas y a la burocratización de las decisiones. El mercado determina las preferencias y las valoraciones que deberían ser acordadas comunicativamente; y las decisiones políticas, que por definición son públicas, se toman mediante técnicas burocráticas. Por lo tanto, solo un acuerdo basado en la solidaridad y la acción comunicativa que posibilite la adhesión de las voluntades a los auténticos intereses generales, puede regular y emancipar a los hombres y mujeres del poder y del dominio del dinero.

El proceso emancipatorio práctico-político a través del diálogo al servicio de las decisiones, y liberado de sus restricciones, es el propósito fundamental de la teoría de la ética o razón comunicativa.

La acción comunicativa en Habermas (ob. cit.), se diferencia de los dos tipos de acciones dominantes: la acción instrumental y la acción estratégica. Tanto en la acción instrumental como en la estratégica el actor se orienta por el éxito a alcanzar, a través de medios y cálculo de las consecuencias. Y se diferencian entre sí en que la primera se atiene a reglas técnicas de acción sin estimar la influencia que pueda tener en las decisiones de otros actores racionales, y, la segunda, si la toma en cuenta. Ambas se distinguen de la acción comunicativa en que ésta no calcula egocéntricamente el éxito, sino que busca el acuerdo por consenso entre los involucrados.

La capacidad o competencia comunicativa en Habermas (ob. cit.), para actualizarse como emancipadora en los actos de habla, debe cumplir cuatro postulados de validez: 1º) que lo enunciado se cree verdadero, 2º) es comprensible o inteligible, 3º) con lo que el locutor se manifiesta sinceramente, y 4º) está en su razón cuando lo hace, es correcto cuando y como lo dice.

Esos postulados o condiciones refieren a un modelo ideal del habla que subyace irrealizado en la comunicación real para lograr la verdad consensualmente en el que la fuerza argumentativa es la única presión admisible. Esa situación ideal del habla exige una discusión pública, democrática, que acepte el libre juego de las ideas y de los argumentos en igualdad de oportunidades, sin presiones dominantes, manipuladoras, y sin controles burocráticos.

Al revelar la teoría crítica los intereses constitutivos del conocimiento devela igualmente la relevancia mediadora de la intersubjetividad por medio del lenguaje en las dimensiones mencionadas antes, y de la argumentación, otorgándole de este modo racionalidad a la teoría de la acción comunicativa habermasiana. Aquí el lenguaje y la razón son el logos. El pensamiento individual racional es un monólogo consigo

mismo y la virtualidad del pensamiento de los otros, y el pensamiento racional colectivo o universal es comunicación que también supone al lenguaje como condición. No hay racionalidad sin lenguaje y, por consiguiente, sin comunicación o diálogo. Asimismo, no hay lenguaje orientado al entendimiento que no sea racional. Cuando el pensamiento es enunciado, es a la vez, comunicado, puesto en común con otros (según la acepción latina de comunicación que deriva del vocablo *comunis*), reivindicando la exigencia del reconocimiento de su validez y su pretensión de ser verdadero en las ocasiones que lo demanda. Su racionalidad radica en el deseo de ser reconocido. Reconocimiento del discurso que se apoya en su argumentación interpretada y comprendida en su variedad posible de sentidos como lo propone la hermenéutica dialógica, ya que la comunicación no es un mero intercambio de mensajes instrumentalizado por el lenguaje reducido a medio de transmisión informativo.

Modernidad y Constitución de La Subjetividad

Ahora nos interesa considerar la incidencia de la Modernidad en la constitución de la subjetividad del sujeto moderno a través de la gubernamentalidad liberal, que si bien reivindica discursivamente la capacidad soberana del sujeto para actuar racionalmente sobre sí mismo, busca regularla con la articulación entre gobierno y soberanía tratando de incidir en las posibles acciones de los individuos, además de los dispositivos y los mecanismos de poder y de saber ya aludidos del Estado y la sociedad, por medio de tecnologías del yo, prácticas y ejercicios de internalización de disciplinamientos y normalización corporal de los individuos sobre sí, para inducir su autogobierno con base en los códigos de moralidad, ciudadanía, urbanidad, higiene, afectividad, etcétera, establecidos.

La gubernamentalidad liberal que construye y reconstruye la Modernidad con base en la experiencia de ejercicio del poder estatal que inaugura, que es el Estado mismo, se encontrará sometida a una contradicción que la atravesará en todo su recorrido, entre su fundamento discursivo de basarse en la libertad de actuación de los sujetos dentro de un abanico de posibilidades prefijadas, y las necesarias limitaciones represivas de ella, en función de controlar su actuación ante las contingencias y los probables acontecimientos que se puedan presentar y atenten contra su seguridad u orden establecido. Heller (1997), destaca esa capacidad de la Modernidad para auto-regenerarse buscando reconciliar sus contradicciones, *“la singular capacidad de la modernidad de auto-rejuvenecerse a través del potencial para sobrellevar las contradicciones mientras las reconcilia.”* (p. 148). **Por ello la libertad liberal devendrá en libertad vigilada totalitariamente, sin abandonar las amenazas intimidatorias y el uso de la fuerza.** Esta es la razón por la que también el liberalismo

y su Estado republicano, producen o recuperan derechos sociales demandados, ya que al normarlos o codificarlos, regulan o controlan su ejercicio por parte de los “*ciudadanos*”. De aquí que Foucault (2007), afirme respecto a la fabricación de libertades en la gubernamentalidad liberal, lo siguiente: “*Es preciso por un lado producir la libertad pero ese mismo gesto implica que, por otro, se establezcan limitaciones, controles, coerciones, obligaciones apoyadas en amenazas, etcétera*” (p. 84).

En lo que se refiere a la producción de una subjetividad específica, Foucault (1978), indica que el poder opera sobre los individuos mediante las disciplinas o tecnologías normalizadoras del yo, para convertirlos en cuerpos dóciles y útiles, “*disocia el poder del cuerpo; de una parte, hace de este poder una ‘aptitud’, una ‘capacidad’ que trata de aumentar, y cambia por otra parte la energía, la potencia que de ella resulta, y la convierte en una relación de sujeción estricta*” (pp. 141-142). Es una práctica productiva sobre los cuerpos orientada hacia su individualización o subjetivación que se proyecta en efectos de objetivación o saber. A diferencia de los defensores de la Modernidad, quienes estiman la individualidad como autonomía o libertad creciente del individuo moderno, la presenta como individualidad sujeta por nuevos mecanismos de control disciplinarios. Para él, la disciplina es una modalidad de ejercicio del poder que se forja durante los siglos XVII y XVIII en Europa. Su origen está asociado a las transformaciones económicas, sociales y políticas que se produjeron en el transcurso de esos siglos: acrecentamiento y conservación de las riquezas, producto de la explotación colonial principalmente, demandas de mayor seguridad ante los motines y sublevaciones, así como de la necesidad de afianzar el nuevo modelo político de sociedad basado en el contrato social liberal.

La diferencia fundamental entre el poder disciplinario y el antiguo poder soberano de la monarquía, radica en que mientras este último era abierto, visible y estaba localizado en la estructura monárquica; el poder disciplinario es invisible ya que se ejerce mediante normas o tecnologías normalizadoras, *“En cuanto al poder disciplinario, se ejerce haciéndose invisible; en cambio, impone a aquellos a quienes somete un principio de visibilidad obligatoria.”* (ob. cit., p. 192).

La disciplina no debe ser confundida con los aparatos e instituciones en los cuales se apoya, ni ser reducida a las teorías del derecho coincidentes, ni ser derivada de opciones morales, por más que estas la justifiquen. Comprende un conjunto de instrumentos, técnicas, procedimientos, niveles de aplicación, objetivos, etcétera, que configuran una analítica, una física o una anatomía política del cuerpo, una biopolítica que favorece su regularización, su normalización, por el poder, *“a estos métodos, que permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les imponen una relación de docilidad-utilidad, es a lo que se puede llamar ‘disciplinas’”*. (ob. cit., p. 141).

Desde esa perspectiva moderna, al emplear más la vigilancia que el castigo, más la normalización que la penalización, la disciplina es una tecnología rentable que busca hacer a los cuerpos dóciles y, a la vez, útiles, *“La disciplina aumenta las fuerzas del cuerpo (en términos económicos de utilidad) y disminuye esas mismas fuerzas (en términos políticos de obediencia).”* (ob.cit., p.142).

El poder disciplinario es igualmente un poder normalizador de los individuos, el cual se actualiza a través de tipos de normatividad o normas disciplinantes, que regulan a los sujetos por vía de interferir o mediatizar, bajo formas restrictivas o formas expansivas, sus campos de experiencia. Con las primeras se prohíbe la espontaneidad o anormatividad

de las acciones y, con las segundas, se produce la subjetividad en una extensión de posibilidades que responden a pautas presuntamente de normalidad. Bajo estas últimas formas se impone lo normal como criterio de lo real o de verdad, aquí el poder se manifiesta en cuanto productor de lo real o de la verdad.

Una norma, según Morey (1991), es aquello que está conforme con los hábitos, con un principio racional o con la historia. Es por esto que un poder normalizador actúa sobre la formación de los hábitos, los principios racionalizadores y las legitimaciones históricas. En su crítica a lo normal, hace de lo normal el efecto de prácticas complejas de normalización, discursivas y no discursivas, en connivencia con los grupos de referencia (agentes e instituciones), quienes deciden en torno a lo normal y su aplicación, en tanto que lo normal es una modalidad.

Aún y cuando las disciplinas pueden llegar a ser normativas, no hay que confundirlas con las normas. Pues, mientras las disciplinas procuran el adiestramiento de los cuerpos, la norma es una medida que hace comparables e individualiza a los individuos; además, establece las desviaciones en un grupo.

En Foucault (1987), las tecnologías disciplinarias modernas del yo están estrechamente vinculadas con su concepción de la moral. Él distingue entre las prescripciones o códigos morales que imponen valoraciones positivas o negativas sobre las acciones sociales, y las formas o medios por los cuales los individuos se constituyen a sí mismos como sujetos morales de sus propias acciones. Sin que esta distinción lo lleve a considerar, en modo alguno, que los individuos originan o producen su moral al margen de la presión que ejercen las pautas culturales de poder dominantes en la sociedad. No obstante, reconoce una condición de posibilidad

emancipatoria en el automodelado ético, como se propone para la afectualidad, estéticamente asumido, concebido como “*cuidado del yo*”, un arte de la existencia, en tanto desarrollo crítico auto-reflexivo respecto de la normativa moral o de poder que sujeta al yo. La ética foucaultiana deviene en un campo opcional de libertad moral frente a la moral entendida como obligante normatividad. La posibilidad de construirse éticamente vendría dada por las prácticas de relación consigo mismo, las experiencias de sí, ejercitaciones para operar modificaciones sobre sí, conducentes a problematizar la moral individual y grupal que se basa en un código moral impuesto desde el exterior.

La Posmodernidad como expresión del agotamiento de la Modernidad

La Posmodernidad puede ser asumida como una condición epocal de naturaleza cultural que emerge por el agotamiento de la mayor parte de las ideas-fuerza que fundamentaron a la Modernidad, provocando su crisis ideológica o representacional, de legitimación de sus instituciones y de la subjetividad sociohistóricamente conformada. Detrás de estas manifestaciones de su agotamiento, subyace también la crisis de su razón o racionalidad funcional o instrumental que le daba sustentabilidad justificadora. Pese a que en Latinoamérica, la Modernidad no se desplegó en profundidad y abarcamiento como en Europa, sino que fue, y sigue siendo, un remedo dependiente colonial y neocolonialmente de aquella bajo la figura de la modernización, por los nexos de su dependencia, y de sus luchas emancipatorias de esa condición de dependencia modernizadora en la búsqueda de su propia identidad frente a la Globorrecolonización liberal y neoliberal, sufrirá igualmente los efectos del agotamiento de su imaginario en diversos grados y ámbitos, según sea el contexto particular implicado.

La falta de realización sociocultural de las expectativas generadas por sus ideas-fuerza (bienestar, desarrollo, igualdad, etcétera), el individualismo competitivo privilegiado y promovido como estilo de vida subjetivador en lugar de la solidaridad y cooperación fraternales, la depredación de la naturaleza con base en la aplicación de la racionalidad instrumental científico-tecnológica para explotarla, con los consecuentes efectos perversos provocados por la industrialización capitalista (contaminación, calentamiento global, explotación del trabajo, crisis económicas, etcétera), el terrorismo de Estado y los genocidios propiciados durante las dos guerras imperialistas mundiales (los campos de

concentración o de exterminio de millones de seres humanos, los bombardeos atómicos contra Nagasaki e Hiroshima, causantes de cientos de miles de muertos e innumerables afectados degenerativamente de por vida, junto con sus descendientes, por sus radiaciones, etcétera), y las tensiones imperiales y sus guerras a baja escala (Irak, Libia, Afganistán, Siria, etcétera) entre naciones-potencia, y contra naciones latinoamericanas que reivindican su autodeterminación, que pueden generar la tercera guerra mundial, son los determinantes principales de un espíritu de época signado por el pesimismo y la desesperanza en los sectores sociales más sensibles, desalienados y críticos de las sociedades, frente a la Modernidad. Siendo dichos sectores catalogados, en su diversidad, con el rótulo de posmodernos, y criticados por neorrománticos al reivindicar la prevalencia de la afectividad y la sensibilidad frente a lo racional. Tales sectores, no reivindican unidad de pensamiento y organización única de tipo moderno alguno para pensar y actuar; por el contrario, reivindican sus diferencias entre sí para distinguirse de las formas de actuación social modernas también agotadas y en crisis para ellos, por ejemplo, los partidos políticos.

Respecto de las nuevas modalidades de subjetividad que incita la condición cultural posmoderna, se caracterizan prevalementemente por su ambigüedad y ambivalencia al carecer de un centro identificatorio, debido a la fragmentación del yo que lo hace variable e inestable al multiplicar las identidades que un individuo debe asumir transitoria y fugazmente en el trayecto de su vida en diferentes ámbitos. Aquí, el sujeto en cuanto tal, en tanto regulador de su autonomía y vida, es disuelto por una serialidad de roles que se le imponen azorosamente.

Esa inestabilidad identificatoria o simbólica es provocada por la condición fluida de la “*modernidad líquida*”, como denominó Bauman (2007), a la condición posmoderna, en

contraposición a la “*modernidad sólida*”. En su interpretación crítica de la modernidad líquida, la persecución de la solidez en los vínculos sociales es tachada de riesgo absurdo. Cualquier compromiso asumido a largo plazo, así como la lealtad, supone obligaciones y responsabilidades que atentan contra la libertad de seleccionar oportunidades a futuro ante un porvenir incierto. De allí el sinsentido, de asumir éticas duras o sostenidas de compromiso con los demás, cuando lo que debe predominar son las éticas fugaces o débiles, descomprometidas ante los otros. Asimismo, es absurdo el consumismo de acumular cosas o mercancías, cuando el goce está en desecharlas pronto para adquirir las nuevas. Sin embargo, es de anotar para su abordaje analítico posterior, que pese a la debilitación de los vínculos sociales que supone la condición posmoderna, y a la estimulación del individualismo y el neonarcisismo, ha surgido la contingencia que ha hecho aflorar el acontecimiento de las denominadas “*nuevas tribus*” por Maffesoli (1990), nuevas formas de socialidad efímeras entre los jóvenes, basadas en la rebeldía antisistema, la emocionalidad y la empatía entre ellos.

Es de destacar, que tanto la emocionalidad y la empatía afectiva indicada por Maffesoli en los nuevos modos de “*tribalización*” o nuevos movimientos sociales, son expresiones de una reconfiguración de la actuación social por medio de una subjetividad transitiva o transindividual, con base en la potenciación expresiva de las semióticas asignificadoras que emplazan a la regulación moderna de las semióticas significantes según Guattari (1996).

Este autor (ob. cit), propone que en el capitalismo la producción de subjetividad, siendo esta su esencia neoliberal actual, se realiza de dos modos que se imbrican, los dispositivos de sujeción social o molar y los de servidumbre maquínica o molecular. La sujeción social dota segmentándolas a las subjetividades de una identidad, un género, una profesión,

una nacionalidad, su adscripción a un movimiento social, etcétera, así como al individualarlos según las exigencias de poder, les induce una conciencia, representaciones y comportamientos. No obstante, la construcción del sujeto individuado va paralela a otro proceso de subjetivación, el de servidumbre maquina, que es diferente ya que procede des-subjetivando a la vez, desmantelando su conciencia y sus representaciones al actuar sobre sus planos pre-individual e infrasocial: sensibilidad, emociones, afectos, sensaciones, deseos, reacciones, actitudes, etcétera, promovéndolos como componentes de una máquina, como elementos de input/output, como relés que permiten o no la circulación de la información y el establecimiento o interrupción de la comunicación.

Aunque estas semióticas son asignificantes porque sus signos no significan, son activadoras o disparadoras de acciones y movimientos, como cuando una señal perceptiva activa o dispara la sensibilidad de una respuesta refleja sin saber su causa. En la servidumbre maquina el cuerpo hace simbiosis alienante con la máquina, no hace diferencia entre lo humano y no humano, así como entre sujeto y objeto, se conciben ambos como complementos de funciones y flujos situados al mismo nivel. Las funciones, los órganos-piezas y las fuerzas de ambos se agencian entre sí, por ello juntos forman un agenciamiento capitalista. Sin embargo, indica Guattari (ob. cit.), este agenciamiento maquina encierra factores de auto-organización o feed-back y de auto-referencialidad que pueden expresar un reservorio de posibles y sus actualizaciones, unas posibilidades enunciativas o de creación y re-creación “*transmaquinas*” de las subjetivaciones, de producción del acontecimiento, para actuar contra la misma alienación o dominación maquina capitalista. El acontecimiento aparece cuando surgen las dudas cuestionadoras o preguntas impugnadoras de la

relación dominante. Estas formulaciones de Félix Guattari en torno a las semióticas asignificantes y significantes, serán ampliadas y detalladas luego porque nos parecen imprescindibles para fundamentar la afectualidad.

Siguiendo con los efectos de la modernidad líquida expuestos por Bauman (2007), indica, además, que se desalienta el aprendizaje educativo “*para toda la vida*”, saberes y conocimientos que había que acumular, atesorar y cuidar; ahora, en la posmodernidad o modernidad líquida, los saberes y conocimientos, son sustituidos por la información digitalizada en mercancías desechables de consumo rápido, los programas o software para ser usados en función de lo que se demande en el momento, y ser luego reemplazados por otros presuntamente más actualizados. A ello se refiere Lyotard (1987), en su texto *La condición posmoderna*, cuando señala como una de las características de la Posmodernidad, “*la exteriorización del saber con respecto al sabiente*” (p. 6). Generando, de esta manera, una relación dependiente con el consumo informacional digitalizado o informático, que conduce a la configuración de lo que podría denominarse, el sujeto informacional, quien estaría sujetado alienadamente a ese tipo de consumo para decidir con base a esa clase de información.

Retomando lo dicho al inicio sobre formación de la subjetividad posmoderna, los individuos manifestarían en sus formas de ser, una especie de narcisismo renovado y post-ético, al centrarse en sí mismos. Siendo conducidos por esto, en sus intentos inducidos de alejarse de los códigos morales sujetadores por conservadores y represores de sus deseos y placeres, a una desorientación moral que incitaría su hedonismo y a un repliegue en su privacidad, debilitando su participación pública.

En la condición posmoderna se exagera la suprasensibilidad de la Modernidad en detrimento de la libertad de la sensibilidad, mutándola en una sensibilidad suprasensible. La suprasensibilidad es la representatividad abstracta de la mercancía o del capital en su forma genérica, parte de su imaginería fetichista, una abstracción de su abstracción, por redundante que parezca, esto es, sin referir cosa u objeto alguno en particular sino su representación mercantil, aunque se pose posesivamente sobre los objetos para los individuos que los ven, los sienten, los aprecian, etcétera. Es la forma por excelencia de mediatización mercantil de las relaciones entre los sujetos y las cosas, que refuerza el paroxismo consumista al incidir seductoramente en el deseo de poseerlas compulsivamente, y que también cosifica abstracta o invisiblemente a las relaciones entre los individuos.

Antecedentes histórico-culturales de la Afectualidad

La historicidad, en tanto condición de inteligibilidad de la naturaleza de los modos de vida de los pueblos indoafrolatinoamericanos y caribeños, imbrica necesariamente su ontología (sus modos de ser), con su epistemología (sus modos de pensar, saber y conocer). Cuando aquí nos referimos a su epistemología, participamos de la reformulación hecha por Boaventura de Sousa Santos (2018), en su texto *Introducción a las Epistemologías del Sur*. Él no las concibe en su acepción convencional dominante: abstracciones sobre la lógica del conocimiento científico moderno eurocentristas y anglonorteamericanas, ajenas a las vicisitudes de los contextos sociohistóricos de los pueblos.

Las Epistemologías del Sur, denominadas así por opuestas a las Epistemologías del Norte imperial, que invisibilizan, relegan y excluyen, a los saberes y conocimientos de los pueblos de América Latina, el Caribe, África, Asia y Oceanía. Pese a ello, no es un sur geográfico, sino un sur epistemológico, ya que en el norte geográfico (Europa y Norteamérica) existen poblaciones marginadas y sometidas por los grupos y clases dominantes, que resisten y reivindican sus modos de pensar y reflexionar contra el capitalismo, el colonialismo y el patriarcado. Así mismo, en el sur geográfico, existen y prevalecen las Epistemologías del Norte.

Las Epistemologías del Sur son experienciales, no experimentales. Se refieren a la creación y validación de saberes y conocimientos que son producto de las experiencias de grupos y movimientos que han asumido resistir y enfrentar las injusticias, las opresiones y las destrucciones propiciadas por el dominio capitalista, las sujeciones del colonialismo y las imposiciones patriarcales. El propósito de las Epistemologías del Sur es el de favorecer la legitimidad de

las representaciones propias del mundo existencial de esos grupos y movimientos sociales.

Debido al desarrollo desigual de las naciones que provoca el capitalismo entre países metropolitanos y los dependientes colonial y neocolonialmente de los metropolitanos, las Epistemologías del Norte y las del Sur se han imbricado y solapado en los países que han sido, y siguen siendo, dependientes. De aquí, que se legitime la necesidad de reivindicar los saberes que han sido subordinados por el Norte imperial y sus ciencias, pero que fundamentan las luchas del Sur Anti-imperial, y que son descalificadas como formas de conocer-saber, siendo parte de sus resistencias existenciales, y, por consiguiente, conforman igualmente sus subjetividades libertarias.

Es por ello, que se resaltan sus modos de vida históricos invisibilizados e insurgentes en el presente, cuando son expresiones de sus mismas luchas emancipadoras contra el capital, el colonialismo y el patriarcado.

Por consiguiente, en sus modos de vida se implican lo epistemológico y lo ontológico, modos de pensar, saber y conocer con sus modos de ser en la constitución o hechura social de sus cuerpos, tanto individuales como colectivos. Cuerpos que se van a transformar producto de las tensiones existenciales por la pasión extrema que la lucha provoca en ellos. Los límites y separaciones que pudieran existir en la corporeidad, se volverán porosos y se producirán integraciones que desarrollaran sus potencialidades latentes o subyacentes en manifestaciones conscientes e inconscientes. Ello incidirá directamente en la formación de nuevos acervos que perduraran por generaciones.

Acervos que podrán debilitarse o fortalecerse en el tiempo. Se debilitarán cuando se producen las derrotas y hay necesidad de replegarse adaptativamente para subsistir

ante la embestida del poder represivo y revanchista en sus diversos ámbitos de vida, por parte de las fuerzas adversas. Sin embargo, ese acervo no desaparece, se vuelve historia y memoria formativa de su corporeidad, se encarna o hace cuerpo, y colectivamente se expresa contraculturalmente, es cultura por su significación y sentidización socializada como identidad, así aparezca imbricada con la cultura hegemónica o dominante. La resistencia se expresa ahora en la preservación y reivindicación de ese acervo que los dignifica en su cotidianidad, consciente o inconscientemente, mientras llega otra oportunidad histórica, *otra contingencia para generar un nuevo acontecimiento por la multitud en que devendrán.*

De esa manera, se integra, como producto de esas resistencias tensionadoras de los cuerpos, por ejemplo, la razón y el sentir, lo epistemológico y lo ontológico, concretándose en una racionalidad sintiente o una afectividad racionalizadora. De esta manera histórica, ha ocurrido con la afectividad original de los pueblos aborígenes latinoamericanos y con los y las africanas, y con sus mezclas étnicas derivadas: zambos, mulatos, pardos, etcétera.

Afectividad relacional que ante la contingencia de la conquista y colonización, que los indignificaba al presionar cada vez más la colonización de su ser, su saber, su saber-hacer, su poder, negando su alteridad, su condición diferenciadora de los europeos invasores, se transformó en afectualidad al insurgir como comunidades indoafrolatinoamericanas para, luego de sus rebeliones fracasadas, y para persistir en ellas, replegarse defensivamente, refugiarse y resistir libertariamente en cumbes, palenques, quilombos, cimarroneras, etcétera, según la denominación que adoptasen para cada lugar o región que habitasen en Indoafrolatinoamérica y el Caribe.

La afectualidad que referimos tiene su asiento en una sensibilidad convivencial con el otro, en la “*experiencia de/con el otro*”, los(as) otros(as) y lo otro (lo alternativo). Pese a que esa experiencia sea en ocasiones afectivamente refractaria, aquí importa la relación misma por encima de su tipo. Esta sensibilidad no se restringe a la capacidad sensorial de los individuos, de sus sentidos. Ella sobrepasa la condición de los órganos sensoriales y sus funciones en el cuerpo biológico como organismo. Es una capacidad principalmente de registro racional-sensible y actuación existencial vitalista de los cuerpos frente al entorno-mundo y a sí mismos. Desde esta posición racio-vitalista se reivindica la corporeidad considerada como un cuerpo-sin-órganos, para resaltar la potencialidad de lo que puede hacer un cuerpo consigo mismo y con los otros cuerpos en su devenir, de lo que es capaz por las intensidades o fuerzas energéticas que lo conforman o afectan en su integralidad trascendente según sea su modo de reproducirse en la interacción sociocultural.

Los quilombos, cumbes, cimarroneras, etcétera, fueron formas de convivencia que desafiaron y enfrentaron, por un lado, las regulaciones que les impusieron los esclavizadores europeos y su descendencia criolla, con las cuales presionaban la colonización de su ser, saber, saber-hacer y poder. Mientras que por otro lado, les liberaban sus cuerpos para ser o realizarse en libertad, y refundar, con base en la recuperación de anteriores formas convivenciales, -aunque con entronizaciones de formas coloniales de gubernamentalidad en algunos casos, como efectos perversos de la colonialidad-, nuevas relaciones sociales basadas en la afectualidad que era vivenciada, junto a las innovaciones en otros aspectos como el económico, político, cultural, etcétera, sobre los cuales incidía la afectualidad cohesionadora practicada con variaciones en los grados de intensidad.

Prácticas afectuales que eran proscritas, perseguidas y castigadas o penalizadas por los colonizadores con torturas, amputaciones de miembros y la muerte. El conde de Ponte, gobernador de Bahía (1805-1810), describió esos quilombos, como lugares llenos de vagabundos, delincuentes y curanderos, donde: *“vivían en absoluta libertad, bailaban, lucían atuendos extravagantes, [practicaban] la falsa medicina, pronunciaban oraciones y bendiciones fanáticas; se regocijaban, comían y autocomplacían violando todos los derechos, las leyes, el orden y la paz pública”* (Offen, 2018, p. 574).

Su comunidad de contrapoder anticolonial, se cohesionaba primordialmente en torno a la **afectualidad, en sentir y sentirse juntos, en cuanto liberación plena de sus cuerpos, de su corporeidad, lo que les permitía amalgamar sus diferencias y reconocerse en su diversidad**, por ejemplo, religiosas, de creencias, etcétera, además de defender el deseo de continuar libres del acoso y de las imposiciones explotadoras que les imponía el capitalismo colonial esclavista, para procurar satisfacer las necesidades y deseos vivificadores de su existencia por medio de modos comunitarios.

Con base en lo expuesto, podemos afirmar que la primera insurgencia contestaria impugnadora de la racionalidad epistemológica colonizadora y esclavizadora de la Europa occidental, que negaba la condición digna del conocer ancestral y el sentir de sus cuerpos al ser reducidos ideológicamente y en el trato corporal despótico y violento contra ellos, fueron los cumbes, palenques, cimarroneras, etcétera, al reivindicar en su forma social existencial comunitaria alternativa de resistencia a la vida europea occidental, sus saberes y modos de ser indígenas y africanos. Formas existenciales en las que tensionaron la potencia emancipadora de sus cuerpos africanos y afrodescendientes, para crearlas y re-crearlas en los distintos ámbitos de vida.

Depestre (1997), lo recoge de esta manera:

Esta vital creatividad se manifestó en los más variados terrenos, desde los métodos de trabajo agrícola hasta las normas del matrimonio y la familia, desde la religión hasta las expresiones culturales, desde el lenguaje hasta los modos culinarios y de alimentación, desde el ritual funerario hasta la expresión corporal en las tradiciones motrices de la danza y el coito, desde la magia hasta la farmacopea... desde la música hasta la literatura oral y los juegos de sociedad, desde la forma de cargar a los niños hasta los peinados de las mujeres, desde la mitología hasta la [insurgencia] armada. (p. 346).

El vínculo afectual, en tanto erótica liberadora, ha sido subestimado como relación cohesionadora del cimarronaje, los cumbes, los quilombos, etcétera, por parte de la mayoría de quienes han investigado o estudiado esas formas de socialidad insurgente contra la colonización. Una forma de relegamiento ha consistido en reducirla a la relación libertaria de establecer pareja con la mujer esclava por los africanos y sus descendientes. Libertad que era prohibida y castigada entre los esclavos por los esclavizadores. La mujer africana o afrodescendiente, solamente podía ser violada o poseída por el “*amo*”, o por quien él escogiera entre los esclavizados, por sus características físico-biológicas (fuerte, resistente, etcétera), para procrear nuevos(as) esclavizados(as) con la finalidad de explotarlos en su hacienda o venderlos. Hijos e hijas que al nacer le eran arrebatados a la madre para no verlos(as) más, y enviados(as) a un criadero a cargo de esclavizadas cuidadoras (García, 1989). Respecto de las indígenas, indica Dussel (2013), “*la india es alienada eróticamente por el varón conquistador... bajo la fáctica dominación del más violento*” (p. 20), y complementa luego subrayando, “*si el Otro es constituido como mero objeto sexualizado por una intención*

erótica del sujeto, el acto es ya alienación del Otro como mera mediación del autoerotismo". (p. 57).

Esta subestimación de las relaciones afectivas y afectuales, obedece principalmente a la prevalencia en los investigadores, de las epistemologías de la razón occidental imperialista, que pauta la búsqueda del conocimiento “científico” solamente en los hechos “objetivos” y no en los “subjetivos”, como el afecto o la afectualidad, en la realidad socio-histórica. Por otra parte obedece también, a que todavía subsiste solapadamente en el argumento anterior, el prejuicio racista colonial esclavista, que sirvió para justificar ideológicamente la esclavitud, de que el “negro” y el indígena son cosas o cuasianimales carentes, por tanto, de emociones, afectos, sentimientos, dignidad y corporeidad.

Luego de participar activamente, al lado de los criollos, en las luchas por la independencia colonial, buscando el cumplimiento de la promesa hecha sobre la eliminación de la esclavitud definitivamente, van a ser burlados por las oligarquías criollas triunfantes y gobernantes. Nuevamente relegados, verán pasar los distintos gobiernos “republicanos” y dictatoriales sin mejorar significativamente su condición. Tan solo serán atendidos populistamente con migajas o limosnas cuando expresen su malestar y descontento, y un sector de la burguesía requiera su mano de obra para ser asalariados en sus procesos extractivistas e industrializadores, también dependientes neocolonialmente, y se les requiera utilitariamente, bajo la ficción de su participación, o los traten de convertir políticamente en “*masa de maniobra*”, para “*legitimar*” con su voto electoral cautivo, la democracia representativa o delegativa burguesa, pero sin que ellos ejerzan su poder o representación directamente, o autogobierno, sino a través de quienes aquellos designen para “*representarlos*”.

Por las dinámicas segregadoras intrínsecas al capitalismo modernizador, serán mayoritariamente marginados o integrados en posiciones relegadas, que espacialmente los ubicará en suburbios urbanos (barrios, favelas, rancherías, urbanismos de segunda y tercera categoría, etcétera). Posiciones excluyentes, en las que impulsados consciente e inconscientemente, se unificaran con base en relaciones afectivas o parentales, heredadas de formas anteriores y decantadas de resistencia, para subsistir de manera renuente, reconociéndose como pueblo que se manifiesta culturalmente de manera popular o ambivalente, o no moderna, esto es, sin reconocerse o adaptarse integralmente en sus instituciones: escuelas, fábricas, etcétera: por ejemplo, estudia o trabaja sin identificarse institucionalmente (Moreno, 1995).

Lo que importa destacar finalmente, es que tanto la renuencia a aceptar plenamente la modernización y su modo de vida, y la forma de cohesión popular que asumen, dan fundamentación para sustentar que potencialmente, según la contingencia social que se presente, **pueden desatar un acontecimiento transformador, convirtiéndose en multitud, que no es masa, sino convergencia de singularidades o alteridades**, e intentar hacer prevalecer nuevamente de modo insurgente **la afectualidad como un nuevo tipo de relacionamiento social reorganizador de las sociedades**.

CAPÍTULO SEGUNDO
LAS TICs EN LA FORMACIÓN DE
NUEVAS SUBJETIVIDADES

Se puede caracterizar a la Modernidad y Posmodernidad, como modos históricos de producir y gestionar tecnológicamente las experiencias colectivas e individuales a través de las TICs, para incidir en la subjetivación de los individuos. De aquí, que los dispositivos tecnológicos de regulación de las experiencias sean dispositivos de control y de poder primordialmente.

CAPÍTULO SEGUNDO

LAS TICS EN LA FORMACIÓN DE NUEVAS SUBJETIVIDADES

La subjetivación a través de las experiencias mediadas por las TICs

En la actual caracterización de la situación mundial, la mayoría de los analistas coincide en la manifestación de un proceso de cambios significativos a escala planetaria, -en el contexto de una crisis estructural y del reordenamiento neoliberal mundial-, que se expresa, entre otros aspectos, en la cada vez mayor redificación informacional global, articulación en forma de red, y la hipertecnologización, el hacer de la tecnología y sus valoraciones un modo de vivir. Ambas expresiones de los cambios apreciados son atribuidas al denominado fenómeno de la Globalización. Sin embargo, no existe consenso sobre la naturaleza de ella y, en consecuencia, sobre su conceptualización. Para el enfoque que se asumirá en esta exposición, será concebida, en una primera aproximación,

como un proceso que induce a las naciones a establecer relaciones de rearticulación subordinada con los centros financieros, políticos e ideológicos hegemónicos en términos de desigualdad en el intercambio del mercado mundial, en la división internacional del trabajo, en el reconocimiento de la dignidad cultural de los pueblos y en la protección de la diversidad ecológica y ambiental. **Este proceso llamado de Globalización, debido a su naturaleza desigualadora, impositiva e invasiva, debe ser reconceptualizado con base en el contexto geohistórico contemporáneo, como una nueva colonización o recolonización económica, política, social, cultural, ecológica y ambiental de las naciones indoafrolatinoamericanas; de aquí que debiese ser renombrado como Globorrecolonización.**

Esa Globorrecolonización ha recibido los calificativos de “*sociedad de la información*” o “*neoliberalismo informacional de redes transnacionales*”, entre otros, ya que una de las maneras privilegiadas para establecer su forma en red ha sido la de impulsar y establecer vínculos sujetantes por medio de la exacerbación fetichista del uso o consumo de la información digitalizada transformándola en informacionalismo, a través de la conectividad teleinformática con base en los desarrollos de la tecnociencia en este campo. Siendo su más representativo medio o nexo de conectividad informacional la red de Internet. Ha sido tal el resaltamiento reificador de la red que se le considera el signo emblemático de la Modernidad tardía o Posmodernidad; así para Maffesoli (2009), “*la Red se convierte en el ícono por excelencia que merece todos los sacrificios y todas las devociones. Todo ello suscita una mitología de las interdependencias y las interconexiones*” (p. 70). Agrega más adelante Maffesoli una afirmación en forma interrogativa respecto a la relevancia que ha adquirido Internet, utilizando para ello una analogía con el modo fundamental de socialización espiritual comunitaria del

cristianismo católico originario, la Comunión de los Santos, “¿no es acaso Internet la Comunión de los Santos posmoderna?” (ob. cit., p. 74).

De igual modo, Castells (1999), ha propuesto a partir de la metáfora de red, el término “*sociedad red*” para caracterizar lo que él denomina actual modo de desarrollo capitalista que se fundamentaría tecnológicamente en la creación, tratamiento y transmisión de la información digitalizada como condiciones imprescindibles de productividad y poder. Sociedad red que es definida en otro texto como “*una estructura social construida alrededor de (pero no determinada por) las redes digitales de comunicación.*” (Castells, 2010, p. 24).

Otro especialista reconocido en el ámbito de los estudios de los medios de información y comunicación, Ramonet (2000), ha señalado que los dos cambios más significativos a partir de la década de los años dos mil han sido “*la irrupción de Internet, y la desaparición de la información de calidad*” (p. 19), e indica, al considerar las implicaciones sociales e ideológicas que la técnica conlleva en sí misma, que “*las revoluciones técnicas en el mundo de la comunicación, como las que impone Internet, aún están más cargadas de ideología*” (ob. cit.). Esta aseveración hace necesario que las denominadas Tecnologías de Información y Comunicación (TICs), que implican a la Internet, se critiquen en relación al tipo de racionalidad que expresan o son portadoras con la finalidad de establecer su pertinencia sociocultural en los ámbitos que éstas intervienen.

Sobre el uso de la tecnología existe una valoración general hegemónica como entidad, instrumento o herramienta neutra, así como sobre la información, esto es, que se les considera sin tomar en cuenta que son expresión de un contexto social, cultural e histórico que las constituye y que, por tanto, las hace vehículo de relaciones

socioculturales que condicionan su uso y a quienes las usan. Este condicionamiento es pasado por alto o subestimado por quienes aceptan o reciben las TICs y su uso informacional acríticamente. Entre los condicionamientos que expresa la tecnología y el informacionalismo y que se han obviado o subestimado está su consideración como técnicas de poder, de significación y de subjetivación. Condicionamientos que deben ser recuperados para la valoración más integral de las TICs y su uso informacional.

Según Deleuze (1999), a diferencia de las instituciones de encierro disciplinantes que estudió Foucault (la cárcel, el manicomio, el cuartel y la escuela), en las que a los individuos se les sujetaba presencialmente a un lugar y a un tiempo determinados para incidir controladoramente en su subjetivación disciplinadora o normalizadora, ahora se les buscaría controlar flexiblemente. Los límites y las restricciones son elásticos. En el caso de la Internet, lo que importaría es que estén “conectados” o sujetos a la red aunque sea discontinuamente para subjetivarlos, en el caso que nos ocupa, informacionalmente. En ello intervendrían decisivamente de manera gratificadora los beneficios, ventajas y satisfacciones virtuales que obtienen como usuarios-participantes-consumidores de las interconexiones en red para realizar acciones sociales: transacciones virtuales con la banca, compras en los mercados, búsqueda de contenidos, actividades recreativas, pulsionantes erótico-sexuales y otras.

Como efecto recursivo sobre el individuo, su subjetividad se constituirá cada vez más a partir de sus interacciones o socialidad virtuales en la red, para nuestra reflexión, en un sujeto disciplinado informacionalmente, según sea su adicción (frecuencia de uso) y tipo de uso (enmarcación sociocultural de su empleo), porque su uso exigiría cambios de comportamiento o conducta que serían inducidos. De este modo, la libertad de movilidad o

desplazamiento del cibernauta está controlada de antemano por el sistema diseñado (complejo de programas, software, y sus soportes activadores, hardware). Los movimientos estarían anticipadamente calculados y se regirían por un abanico de opciones preestablecidas o programadas. **El individuo, aunque le parezca que vive su libertad informativa, no configura el control de la red, al contrario, la red le controlaría su libertad.**

Esa sería una nueva forma de ejercicio del poder que se invisibiliza en su acción pero se evidenciaría en sus efectos de subjetivación en los individuos que subrepticamente serían modulados por los discursos al respecto y los nodos controladores de la red virtual. Con Internet y el sistema de control informacional se propiciarían novedosos modos articulados de socialización, subjetivación y gestión del poder. Se ha tornado tan relevante y decisivo el control y difusión de información, que Virilio (2006), advierte, que la información se ha convertido en la tercera dimensión de la “*guerra total*”, la infowar (guerra de la información) en tanto es una guerra masiva contra lo real y su representación, “*una desrealización por doquier en la que el arma de la comunicación masiva es estratégicamente superior al arma de destrucción masiva*” (p. 43). Para luego decir sobre la infowar de manera contundente, “*se trata de romper el espejo de lo real para hacer perder a cada uno (aliados o adversarios) la percepción de lo verdadero y de lo falso, de lo justo y de lo injusto, de lo real y de lo virtual*” (p. 50). **Esto desmistifica e imparcialidad informacional mediática y la redefine como un campo de lucha por el poder que se da bajo la cobertura ideológica de la “libertad de información”. Demandando por ello, repensar y reconceptualizar indagativamente el poder mediático informacional desde los supuestos discursivos en que se sustenta hasta sus efectos prácticos en los individuos.**

Es de advertir respecto a la tecnología informacional, que la perspectiva que asumimos aquí, rebasa la ubicación de la misma en las posiciones extremas fijadas por los tecnofóbicos y los filotécnicos, como lo planteó Eco (1968), con relación a las dicotómicas posturas entre quienes evaluaban la denominada comunicación de masas, entre “*apocalípticos*” e “*integrados*”. En esta perspectiva contemplamos también la crítica a la técnica tal y como la concibe Virilio “*sin libertad de criticar la técnica tampoco hay progreso técnico, sino solo condicionamiento*” (1997, p. 12).

Discurso y Subjetivación Alienada o Emancipada

A partir de la constatación de que la razón técnica o instrumental está mediando cada vez más los distintos ámbitos de las acciones humanas, así como los modos de pensar de los sujetos, podemos sustentar que es un requerimiento intelectual de urgencia indagar en torno a los significados y al sentido que la mediación discursiva de las TICs producen en los individuos, por cuanto nada es neutro y han sido insuficientemente investigados esos significados y ese sentido. Como lo ha indicado Lanz, “*detrás de cada técnica hay una cultura*” (2006, p. 29). Asimismo, Bougnoux (1999), ha resaltado que “*una herramienta técnica es siempre una relación social, y las relaciones sociales toman forma y son mediatizadas por medio de dispositivos técnicos*” (p. 77). De aquí que podamos señalar que las TICs expresan una cibercultura discursiva que hay que estudiar en sus modos de enculturizar a los individuos, en este caso, respecto del discurso sobre el uso informacional de la Internet.

De allí que sea relevante analizar el uso informacional de la Internet a través de sus prácticas no-discursivas y de sus prácticas discursivas en el campo educativo, siendo estas últimas las que se consideran aquí, ya que inciden en la constitución de una subjetividad emancipada o sujeta de los individuos. Para decirlo con palabras de Winner (1987), “*lo que estaría planteado sería preguntarse la cuestión del significado de las tecnologías de la información sobre nuestras vidas y qué cosas ocurren en y con nosotros mismos*” (p. 123). No obstante los límites de esta consideración, se reconoce la necesidad de indagar con mayor amplitud sobre cómo afecta desde el discurso que portan (sus significados, el sentido sobre su uso y otros), hasta la aparentemente simple transmisión y recepción instrumental de información, sin descartar la mediación multimediática que genera experiencias multimodales de aprendizaje; desde la elaboración de un

mero texto hasta la interacción virtual comunicativa en red telemática con otros para producir hipertextos, por cuanto el uso de las TICs modifica la manera de relacionarse con los demás, las relaciones de intersubjetividad o de socialidad.

Teniendo también siempre presente que **la Internet puede impactar a los individuos en su subjetividad al modificar las formas de relacionamiento** cuando, por ejemplo, redefinen su presencialidad /distanciamiento en el espacio, en el tiempo y en la interacción social, lo cual conduce a redefinir igualmente su identificación en el contexto de una sociedad que puede resultar favorecida o afectada negativamente con base en el tipo de socialidad que ha asumido como expectativa político-cultural. Esto cobra particular importancia para los pueblos indoafrolatinoamericanos que se proponen incidir decisivamente en las transformaciones materiales y subjetivas que posibiliten la construcción de nuevas relaciones sociales, orientadas a la construcción de su unión regional. De aquí que esta reflexión interpreta el discurso sobre el uso informacional de Internet respecto a la construcción de la autonomía informacional y comunicacional.

Con base en lo señalado por De Alba (2002), la denominada “*Globalización*” implicaría la extensión dominante de la espacialidad del bloque imperial neoliberal de poder sobre el mundo tanto en términos geopolíticos como culturales, financieros, ambientales, tecnológicos, etcétera, que impacta como dislocación o temporalidad pura por la celeridad o efecto de simultaneidad que impone su sucesión de acontecimientos, en otra espacialidad específica ajena a aquella. La “*Globalización*” se caracteriza además, por la extensión global de los dispositivos tecnológicos de control y de gestión de mediación de la experiencia individual y colectiva de los individuos que son expuestos a ella, es decir, y como lo explica Giddens (1995), por la confiscación

o secuestro de las experiencias. **La experiencia intervenida tecnológicamente de la Globalrecolonización mediática destaca primordialmente por el desanclaje espacio-temporal y la descontextualización de los significados informacionales que inciden en la desestructuración y reconfiguración de las identidades socioculturales.**

Entre los aspectos relacionados con el fetichismo informacional, resaltan como característicos los efectos massmediáticos y virtuales de los medios masivos de comunicación, de los video-juegos, y de las TICs respecto de la compresión o angostamiento perceptivo y representacional del espacio con la consecuente desterritorialización de los cuerpos, así como la sobreposición simultánea de los tiempos de duración que socava la historicidad representacional o narrativa interpretativa de los acontecimientos (Augé, 2000). **La reconfiguración virtual de la experiencia del espacio-tiempo, su lógica, luce como una condición relevante ya que impacta la experiencia cultural de los individuos.**

Todos los argumentos expuestos abonan a favor de la importancia que esta reflexión tiene para interpretar el discurso sobre el uso informacional pertinente de la Internet como mediación cultural para la formación de una subjetividad emancipada o alienada.

Epistemología de la Complejidad Informacional-Comunicacional

Entre los antecedentes que alimentaron nuestra reflexión, se encuentran los planteamientos de Castells (2010), quién en su texto *Comunicación y poder*, expone erudita y densamente los resultados de su investigación en torno a la articulación de tecnología, comunicación y poder en la que él ha bautizado como sociedad red. Por ello realizaremos un breve comentario al respecto. Dicho texto reviste una gran contribución al estudio de la imbricación de esos tres aspectos, por lo tanto, es un extraordinario aporte que no se podía desestimar en nuestra exposición, ya que se relaciona directamente con ésta al tratar sobre **las mediaciones y los efectos que esa imbricación de factores produce sobre la subjetividad de los individuos, por cuanto para él el poder se ejerce** “*mediante la construcción de significado partiendo de los discursos a través de los cuales los actores sociales guían sus acciones*” (p. 33). Su premisa principal de investigación la resume diciendo “*mi hipótesis de trabajo es que la forma esencial de poder está en la capacidad para modelar la mente*” (ob. cit., p. 24), para desde allí intentar “*explicar de qué forma se construye el poder en nuestra mente a través de los procesos de comunicación*” (ob. cit., p. 25), formulando como interrogante principal de la investigación la pregunta de “*si el poder funciona actuando sobre la mente a través de los mensajes hemos de comprender de qué forma la mente humana procesa estos mensajes*” (ob. cit., p. 27). A responder esta interrogante dedicará su pesquisa intelectual y la extensa exposición de sus fundamentos y resultados en el texto aludido.

Para ello se valdrá de la construcción coherente y consistente de un puente de enlace entre los resultados de las investigaciones de la escuela de la inteligencia emocional y afectiva, con la estructuración sociopolítica del poder y el procesamiento individual de las relaciones de

poder. **De la inteligencia emocional y afectiva tomará especialmente su definición de enmarcado**, que consiste en marcos mentales producidos por las redes o asociaciones neuronales del cerebro, que permiten pensar y actuar por medio de selecciones y resaltamientos de aspectos de las informaciones recibidas por parte del emisor a fin de provocar una particular significación. Advirtiendo que *“en ausencia de contramarcos en la información facilitada por los medios, la audiencia se inclinará por los marcos que se le sugieren”* (ob. cit., p. 218), y hace una consideración al respecto para neutralizar los efectos alienantes por la falta de autonomía en los individuos: *“para que los ciudadanos tengan una opinión informada, necesitan información y contramarcos que les permitan elegir una interpretación”* (ob. cit., p. 220).

También intentará demostrar que en la medida que las tecnologías de información y comunicación proporcionen liberación y autonomía respecto de las empresas capitalistas de comunicación, a través de la denominada por él **autocomunicación horizontal de masas**, habrá más oportunidad de contrarrestar los efectos de poder sobre los usuarios pese al control y la vigilancia que ejercen las empresas transnacionales sobre la comunicación digital en red (“Las Siete Magníficas”: CBS, VIACOM, Time Warner, NBC, The Walt Disney Company, Google y YAHOO). Para lograr dicha autonomía y contrapesar el ejercicio del poder en las redes con base en las posibilidades generadas por el sistema multimodal de comunicación, a través de la construcción de nuevos espacios públicos mediáticos, propone la imprescindibilidad de la reprogramación de las redes de comunicación digitales por parte de los nuevos movimientos sociales radicales o alternativos al convertirse en una red de propios programadores.

En este sentido, es oportuno señalar que el estudio de la mediación discursiva en torno al uso informacional

de la Internet puede soportarse epistémicamente, entre otras opciones, a partir de la **revisión crítica del vínculo sujeto-objeto**, ya que es sobre este vínculo que se articulan raigalmente, explícita o implícitamente, los discursos respecto: 1º) de la relación información-comunicación que implica al concepto de conocimiento, y 2º) de la significación subjetivadora que la información mediática transmite o la que se construye comunicativamente en la interacción. Es de advertir, que las consideraciones epistemológicas en torno a la epistemología crítica eurocéntrica que haremos aquí, deben ser enmarcadas reflexivamente en las formulaciones que hicimos sobre las Epistemologías del Sur, ya que para Santos (2018), esa tradición hay que *“incluirla en un panorama mucho más amplio de posibilidades epistemológicas y políticas”* (p. 304).

Para realizar esa revisión crítica se considera que los aportes provenientes del paradigma del pensamiento complejo son indispensables. Desde este paradigma, un objeto no es complejo en sí mismo, en el caso hipotético de que se acepte que existe el objeto en sí, lo es para el sujeto que intenta conocerlo. El paradigma de la complejidad no acepta la disyunción sujeto/objeto de la ciencia clásica. Para el pensamiento complejo, si se busca la complejidad en el objeto, se encuentra en el sujeto que conoce; si se busca en el sujeto que conoce, se encuentra en el objeto en tanto el sujeto busca conocerse a sí mismo en su mente como objeto.

La complejidad no remite a lo que se conoce ni a quien conoce sin antes remitir a la acción de conocer; proceso este que reenvía en forma dialéctica tanto al conocedor como a lo que conoce, en el que lo observado y el observador dependen de la observación, y la observación a su vez depende de lo observado y del observador por ser sus condicionantes de posibilidad. En consecuencia, si se determina a priori al sujeto o al objeto de conocimiento, se indeterminará la acción de

conocer, y viceversa, como indica Ibáñez (1990), “*lo que existe es una relación sujeto/objeto, de la que sujeto y objeto son proyecciones*” (p. 5).

Esta posición epistémica no resulta de la suma de dos complejidades disjuntas, la del sujeto, por un lado, y la del objeto, por el otro, sino del supuesto de **su complementariedad y codeterminación**, resulta del análisis crítico de la actividad cognitiva. De aquí el deslinde de lo epistemológico con lo ontológico, ya que se desontologiza al objeto y al sujeto con relación a la cognición cuando se deja de considerar que las nociones y conceptos usados son atributos de los objetos o los sujetos para concebirlos como emergentes de la interacción sujeto-objeto.

Las aportaciones epistemológicas del pensamiento complejo se hacen más pertinentes para esta posición al estimar las contribuciones de la cibernética de primer y segundo orden. Sobremanera, cuando ella, además de incluir al observador en lo observado y concebir al objeto como sistema, posteriormente al sujeto y al objeto como organización-acción sistémicas, incorpora las nociones de información y comunicación para comprender la organización (Aguado, 2003).

Con la primera cibernética se reduce la comunicación a transmisión de información y la de ésta a probabilidad de ocurrencia cuantificable en tanto cantidades de bits, conllevando esto a la exclusión del agente implicado, el sujeto, de la idea misma de información, aspecto que va a limitar, cuando no a imposibilitar, describir la complejidad organizacional en los términos de sujeto, información y comunicación.

Esa prevalencia de la información como determinante en el proceso de comunicación afectó la conceptualización del conocimiento mismo al relegarlo al estatuto de mero

gestor de la información. El conocimiento aparece desde entonces como procesamiento de información (ob. cit.).

No obstante, las incongruencias de la primera cibernética condujeron a la reformulación crítica de sus ideas. Maturana y Varela (1996), calificaron como metáfora del tubo a la reducción de la comunicación a simple transmisión, señalando su improcedencia. Para estos investigadores “*el fenómeno de la comunicación no depende de lo que se entrega, sino de lo que pasa con el que recibe. Y esto es un asunto muy distinto a ‘transmitir información’.*” (ob. cit., p. 130). Como es el caso cuando se define comunicacionalmente a la información con respecto a su significación, ya que ésta encierra la virtualidad de su transformación puesto que no es transmisible por cuanto está sujeta a la co-determinación interpretativa de la interacción “*emisor-receptor*”. De aquí que la “*pregunta por la comunicación no puede ser la pregunta por la transmisión de algo (información, significado), sino la pregunta por la construcción de algo.*” (Aguado, 2003, p. 186).

Pero es Morín (1999), quien propone desarrollos críticos más estrechamente vinculados con las direcciones de construcción de esta reflexión y que, en consecuencia, servirán para su fundamentación epistémica. Para él la palabra cibernética remite a una teoría del mandato (pilotaje y control), en los sistemas en los que la comunicación regula su organización. En este enfoque la información que se transmite es un programa (instrucciones u órdenes), que controla las operaciones, como es el caso de los ordenadores, máquinas que tratan la información por un mandato automático. Los ordenadores no solamente controlan y mandan producciones materiales, sino también comportamientos con base en sus competencias informacionales.

Morín (ob. cit.), sostiene que la cibernética subordinó la comunicación al mandato, lo que hace que la defina

como “*la ciencia del mandato por la comunicación*” (p. 272). Concluyendo que, de ese modo, la información se impuso como entidad soberana, como imperio informacional en la mayoría de los ámbitos, cuya autenticidad quedó garantizada por su servidor, el ordenador, que se convierte en un aparato de mando. Con base en esto, señala que la “*teoría cibernética oculta el problema del poder escondido bajo el mandato*” (ob. cit., p. 273), del poder del ordenador que transforma en coerción (programa) la información.

Desde este punto de vista, Morín (ob. cit.), opina que no se pueden ocultar los constreñimientos sojuzgantes que la denominada “*civilización maquinista*” (o tecnológica) impone a la cotidianidad de la vida y la degradación de su calidad tan denunciada hoy día. Por eso reivindica la pertinencia de la temática del hombre sojuzgado por la máquina, siempre y cuando se le sitúe en la ambigüedad de la emancipación/sojuzgamiento potencial y en una dialéctica que conjugue la emancipación energética de la máquina o tecnología y su sojuzgamiento informacional.

Ello hace necesario el desarrollo de una ciencia co-cibernética (física y sociológica) de la organización comunicacional que supere la imposición paradigmática de la simplicidad de la ciencia clásica y de la organización tecnoindustrial sojuzgante del trabajo de las sociedades históricas, esto es, la concepción de una organización en la que rijan la comunicación y no el mandato, que invierta la soberanía o el poder del mandato en beneficio de la comunicación (ob. cit.), por extensión, en consecuencia, que supere también los discursos reproductores de ese sojuzgamiento. Como es el caso que se propone esta reflexión en torno del discurso sobre el uso informacional de la Internet.

Cabe aquí, por tanto, la sospecha epistémica sustentada y formulada desde una perspectiva semiohermenéutica,

que la información previamente codificada, tematizada y circulante como “*conocimiento a accesar*” a partir de “*clickear*” palabras clave o descriptores en los buscadores de la red de Internet, inducen precomprensiones o aprendizajes mecánicos o no constructivos en quienes interactúan con ella desprevénidamente, como pudiera ser el caso de los niños y adolescentes expuestos sin mediación comunicacional e interlocución sociocultural o pedagógico-educativa crítica significante.

Entre los aportes que brinda Foucault (1978), al estudio del poder en la constitución social de los individuos, destaca la proposición de interponer como bisagra articuladora entre los dispositivos de poder y la producción de subjetividades, a las tecnologías de significación y las normalizadoras del yo, para convertir a los cuerpos en entes dóciles y útiles. De aquí que se pueda extender su aporte al análisis de las TICs y a su discurso, en particular el de Internet, en tanto determinaciones constituyentes de nuevos modos de subjetivación de los individuos, de su “*modo de ser sujetos*” en su doble acepción: el sí mismo y la condición de ser sujetos.

La nueva “*sociedad informacional*” o, mejor dicho, **el Capitalismo Tecnoinformacional de Redes Globorrecolonizadoras, estaría privilegiando según Sibila (2009), el control de los cuerpos por medio de los denominados entornos virtuales por encima de las instituciones de encerramiento disciplinario ensayando innovadoras formas y rearticulándolas con las precedentes.** Entornos en los que los cuerpos estarían deviniendo en cuerpos cifrados. Los cuerpos son reconocidos e interpelados por la red virtual de Internet en cuanto están codificados por una contraseña, clave, código de barras u otro cifrado. Así, los cuerpos devienen en existencia telemática como cuerpos cifrados. Por su código binario, alfanumérico u otro tipo de signo, es reconocido por la base de datos que

posee o registra la red, controlando y dando cuenta de sus recorridos o navegaciones por la red virtual. De este modo, dice Fernández (2007), se virtualizaría su identidad y su existencia.

Asimismo, los cuerpos pretenden ser sujetos o disciplinados a través de convertirlos en sujetos informacionales para ser cuerpos dóciles y útiles por medio del dispositivo teleinformacional bajo el pretexto ideológico de la necesidad de “estar informados” que puede paradójicamente, producir desinformación. Cuerpos dependientes alienadamente para su acción del uso o consumo heterónomo y fetichista de la información transmitida primordialmente por la red de Internet, en la que aparecería homologada a conocimiento y saber verdaderos y legítimos. Para caracterizar lo que consideramos como fetichismo informacional, recurriremos a la definición dada por Cullen (2004), “*consiste en sustituir el valor de crítica y explicación, propios del conocimiento, por el valor de cambio e instrumentalización de la información*” (p. 61), a lo que agrega más adelante, “*es necesario defender el lugar prioritario del conocimiento y situarse en el horizonte del pensamiento crítico y no de la mera información, que lleva a definir el conocimiento en el horizonte de la razón instrumental*” (ob.cit.).

Lo referido conduce a que teóricamente definamos igualmente lo que entendemos por información para los fines de esta consideración. Por tal asumimos las codificaciones representacionales gráficas, auditivas, visuales, etcétera, de tipo simbólicas que han sido significadas socioculturalmente de modo discursivo como contenidos referenciales de conocimientos y saberes cristalizados u objetivados, así como de hechos, acontecimientos, sucesos, etcétera, para su uso comunicacional interpretativo o reconstructivo, o para su consumo instrumental como **bienes informacionales**. De esta manera, se podrá asumir la conceptualización de

bienes informacionales en tanto cristalizaciones simbólicas significadas como conocimientos o saberes instrumentales que son objeto de consumo como valores de uso y/o de cambio (mercancías), que forman parte de un imperio informacional, parafraseando a Morin (1999), en tanto sistema de control informacional globalizado denominado “*nuevo orden informativo mundial*” que, a su vez, está integrado a el Capitalismo Tecnoinformacional de Redes Globorrecolonizadoras.

Redes globorrecolonizadoras en las que las TICs serán medios representacionales tanto de la información instrumentalizada modular y fragmentadamente para un uso digital efímero, como de los bienes o valores de uso informacionales de tipo perdurable que operan por mandato al programar ambos, como lo ha referido también Morin; y que por medio de las interfaces e interactividades que producen, inciden en el comportamiento de los usuarios subjetivándolos de modos distintos. Por diferenciación con los conceptos y nociones dados, **se entenderá la comunicación como proceso de interacción social de intercambio y (re)construcción dialógica de significaciones sobre los conocimientos, saberes, informaciones o bienes informacionales, etcétera, entre interlocutores, que puede ser instrumentalizada buscando efectos de poder, o emancipadora al liberarse de coacciones de poder.**

Regulación Instrumental y Agenciamiento Colectivo de Enunciación

Siguiendo el hilo discursivo de las investigaciones epistemológicas de Lanz (1996), en las que se tensan las contribuciones epistemológicas foucaultianas respecto del poder desde una perspectiva posmoderna, se comparte que **la configuración de los tipos de subjetividad es producto de la interacción simbólica entre individuos, su intersubjetividad mediada institucionalmente (familia, escuela, etcétera)**. Individuos que están predeterminados por las redes semióticas circulantes hegemónicamente en la sociedad, que los adscriben sin mayores posibilidades de escogencia por su parte, debido a la racionalidad instrumental de las representaciones que se impone como lógica de pensamiento y acción individual y colectiva, congruentes con la reproducción “racional” del orden social capitalista dominante. Esto evidenciaría al “*poder como red semiótica intersubjetiva*” (ob. cit., p. 14). Para él la racionalidad instrumental es el ethos en que cristalizan todas las relaciones sociales dominantes cuando son funcionales a la reproducción de los poderes. Esta racionalidad o razón dominante se localiza en la “*invisibilidad*” de las redes semióticas como lógica discursiva sentidizadora de las prácticas, del lenguaje, de la cultura.

No obstante, Lanz (ob. cit.), encuentra también en la intersubjetividad no instituida, sino instituyente, la posibilidad de ruptura y superación de la racionalidad instrumental como lógica dominante en la sociedad. Esto, a condición de que se cambie el contenido social de las representaciones de los procesos de subjetivación en la intersubjetividad que se propicie en los espacios o territorios existenciales alternativos al modo de sentidización instrumental. Aquí intervendría la experiencia de formación de una subjetividad emancipadora de la dominación que se expresaría en los

agenciamientos colectivos de enunciación. Siendo estos **acontecimientos interpretativos y devenidos en la producción de enunciados grupales en tanto multiplicidades entretejidas de sentidos posibles insurgentes o alternativos a los instituidos.** Categoría tomada de Guattari (1996), para agenciar intersubjetivamente nuevas u otras reglas de enunciación de significaciones que produzcan la deconstrucción de las dominantes y su reemplazo con otros sentidos impugnadores de la razón instrumental funcional al orden capitalista. Los agenciamientos colectivos de enunciación se consideran, por consiguiente, experiencias existenciales liberadoras contingentes e instituyentes de la co-apropiación de insurgentes procesos de interpretación y comprensión de lo real en su multiplicidad posible de sentidización-otra.

Vivencias existenciales que comprenderían empáticamente la experiencia de pensar reflexiva y críticamente para re-nombrar discursivamente al entorno o al mundo circundante y sus valoraciones inmanentes establecidas, -a lo que agregamos-, mediante un intercambio comunicacional no instrumental, es decir, opuesto a concebir al lenguaje como instrumento o medio de información comunicacional, que obedecería a un nuevo tipo de racionalidad emancipadora fundada ética y estéticamente, la razón dialógica o comunicativa.

En Lazzarato (2010), los actos de habla, es decir, la conversación o el diálogo, son agenciamientos enunciativos que **pueden ser reproductores**, si persiguen la unidad en la variedad, **o transformadores**, si buscan la variedad en la multiplicidad por vía de generar acontecimientos. No sería el extravío del ser en la banalidad de las “*habladurías*” cotidianas en el sentido heiddegeriano del “*se dice*”, o en sus derivaciones en el “*se comenta*”, el “*se piensa*”, etcétera. Pudiera considerarse por el contrario, que es una forma de

ser-estar-en-el-mundo con el otro o los otros dialógicamente sentidizándolo. Así mismo, señala que en el agenciamiento enunciativo de la bifurcación de las opciones o de los posibles y la producción de lo nuevo, lo acontecimental, se localiza el objeto de la filosofía de la diferencia, el agenciamiento del acontecimiento diferencial y su actualización.

La reproducción somete y reduce a su lógica la actualización y efectuación del acontecimiento por medio de la comunicación y la información instrumentales. Se impone su neutralización y domesticación a través de lo normalizado como habitual desproblematizado comunicativa e informativamente, que pautan las máquinas de expresión (televisión, radio, etcétera) para impedir lo imprevisible del acontecimiento en el plano expresivo y del lenguaje, o se hace un simulacro mediático desfigurador del acontecimiento. Esto con el propósito de conformar manipuladoramente la denominada “*opinión pública*” quitándoles o disminuyéndoles la potencia y virtualidad a los deseos y las creencias de los llamados ciudadanos para la cocreación y coefectuación de mundos posibles. En términos de Lazzarato (ob. cit.):

La comunicación y la información actúan en el interior de la creación de los posibles para reducir la relación acontecimental y sus bifurcaciones imprevisibles, sus aperturas problemáticas, que se expresan en los enunciados y en los signos, a una simple “*transmisión de información*”, a un simple “*intercambio comunicacional*” (p. 152).

Por esas razones, para Lazzarato (ob. cit), las teorías modernas sobre la información y la comunicación yerran en la comprensión de la conversación, “... *porque no llegan a aprehender el intercambio verbal como un acontecimiento dialógico, como una cocreación y una coefectuación de la cooperación de las subjetividades cualesquiera*” (p. 158).

La inmanencia del código regulador de las enunciaciones maquínicas hipertextuales o hipermediales que se transmiten en los flujos de conectividad de las TICs, induce en sus usuarios configuraciones, adecuaciones o adaptaciones de la subjetividad, -en tanto sujetos seducidos por la funcionalidad y la estética innovadoras de las TICs-, a la racionalidad instrumental dominante a través de la performatividad de su lenguaje; pragmática del lenguaje digital que influye además en su sintaxis y semántica. Esta inmanencia instrumental del código regulador del lenguaje digital por los límites que le establece pese a su promocionada virtualidad, obstaculiza su empleo generalizado para que la interactividad, a través de la conectividad entre usuarios de la red de Internet, pueda ser expresión de la racionalidad de la interacción comunicativa o dialógica tal y como se ha formulado.

Respecto a la regulación instrumental inmanente de los textos digitales para significar sus enunciados orales o auditivos, visuales o gráficos, etcétera, lo hacen bajo pautas prescriptivas explícitas o implícitas. Por ello el semiólogo Fabbri (1999), sostiene que el texto contiene sus propios principios de enunciación; de aquí que afirme que “*no es cierto como se pensaba hasta hace poco, que por un lado haya una sintaxis y una semántica (dentro del texto) y por otro una pragmática (fuera del texto)*” (p. 85), y lo reafirma luego cuando expresa que “*un texto lleva inscritos, en forma enunciativa, las representaciones de cómo quiere ser considerado dicho texto*” (ibid).

Con ello no se quiere decir que exista una linealidad garantizada por las reglas implícitas en el texto entre sus enunciados y la reproducción que por vía de la repetición se intenta producir en los receptores o lectores del texto. Si bien no se puede anticipar que se reproducirá una “*copia fiel*”, si se puede pronosticar la clase o tipo de texto que se realizará a grandes rasgos, como lo señala Verón (1997), “*es imposible*

predecir el acontecimiento singular que tendrá un discurso, aunque sepamos de qué clase de acontecimientos se va a tratar” (p. 82), y lo refuerza al manifestar con relación a los efectos que produce un discurso o texto lo siguiente: *“un discurso nunca produce un efecto único y fatal, pero también es cierto que nunca produce cualquier efecto... el efecto nunca es arbitrario y de una u otra manera está asociado a las propiedades del discurso”* (ob. cit., p. 88)

Ello implica una contradicción entre la inmanencia instrumental sujetante y la trascendencia comunicativa de la intersubjetividad como la planteada por Habermas (2002), **para desplegar el interés emancipador o que podría conllevar a los agenciamientos colectivos de enunciación, a su co-creación libertaria**, propuestos por Guattari (1996), y que van mucho más allá de la acción comunicativa circunscrita a las potencialidades lingüísticas ya que suponen fuerzas afectivas, sociales, éticas y políticas expresadas por la subjetividad que son exteriores a la lengua pero internas a la enunciación. Son enunciaciones que impugnan y contrarrestan enunciados hegemónicos impuestos por el poder, apertura de mundos posibles, lo que implicaría la reversión de la fuerza performativa de las significaciones establecidas por vía de producir el acontecimiento de enunciación de modo autopoiético, lo acontecimental, un contrapoder enunciator. Tan solo aquellos expertos excepcionales en reprogramación como los hackers han logrado transgredir esos límites evadiendo y recodificando sus encriptaciones para revertir el control de su lógica y lenguaje funcionales para determinados propósitos.

La resolución de la contradicción señalada en función del interés de esta reflexión en **favorecer un uso informacional pertinente de Internet por liberador del dominio de la heterónoma racionalidad instrumental que porta como lógica funcional, podría radicar en la revisión y**

superación crítica de las informaciones por medio de la acción comunicativa de la intersubjetividad autónoma, por ejemplo, de los estudiantes (niñas, niños y jóvenes) bajo la incitación problematizadora o acontecimental de los docentes o de su agenciamiento como colectivos de enunciación, que es un modo de subjetivación por cuanto crea condiciones grupales de su producción por medio de su objetivación enunciativa ya que no hay subjetivación sin objetivación. La posible resolución de la contradicción se apoya en el carácter trascendente histórica y racionalmente de la intersubjetividad dialógica frente a la racionalidad instrumental de la información codificada digital de Internet; en contraposición a la postura de Lash (2005), sobre la insuficiencia y neutralización de los trascendentes para ejercer la crítica de la informacionalización instrumentalizadora.

El agenciamiento de los colectivos de enunciación puede inscribirse en una categoría más incluyente teóricamente que se propone aquí con **el significativo de agenciamiento autopoiético**. Supone una conceptualización más general, abstracta e inclusiva del concepto de agenciamiento tan solo, que ya expusimos con anterioridad.

El agenciamiento, reiteramos, es considerado como una dinámica compleja de la potencial efectuación de relaciones, vínculos o nexos productores entre componentes o estratos en la naturaleza y en los sujetos colectivos o acciones grupales en la sociedad, como se propone aquí para el caso de la afectualidad. La interposición agenciadora, bajo la forma de agenciamiento colectivo de enunciación, actuaría concretamente entre los estudiantes y los docentes, entre los estudiantes, y entre éstos e Internet, para activar la autonomía interpretativa hermenéutica productora del acontecimiento de la enunciación alternativa de lo instituido como objetivación informativa por la racionalidad

instrumental en Internet, para la aceptación acrítica o repetitiva mecánicamente de los estudiantes.

En el contexto educativo escolar, el agenciamiento colectivo de enunciación consideraría a los textos informacionales digitales como dispositivos de poder-saber que revierten en prácticas discursivas reproductoras (lo que se debe leer, significar de cierta modo y no otro, del sentido que se le debe atribuir, etcétera, por parte de los estudiantes y docentes), debido a coacciones “*didáctico-pedagógicas*” de poder en las que están envueltos en torno al uso informacional de Internet. Por ello **se requiere, en función del desarrollo de la autonomía cognitiva y ética de los estudiantes, que se propicien líneas de fuga, apertura, reflexividad y creatividad que rechacen la repetición mecánica y acrítica de los enunciados que portan los flujos informacionales. Se trataría de centrar la atención educativa en un marco más amplio, el de la reconfiguración de las experiencias de subjetivación mediadas tecnológicamente por las TICs, trascendiendo los límites que se le han impuesto por los discursos hegemónicos instrumentalizadores sobre el uso informacional de éstas.** Generando fisuras en las situaciones o acciones estratégicas (dispositivos, principios, reglas, y otros) de reproducción que los discursos dominantes configuran escolarmente, provocando acontecimientos, sucesos que reviertan o fracturen las relaciones de coacción o poder operantes en los procesos de subjetivación informacional, e instituyan la diferencia a través de la transcodificación, o descodificación-recodificación, es decir, de la reconstrucción textual o enunciativa por vía de agenciar la lógica del sentido deleuziana.

En el texto *Lógica del sentido*, Deleuze (2005), indica que la lógica de sentido no es una ciencia o una disciplina, es un modo de pensar que refiere principalmente a problematizar el pensamiento, hace del pensar un problema, es decir, el

problema es el sentido del pensar. El sentido de pensar, su trabajo crítico, su valor, radicaría, primordialmente, en crear problemas, o problematizaciones, y no soluciones ya que el sentido común o doxa no problematiza, para este tipo de pensamiento las cosas son naturales y obvias. La lógica del sentido introduce la diferencia y la ruptura con el sentido común, con la mismidad, la repetición reproductora, porque es creadora. Ella no persigue acceder a una presunta verdad, evitar errores o falsedades, tan solo busca producir sentido, esto es, determinar problematizaciones, valorándolo como una entidad positiva y afirmativa por cuanto motoriza el sentido de pensar.

Conduciendo la lógica del sentido al terreno educativo se la puede considerar como un dispositivo de contrapoder que ayuda a redefinir la relación entre saberes, poderes y experiencias subjetivadoras para que acontezca un sentido-otro, que propiciaría la problematización del sentido dominante, de su racionalidad, de su lógica subyacente. Formulando preguntas seriadas, epistemológicamente recursivas, que encadenen con otras preguntas reflexivas iterativamente en forma sistémica que limiten su infinito epistémico provisionalmente, no con respuestas, ya que el afán de respuestas inmediatas es del orden de la racionalidad instrumental-funcional hegemónica, y porque también supone el cierre de la interrogación-problematización como búsqueda de un sentido-otro. Preguntas seriadas que interrogan hermenéuticamente, deconstruyen o defundamentan a los supuestos o fundamentos desde los cuales se atribuye sentido, al interrumpir o suspender su correspondencia con lo dado, haciendo estallar su “hermenéutica”, la fuerza interpretativa de su saber discursivo reproductor.

De esa manera, **se incita hermenéuticamente, en el caso de los estudiantes, la construcción de una**

nueva subjetividad, formada por obra de ellos, su autotransformación o autopoiesis, una nueva relación consigo mismos, con su modo de pensar y estar en el mundo, producto de transitar por una experiencia densa inducida pedagógicamente, un acontecimiento existencial con sentido emancipatorio. Revirtiendo el docente su situación alienada de simple repetidor, o dicho con otras palabras, de interlocutor significativo, a interlocutor-problematizador para una significación-otra.

Respecto de los textos informatizados de Internet, la lógica del sentido corre y derruye la búsqueda de la mismidad textual, problematizando sus enunciados, deconstruyéndolos desde la interrogación defundamentadora, saturando al texto de situaciones que posicionen a los estudiantes como interrogadores del texto y no como sus interrogados. Indagando el origen y variaciones de las ideas-proposiciones del texto, y haciendo de ello una relación de circularidad hermenéutica lúdica y recreadora del texto o productora de un texto-otro intersubjetivamente, bajo la forma de una comunidad interpretativa o de un agenciamiento colectivo de enunciación.

Subjetivación y Semióticas asignificantes y significantes

La subjetivación podemos definirla, en concordancia con lo expuesto en los apartes anteriores, como el proceso de sujeción social de individuación, o configuración de los individuos como sujetos, mediante la actuación compleja de las semióticas asignificantes y significantes sobre los cuerpos en el contexto histórico-social en que tenga lugar por mediación de experiencias con agentes, instituciones, máquinas, prácticas, etcétera. Para efectos de nuestra reflexión, se puede enunciar sucintamente con relación a la subjetivación, que ontológicamente se propicia preponderantemente la conformación alienante de los cuerpos individuados como subjetividades procesadoras de información mecánicamente consumida para actuar de conformidad, por medio de máquinas significantes, en el contexto capitalista neoliberal de una globalización de la experiencia subjetivadora mediada o mediatizada tecnológicamente por las TICs e Internet para el caso que nos ocupa.

Guattari (1992), utiliza las categorías de semiótica asignificante y semiótica significativa para tratar los componentes semióticos que contribuyen a producir la subjetividad, teniendo en cuenta la obra de Stern (2005), *El mundo interpersonal del infante*. En esta obra, la subjetividad pre-verbal se expresa a través de semióticas simbólicas asignificantes en una relación problemática y complicada con la máquina social lingüística o semiótica significativa. Para Guattari (1992), esa subjetividad pre-verbal, pre-cognitiva o pre-individual, subyace a todos los modos de subjetivación. Antes de la adquisición del lenguaje, los niños y niñas construyen activamente formas de percibir, de expresarse y de experimentarse a sí mismos en el mundo por medio de una semiotización no verbal diversificada y diferenciada. La

relación consigo mismo presupone un posicionamiento que es existencial o afectivo antes de ser lingüístico o cognitivo, y es el centro de la subjetividad. Más aún, es a partir de ese núcleo asignificante que podrá haber significación y lenguaje. Este asunto tiene implicaciones importantes para nuestras reflexiones ya que sobre esa subjetividad asignificadora que perdura a lo largo de la vida, actúan los llamados por Guattari (ob. cit), servidores maquínicos capitalistas, entre éstos las TICs, que explotan los afectos, las percepciones, los ritmos, los movimientos, las duraciones, las intensidades y otras semióticas asignificantes. Actúan controlando y modulando los efectos de subjetivación y des-subjetivación.

Una estrategia para neutralizar, ordenar y normalizar o disciplinar la acción de las semióticas simbólicas y asignificantes que exceden las significaciones dominantes, consiste en jerarquizar estas últimas por medio de las máquinas semióticas significantes. Hay que aclarar que la palabra “*máquina*” la usa Guattari como sinónimo de dispositivo para sugerir que los individuos sujetos a ella son una pieza funcional más de los maquinismos sociales; sujetos de los cuales se sirven, por ejemplo, como usuarios. Hay máquinas económicas, políticas, estéticas, etcétera, en el contexto de una megamáquina social: el capitalismo. En este sentido, él refiere el significado que atribuyó Carlos Marx a la naturaleza maquínica de ese orden, al señalar al capital fijo (la maquinaria), como la forma general del capital más adecuada a su funcionamiento.

De aquí que dicho orden, se pueda conceptualizar como una megamáquina de subjetivación que funciona primordialmente en la actualidad por medio de agenciamientos de enunciación de conformidad con regímenes de signos que se imponen sobre todos y cada uno. Induciendo modos de sentir para asumir maneras de vivir que se realizan en los cuerpos, bajo la diferencialidad principal que unos son

subjetivados como sujetos de enunciación significativa, la burguesía o clase dominante, mientras los otros son sujetos de enunciado significado por aquellos, a través de lo que enuncian o expresan primordialmente los dispositivos instrumentales de información y de comunicación (televisión, multimedia, etcétera). Las máquinas tecnológicas significantes, como las TICs, son tan solo un caso del maquinismo.

El texto de Stern (2005), socava la supuesta unidad del sujeto al enumerar la multiplicidad de “*sis*” o “*yoes*”, de relaciones y de afectos pre-verbales que lo constituyen. Él distingue tres sentidos de sí. Un sentido de sí emergente, de sí nuclear y de sí intersubjetivo que preceden la aparición del sentido de sí verbal. El sentido de sí, en los tres primeros casos, no significa un concepto de sí, ni un conocimiento de sí, ni una conciencia de sí, ya que esas experiencias no son traducidas o expresadas por el lenguaje, la consciencia o la representación.

Los distintos sentidos de sí, anteriores al sentido lingüístico de sí, no constituyen etapas pero si son niveles de subjetivación o vectores de subjetivación no verbales que se manifiestan en el transcurrir de la vida de manera paralela con el habla y la consciencia.

Durante los dos primeros meses de vida, el niño experimenta la génesis de una vinculación interpersonal emergente, lo que Stern (ob. cit.) denomina sentido de sí emergente. Esto lo experimenta el niño por medio de tres maneras: percepción amodal, afectos categoriales y afectos de vitalidad. El niño evidencia grandes habilidades para seleccionar y organizar trazos generales y figurativos de todo lo que acontece con él. Los movimientos, ritmos, intensidades y figuras abstractas son trazados por cada modalidad sensorial. El niño identifica fácilmente todo eso y, a partir

de allí, lo transpone de un sentido a otro: de la visión al tacto o del tacto a la audición, por ejemplo.

Las figuraciones abstractas y amodales en el niño son incorporadas a su subjetividad a través de procesos intervinientes que se originan en dos afectos diferentes: categoriales y de vitalidad. Los categoriales expresan rabia, alegría, sorpresa, tristeza, etcétera, y los de vitalidad que expresan cambios de estados mentales y de intensidad en la manera de sentir: atención, intencionalidad, dinamicidad, cinetismo, explosividad, fugacidad, etcétera. Según Stern (ob. cit.), la danza y la música, así como la duración de las imágenes videocinematográficas, son realidades que capturan mejor esas intensidades o maneras de sentir.

En esta subjetividad emergente no se da una división entre sujeto y objeto, ni es discernible una distinción entre el yo y los otros, y la comunicación ocurre por contagio o contigüidad, representando el dominio principal de la subjetividad humana. Esa subjetivación funciona fuera de la consciencia y expresa la matriz existencial desde la que se asimilan las experiencias a partir de las cuales surgen pensamientos, formas percibidas, actos identificativos y sentimientos verbalizados. Es un reservorio en el cual toda experiencia creativa puede prosperar. Asimismo, todo acto de aprendizaje en última instancia, depende de este sentido de sí emergente.

Ese dominio de la experiencia permanece activo durante los períodos de formación de los otros sentidos de sí, así como durante los procesos siguientes de aprendizaje.

El sentido de sí nuclear, o de sí opuesto al otro y de sí junto al otro, constituye la experiencia de sí y del otro como entidades con una presencia física, de acción, afecto y continuidad. No es una construcción cognitiva ya que ocurre fuera de la consciencia. Es una incorporación de la

experiencia en una memoria sin palabras, que fortalecerá las bases para todos los demás sentidos de sí. Para Stern (ob. cit.), la formación de este sentido de sí nuclear es el más intenso socialmente en el lactante, abarcando la sonrisa social, las vocalizaciones dirigidas a los otros, etcétera. El sentido de sí intersubjetivo ocurre cuando el lactante descubre que tiene una mente al igual que los otros la tienen y que experiencias, contenidos, afectos y emociones son compartibles y pueden ser comunicados sin palabras, porque el lenguaje no se encuentra disponible. Esto se explica a través de la actuación de la subjetividad transitiva o transindividual. Guattari (1992), indica que es desde estas subjetividades de sí articuladas como universo protosocial, de carácter pre-verbal, que son adquiridos los caracteres familiares, étnicos, urbanos, etcétera, a modo de inconsciente cultural.

El cuarto sentido de sí, es el sentido de sí verbal, y tiene que ver con la junción y la disjunción, la complementariedad y la separación entre las partes verbales y no verbales de la subjetividad, entre semióticas simbólicas asignificantes y semióticas significantes. El surgimiento del lenguaje tiene en su origen una oscilación vacilante entre la experiencia como es vivida y como es representada. Si, por un lado, las significaciones lingüísticas hacen comunicables y compartibles con los otros las propias experiencias, ellas mismas pueden hacerlas inaccesibles a los demás o a nosotros mismos. Por paradójico que parezca, las palabras pueden expresar o representar adecuadamente las experiencias vividas; sin embargo, también pueden empobrecerlas, distorsionarlas o reprimirlas al no significarlas o representarlas correctamente. Al respecto, los primeros tres sentidos de sí, van a continuar en el tiempo experimentando semióticamente lo vivido asignificativamente de modo pre-verbal de manera paralela y autónoma al sentido de sí verbal.

Guattari (ob. cit.), **al comparar la manera como la lingüística y el psicoanálisis asumen la relación entre las semióticas verbales y las no verbales plantea un problema político. Ambos campos teórico-disciplinarios están cruzados o informados por un modelo fundado en la oposición entre, por un lado, los deseos, las pulsiones, instintos y espontaneidad y, por el otro, un mundo de orden social, de leyes simbólicas y de prohibiciones que expresan el lenguaje y las semióticas significantes.**

Por consiguiente, un modelo semiótico-lingüístico **significante es en la realidad un modelo político que justifica su dominación sociocultural en la ordenación de la supuesta anarquía de las subjetividades asignificantes. La lógica capitalista dominante de la representación y el significado buscan neutralizar y reprimir todas las demás funciones semióticas de asignificación de las subjetividades, des-subjetivando y resubjetivando a los sujetos. Por ello, el interés en instituir o imponer una significación sentidizadora, como la informacional por medio de Internet, por ejemplo, es una función política, porque una asunción o toma del significado implica una asunción o toma de poder. Ni la significación, ni la representación, son independientes de la dominación social del capital, por el contrario, a través de ellas se instrumentaliza la sujeción de los cuerpos en las sociedades capitalistas.**

El uso de las semióticas significantes oculta discursivamente los modos de subjetivación afectiva que subyace a todas aquellas. A pesar de ese ocultamiento en los discursos empleados, es subrepticamente usada para soportar y hacer eficaces las significaciones semióticas en su incidencia o manipulación de las subjetivaciones en los individuos respecto de la realidad con la que interactúan, por ejemplo, su apego o desapego respecto de valoraciones afectivas de los tipos de gobierno, instituciones políticas,

prácticas socioeconómicas, etcétera. **La actuación de los signos lingüísticos reproduce las representaciones y significados dominantes manipulando soterradamente las restantes funciones semióticas, al hacer de mediación entre los sujetos y la designación de la realidad social primordialmente y no únicamente, aprovechando que la accesibilidad interpretativa o comprensiva de la realidad pasa necesariamente por su significación y su representación.** De esta manera la designación significativa deviene en una forma o un modo de construir esa realidad y no tan solo de nombrarla sin implicaciones performativas en el plano político. En consecuencia, la significación, la representación y lo político se vinculan inextricablemente al articular el gobierno de los signos discursivos con el gobierno de los ámbitos públicos o de “*ciudadanía*”.

Guattari (ob. cit.), propone que en el capitalismo la producción de subjetividad, siendo esta su esencia neoliberal actual, se realiza de dos modos que se imbrican, los dispositivos de sujeción social o molar y los de servidumbre maquínica o molecular. La sujeción social dota a las subjetividades de una identidad, un género, una profesión, una nacionalidad, etcétera, así como al individuarlos según las exigencias de poder les induce una conciencia, representaciones y comportamientos. No obstante, la construcción del sujeto individuado va paralela a otro proceso de subjetivación, el de servidumbre maquínica, que es diferente ya que procede des-subjetivando a la vez, desmantelando su conciencia y sus representaciones al actuar sobre sus planos pre-individual e infrasocial: afectos, sensaciones, deseos, reacciones, actitudes, etcétera, promoviénolos como componentes de una máquina, como elementos de input/output, como relés que permiten o no la circulación de la información y el establecimiento o interrupción de la comunicación.

Aunque estas semióticas son asignificantes porque sus signos no significan, son activadoras o disparadoras de acciones y movimientos, como cuando una señal perceptiva activa o dispara la sensibilidad de una respuesta refleja sin saber su causa, como ya dijimos. En la servidumbre maquina el cuerpo hace simbiosis alienante con la máquina, no hace diferencia entre lo humano y no humano, así como entre sujeto y objeto, se conciben ambos como complementos de funciones y flujos situados al mismo nivel. Las funciones, los órganos-piezas y las fuerzas de ambos se agencian entre sí, por ello juntos forman un agenciamiento capitalista. Sin embargo, indica Guattari (ob. cit.), este agenciamiento maquina encierra factores de auto-organización o feedback y de auto-referencialidad que pueden expresar un reservorio de posibles, unas posibilidades enunciativas o de creación y re-creación “*transmaquinas*”, de producción del acontecimiento, para actuar contra la misma alienación o dominación maquina capitalista al reivindicarse el acontecimiento como producción de preguntas y respuestas sobre los significados y representaciones dados como información legítima por Internet, a través de la comunicación dialógica en tanto agenciamiento colectivo de enunciación en el aula, entre otras opciones posibles.

El agenciamiento simbiótico del cuerpo con la máquina, Sibilia (2009), en su texto *El hombre postorgánico. Cuerpo, subjetividad y tecnologías digitales*, lo recoge diciendo, “*en la actual ‘sociedad de la información’, la fusión entre el hombre y la técnica parece profundizarse, y por eso mismo se torna más crucial y problemática*” (p. 12), para luego resaltar esta fusión maquina al expresar “*insertos en el nuevo régimen digital, los cuerpos contemporáneos se presentan como sistemas de procesamiento de datos, códigos, perfiles cifrados, bancos de información*” (p. 14).

Asimismo, Carr (2014), en su investigación sustenta los efectos alienantes que produce la red de Internet sobre la actividad cerebral de los cuerpos a nivel individual y social. **A partir de cómo históricamente el cerebro sufre modificaciones neuronales, ya que las sinapsis reproducen y recrean la cultura de un determinado contexto social, según las experiencias o ethos a que es sometido, considera que la superficialidad, ligereza, fragmentación y rapidez que induce la búsqueda generalizada de información de un medio tecnológico tan difundido en su uso como Internet, provoca la afectación de las capacidades intelectuales y culturales de concentración, memorización, profundización y reflexión, entre otras, en aras de una supuesta eficiencia de origen industrialista,** “como ventana al mundo, y a nosotros mismos, un medio popular moldea lo que vemos y cómo lo vemos –y con el tiempo, si lo usamos lo suficiente, nos cambia, como individuos y como sociedad–” (p. 15).

El proceso de subjetivación referido desde los agenciamientos semióticos asignificantes y significantes, en el cual estos últimos agenciamientos se sobreponen predominantemente sobre los asignificantes, al reducirlos a una significación y una representación reproductoras por vía de la subjetivación del orden capitalista, también puede ser asumido como proceso reductor de las posibilidades de experiencias en los individuos por la estrecha relación que existe entre subjetivación y experiencia. Así lo reconoce Foucault (1987), quien significa la experiencia de la manera siguiente: “*entendemos por experiencia la correlación, dentro de una cultura, entre campos del saber, tipos de normatividad y formas de subjetividad*” (p. 7).

De aquí que para entender una experiencia de sí histórica particular, caso de la constitución del sujeto informacional, se deba analizar:

1º) La formación de los saberes discursivos que a ella se refieren,

2º) Los sistemas de poder que regulan su práctica, y

3º) Las formas según las cuales los individuos pueden y deben reconocerse como sujetos de esa experiencia, su subjetividad.

En otros términos, cómo un individuo, en relación con un régimen de verdad, o su sucedáneo, un régimen informacional, se le constituye u objetiva en sujeto de saber informado; cómo en relación con un campo de poder, se le constituye u objetiva en sujeto de poder informacional, y cómo en relación consigo mismo, se considera como un sujeto informado o desinformado.

La experiencia como dispositivo de subjetivación

Con base en esa disección, Foucault (ob. cit.), propone una analítica interpretativa de la experiencia que resalta al poder como relación definidora de la experiencia, por cuanto el poder está indisolublemente ligado a los dominios de saber y a las formas de subjetividad. Todo ello buscando favorecer la promoción de nuevas formas de subjetividad que evadan el tipo de individualidad alienante que le ha sido impuesta a los cuerpos por el poder.

La experiencia de sí consiste en aquella por medio de la cual el sujeto, a través de mediaciones y prácticas, se observa, se describe, se interpreta, se juzga, se domina, o dicho con otros términos, cuando el sujeto acomete acciones sobre sí mismo. La institución escolar es una mediación que actúa incidiendo pedagógicamente en las acciones del sujeto sobre sí mismo en la constitución de su subjetividad, por medio del establecimiento, modificación y regulación de las relaciones del sujeto consigo mismo respecto de los otros, el entorno y el mundo.

Lo dicho respecto de la experiencia de sí, conlleva implicaciones ontológicas para Larrosa (1995), y lo expresa así: *“no son solo las ideas y los comportamientos, sino el ser mismo del sujeto, la ontología misma del yo o de la persona humana en la que nos reconocemos en lo que somos”* (p. 271). Esto nos permitirá más adelante, actualizar el pensamiento heideggeriano sobre la condición del ser en su relación con la técnica contemporánea.

Larrosa (2002), conceptualiza la experiencia como *“lo que nos pasa, o lo que nos acontece, o lo que nos llega. No lo que pasa, o lo que acontece, o lo que llega, sino lo que nos pasa, o nos acontece, o nos llega”*. (p. 53). A lo que agrega a continuación *“cada día pasan muchas cosas pero, al mismo tiempo, casi nada nos pasa.”* (ibid). Lo expresado por Larrosa,

conduce a la reflexión de que la experiencia se encuentra hoy día casi neutralizada en su totalidad como afectación en los individuos o sujetos pese a la prolífica ocurrencia a su alrededor o entorno de acontecimientos que debieran provocarla. Es excepcional cuando ocurre. Él sostiene que ello se debe fundamentalmente al exceso de información, al exceso de opinión y a la falta de tiempo en las sociedades capitalistas contemporáneas.

Para él la información no favorece la experiencia, por el contrario, la desfavorece, “*la información no es experiencia. Es más, la información no deja lugar para la experiencia, es casi lo contrario de la experiencia, casi una antiexperiencia*” (ibid). Por ello señala que el énfasis puesto hoy día en el consumo de información, en poseer información, en constituirnos como sujetos informados, obedece al interés de obstruir las posibilidades de experiencias. La incitación de los sujetos en estar informados produce una obsesión por acumular gran cantidad de información que no produce saber o “*sabiduría*”, que no conduce a que le pase algo al sujeto (experiencia), por consiguiente, estar informado no es equivalente a saber. Esto cuestiona la pretensión de igualar el saber que aporta la experiencia, el “*saber experiencial*”, con el saber informacional. De aquí que lo que se sabe, en el sentido de poseer más información, no significa que quien la ha acumulado le ha pasado algo en términos experienciales. Esto es, no se ha producido una afectación o un aprendizaje auténticamente significativos.

Por otra parte, critica la intercambiabilidad de las nociones de información, conocimiento y aprendizaje, ya que el conocimiento no se reviste bajo la forma de información y aprender no es adquisición de información.

Cultura y experiencias relacionales densas

La educación del modo de relación empática, se hace viviendo, o experimentando, en la misma relación empática, y haciendo conciencia de ella. Por consiguiente, el dispositivo institucional escolar que es contrario a hacerla prevalecer en su seno, por disciplinador y normalizador para hacer a los cuerpos dóciles y útiles, debe abrirse, o dar apertura, a que se afiance como proceso instituyente de carácter transformador.

En el seno de la mayoría de niños y niñas, de los y las adolescentes, así como en buena medida, de los jóvenes que no han sido asimilados a las estructuras patriarcales por medio de actitudes machistas, que incitan a la rivalidad entre ellos y a someter a los jóvenes, la empatía los envuelve y es posible agenciadora de la relación afectual. Para que ella fluya institucionalmente, como fuerza o poder instituyente, y se manifieste como acontecimiento educativo, se requiere que se afiance como cultura escolar predominante. No hay que olvidar que su afianzamiento escolar, depende de que no se repriman las semióticas asignificantes sobreponiéndoles las semióticas significantes o representacionales; y no aceptando que tan solo se permitan en los ámbitos o espacios y tiempos recreacionales o lúdicos que les son permitidos a los estudiantes.

Con esa perspectiva de favorecer el despliegue de la empatía como cultura prevaleciente de modo manifiesto, por subyacentemente reprimida, conviene considerar el nexos entre cultura, experiencia y agenciamiento enunciativo.

Como la cultura recubre todos los ámbitos de la vida social valorando significativamente sus manifestaciones, se tiende a creer que todo es cultura. De aquí que sea conveniente partir de un intento de definir qué es cultura.

Por **cultura** entendemos la valoración que se atribuye a la significación de objetos, prácticas, haceres, saberes, expresiones, hechos, etcétera, que en un determinado contexto social, y en sus más diversos ámbitos, sentidizan recreadoramente la identidad individual o grupal y la cohesión de colectividades; resultante de una configuración histórica selectiva, dominante, subordinante e hibridizadora de significaciones, que las luchas por la hegemonía ideológica, o dirección intelectual y moral, de los grupos y clases sociales, han impuesto en las sociedades como significaciones legítimas e ilegítimas.

Esa definición conduce a la necesidad de reflexionar críticamente sobre los procesos de **significación social** (producción, circulación y consumo de significaciones), que mediante **la experiencia formativa de las subjetividades** se reproducen en la educación, como parte de la confrontación cultural por la construcción hegemónica del sentido social e ideológico emancipador individual, colectivo e institucional en las actuales sociedades.

Hay que establecer previamente que la significación socio-cultural en las instituciones escolares, se realiza básicamente sobre signos y símbolos, reprimiendo, subordinando, manipulando o reconduciendo como estímulos conductuales las semióticas asignificantes, entre estas, lo emocional, lo afectivo, etcétera.

Mientras en lo sígnico (el signo), el significante (una palabra, por ejemplo), refiere directamente a un significado (el concepto, por ejemplo), pretendidamente objetivo por corresponder a un referente dado (lo que se designa), es definido (Saussure, 1971); en lo simbólico, el significante (el símbolo), es a su vez el significado y su referente, es un imaginario indefinido y alusivo (la cruz cristiana, por ejemplo); así como el arte, que es una figuración simbólica

de la realidad; o el mito, que representa una transfiguración simbólica de la misma, por ser un imaginario que otorga un sentido existencial a las comunidades.

Lo ideológico respecto de la significación cultural, refiere a la connotación o efectuación valórica que los intereses de las clases sociales en pugna por la hegemonía social, le agregan sobresignificándola reproductora o transformadoramente en el contexto de las luchas sociales que se libran en el plano cultural o del sentido social, y que toman forma en los contrapuestos proyectos culturales que se confrontan. Debido a ello, la transformación progresista o alternativa es también y primordialmente proyecto cultural en todos los ámbitos y planos de lo económico, lo político y lo social. **Los cambios que se deben producir allí (en la cultura laboral, en la cultura política, en la cultura académica, etcétera), solo se posibilitaran si las representaciones ideológicas que significan y orientan las prácticas, son relevadas culturalmente en la conciencia de los individuos que las reproducen.**

Los signos y los símbolos no son elementos significadores aislados y desarticulados que existen para que los individuos los escojan e interpreten a su gusto la realidad con la que interactúan. Ellos existen y circulan socialmente en tanto prácticas discursivas (explícitas o implícitas) y no discursivas de poder, constituyendo conciencias como funciones semióticas que interpretan atribuyendo significados. Soportándose para esto, en códigos o reglas sentidizadoras que surgen y operan desde y a través de la intervención de todo tipo de interacción social, incluso la solipsista (consigo mismos), que realizan los individuos desde que advienen al mundo e interactúan con él por medio de semióticas asignificantes y significantes, como hemos referido con anterioridad, desarrollándose individual, grupal y colectivamente.

Interacciones sociales entre las que sobresale la comunicativa, ya que, a través de ella, circulan y re-crea la cultura sus significaciones. De aquí la relevancia que le otorgamos al agenciamiento autopoietico y a los agenciamientos enunciativos para renombrar el entorno-mundo de las y los estudiantes (niñas, niños y jóvenes), por vía de los colectivos de enunciación.

Hay que destacar, que el código, aparte de articular la convencionalidad correlativa de los signos y los símbolos con sus significados, los genera con base en un contexto sociohistórico y sus circunstancias. Además, las funciones semióticas y las lógicas sentidizadoras se re-crean por medio de la misma conciencia alienada o crítica en cuanto dispositivo internalizado, y de las instituciones mediadoras de poder reproductor o liberador, entre éstas, la escuela.

Se infiere, en consecuencia, que la conciencia es constituida como significadora y lógica sentidizadora en la interacción sociocultural de los individuos, que deben racionalizar sus pulsiones, necesidades, deseos e intereses de conformidad con un contexto que los regula por medio de dispositivos de vigilancia disciplinadora y control normalizador instalados social e históricamente: mediaciones instituidas (familia, escuela, medios de información/comunicación, etcétera).

No obstante, las contradicciones que le son propias al contexto capitalista y la naturaleza ontológica de los individuos, en tanto son seres auto-co-reflexivos, que reflejan (asumen) y refractan (rechazan), a la vez, ese contexto significador en la misma conciencia, pueden producir “*estructuras disipativas*” de significación y sentidización alternativas (nuevas semiosis, rearticulaciones entre significantes, significados, referentes e interpretantes), a partir de transitar por experiencias culturalmente densas, o

de contrahegemonía. Situaciones tensionales reflexivas y re-creadoras que vivencian existencialmente los individuos, que conllevan a resignificaciones y resentidizaciones éticas, estéticas, políticas, etcétera, del mundo y de sí mismos, y que redefinen al código o lo transcodifican al reorganizar sus reglas reproductoras de significaciones. **Es aquí donde se deciden las transformaciones culturales auténticas.**

La Globorrecolonización del ser y saber-hacer-tecnológico

Las afectaciones de la tecnología sobre las subjetividades individuales y colectivas con base en los agenciamientos de experiencias maquínicas, han conducido a pensar desde las reflexiones anticipatorias o premonitorias de Heidegger (2001), sobre las reducciones que han operado en torno a la actitud existencial, el modo de ser mediatizado por la técnica o tecnológicamente de los sujetos contemporáneos. Desde la perspectiva ontológica que asume, la prevalencia de la técnica moderna sobre la naturaleza y sobre los individuos ha reforzado el olvido del ser. Siendo el ser el sentido o la razón de ser trascendente, lo sentidizado, lo que ha dado sentido a los entes, y éstos son todo lo que se manifiesta o presenta de alguna forma en el mundo.

Con base en esa sentidización para los hombres y mujeres, se definiría la existencia auténtica o inauténtica del Dasein o “*ser-ahí*”, o “*ser arrojado al mundo*”, que tendría que optar por su proyecto de destinación entre posibles existenciales y evitar de esa manera “*ser-para-la-muerte*” tan solo. Conllevando esto al “*cuidado de sí*”, de su subjetivación, que implica su vinculación o experiencias con las cosas o entes del mundo.

En la relación experiencial de las cosas y entes con los hombres y las mujeres, se juegan las posibilidades de ser-en-el-mundo por su significatividad para ellos(as), por el mundo al que remiten, a su contexto significativo en cuanto apertura de aquellos al mundo para que sean, para ser. Dicha significatividad abarca o incluye a la mediación informacional en esa relación. Con la tecnología informacional o comunicacional se correría el riesgo de alejarse del acceso a una verdad más original del mundo de las cosas; no obstante, la esencia de la tecnología, según Heidegger (1997), su

desocultamiento o revelamiento de aspectos de las cosas, esencia de la técnica olvidada en tanto aspecto del olvido del ser debido a su dominio o instrumentalización por la voluntad de poder y de la voluntad de verdad, podría ayudar a dar sentido al Dasein si la tecnología se reconvierte. Dar sentido a los seres humanos en sus posibilidades de ser al proyectar-se existencialmente sobre las cosas del mundo en su significación real o verdadera, ya que están emplazados a ser con las cosas si se ocupan del cuidado de sí mismos en su apertura experiencial al mundo como algo que les atañe, de su responsabilidad o destinación de “*hacerse cargo*” evitando su distracción por la errancia (ir de un lugar a otro sin arraigo), la avidez de novedades (consumir lo de moda), las habladerías o Das-man (repetir lo que se dice sin fundamento ni criterio propio) y por la publicidad (dejarse alienar por la significación y el sentido mercantil atribuido a las cosas, objetos y bienes); a lo que se podría agregar el consumo de información instrumental sustitutiva del auténtico saber y conocimiento (de la sabiduría y de la conciencia crítica).

Heidegger (2001), plantea en su texto *La época de la imagen del mundo*, que lo fundamental de la Edad Moderna radica en la imposición de la imagen como representación del entorno-mundo (lo ente) y que esta representación pretenda pasar como el ser de los entes. Ello ocurre con la acción de la técnica o la tecnología que induce o produce la imagen (oral, escrita, auditiva, figurativa, visual, etcétera) de las cosas en su ausencia, por ejemplo, a través de los medios como la televisión, con relación a la reducción de la distancia entre las cosas en el espacio que no es cercanía o relación originaria con las cosas. Por el contrario, es prevalencia de lo indistante, porque se vuelve una percepción revertida tecnológicamente frente a lo más cercano imaginariamente, ya que por más cercano en apariencia, se disipa lo más claro o esencial de los entes, que no radica en la presencia inmediata de la

imagen antepuesta, sino en la relación con los lugares en este caso (habitar, morada, convivencia, comunidad, arraigo, pertenencia, lejanía, otredad, etcétera), la significación que poseen como cosas en el mundo, en su contexto real. Que se aliena cuando la cosa es una esencia aplicable a la sola presencia representada. Se produce por tanto, un desanclaje de la experiencia respecto de sus referentes contextuales reales, o locales en función de la imposición del imaginario global mediático, la experiencia globalizada tecnológicamente.

Con parecidas características ocurre con el periodismo digital actual, que al igual que el tradicional se basa en representaciones e imágenes de hechos o sucesos convertidos en información, pero que se diferencia entre otros aspectos, por la instantaneidad e inmediatez de aquella junto con la sobreinformación o saturación informativa de las TICs fijas y móviles. Que conduce a su consumo preferencial o al gusto por el receptor a través de Internet y que es denominada “*información personalizada*”. Cuyo efecto sobre el receptor, es el de posicionarlo como un espectador que percibe una espectacularización del mundo, una relación informacional superficial y efímera sin implicación real. Un receptor “*informado*” que, en vez de pasar la página de un diario noticioso de papel, cambia de escena o imagen mediática.

Al dar sentido real y verdadero a las cosas del mundo se evita la inautenticidad del ser moderno, el Dasein, que se ha extraviado debido al sometimiento del “*señorío de los otros*”, del poder, por ejemplo, del poder de los medios informativos y comunicativos, que actúa a través de la seducción distractora de la representación apariencial o de imágenes-mensajes alienantes de las cosas que lo poseen y lo consumen, olvidando que el mismísimo ser en su autenticidad es lo que falta. Sin embargo, al igual que se planteó para la técnica, las TICs, pese a que han hecho de la necesidad de comunicarse simbólicamente, un sucedáneo de ella por medio del mero

intercambio de señales y mensajes para la mínima ficción convivencial principalmente, pueden ayudar a favorecer esa autenticidad del ser, a condición de que conviertan su producción de representaciones o imágenes enajenantes en entramados abiertos de significación representacional, para la elaboración propia de horizontes de interpretaciones y comprensiones críticas en común e individualmente de las cosas del mundo por parte de los seres humanos.

De allí que las TICs, bajo el requisito de ser reconvertidas tecnológica y simbólicamente, pueden ser parte de las formas del cuidado de sí.

En Heidegger (ob. cit.), es indisociable la voluntad de poder en el proyecto del “*ser*” de la modernidad capitalista, y la esencia de la técnica como desocultamiento o descubrimiento, como voluntad de verdad sobre los entes, entre estos, la naturaleza y los seres humanos, en tanto representación producida por la vía científico-tecnológica, buscando controlar así las condiciones que le permitieran asegurarse en la escogencia instrumental (medios-fines) para su dominio presentándolo y justificándolo como racionales posibilidades existenciales (razón-dominación). Es el caso de la positivista ciencia moderna, guiada por la voluntad de poder y la voluntad de verdad, para las cuales el objeto o ente se manifiesta o reconstruye con objetividad cuando es re-presentado por medio del método científico. Es decir, solo aquellos entes que pueden ser ajustados metodológicamente al representar de lo que “*es*” científicamente, en tanto imagen, tienen validez y legitimidad como verdad o certeza.

De allí que el ser del ente se ubique aparentemente en su re-presentación o imagen científizada. Por ello, la ciencia moderna trata de representar “*objetivamente*” las cosas al asegurar o adaptar el objeto al método científico positivista. Esto degrada al ente ya que, como objeto de la ciencia, se

toman solo en cuenta aspectos parciales o se construyen características que pueda controlar el método, descartando otros.

Pero en esa búsqueda instrumentalista de la voluntad de poder y de la voluntad de la verdad se ha perdido como ser, y se ha sometido a sí mismo enajenadamente por las imágenes-mensajes de las representaciones que ha creado con su proyecto de conocimiento y poderío que lo ha sobrepasado, desligándose de la vida. Produciendo, además, con el revelamiento que hace la tecnología, el desencanto que conlleva ante la desaparición de los misterios y del sentido fundamental de la vida al propiciar, por una parte, la secularización o desdivinización y, por la otra parte, la apatía y el escepticismo. Haciendo de la vida una simple y vacía contemplación recreadora a través de las TICs, no de ella, sino de sus representaciones o imágenes distractoras. **Desvinculándose de ese modo, del mundo de la vida y desentendiéndose o desresponsabilizándose de los otros, encerrándose en sí mismo, sin apertura a ser-en-el-mundo.**

Colonización y Descolonización del ser

Los planteamientos heideggerianos han tenido una recepción crítica por parte de destacados investigadores y pensadores latinoamericanos actuales, entre ellos se encuentra Enrique Dussel. Para él Heidegger pone énfasis en una relación abstracta del ser, abstrayéndolo, por ejemplo, de la dimensión ética concreta. En Dussel (1980), **el sentido del ser tan solo puede encontrarse en su relación con el otro, un ser para otro, irreductible al yo y sin el cual el yo no puede ser sí mismo, colocando de esta manera a la ética como condición existencial del ser.** Privilegiando a la alteridad **del otro y la otra** como apertura al reconocimiento de su dignidad. Reconocimiento este que sería el basamento de la constitución de la subjetividad, de la auténtica existencialidad de estar-en-el-mundo.

El ser se definiría como la conciencia del encuentro responsable y realizador con la dignidad existencial del otro que, a su vez, favorece el auto-reconocimiento.

Dicha concepción del ser, la contextualiza con base en la experiencia histórico-cultural del pueblo latinoamericano principalmente y en sus elaboraciones filosóficas en torno a la necesaria liberación de ese pueblo que ha sido victimizado por la opresión, explotación y postergación colonial y neocolonial de la modernidad capitalista transnacional.

Sus aportes intelectuales han dado fundamentación a los investigadores que se han agrupado bajo el denominado **paradigma decolonial** (Mignolo, 2007), que se ha ocupado de estudiar los efectos de la colonización en América Latina primordialmente y que se ha concretado fundamentalmente en las indagaciones y reflexiones sobre la colonización del ser, del saber y del poder en los pueblos que han experimentado o sufrido la dominación colonial y neocolonial, o que viven

bajo sus consecuencias histórico-culturales en la actualidad, esto es, la colonialidad de su estar-en-el-mundo.

A esos modos de colonización o neocolonización del ser, saber y poder, se puede agregar o especificar la que puede denominarse colonización del “*saber-hacer-técnico*”, que refiere a los saberes y prácticas mediatizados tecnológicamente por las TICs y que inciden en las experiencias de apropiación subordinada del “*saber-ser-tecnológicamente*” para estar-en-el-mundo del Capitalismo Tecnoinformacional de Redes Globorrecolonizadoras a través de aquellas, es decir, la subjetivación de los usuarios o consumidores de ese “*saber-hacer*” y “*saber-ser*”, ya que sus nodos reguladores de los flujos de conectividad de las informaciones y comunicaciones, los soportes activadores a escala mundial, se encuentran localizados en los países colonizadores o neocolonizadores como los EE.UU, por ejemplo, además de estar intervenidos por programas o software de control y vigilancia global como el PRIMS y XKeyscore por las agencias de espionaje y seguridad estadounidenses, como lo ha denunciado internacionalmente y publicitado los medios de comunicación uno de sus ex-agentes y operadores Edward Snowden, quien por ello se encuentra asilado en una de las embajadas de Rusia para la fecha (Greenwald, 2015).

Mediación tecnológica de la experiencia

La mediación tecnológica de la experiencia por los medios masivos de información y comunicación de manera generalizada ha sido una de las características sobresalientes de la Modernidad mediante la cual se han expandido globalmente los dispositivos técnicos de significación, las TICs, que junto con la confianza que se les ha adosado, se les atribuye un amplio margen de seguridad. Contribuyendo así a su difusión extensa y a intervenir la experiencia de una manera más variada e impactante en los individuos, mucho más que todas las técnicas conocidas y aplicadas con anterioridad.

Esa globalización de la experiencia mediada tecnológicamente ha provocado, como ya se ha señalado, procesos de desanclaje locales a nivel mundial de los procesos y las prácticas de subjetivación sociocultural particulares por medio de renovados medios de información y comunicación globalizadores. Tecnologías de la experiencia que en su incidencia subjetivadora impactan como técnicas que afectan las relaciones espacio-temporales de los sujetos, entre otras condiciones sociales e individuales. Asimismo, y como consecuencia de ello, afectan los procesos interpretativos y comprensivos conllevando efectos identificatorios colectivos y particulares. En el campo educativo, por ejemplo, esos dispositivos tecnológicos mediadores de la experiencia, inciden por medio del aprendizaje vicario.

Dicha virtualidad digital se ha hecho más patente en la medida que esos dispositivos han intervenido intensa y expansivamente en los diversos ámbitos de la vida cotidiana.

La intervención mediática de las TICs no debe ser considerada tan solo o primordialmente desde su incidencia cognitiva en los sujetos, ha de ser estimada también como modeladora de modos y formas comunicativas de los

individuos que colonizan el ser de los otros y otras al no reconocerles su otredad o alteridad dignificante. Modos y formas comunicativas que no obedecen a la intencionalidad de aquellos. Por consiguiente, el estudio de la experiencia mediada tecnológicamente, no se puede circunscribir al plano cognoscitivo principalmente ya que su implicación sociocultural remite, como se ha referido, la experiencia a la condición existencial del ser-en-el-mundo, a la relación tensa entre el sujeto y el mundo.

Desde ese enfoque, la reflexión sobre los medios tecnológicos y su sustrato simbólico en torno a las identidades socioculturales es relevante ya que, como se ha advertido a propósito de la imagen mediática, no es un reflejo de la realidad lo que representa, sino una mostración incitadora distractora o irreal de aquella, por cuanto trata de articular una forma de verla con el deseo. En consecuencia, la perspectiva de presentar a las TICs, como unas simples herramientas representacionales y cognitivas de lo real, como medios reproductores y transmisores de conocimientos es errada al evidenciarse como mediaciones configuradoras de las experiencias revestidas de fascinación y emoción, esto es, la articulación mediática de las semióticas significantes y asignificantes referidas al revisar los aportes de Félix Guattari.

Esta articulación, hace de las TICs, una fuente de fuerte impacto en la forja de identidades, del autorreconocimiento del yo en la objetivación mediática de los(as) otros(as) y de lo otro, por cuanto en la relación identificadora paradójicamente los individuos no tan solo ven o miran con deseo, sino que se sienten a la vez mirados o evaluados alienantemente por lo que ven al ser emplazados consumistamente de manera seductora, una subjetivación por medio de regímenes de atención y percepción. Ello ha conducido a consideraciones con relación a la constitución de las identidades socioculturales mediadas tecnológicamente como la que Orozco (2002), ofrece, “los

gustos y las sensaciones que la visualidad tecnificada proporciona, las gratificaciones mediáticas y tecnológicas obtenidas por los actores, van cuadrando y prefigurando sus identidades emergentes.” (p. 30). Todo ello, da soporte argumentativo al planteamiento formulado por Giddens (1995), respecto a lo que él denomina secuestro de la experiencia ya referido.

De este modo, se puede concebir que las interacciones mediadas tecnológicamente por medio de pantallas multimedia fijas y móviles, en donde cada individuo produce y muestra la imagen de su identidad o relato en función de sus necesidades o deseos para la selección o elección de los otros individuos, son como espejos que se reflejan entre sí a través de las imágenes que muestran. Organizándose de este modo, un entramado complejo de nexos reflejos subjetivadores que son autoproducidos bajo los modelos o maquetas de control prefijados por los programas o software, que circulan por medio de redes de confianza que ofrecen seguridad.

Entonces, insistiendo en ello, se puede caracterizar a la Modernidad y Posmodernidad, como modos históricos de producir y gestionar tecnológicamente las experiencias colectivas e individuales a través de medios informacionales y comunicacionales, las TICs, para incidir en la subjetivación de los individuos de manera global o universal. De aquí que los dispositivos tecnológicos de regulación de las experiencias sean dispositivos de control y de poder primordialmente.

No obstante, las redes de confianza y de seguridad promovidas para la conectividad global de los sujetos, en el marco de su articulación con procesos de producción y reproducción neoliberales de una economización o mercantilización de los vínculos, para una pregonada publicitariamente redistribución de la riqueza y de la prosperidad mundial con la tecnificación de la política también, ha resultado en la aparición de nuevos riesgos

catastróficos en casi todos los ámbitos y escenarios en que se desenvuelve la cotidianidad como efectos del “*progreso tecnológico*”, generando mayor incertidumbre (Beck, 1998).

Ello ha producido como efecto retroactivo la llamada crisis de paradigmas del conocimiento por cuanto las teorías y métodos de investigación que se soportaban en la confiabilidad de “*grandes verdades científico-tecnológicas*” presuntamente comprobadas, se han evidenciado como erradas e insuficientes para asegurar la certeza del pensamiento y su correspondiente aplicación práctica.

En tal contexto, se ha propagado globalmente el riesgo tecnológico debido a su ubicuidad, a sus cadenas de causa-efecto y rapidez que desata, y, por otra parte, a la complejidad que demanda su diagnóstico y búsqueda de soluciones en las que lo técnico o tecnológico mismo, en tanto paradigma, se ha revelado como inadecuado o limitante.

En esas condiciones de incremento de la incertidumbre se requiere de la interpretación y participación del otro o de los otros (la experiencia de la solidaridad y cooperación), tanto para la prevención, como para el abordaje de las posibles soluciones. Esto conlleva a que en un mundo interconectado que propicia riesgos e incertidumbres a personas y vidas de la naturaleza ajenas a sus causas, se luche por el reconocimiento intercultural frente a las hegemonías de poder étnico, cultural, económico, político, etcétera. Sin embargo, al otro o a los otros, se le sustituye a distancia con su representación y con el secuestro de sus experiencias al reemplazarlos por experiencias construidas mediáticamente para atribuírselas, propiciando de esta forma el no reconocimiento o indignificación de su condición ética.

La relegación de los criterios éticos en función de su reemplazo por la ideología tecnocrática en la prevención y atención de los riesgos y de la incertidumbre propiciada

por la misma consideración tecnocrática de la vida social y natural, para evitar cuestionamientos impugnadores estructurales a su racionalidad técnico-instrumental, ha desembocado en una red que disfraza u oculta la experiencia real por su sucedáneo mediático. Experiencia intervenida mediáticamente a través de los regímenes de control tecnológico de la información y de la comunicación que buscan favorecer una ficticia seguridad ante la absoluta imprevisibilidad de los riesgos tecnológicos, por vía de sostener las redes de confianza (de normalidad disciplinadora según Michel Foucault), que, a su vez, sustentan las relaciones de poder establecidas por el orden mundial dominante.

La experiencia mediada tecnológicamente también contribuye paradójicamente a regular en el imaginario sociocultural de las sociedades, el excedente de incertidumbre que las estructuras económico-sociales, junto con la tecnología, producen, al proporcionar *“la posibilidad de una imagen coherente y de una comprensión global de la totalidad social, más allá de la fuerte fragmentación de la sociedad contemporánea”* (Abril, 2005, p. 10).

Lo expresado hasta ahora en torno a la experiencia mediada tecnológicamente, sobre todo respecto al carácter universalizante o generalizado de ésta por medio de las TICs, y en relación al rol que juegan ellas en la generación de confianza y reducción imaginaria de la incertidumbre, conduce a superar la concepción de la tecnología como un mecanismo tan solo funcional, y a asumirla como un dispositivo maquínico generalizado de naturaleza sociocultural implicado tanto en la producción como en la reproducción de la sociedad contemporánea.

Con esta concepción señalada de la experiencia tecnológicamente intervenida en el contexto del Capitalismo Tecnoinformacional de Redes Globorrecolonizadoras,

la experiencia se encuentra articulada con la economía mercantil de ese sistema socioeconómico que se rige por la producción del valor de cambio y su apropiación privada, haciendo igualmente que, por su dinámica equivalencial, la experiencia mediada tecnológicamente se convierta en valor mercantizable o de cambio. Incluso, dentro de la lógica mercantil, en lo que se refiere a la tecnología misma, hay que señalar que ninguna tecnología es considerada como tal si antes no es rentable en el mercado.

De ese modo se ofrecen comercialmente para su consumo, experiencias de información, de ocio, de entretenimiento, de comunicación, de aprendizaje, de placer, etcétera. Al respecto, Rifkin (2000), ha caracterizado este proceso de mercantilización de la experiencia así:

En la era industrial, cuando la producción de bienes constituía la parte principal de la actividad económica, tener la propiedad era decisivo para alcanzar el éxito y sobrevivir. En la nueva era, en la que la producción cultural se convierte de manera creciente en la forma dominante de la actividad económica, asegurarse el acceso a la mayor diversidad de recursos y experiencias culturales que alimentan nuestra existencia psicológica se convierte en algo tan importante como mantener la propiedad. (p. 19).

Consumo de experiencias tecnológicas que son subjetivadoras simbólicas de los individuos en esos planos o aspectos. La economización mercantil de casi toda la sociedad ha abarcado las experiencias socioculturales tecnologizadas de sus integrantes de manera cada vez más prevalente, por vía de enlazar la industria cultural con la cultura de masas, que ha incidido en las transformaciones posmodernas de la sociedad y en los cambios subjetivadores de los individuos, esto es, de los y las niñas, adolescentes, jóvenes y estudiantes en consecuencia.

CAPÍTULO TERCERO
UNA EDUCACIÓN LIBERADORA
EN MUNDOS POSIBLES

*Una escuela liberadora es
prevalientemente asignificante,
es decir, basada en las relaciones
afectuales, en la producción de
acontecimientos significativos,
en la multivocidad, en la ética
estética, en la emancipación de
los cuerpos, en el sentir juntos...*

CAPÍTULO TERCERO

UNA EDUCACIÓN LIBERADORA EN MUNDOS POSIBLES

Lo trágico en la educación de hoy

Aquel propósito de la Modernidad de propiciar una revolucionaria consistencia racional de las ideas-fuerza de la Ilustración (progreso, desarrollo, educabilidad, etcétera), a partir de una representación científica, tecnológica e ideológico-cultural que se correspondiera con “*la realidad*” (siempre resultante de una interpretación de esa presunta correspondencia entre la representación y lo real), y, por tanto, de un mayor afianzamiento de lo que se empezó a definir como “*la verdad*”, ha devenido, debido a la revelación de la temporalidad inexorable que lo ha atravesado, en representaciones e ideas-fuerza muy precarias, contingentes y relativas (con el tiempo todo se revela o descubre).

Una temporalidad o historicidad que las ha vaciado de su referencia sólida como asideros firmes y esperanzadores,

en tanto meta-relatos o grandes discursos (sobre todo de la fundamentación común de los discursos redentores del capitalismo y del socialismo), para guiarse en el mundo por parte de los hombres y mujeres, así como de las instituciones. Ese contexto se ha definido como de agotamiento y crisis de la Modernidad o trance epocal posmoderno (o Posmodernidad a secas). Una temporalidad que los ha socavado por su naturaleza no-lineal, su apogresividad, su reflexividad y ausencia de finalidades o de teleología en un ambiente sociocultural que nos ha conducido al imperio de la incertidumbre, como bien lo ha señalado Morín (1995), en su formulación del pensamiento complejo, cuando no a la tragedia nostálgica por lo perdido e irrecuperable de un futuro prometido en el pasado tanto por los capitalistas como los socialistas, que se desentiende en este presente de las vanas retóricas esperanzadoras de recuperar lo perdido o disuelto, conllevando esto al escepticismo, a la incredulidad y al pesimismo colectivos.

Todo ello es mucho más trágico para una educación que se ha fundado en su función esperanzadora en la formación de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes principalmente. **Una educación que no ve compensado y realizado su esfuerzo por una mejor convivencia social ciudadana de quienes ha educado. Una educación que intenta formar a contracorriente de las fuerzas adversativas que buscan imponerse de manera dominante en las sociedades ya que los niños, niñas, adolescentes y jóvenes la perciben como desfasada respecto de los entornos contraculturales e instrumentales que los envuelven y seducen, y que por ello registran y expresan pulsionalmente el deseo de no-saber ante los saberes escolares que les quieren imponer. Una educación que ha mermado sus energías formativas producto del desgaste cultural e institucional sufrido porque se sabe asediada y atacada por las dinámicas contrarias a su acción ético-política. Una educación que**

se sabe penetrada por las fuerzas adversas personificadas en la incredulidad, el escepticismo y el pesimismo, y la rutina inercial de su entropía institucional, lo que la debilita mucho más a su interior. Una educación que con su aislado y débil discurso pedagógico redentor y accionar institucional disminuido, no puede contrarrestar la disolución de los metadiscursos de la Modernidad que la legitimaban.

Paradójicamente la educación se encuentra ante una sociedad que ya no refuerza su actuación porque las instituciones coeducativas como la familia, la crianza, los pares, los vecinos, la comunidad, la ciudad, las otras instituciones socializadoras (las de salud, las de vigilancia y control, etcétera), y otras, se han debilitado también por la fatiga y desgaste de los discursos que igualmente sustentaban respectivamente su función socializadora. Entre las instituciones coeducativas no incluimos a las mediáticas por la ambivalencia que las cruza actualmente: aún sigue vigente el debate mundial de si educan o deseducan con los discursos hipervisibilizadores que informan y cómo los informan. Mientras tanto actúan incidiendo sin mayores prevenciones y controles.

Tal vez lo que hemos planteado hasta ahora sobre lo trágico que anida en la educación pueda reinterpretarse desde lo divergente y complejo que acompaña a su incertidumbre actual. Desasistidos como estamos de las certezas incólumes que pretendió imponer hegemónicamente como imaginario la Modernidad, su pensamiento único, para acabar con la ambigüedad y contingencia de la realidad y que han desembocado en la actual y reconocida crisis de paradigmas teóricos o de las matrices epistémicas referenciales modernas en el campo del pensamiento y el conocimiento, la metáfora de la liquefacción de lo sólido moderno propuesta por Bauman (2002), *“todo lo sólido de la Modernidad se ha hecho*

líquido”, puede ayudarnos a comprender prudentemente que la educación contemporánea también es líquida. Como componente decisivo de esa liquidez está la temporalidad disolutiva de las certezas que referimos, asimismo, la complejidad de lo real, la pluralidad, la diversidad, la transitoriedad, la incertidumbre, la finitud, los flujos, etcétera.

Esa metáfora de lo líquido es más que suficiente por ahora, para quienes no estamos apremiados por encontrar respuestas instrumentales inmediatas que desembocan recurrentemente en presuntas nuevas sólidas ideas o principios en un tránsito histórico signado por la relatividad y transitoriedad, por cuanto aconseja más bien, **buscar y propiciar en la educación perspectivas como la de la afectualidad**, -y no principios sólidos-, la **auto-referencialidad** (nuestra referencia somos nosotros mismos que reivindicamos pensar rigurosamente fuera de toda referencialidad ajena o externa hegemónica o neocolonizadora) y la **autopoiesis** (nos emplazamos para recrearnos o regenerarnos socioculturalmente con base en nuestra autonomía o soberanía críticas) de todos y cada uno. **Y de este modo, poder reflexionar desde otras formas de pensar e interpretar aprehendiendo la liquidez y la ambivalencia de la sociedad para establecer sus nexos con lo trágico en la educación del presente, con la finalidad también de reconocer lo que complementa divergentemente su tragedia.**

La Educación: entre la inquietud de sí y el emplazamiento del poder-saber para “ser”

Sin el propósito de simplificar lo que es complejo, podemos proponer que pese a las demás determinaciones que las envuelven, y de las que nos ocuparemos después, las prácticas educativas que regulan los procesos de enseñanza y aprendizaje o “*prácticas pedagógicas interactivas de resignificación constructiva*” en la educación escolar a diferentes niveles, éstas se encuentran condicionadas por la relación tensa entre la inquietud de sí mismos de los estudiantes y el emplazamiento del poder-saber para “ser” que la institución o dispositivo escolar propicia sobre aquellos.

La noción inquietud de sí mismo (*epimeleia heauteu*) es recuperada y actualizada de la cultura griega antigua por Michel Foucault (2009), en su texto *Hermenéutica del sujeto*, atribuyéndole el significado siguiente, “*la epimeleia heauteu es una actitud: con respecto a sí mismo, con respecto a los otros, con respecto al mundo... implica cierta manera de prestar atención a lo que se piensa... acciones que uno ejerce sobre sí mismo*” (p. 28). Este ocuparse o preocuparse reflexivamente de sí mismo por parte del sujeto, según Foucault (ob. cit.), también implica su relación con “*la verdad*”, o régimen de verdad hegemónico e histórico impuesto en una sociedad dada, asumiéndolo como efecto y causa del poder-saber.

Para el caso que nos ocupa, la verdad se relaciona con los discursos o regímenes veridictivos de los otros, esto es, de los discursos legitimados como verdaderos por el poder-saber de los docentes y de la institución escolar (sus saberes, sus conocimientos, sus hipercorrecciones, sus exhortaciones e imperativos éticos y morales, etcétera). En Foucault (1978), “*la ‘verdad’ está ligada circularmente a los sistemas de poder que la producen y la mantienen y a los efectos de poder que induce y que la acompañan*” (p. 189).

Estos últimos discursos, en tanto los otros pretenden incidir en la conducta o modos de ser de los estudiantes, son acciones o prácticas discursivas de poder que se articulan con los saberes producidos con anterioridad sobre ellos para normalizarlos (tecnologías disciplinarias) como cuerpos dóciles y útiles en términos foucaultianos (saberes examinadores, psicológicos, sociológicos, médicos, diagnosticadores prácticos, etcétera), por consiguiente, son formas de poder-saber ya que para Foucault (1985), “*es efectivamente en los discursos donde poder y saber vienen a articularse*” (p.231). **De aquí que se considere a la institución escolar como un dispositivo de emplazamiento del poder-saber para “ser” que actúa sobre la inquietud de sí de los niños, niñas y jóvenes,** “*estudien para ser alguien en la vida*” se les reitera predicativamente. Aquí el término “*ser*” está referido a su uso generalizado para indicar al tipo de hombre o mujer, presuntamente realizador de estos, que declarativamente los sistemas educativos manifiestan querer producir ideológicamente para la reproducción o transformación de las sociedades.

Actuación institucional o normalizadora, o de la gubernamentalidad, -a decir de Foucault-, sobre los estudiantes que registra una dimensión tensional graduada según sea mayor o menor la discrepancia o distancia entre la inquietud de sí y el emplazamiento del poder-saber para “*ser*”. **Que pudiera traducirse desde el imaginario del estudiante como la tensión entre lo que “yo soy o quiero ser” y “lo que la escuela quiere que yo sea”.** Tensión que puede expresarse en comportamientos estudiantiles que irían desde la franca resistencia a las imposiciones del poder-saber hasta manifestaciones de renuencia, o evasión, abarcando además, las de adecuación simulada y las de adaptación por el cese transitorio o definitivo de las resistencias y renuencias. Con respecto a los efectos de rechazo que produce el poder

por más que este enmascare y justifique su fuerza o coacción persuasora, el mismo Foucault (1985), advierte que “*allí donde hay poder hay resistencia*” (p. 116).

Las resistencias, las renuencias y las evasiones estudiantiles contribuirían, en su vinculación con otros condicionamientos que trataremos, a explicar la mal denominada deserción escolar, ya que consideramos que la escuela por reproductora es su propiciadora principal por “*desertógena*”, debido a sus excluyentes prácticas de emplazamiento del poder-saber para “*ser*”. Asimismo, ayudarían a comprender la ideológicamente manipulada estigmatización de los estudiantes culturalmente resistentes, renuentes y evasivos como de “*bajo rendimiento académico*”, y de los docentes y escuelas públicas que los toleran al no excluirlos por la “*baja calidad educativa*” que se les endilga por ello, sin que dicha tolerancia implique el reconocimiento dignificador de su otredad cultural, su modo de ser diferente al que prescribe la escuela.

En los casos de las y los estudiantes (infancias y juventudes) que son inducidos a excluirse o “*desertar*”, opera además su reflexión evaluadora del tiempo existencial suyo comparado con la temporalidad de permanencia en las instituciones escolares para egresar definitiva o certificadamente, en correspondencia con las posibilidades de manutención del contexto sociofamiliar de procedencia popular o de clase empobrecida y marginada socioeconómicamente. El tiempo de permanencia escolar para “*ser*” es percibido como muy prolongado y excesivo para mantener su trayectoria o recorrido en él, presionando para su exclusión consentida o “*deserción*”. En estos casos, opera la significación de “*ser*” dada por Heidegger (2010), en su obra *El ser y el tiempo*: el sentido del ser es el tiempo.

Lo expresado anteriormente respecto a las y los docentes, no obsta para señalar que además de ser reproductores del discurso emplazador del poder-saber de “*ser*” de la gubernamentalidad ante los estudiantes, registran una ambivalencia, por cuanto muchos de ellos son también portadores-continuadores de su inquietud de sí estudiantil pasada pero perdurable en el tiempo, no sin modificaciones, que resiste, es renuente, evasiva y simuladora de su adecuación institucional a la escuela. Producto tanto de su procedencia social clasista de sectores excluidos, marginados o populares, de su origen étnico o condición de género, como de su recorrido escolar para optar por “*ser docentes*”, y de las vicisitudes o experiencias no-realizadoras o des-realizadoras por contraventoras de la gubernamentalidad, transitadas en su trayectoria de vida profesional. **Las y los docentes estarían así, envueltos en una dialéctica del sí mismo y las obligaciones institucionales contraídas.**

Es de resaltar que el acervo sociocultural que portan docentes de origen popular o no-moderno, pese a su ambivalente adecuación a la cultura moderna durante su trayectoria de formación y ejercicio profesional escolar, es refractaria a la naturaleza sociocultural clasista dominante, hegemónica o moderna de la escuela capitalista. Naturaleza que es legitimada ideológicamente como neutral, universal o científica, y que le justifica establecer estándares meritocráticos de evaluación compulsiva de comparación jerarquizadora o calificadora-descalificadora de docentes, estudiantes y escuelas. Esto, bajo la apariencia de un presunto propósito igualador de la calidad educativa. **Estándares establecidos con base en predeterminadas pruebas con un baremo que parten de establecer desempeños anticipados descalificadores por elites socioculturalmente, o a sabiendas que son logros que pocos pueden alcanzar, es decir, son reveladores del oculto trasfondo sociocultural desigual**

clasista de la sociedad. Instrumentos complementados con desempeños de dificultad media o baja, u otras gradaciones, para revestirlos de objetivos, equilibrados o justicieros. Asimismo, son revelados como estimulantes de la rivalidad entre docentes, estudiantes y escuelas, en función de articularlos a la supuesta competitividad económico-empresarial neoliberal globalizadora.

Ello explicaría muchas de las conductas docentes descomprometidas o disfuncionales para la gubernamentalidad respecto de la institución escolar, y su “*resistencia al cambio*”, por lo que les culpan del “*bajo rendimiento*” de las niñas, niños y jóvenes y de la “*baja calidad*” de las escuelas, y no a la estructura reproductora clasista de la institución escolar que provoca su relativa disfuncionalidad con relación a la eficacia cualificadora de la fuerza de trabajo acorde con las exigencias de la capitalista división del trabajo; relación también estimada perversamente por capitalizadora de un bien considerado público por gratuito, desde la lógica mercantil economicista de la rentabilidad costo-beneficio del capital por la tecnocracia contracultural neoliberal que desea privatizarlo. Por consiguiente, se les descalifica e indignifica al no querer comprender la ambivalencia que los atraviesa, ya que es debida a las contradicciones clasistas y socioculturales que cruzan al dispositivo reproductor de la institución escolar que se ve obligado, por la propia dinámica desigualadora y excluyente que le es congénita al capitalismo, a cooptar o escoger a los educadores de los sectores sociales distintos a los dominantes. Contradicciones clasistas y socioculturales que no puede admitir el sistema capitalista ya que se sustenta ideológicamente en la irreal y fetichista “*igualdad social*” jurídico-liberal.

Por otra parte, la ambivalencia que sufre el tipo de docente referido, le ocasiona patologías severas que afectan su bienestar físico y mental, al verse obligado sin convicción

interna a realizar su oficio profesional. Patologías que van desde su estresamiento hasta afecciones psicosomáticas más severas. De las cuales no se sobrepondrá si no hace conciencia de las causas que originan su situación y no se dispone reflexiva y comprometidamente a contrarrestar las dinámicas institucionales de poder que lo coaccionan y, que, a su vez, le hacen coaccionar a los estudiantes, impidiéndole atenuar y superar sus efectos. Sin hacerse ilusiones pedagógicas en las cuales refugiarse y resguardarse ya que éstas si no se encuentran articuladas a posibilidades de cambio de las estructuras reproductoras, no incidirán en la transformación de las relaciones escolares. De aquí que deba incluir en sus reflexiones y prácticas, alternativas radicales de transformación que le puedan llevar a optar estratégicamente a luchar por nuevas instituciones educativas de contrapoder, incluso desescolarizadas, correspondientes anticipadamente a una nueva sociedad sin estructuras de dominación y reproducción clasistas principalmente, no únicamente.

Retomando el hilo en torno al modo de ser de las y los estudiantes, señalamos que además de marcar su inquietud de sí, tiene que ver con la **formación sociocultural de su habitus, su código y su identidad personal**. El habitus, categoría propuesta por Bourdieu y Passeron (2008), ya señalada, define las relaciones entre las disposiciones y tomas de posición en los individuos a partir de las determinaciones que produce su origen de clase social. Las estructuras sociales objetivas preexistentes predisponen las conductas en tanto estructuras de percepción, pensamiento y acción en el mundo sociocultural; esto es el habitus, estructuras estructurantes “*heredadas*” por transmisibles y reiterables en un contexto dado, de disposiciones perdurables en los sujetos. Es un haber histórico o “*biográfico*” de los individuos o grupos, un acumulado sociocultural hecho ser o corporeidad. A diferencia del **código**, con el que guarda también semejanzas, concepto

incorporado por Bernstein (1998), que refiere a la gramática seleccionadora e integradora subyacente y reguladora de la orientación prevaleciente de los significados relevantes, las formas de su realización y los contextos evocadores en los individuos, adquiridos tácitamente según su procedencia sociocultural familiar y de clase social.

Ambos conceptos, inciden en la constitución subjetivadora e individuante de las identidades personales y grupales o comunitarias como identificaciones con valoraciones, concepciones, creencias, normas, representaciones, etcétera, que permiten reconocer y reconocerse a las personas en su singularidad social, y como disposiciones adquiridas y posicionamientos duraderos del carácter ante sí, ante los otros y ante el mundo o entorno. Aunque las disposiciones duraderas del carácter que identifica a los individuos perduren, no son invariables, ya que, de acuerdo con Ricoeur (1996), la identidad, a través de someterse a su despliegue narrativo como modalidad reflexiva de sí, -identidad narrativa-, puede sufrir variaciones al restituirle el relato su movimiento retrospectivo, permitiéndole así a los sujetos la reapropiación personal de su historicidad.

No obstante estos condicionamientos del habitus, del código y de las disposiciones adquiridas que configuran las identidades, -imprescindibles para comprender la actuación de la inquietud de sí de los estudiantes que resisten, son renuentes, simuladores de su adecuación y evasivos frente al emplazamiento escolar del poder-saber para “*ser*” al tratar de imponer ideológicamente su instituida cultura escolar, que igualmente responde a concepciones y representaciones clasistas de los grupos sociales dominantes y hegemónicos en la sociedad, y que provocan el desencuentro y la confrontación socioeducativos causantes de esos comportamientos estudiantiles al no reconocerles su

condición ético-cultural dignificadora diferente-, deseamos agregar las determinaciones de base que reivindica Guattari (1996), las semióticas asignificantes y las significantes que constituyen desde su más temprana edad a los individuos y preconfiguran sus disposiciones posteriores como, por ejemplo, las de aprender.

Él utiliza las categorías de semiótica asignificante y semiótica significativa para tratar los componentes semióticos que contribuyen a producir la subjetividad, como hemos referido previamente.

Guattari (ob. cit.), indica, repitiendo, que es desde estas subjetividades de sí articuladas como universo protosocial, de carácter pre-verbal, que son adquiridos los caracteres familiares, étnicos, de clase, etcétera, a modo de inconsciente cultural por medio de la comunicación contigua, es decir, el habitus, el código sociocultural y las disposiciones duraderas del carácter que forman la identidad, y en definitiva, la inquietud de sí.

Después de haber expresado nuestras consideraciones respecto a la dialéctica de la inquietud de sí de estudiantes y docentes, y del emplazamiento escolar del poder-saber para “*ser*” sobre ellos(as), queremos señalar una posibilidad terapéutica liberadora, en cuanto atención a sí mismos, para contrarrestar los efectos de las acciones de poder de la gubernamentalidad escolar.

Creemos que es posible inscribir la inquietud de sí en el contramarco de la reconstrucción hermenéutica crítica de la subjetividad alienada o del cuidado de sí, cura sui, en tanto tecnología del yo, de repensarse y hacer retroacciones terapéuticas sobre sí mismos a partir de la revelación narrativa de las sujeciones institucionales de la escuela que los han constituido, a semejanza de lo

referido con anterioridad sobre la identidad narrativa en Ricoeur (1996).

Terapéutica de autoanálisis socioinstitucional recíproco de interpelaciones y co-interpretaciones entre estudiantes, entre docentes y, entre docentes y estudiantes, funcionando como agenciamientos colectivos de enunciación, propuesta formulada por Félix Guattari, como ya hemos indicado anteriormente.

Agenciamientos, que reflexiva y satisfactoriamente, corroan las subjetivaciones de poder interiorizadas como significaciones y representaciones sujetantes dentro de sí (semióticas significantes), hasta donde sea realizable como experiencias de “*conversión*”. Sin creer que se puede hacer coincidir plenamente el sí mismo consigo mismo, pero que **gratifican y potencian placenteramente el deseo reiterable de emancipación que se manifiesta al renombrar el mundo o de resignificar lo significado para cambiarlo (semióticas asignificantes y contrasignificantes), cuando se sentidiza que no se debe ser objeto de poder, sino ser sujetos con poder de transformación emancipadora de sí y de la sociedad.**

Hilo histórico del origen de la infancia moderna

La condición denominada infancia, no es una condición natural, la institucionalización de esa condición ha pasado por varios momentos de socialización, subjetivación e institucionalización. Cuando se refiere a la socialización se está indicando al conjunto de prácticas sociales que producto de cambios sociales y transformaciones, desarrolladas por diversas mediaciones sociales, originan progresivamente discursos sobre los niños y niñas que van a influir dependiendo del contexto sociocultural y las representaciones dominantes correspondientes a la infancia. Ello obedece a diversos intereses y concepciones contextualizadas históricamente.

El proceso de subjetivación es paralelo al de socialización, y refiere a los momentos por los cuales son interiorizados esos discursos por individualidades y grupos que compartiéndolos los asumen y empiezan a presionar para que se admitan y practiquen esos discursos de manera institucional. Por institucionalización se entiende el proceso por medio del cual, se instituyen, es decir se hacen normativos los discursos y comienzan las instituciones existentes o las que se crean, para darle cometido a la normatividad, a practicar los discursos sobre los individuos, en este caso los niños y niñas. Así surge la institución escolar o escuela en los inicios de la Modernidad para darle curso a los discursos sobre la infancia a través de prácticas educativas y de las acciones pedagógicas centradas en el disciplinamiento y la normalización de los niños y niñas, que surgen a partir de aquellas.

Dentro de las instituciones que sufren cambios radicales durante el paso histórico del antiguo régimen feudal en Europa en los siglos XVI al XVIII se encuentra la familia, que se estructura e instituye como tal familia, según el historiador Ariés (1987), en esta época empieza a cambiar

la percepción colectiva de la infancia. Durante el Antiguo Régimen no existió una consideración sentimental de la infancia. Desde que podía valerse por sí mismo era integrado a la comunidad, en la medida que su condición corporal se lo permitía. Es a partir del siglo XVII cuando empieza a variar la estima del niño y de la niña sobre todo en las clases pudientes que lo ven como una especie de entretenimiento familiar, hasta que posteriormente con el advenimiento pleno de la Modernidad se les empezará a considerar como seres autónomos relativamente. También en el siglo XVII empieza a diferenciarse la infancia de la adolescencia en las mismas clases sociales, mientras que en las clases populares permanece su ambigüedad e imprecisión: se sale de la familia aldeana cuando termina su dependencia. Los hijos de las clases dominantes serán los primeros en asistir a las instituciones educativas que se crean para ellos en primer lugar. Los hijos de campesinos y artesanos acompañarán a sus familiares en las cocinas y las tabernas cuando no están en las calles y plazas de las aldeas.

En este contexto intervienen las órdenes religiosas jesuitas prescribiendo y practicando en sus colegios e instituciones, bajo una prédica religiosa moralizadora, directrices sobre el gobierno de los niños que se irán imponiendo progresivamente en las familias, donde la principal recomendación es la de mantenerlos vigilados. Los jesuitas también se dedican a la recogida y moralización de los hijos de los pobres, pero diferenciando radicalmente su atención de la educación de los hijos de los ricos; además van a ser recogidos para internarlos en albergues, hospicios, casas de misericordia, casas galeras y otros centros de corrección. Al respecto indican Varela y Alvarez-Uría (1991):

...este espacio cerrado no es en absoluto homogéneo. En virtud de la mayor o menor calidad de naturaleza de los educandos y corrigiendos, determinada por su

posición en la pirámide social, diferirán las disciplinas, se flexibilizarán los espacios, se dulcificarán en fin los destinos de los usuarios. (p. 27).

Los hijos de los ricos, si bien también van a ser gobernados y moralizados disciplinaria y normalizadamente en los colegios a través de la autoridad pedagógica, lo van a ser en función de su futura posición de las funciones de dominación social clasista en el Estado y de gubernamentalidad de la sociedad.

La referencia a los colegios y a las prácticas pedagógicas, obliga a considerar el papel de la educación escolar en la institucionalización del estatuto de la infancia moderna. Sobre esto Varela (1995), señala:

En la segunda mitad del siglo XVI se configuran nuevos modelos de educación que marcan la pauta para la socialización de las jóvenes generaciones de los grupos sociales dominantes. La intensa preocupación de los reformadores y humanistas por el gobierno de la tierna edad, los programas de enseñanza que a tal efecto diseñan, así como su aplicación, constituyeron un dispositivo fundamental para definir el nuevo estadio temporal que hoy denominamos infancia. (p. 161).

Desde entonces y hasta hoy, la vigilancia escolar disciplinadora y normalizadora se ha realizado bajo la demarcación renovada de los aspectos y elementos a observar curricularmente en las niñas y niños escolarizados desde una pedagogía que dice reivindicar la autonomía, pero que anticipada o planificadamente los sujeta al diseñar a través de los programas curriculares que aplican los docentes, a quienes también se les sujeta así, las experiencias que debe transitar.

Repensando la concepción del niño y la niña para resignificar las Reformas de la Educación Infantil

Asumir los procesos de formación y transformación de la Educación Inicial implica un permanente cuestionamiento y problematización de todos los procesos e interacciones claves. Para ello es fundamental iniciar con una revisión de lo que se ha conceptualizado como infancia y niñez.

La conceptualización moderna de infancia como clase de edad, se hace con base a su diferenciación de la adultez. Siendo todas las conceptualizaciones de la infancia construcciones sociales, culturales e históricas. Esta diferenciación moderna rompe con la representación anterior que la concebía como un adulto minorizado o adulto pequeño. Aquí habría que recordar la concepción difundida mundialmente de la Modernidad en torno al significado de la razón, propiciada por el movimiento cultural e ideológico de la Ilustración europea, como ruptura con la “*minoría de edad*”. Concepción de la formación heterónoma de niños y niñas que será criticada y contrapuesta con la reivindicación de la educación autónoma del niño por los sectores progresistas, argumentando su derecho a ser comprendidos y apreciados en su carácter particular. Esta reivindicación de la autonomía para la niñez trajo como consecuencia, el desarrollo de un imaginario educativo y social en general en el que se les empezó a considerar como sujetos y no objetos para la heteronomía.

La infancia, en su conceptualización moderna, es caracterizada por su incompletud, su falta de maduración o desarrollo, en consecuencia, por su heteronomía, su necesaria dependencia para alcanzar la madurez de la guía o tutela de los adultos. Estas condiciones caracterizadoras, van a constituir la condición de posibilidad para el surgimiento

de la psicología del desarrollo infantil y, apoyándose en ésta como discurso científico moderno, bajo la premisa del poder dominante en el campo científico-tecnológico reproductor “*conocer para controlar y explotar los diferentes tipos de recursos*”, de la pedagogía moderna.

Ambas discursividades, proporcionaron a su vez, las justificaciones a la gubernamentalidad de los estados europeos de la época para el surgimiento de una **tecnología subjetivadora del niño y de las niñas**, que según Foucault (1978b), Hunter (1998) y Naradowski (1994), es una tecnología de gobernabilidad y de encierro corporal para disciplinar y normalizar, o sujetar, los cuerpos, para regular heterónomamente su completitud y autogobierno sujetante o no-autónomo, que fue el dispositivo escolar o escuela.

Dispositivo escolar, en tanto enjambre articulador de poder-significación-subjetivación, que con sus regulaciones o normativas de los tiempos, espacios y rituales, junto con el consumo previamente seleccionado de saberes pedagogizados didácticamente mediante el dispositivo del currículo, y bajo relaciones asimétricas de poder y control codificadas (Bernstein, 1990), entre administradores, docentes y alumnos, conducirían, con base en su discurso ideológico legitimador, a producir a futuro seres autogobernados alienadoramente, “*ciudadanos*”, para el funcionamiento normalizado o dominado de la sociedad.

La Modernidad creó y creyó en la potencia sujetante de la cultura simbólica o significante de horizontes de sentido de los saberes y valoraciones burgueses y en el dispositivo tecnológico de la escuela para su transmisión y evaluación, como expresión de la racionalidad instrumental, para la reproducción en los niños y niñas de esa cultura simbólica de los saberes y valoraciones codificados burgueses.

Luego, advendrá, producto de la crisis por agotamiento de la Modernidad (Lanz, 1996), la “*crisis de la infancia*”, es decir, de su representación y conceptualización, provocando la incertidumbre de su gobernabilidad en las autoridades, y de los adultos y docentes ante la crisis también del dispositivo escolar, y de las insuficiencias de las diversas reformas educativas emprendidas para restaurarlo a efectos de su acción educativa disciplinadora y normalizadora, o reproductora, de una infancia “*dócil y útil*”.

Así, se ha producido un resquebrajamiento de las figuras representacionales de la autoridad patriarcal paterna y docente, entre otras, y, por otra parte, ha aparecido una cultura mediática seductora estéticamente de los niños y niñas, que incide en su subjetivación significativamente, que induce en ellos una cultura-otra, “*cultura posmoderna*”, que con base en dispositivos tecnológicos, producen una hipervisualización de la realidad, o hiper-realidad, un simulacro alienante de lo real, sustitutivo de la realidad, aparentemente “*más real y verdadero*”, a decir de Baudrillard (1987), “*...no se trata ya de imitación ni de reiteración, incluso de parodia, sino de una suplantación de lo real por los signos de lo real, es decir, de una operación de disuasión de todo proceso real.*” (p. 7), que rezaga y contradice en los niños y niñas a la cultura escolar prevaleciente, profundizando la crisis escolar o de su legitimidad.

A ello contribuye igualmente, la generación de otra contracultura infantil masificada globalmente para incitar el consumismo mercantilista de las corporaciones económicas transnacionales principalmente, contraculturas de la ‘Disneyzación’, ‘MacDonadlización’, etcétera, bajo una “*pedagogía del placer*”. (Steimberg y Kincheloe, 2000, p. 19).

Crisis escolar que además, está envuelta en la crisis o estallido de la cultura burguesa dominante, que ha provocado

su fragmentación y la proliferación de tipos diferentes de culturas y contraculturas, y la lucha por el reconocimiento de otras que habían sido subordinadas y sometidas a la hegemónica de la burguesía y sus aliados de clase, la pequeña burguesía y la clase media. Lo que también ha ocasionado, la insurgencia o aparición de opciones de ordenamientos curriculares que expresan las diversas y confrontadas opciones culturales y contraculturales, correspondientes a su vez, al reconocimiento de divididas representaciones de la infancia (Frigeiro, 2001), o pluralidad de infancias en Walkerdine (Dussel, 2010).

Para Frigeiro (2001), las vidas de los niños y niñas están divididas. Una frontera se consolida entre aquellos que son llamados simplemente “*niños*” y aquellos a los que se identifica como “*menores*”, es decir a los que, habiéndoseles expropiado de la ficción jurídica que en el derecho se asigna a un sujeto de poca edad, han aplicado prácticas de minorización.

Definiendo prácticas de minorización como las que “*niegan la inscripción de los sujetos en el tejido social, las que constituyen en la infancia, un resto y, las que ofrecen a las vidas no el trabajo estructurante de la institucionalización sino la institucionalización de las vidas dañadas*”. (ob. cit, p. 81).

División de la infancia que expresa una clasificación injusta entre la aplicación de dos vertientes discriminatorias: para unos, una atención estructurada institucionalmente protectora, y para otros, desatención institucional asistencialista o punitiva de encierro prejuiciada por el origen social de los niños y niñas, con el agravante de que se presume su potencial peligrosidad predelictual.

Para Didonet (2015), desde su análisis de la pedagogía de la infancia, se pregunta cuál es el concepto de niño y niña que reside en el subsuelo de las prácticas políticas y educacionales. Propone **el concepto de niño/niña**

asumido como sujeto histórico y de derechos, el cual, en las interacciones, relaciones y prácticas cotidianas que experimenta, va progresivamente construyendo su identidad personal y colectiva. A partir de aquí propone realizar de forma permanente otros cuestionamientos, tales como: ¿la mirada pedagógica hacia los niños les ve en sus individualidades ubicados en el tiempo y espacio, o como niños universales, genéricos, abstractos? Si los ve como individuos únicos, ¿cómo incorpora la diversidad – étnica, geográfica, de género, social y cultural – en la educación infantil?

En Walkerdine (Dussel, 2010), la infancia registra una variedad o pluralidad de tipos y clases. Por ello sostiene que no se puede descontextualizarla. Que, en consecuencia, **hay que referirse a las infancias en plural, y específicamente cuando se hace referencia a una, hay que distinguirla de las demás y establecer la clase de relación social que existe entre ellas.** En la cita textual que sigue, por ejemplo, denuncia la relación de explotación que se ha establecido entre dos de ellas.

...hay muchos tipos diferentes de infancia... En el mundo globalizado, hay que ver que estas diferentes infancias se relacionan de maneras complejas, por ejemplo hay chicos en talleres textiles en Guatemala que producen los bienes que consumen los chicos del llamado Primer Mundo. Hay una multiplicidad de infancias, y también hay relaciones de explotación entre los diferentes tipos de infancia. (p. 1)

Por tanto, repensar estas concepciones del niño y niña genera incidencias en la Educación Inicial, en su pedagogía y por ende en todas sus posibilidades de reformas y transformaciones.

La Educación Inicial/Preescolar, rompe y trasciende la concepción del primer nivel de los sistemas educativos,

se asume y propone, como conglomerado de experiencias situadas, de interacciones, de pedagógicas, es un campo de seres, saberes y haceres con identidad propia pero no homogénea, pues su razón de ser obedece a una niñez plural y diversa o de Primeras Infancias. Asumiendo que estas Primeras Infancias tienen a su vez, familias plurales como múltiples son los contextos comunitarios que les circunscriben, identifican y diferencian.

El salto cualitativo de la concepción del niño pasivo, característico de la historia reformista pasada, a activo, presente en los currículos de América Latina, se queda corto frente a las manifestaciones de lo diverso de las 'Primeras Infancias' y de una niñez plural. Si son diversos los sujetos que aprenden, ¿Por qué un solo currículo? ¿Por qué para una misma escuela? ¿Por qué reducir las opciones o programas formativos frente a la diversidad de niños y niñas? ¿Cómo se construye una praxis pedagógica desde estas significaciones otras?

La multiplicidad de la niñez compromete, desde lo ético político, a distanciarse de las prácticas reproductoras que al homogeneizar, legitiman la desigualdad y la exclusión, en contraposición con las opciones culturalmente pertinentes e innovaciones curriculares ampliamente definidas por Peralta (2008), en una línea postmoderna y postestructuralista.

Reorientar la mismidad de una infancia hacia una direccionalidad compleja de la niñez o las infancias diversas, implica asumir la educación inicial en constante interrogación, en suspenso, en reflexividad, imprescindibles para resignificar las reformas educativas hacia horizontes de sentido, posibles, pertinentes y esperanzadores.

Resignificación de la Afectividad Infantil en la Educación

La necesidad de problematizar la noción de afectividad que ha predominado hasta ahora en el medio educativo escolar de la infancia, de la adolescencia y de la juventud, busca reconsiderarla como afectación al tratar de trascender lo emotivo como límite de su significado, ya que la replantea como capacidad de los cuerpos de afectar y de ser afectados por su tipo de relacionamiento con los otros seres y entes con los que interactúa en el mundo. De aquí que **propongamos el término afectualidad en vez de afectividad, ya que no se trata de algo tan solo inmanente o propio de cada cuerpo, su capacidad afectiva, sino que proponemos hacer trascendente esa inmanencia afectiva. Renombrar la afectividad es imprescindible para referir una significación-otra.** La problematización deviene de la interpretación crítica de los cambios que ha experimentado el contexto sociocultural e institucional de nuestros países indoafrolatinoamericanos, así como los de otras regiones en el mundo, producto de una dilatada crisis estructural profunda por la que atravesamos a nivel planetario, y que repercute en la experiencia vital que forma a la corporeidad.

Son numerosos los investigadores sociales y de otros campos que, pese a sus diferencias, concuerdan en que la crisis general que asola al modo civilizacional que prevalece en el mundo, y que conocemos como época Moderna, obedece al agotamiento o “*fin*” de dicho modo de producir y reproducir la vida-muerte en el planeta, y que el tránsito epocal convulsivo en todos los planos que, en consecuencia, vivimos de crisis civilizacional en lo económico, social, ecológico, político, educativo, en las racionalidades, en el conocimiento, etcétera, se debe denominar Posmodernidad, aunque algunos opten por nombrarlo “*modernidad tardía o tardomodernidad*”, “*sobremodernidad*”, etcétera. Crisis que

nos obliga éticamente a buscar alternativas a ese “*modo civilizatorio*” que por sobradas razones ha sido calificado como depredador de la naturaleza y de la humanidad.

Entre los efectos culturales del agotamiento de la Modernidad destaca la deriva semiótica, por falta de correspondencia o anclaje en la realidad de los signos como lo tuvieron imaginaria o simbólicamente en el pasado, de los significantes o ideas-fuerza de progreso, desarrollo, igualdad, justicia social, evolución histórica, humanización, educabilidad, etcétera (Lanz, 1998). Ideas-fuerza que alimentaron, principalmente desde el siglo XVIII, la esperanza de millones de seres que guiados por aquellas promovieron los ideales sociales del capitalismo liberal y del socialismo o capitalismo de Estado, así como las conflagraciones de las dos guerras mundiales del siglo XX que condujeron a la muerte de millones de seres humanos y a un reparto geopolítico del mundo entre las potencias guerreras. Geopolítica de las potencias que nos mantiene en vilo ante una siempre amenazante tercera conflagración mundial.

Es de resaltar para nuestros efectos, que el concepto de Posmodernidad ha sido usado por destacados investigadores educativos en la región para aproximarse a la comprensión de la repercusión de la crisis de la Modernidad en la educación, por ejemplo, Peralta (2017), lo ha usado parcialmente, -sin las implicaciones que aquí apuntaremos para la educación de niños y niñas-, para considerar su incidencia en la elaboración de lo que denomina currículos posmodernos para la infancia.

No obstante esa disolución de los fundamentos de la Modernidad y sus realizaciones prometidas, y que han dejado un gran manto de incertidumbre por el derrumbe de los “*grandes relatos o narraciones*” o presuntas verdades generales establecidas (Morin, 1995), hay investigadores de la Posmodernidad que paralelamente han evidenciado

el surgimiento de un nuevo tipo de relacionamiento sociocultural como efecto paradójico posmoderno, que han denominado socialidad, en tanto nueva forma de asociación o de agregación entre los hombres y mujeres, que despunta desde fines del siglo pasado (Maffesoli, 1990). Una socialidad de tipo empática que se traduce en la sensibilidad de una comunidad emocional, que llama Maffesoli por sus formas de agregación, neotribalización o nuevas tribus. Noción ésta que ha resultado muy productiva en las investigaciones en torno a los nuevos comportamientos y tendencias que manifiestan los adolescentes y jóvenes en los diferentes países indoafrolatinoamericanos y caribeños. Esta socialidad empática, que actúa como un humus o “*nebulosa afectual*” permea diversos ámbitos de la vida cultural que propicia nuevas sensibilidades por proximidad afectiva y gustos compartidos desde el deporte, la música, la estética, etcétera, hasta la ética y la política, llegando incluso a transfigurar a ésta última en el ámbito de lo público: “*la política como antipolítica*” por el rechazo ético-corporal que genera la práctica demagógica y corrupta de los políticos de oficio. Incluso la prevalencia de la imagen, no se debe tan solo a su mediatización tecnológica digitalizada, sino a la recuperación sinérgica que ésta favoreció por su existencia previa como tendencia cultural posmoderna.

La breve consideración hecha sobre la condición posmoderna nos ha servido para resaltar una de las tendencias que le es inmanente: su socialidad empática que promueve comunidades o tribus por afinidad afectiva de duración efímera, según Maffesoli (ob. cit.). Una tendencia que contrarresta al prevaleciente narcisismo individualista disolvente de vínculos sociales orgánicos cohesionadores, producido por el modo civilizatorio moderno depredador-competitivo, sin que por ello la tribalización deje de expresar como potencia afirmativa la individuación de modo colectivo

que busca la realización o satisfacción personal de cada quien de manera conjunta, por más efímeras que estas experiencias asociativas puedan ser. Experiencias que deseamos repotenciar institucionalmente y dar mayor afirmación sociocultural a través de la educación de los niños y niñas, para fortalecer los relacionamientos sociales por medio de la afectualidad para provecho de una mejor sociedad o una sociedad-otra.

Cabe aquí, por consiguiente, aproximarnos a lo que se ha entendido por afectividad, sin que ello escamotee lo que debe ser investigado colectiva e institucionalmente al respecto. Lo hacemos para evidenciar con una comparación crítica la inconsistencia de seguir sustentando una representación de la afectividad desactualizada para dar cuenta de las nuevas realidades socioculturales que la implican. Aunque existen diversas conceptualizaciones sobre la afectividad que responden principalmente a enfoques disciplinarios (psicológicos, antropológicos, sociológicos, etcétera), queremos recuperar resumidamente la perspectiva filosófica de Baruch de Spinoza (1980). Para él no existe una sola clase de afecto, sino varias, o una afectividad múltiple: *afectio* y *afectus*. **El *afectio* es el estado de un cuerpo cuando afecta a otro o es afectado por otro, mientras que el *afectus* consiste en la modificación continua o intensiva que sufre el cuerpo como aumento o disminución de su capacidad o poder de actuar.** Para él el afecto es inmanencia concreta y abstracta o virtualidad potencial realizable de los cuerpos. Para nosotros, **en la intensidad de la afectualidad o *afectus*, radica la libertad de la potencia de los cuerpos para perseverar en el logro del ser que condensa los deseos de la multitud,** el *conatus*, en términos de Spinoza.

Por ello, para otro filósofo que lo comenta, Gilles Deleuze (1984), el afecto es inmanencia de la inmanencia, o inmanencia del poder puro, poder de afectar otros cuerpos.

No obstante, reiteramos que para nosotros **el afecto en tanto afectualidad, es una inmanencia de la corporeidad que se puede manifestar de manera trascendente en la transformación de las relaciones sociales y sus instituciones para que sea también poder emancipador de los cuerpos por sí mismos.** Trascendencia que nos es muy cara a los educadores para reconsiderarla como potencialidad manifiesta en una socialidad que la expresa posmodernamente para refundar o cambiar la sociedad desde su reconfiguración educativa, particularmente en la formación de la infancia.

Por ello creemos que es relevante y urgente acometer la tarea de impulsar colectivamente las posibilidades que encierra la afectualidad al superar las limitaciones que la representación de la afectividad prevaleciente obstaculiza e impide, y, por otra parte, registrar y potenciar las experiencias educativas en distintos planos y aspectos que desde esta nueva perspectiva acometan los educadores por su proyección sobre la afirmación de una socialidad empática transformadora de la sociedad.

En esta dirección estratégica destacan las y los educadores de la infancia por cuanto es parte de su acervo pedagógico-educativo la valoración de la afectividad en el desarrollo socioemocional y cognitivo del niño y la niña para su desenvolvimiento social presente y futuro. De aquí que la revisión crítica y experimental o práctica de esa valoración para adecuarla a los nuevos tiempos y al “*espíritu de la época*” no sea extraña u ajena a su quehacer profesional. Centrándose para ello, en la revisión del tipo de agenciamiento de encuentros relacionales empáticos densos o intensos que subjetiven las experiencias relacionales de afectualidad, su composición u organización para desarrollar la capacidad o poder de afectar y ser afectados individual y colectivamente por esa clase de socialidad.

La relevancia de la transformación curricular desde la Afectualidad Infantil

Para nuestros efectos, **el currículo puede ser conceptualizado como un dispositivo o mecanismo discursivo agenciador y regulador, reproductor o transformador, que configura la articulación de saberes -significados y sus representaciones (formas imaginarias de realización y contextos evocadores de los significados)-, prácticas y relaciones de poder en las instituciones escolares con el propósito de incidir en la conformación y control disciplinarios o normalizadores (sujeción a normas), u objetivación, de los cuerpos de los educandos y educadores, según los requerimientos ideológico-culturales o simbólicos establecidos en la retórica discursiva (leyes, reglamentos, normativas, políticas educativas, pedagógicas, didácticas, evaluativas, etcétera) por el poder estatal o estado-docente de una nación o país en un contexto y momento históricos dados de Indoafrolatinoamérica.** Por consiguiente, el currículo no es un dispositivo técnico neutral como pretende presentarlo la concepción tecnocrática de la educación.

Al optar por llamar a nuestra región continental Indoafrolatinoamérica, lo hacemos atendiendo a que somos producto principalmente de la procedencia histórico-antropológica de tres etnias y no de una sola: la indígena originaria diezmada genocidamente, la africana cazada, esclavizada, y transplantada forzosamente, ambas indignificadas hasta en su mixtura todavía hoy, y la latina europea invasora y colonizadora de la primera “*globalización*”, mejor, globocolonización, como lo sugiere Dussel (1994), en el texto *1492: El encubrimiento del otro*.

La referencia que hacemos de la condición ética de las dos primeras etnias y sus mezclas resultantes, no es casual, por cuanto de la resistencia que presentaron a su

sojuzgamiento derivaron culturalmente formas de socialidad afectivas solidarias, fraternas y defensivas entre ellas, y que subyacen hoy como modos de relacionamiento en los sectores populares ante el riesgo disociador del individualismo competitivo invasivo, que son antecedentes histórico-culturales inobviables a la hora de comprender el sentido de la afectualidad educativa que proponemos como forma de resocialidad empática en el presente.

Apple (1986), en su investigación sobre el origen y difusión del currículo, publicada en su texto *Ideología y currículo*, da cuenta de la procedencia histórica del dispositivo curricular. Según él, el currículo surgió en los EE.UU. con relación al control social y la reproducción simbólica de una comunidad, entendida ésta socioculturalmente como homogénea respecto de valores ideológicos, ya que la clase media de esa específica comunidad se sentía amenazada por su aparente disgregación y pérdida de poder, ante la inminente migración de nuevos empresarios competitivos y de inmigrantes europeos y afrodescendientes. Quienes eran portadores de otras ideologías que pudieran desplazarla. Para ello, un grupo de intelectuales de su clase formaron el primer grupo de curriculistas, en el cual destacaron Franklin Bobbitt y W.W. Charters, con el expreso propósito de propiciar medios para reproducir la ideología con la que se identificaban a través de la educación escolar. Luego el dispositivo curricular se extendió al ámbito nacional, y después, hacia Indoafrolatinoamérica por medio de acciones institucionales de sus organismos internacionales y sus difusores ideológicos como Hilda Taba y otros.

Dicha homogeneidad cohesionadora, nos hace relacionarla paralelamente por su semejanza con las nociones de gubernamentalidad y de tecnologías de gobierno o de seguridad en Foucault (2006). Para éste la gobernación de la población, no se trata principalmente de dominar a otros

de manera abierta y directa por la fuerza o la coacción física del Estado y sus aparatos institucionales de gobierno, sino de dirigir invisiblemente su conducta de una manera eficaz que cuente con su consentimiento, lo cual presupone la “*libertad*” de quienes deben ser gobernados. Una gubernamentalidad capaz de crear un ethos a través de técnicas de gobierno, en este caso, el currículo, que presupongan unas condiciones de aceptabilidad en las cuales la población sometida se imagina libre, a pesar de que los fines y medios de su actuación conductual sean definidos por otros, los que tienen el poder gubernamental.

Para Bernstein (1998), el currículo es configurado con la finalidad de reproducir simbólicamente el tipo de sociedad dominante por medio de principios o reglas de poder y control a los que llama códigos. Estos códigos, regulan y modulan los cambios curriculares en el proceso de transmisión sociocultural de representaciones y significados que las instituciones escolares realizan a través de prácticas discursivas y no discursivas. Define al código como un principio regulador implícito de subjetivación que selecciona e integra significados relevantes y las correspondientes representaciones de las formas de su realización con sus contextos evocadores.

Él propone diferenciar entre dos tipos de códigos condicionados que la división en clases sociales, y el proceso cultural de socialización inicial de la familia, los grupos de pares y la comunidad de origen, induce tendencialmente en los niños y niñas: el código elaborado y el código restringido. El primero, da acceso a órdenes de significados y representaciones universalistas o que están menos ligados al contexto, como es el caso prevaleciente en las instituciones escolares, mientras que los segundos, dan acceso a órdenes de significados particularistas o que están más ligados a un contexto específico, como es el caso de las comunidades

populares. Estos códigos se refieren a las reglas subyacentes de interpretación y sentidización que regulan la orientación hacia un orden de significados y representaciones que sustentan una cultura de conformidad con el contexto sociocultural de clase, étnico, etcétera, que se trate.

La orientación codificada hacia los significados y representaciones considerados relevantes es reproducida de modo prevaleciente en las escuelas por medio del currículo, excluyendo o subordinando a los no-relevantes, coincidiendo éstos últimos, con los populares, ya que la reproducción se hace en términos de relaciones referenciales privilegiados/privilegiantes, en el sentido de que su acceso es mediado por el poder y el control respectivamente en una escala dominantes/dominados, y en el sentido de que sus contextos están también jerárquicamente demarcados. Las relaciones de significación y representación privilegiantes otorgan estatus y jerarquía discursiva a quienes las enuncian o textualizan, y quienes no lo hacen, son relegados discursivamente o excluidos, indignificándolos socio-culturalmente de esa manera.

Bernstein (ob. cit.), agrupa a los distintos componentes o factores intervinientes en el proceso de reproducción escolar con el término genérico de categorías (agencias, agentes, discursos, sujetos, contextos y otros). La relación entre categorías la define bajo la noción de clasificación, haciendo referencia a su jerarquización y a los nexos entre ellas, y a las relaciones dentro de las categorías, las denomina con el término enmarcación, refiriéndose a los factores posicionados en cada una de las categorías y a las vinculaciones entre sí. Agrega el señalamiento de que la clasificación regula las relaciones de poder entre discursos y entre sujetos, manteniendo distintos grados de distanciamiento entre ellos; mientras que la enmarcación regula las prácticas comunicativas entre las categorías.

Ambos conceptos, clasificación y enmarcación, regulan las jerarquías y las interacciones en los currículos, tanto dentro de las categorías que lo componen como entre ellas de modo fuerte o débil. Si la clasificación es fuerte o rígida, existe un aislamiento muy marcado entre categorías. Si la enmarcación es fuerte o rígida, hay un acentuado posicionamiento en cada categoría. Pasa inversamente cuando la clasificación y la enmarcación son débiles o flexibles. Cuando ocurre lo primero, Bernstein (1994), califica al currículo como agregado, y cuando es lo segundo, lo denomina, integrado. Desde esta perspectiva queda evidenciado que la intersubjetividad y el favorecimiento de un clima relacional afectivo docente-niño/niña-estudiante y entre estudiantes es propiciado por una clasificación y un enmarcamiento débil o flexible, o currículo integrado, pese a su posible instrumentalización funcional curricular desnaturalizadora por la prevalencia de las semióticas pedagogizadas de la significación y de las representaciones correspondientes en el proceso educativo escolar.

La semiotización en el desarrollo infantil es analizada por Guattari (1996), y ya la hemos expuesto parcialmente, aquí la extenderemos. Él utiliza las categorías de semiótica asignificante y semiótica significativa para tratar los componentes semióticos que contribuyen a producir la subjetividad, teniendo en cuenta la obra de Stern (2005), *El mundo interpersonal del infante*. **Es de recordar que las semióticas asignificantes no significan o representan, pero inducen en los cuerpos resonancias sintientes y sentidizadoras dentro de sí, por ejemplo, los casos de las experiencias vivificadoras individuales o colectivas con la música o la danza; siendo un caso-tipo la fiestas populares, donde se fusionan los cuerpos animados por los deseos de expresarse libremente de manera placentera junto con los otros, así lo describe Joan Manuel Serrat en**

su famosa canción *Fiesta*, en la que “*gentes de cien mil raleas*” comparten su pan y su vino, y bailan, donde “*se olvidan que cada uno es cada cual*”. En esa obra de Stern (ob. cit), la subjetividad pre-verbal se expresa a través de semióticas simbólicas asignificantes en una relación problemática y complicada con la máquina social lingüística o semiótica significativa. Esa subjetividad pre-verbal, pre-cognitiva o pre-individual, que subyace a todos los modos de subjetivación, es encubierta o desestimada. Antes de la adquisición del lenguaje, los niños y niñas construyen activamente formas de percibir, de expresarse y de experimentarse a sí mismos en el mundo por medio de una semiotización no verbal diversificada y diferenciada.

Este asunto tiene implicaciones importantes ya que sobre esa subjetividad asignificadora que perdura a lo largo de la vida, actúa el emplazamiento del poder-saber instrumentalizador o razón funcional; por ejemplo, el poder mediático, que trata de manipular para producir efectos virtuales digitalizados de dependencia consumista de un saber informacional instrumentalizado (semióticas significantes reductoras), que no implica sabiduría informativa, constituyendo alienadamente lo que hemos denominado el sujeto informacional, -sujeto, por sujetado-, a través de los afectos, las percepciones, los ritmos, los movimientos, las duraciones, las intensidades y otras semióticas asignificantes. Aquí se trata de la neutralización del agenciamiento de un acontecimiento frente a lo contingente (la posible creación de lo impensado o no-significado desde la semiótica asignificante por un colectivo de enunciación autopoiético que lo significa o resignifica), por vía de imponer lo establecido o ya significado.

Asimismo, ocurre con la imposición de la lógica que regula la economía política mercantil del tiempo y del espacio implicados en la comunicación instrumental a

través de plataformas digitales fijas o móviles, se impide la comunicación real entre “emisores y receptores” al restringir los intercambios de los interlocutores a envíos y reenvíos de textos-mensajes de emisión rápida y breves o cortos codificados primordialmente, ya que la auténtica comunicación implica la recreación de los significados y representaciones emitidos con mayor duración y más extensión por los comunicantes en su interacción enunciativa (Maturana y Varela, 2003), porque potencialmente de ese modo se resignifica y rehace al nombrar o renombrar imaginariamente, el acontecimiento de otro mundo posible, y de su realización (Freire, 1985). Se actúa tratando de controlar y modular los efectos de subjetivación y des-subjetivación de las semióticas asignificantes o afectivas por parte del poder-saber tecnologizado, bajo el control de la gramática del lenguaje digital y los nodos transnacionales del tráfico infocomunicacional instrumental.

Una afectividad asignificante y no-representacional que, por el contrario, es necesario liberar de su reductora y manipulada privacidad o privatización, potenciando su publicidad (en términos de lo público, lo que a todos concierne) y redefiniéndola como **afectualidad, estado de resonancia inter y transubjetivo en tanto apertura corporal a la capacidad de afectar y ser afectados, alterados y transformados intensamente por los flujos relacionales o empáticos de otros cuerpos, para fundamentar nuevas relaciones sociales de convivencia.** Con la finalidad de transformar la predominante sociedad mundializada por la implacable “Globalización” neoliberal, mejor Globorrecolonización, en crisis estructural por su modelo (contra)civilizatorio vigente industrialista-extractivo-depredador consolidado por vía de la acumulación-desposeedora de los indebidamente llamados recursos naturales y humanos (¿bienes y seres convertidos en “recursos” para beneficio de quiénes?), y la decadente

humanidad actual donde impera el temor y la desconfianza disociadores, inducidos por los poderes interesados en la desunión ante el otro, los otros y lo otro.

Una estrategia para neutralizar, ordenar y normalizar o disciplinar la acción de las semióticas asignificantes de la inquietud de sí por saber de niños y niñas (deseo de experimentar sobre sí mismos individual y grupalmente para vivir los saberes-otros bajo nuevas y diversas formas instituyentes, no convencionales o instituidas, para convivir sensiblemente o sentir-ser y no tan solo “*para saber*”, con base en sus diferenciadas infancias), que exceden las significaciones dominantes en la escuela ya que no son saberes referenciales exteriores para sí, esto es, los significados y sus representaciones instituidos como “*legítimos*”, pero ajenos a las infancias, por ser de quienes tienen poder de significación curricular, consiste en jerarquizar estos últimos privilegiadamente en el currículo explícito o en el currículo oculto (Torres, 1998).

Ajenidad de los saberes debida principalmente a su falta de sintonía afectiva o energética con las inquietudes de sí por saber, o con las disposiciones inmanentes a su habitus (Bourdieu y Passeron, 2008), -esquemas perceptivos, de pensamiento y acción-, y códigos socioculturales bernsteinianos de las diferenciadas infancias, heredados y adquiridos por su condición de clase social, étnica, género, etcétera; y que **no se resuelve con tan solo instrumentalizar estrategias didácticas o de aprendizaje que provocan aprendizajes mecánicos o memorísticos-repetitivos, ya que exige la sintonización con las semióticas asignificativas para lograr realmente aprendizajes significativos, por paradójico que pueda parecer.**

Relación con los saberes legitimados como privilegiados-privilegiantes, que debe ser invertida por la transformación curricular desplazando las reglas de clasificación

invisibilizadas u ocultas en la retórica discursiva y haciendo prevalecer las reglas de enmarcación débil y flexible bernsteineanas, para favorecer **las resonancias afectuales inter o transcorporales, encuentros o agenciamientos de afectación de alta intensidad de los cuerpos por los flujos energéticos o vibratorios densos de empatía que los hacen reconocerse y fusionarse en planos trascendentes, más allá de las convergencias afectivas o desafectivas de baja intensidad.** La subjetivación asignificante o afectual funciona fuera de la conciencia y expresa la matriz existencial de la corporeidad (todo lo que el cuerpo puede hacer desde su inmanencia energética trascendente), desde la que se asimilan las experiencias a partir de las cuales surgen pensamientos, formas percibidas, actos identificativos y sentimientos verbalizados. Es un reservorio en el cual toda experiencia creativa puede prosperar. Reivindicando que **todo acto de aprendizaje de los cuerpos, en última instancia, depende de los sentidos de sí que se forman en la niñez,** como ya lo señalamos.

Guattari (ob. cit.), reiterando, indica que es desde estas subjetividades de sí articuladas como universo protosocial, de carácter pre-verbal, que son adquiridos los caracteres familiares, étnicos, de clase, etcétera, a modo de inconsciente cultural por medio de la comunicación contigua o intersubjetiva. Comunicación por contigüidad que se da primordialmente activando los “sís” o “yoes” preverbales asignificantes para establecer sintonía afectiva. No hay que olvidar que la intersubjetividad es condición básica para la supervivencia socializada, y la transubjetividad o transc corporalidad es determinante para la afectualidad vitalista con/ por los otros.

Para resumir, hemos considerado la relevancia que puede tener la trans-formación curricular si se revierten las reglas de clasificación y de enmarcación del currículo

agregado o de relaciones de poder y de saber (significados y representaciones dominantes escolarmente en los currículos explícitos y ocultos), sobre las semióticas asignificantes o afectivas reprimidas o contenidas que constituyen energéticamente la corporeidad trascendente de los niños y niñas.

Semióticas corporales que pueden ser potenciadas por medio del currículo integral para desarrollar las condiciones favorecedoras del despliegue de la afectualidad, en cuanto potenciación trascendente del modo de relacionamiento afectivo, por medio de propiciar pedagógicamente estados, de resonancia intersubjetivas o transubjetivas de afectación empática de/por el otro-los otros-lo otro. **Con el propósito sociocultural que debe dar horizonte de sentido a la educación infantil, consistente en incidir favorablemente en el cambio social de las naciones indoafrolatinoamericanas a través de impulsar los tipos de relaciones de carácter convivencial o vivificadoras, frente a la decadencia agónica que expresan significativamente en la crisis estructural que atraviesan.** Participando en la emergencia de una socialidad que se anuncia como empatía posmoderna ante el agotamiento y crisis disociadora de la Modernidad, y que puede servir a la refundación de nuevos vínculos de la vida en común.

Las juventudes indoafrolatinoamericanas y la crisis neoliberal

Reflexionar sobre las juventudes es una tarea muy compleja, ya que para empezar, no es posible demarcarlas con precisión de los presuntos “*estados biopsicosociales*” denominados como niñez y adultez, por cuanto ambas son condiciones sin límites o contornos nítidos más allá de los pretendidos como biofísicos o corporales estandarizados por las clasificaciones etarias impuestas por saberes o disciplinas instituidas con esa finalidad por la Modernidad para controlar las prácticas sociocorporales, desde que fue acogida e impuesta la concepción de Immanuel Kant respecto de que la adultez implicaba la ruptura con la minoría de edad al individuo usar la razón para guiar su conducta, la razón o racionalidad instrumental, funcional o adaptada al orden de la lógica del poder dominante en las sociedades.

Es de recordar que la niñez es un concepto también moderno ya que se le consideraba como adultos pequeños. De aquí que se estime a las juventudes como una condición intermedia de inmadurez transitoria y que debería ser breve entre ambos estados, con características contrapuestas a la adultez ideológica primordialmente: comportamiento indisciplinado en el sentido de insubordinado ante las normas de poder dominantes, con racionalizaciones o pensamientos no ajustados a la racionalidad funcional o instrumental hegemónica, etcétera. Características estas que pueden ser toleradas hasta cierto límite, y doblegarlas o someterlas a través de la sujeción de los cuerpos para ser erradicadas por las instituciones disciplinadoras o normalizadoras creadas a tales efectos: **hacer dóciles y útiles a los cuerpos.**

Por otra parte, su complejidad también se muestra con respecto a los contextos diferenciadores de juventudes, o de múltiples contextualizaciones, por

razones de clase social, género, étnicas, territoriales, ambientales, etcétera, que englobamos en lo que denominamos indoafrolatinoamericanidad para referir a un condicionamiento socio-étnico-cultural producto de la mezcla histórica de estas tres originarias etnias predominantes en esta región desde la colonización europea, que implicó desde su comienzo la negación de la otredad sociocultural de la dignidad indoaficana, y que conformaron híbridamente nuestras alteridades (efecto ético dignificador por reconocimiento del condicionamiento socio-étnico-cultural aludido) en sus mixturas y ambivalencias: indígena, afrodescendiente y latina europea. Debido a estas causas descartaremos decir en singular, juventud, por cuanto lo que corresponde es referir juventudes, en plural, remarcamos.

Contextualizaciones que a su vez, han sido configuradas y reconfiguradas conflictivamente e históricamente por la violencia, coacción y resistencia ideológico-políticas causantes de los cambios inducidos en esta espacialidad, dividida interesadamente en países y parcialidades.

Así como consecuencia de la adscripción geopolítica dependiente forzada desde la época colonial hasta el día de hoy en el que sufrimos una Globorrecolonización de tipo neoliberal y no “*Globalización*”, reiterando, en el marco del agotamiento civilizatorio y crisis estructural de la Modernidad capitalista, -a cuyo trance epocal presente se ha nombrado como Posmodernidad-, y que repercute en todos los ámbitos de nuestras sociedades, particularmente en las juventudes indoafrolatinoamericanas. Con estas encrucijadas o cruces “*vectoriales*”, entre otros posibles, respecto a la reflexión que deseamos hacer sobre las juventudes indoafrolatinoamericanas, realizaremos una aproximación para intentar contribuir parcialmente a su caracterización en la actualidad.

Tal vez el rasgo que caracteriza con más fuerza transversalmente a la mayoría de las juventudes indoafrolatinoamericanas es su **“compromiso de ser”**. Es un rasgo que diferenciadamente en su intensidad y expresión, reviste su condición existencial, sobremanera en las territorialidades urbanas o citadinas por cuanto en **las comunidades rurales o campesinas, las afrodescendientes y las indígenas, sus identidades socioculturales están más arraigadas por ser-en-su-alteridad dignificadoras y, en consecuencia, resisten más las embestidas mediáticas consumistas neoliberales individualistas o narcisistas “para ser”, y las identificaciones-desidentificadoras capitalistas disociadoras por desvinculantes, o “líquidas”** por aformes, diluidas y fluyentes, así como ambivalentes por paradójicas y contradictorias como las denominó Bauman (2002), que calan más en los centros urbanos.

El compromiso de ser conlleva la potencia del deseo y del esfuerzo por existir que se concreta en la autonomía de sus voluntades (“voluntad de poder” en términos nietzscheanos), sin postergación de realización en un futuro incierto de adultez, y en la asociación con otros que se reconocen como iguales de modo empático aunque sea transitoriamente; se es ante y con el otro, los otros, lo otro, las otredades, no tan solo ante sí mismo. Asociaciones a las que Maffesoli (1990), ha etiquetado posmodernamente como *“nuevas tribus”*.

Este compromiso de ser, está a mitad de camino entre la inquietud o preocupación de/por sí y el cultivo o cuidado de sí de Foucault (2009), para quien se ha de intentar hacer de la vida propia una ética estética, una *“obra de arte”*. Si los jóvenes encuentran o perciben adversidades insalvables de diversos ordenes para realizar sus deseos y esfuerzos pueden caer en lo que denominamos el *“descuido de sí”* de tipo anómico, conduciendo, por ejemplo, a los integrantes de

los sectores populares excluidos, entre otras destinaciones indignificantes de su condición, a la drogadicción inducida por las mafias narcotraficantes o a asociarse a bandas delincuenciales para sentir pertenencia pseudoidentificadora. Esta precedente destinación obedece, en última instancia, a la falta de poder generalizado en los sectores populares, y al uso indiscriminado de la violencia y marginación estatal contra sus jóvenes por parte de los cuerpos policiales y de otras instituciones, por cuanto la representación de esa falta de poder induce distorsionadamente en ellos, su compensación en la perversidad de adquirir poder coactivo sobre los cuerpos de otros a través de su sometimiento por vía de la violencia física que ha ocasionado la muerte de manera criminal, o los enfrentamientos autodestructivos entre grupos o bandas por la supremacía territorial.

Ello puede conducir, por otro lado, debido a las presiones de poder dominantes con la intención de adaptarla a los jóvenes al orden establecido para “*ser*” alienadamente, que es un no-ser-autónomo, a manifestaciones de rebeldía contrainstitucional, primordialmente en los estudiantes, contra el orden instituido (movimientos sociales antiburocráticos y nuevas tribus) y a vincularse con organizaciones políticas radicales o a grupos antipolíticos y apartidistas. Aquí es de señalar que la rebeldía producida en los jóvenes por este tipo de malestar, trata de ser neutralizada al naturalizarla como algo inmanente a su edad, especie de sarampión pasajero, con la finalidad de descalificar su potencial subversivo, cuando no es reprimida a través de la violencia del poder de Estado. En esto incidirán fundamentalmente las representaciones o valoraciones (no valores principalmente) que frente al entorno, y en interacción con él, hayan asumido en esos momentos y de los habitus (disposiciones formadas por los esquemas de percepción, pensamiento y acción heredados, según Pierre

Bourdieu) de la procedencia social de clase de sus familias, grupos de pares, comunidad residencial, etcétera.

No será la misma disposición, o equipamiento sociocultural, habitus, en un o una joven provenientes de clase media o de la pequeña burguesía que la de uno o una que proceden de los sectores populares marginados, ya que el contexto está tendencialmente prefigurado por la estructura diferenciadora capitalista para favorecer a unos y otros no. Esto se evidencia fácilmente en la desigualación que reproduce la institución escolar a lo largo de su recorrido. A unos(as) les garantiza el “*éxito escolar*”, y a otros(as) los excluye o los degrada laboral o profesionalmente, son de segunda o tercera categoría en función de la división social y “*técnica*” del trabajo capitalista. Asimismo, la exclusión opera en aquellos jóvenes que no pueden proyectar en un tiempo medio o largo su escolaridad debido a los requerimientos económicos de su familia o de sí ante el costo de su manutención escolar. Esto hace parecer que Martín Heidegger tuvo razón al señalar que el ser es el sentido del tiempo en su famoso texto *El ser y el tiempo*.

En todo lo anteriormente expresado, tiene una poderosa incidencia ideológica subrepticia la “*lógica del máximo rendimiento del tiempo*” o economía política de la temporalidad existencial, una derivación simbólica del tiempo socialmente productivo abstracto de la fuerza de trabajo requerido para generar valor o la plusvalía capitalista, que presiona para imponerse sobre los jóvenes en contra de la renuencia alógica y la resistencia cuasiconsciente de la atemporalidad existencial o “*presentista*”. Mediante la cual ellos suspenden la transcendencia simbólica del tiempo promedio de sus vidas instituido con la finalidad de formarse laboral o profesionalmente e iniciar su desempeño como trabajadores al servicio del capital, con el propósito de sentirse con autonomía sobre sus vidas, dueños de sí mismos

para ser, aprovechando re-creadoramente el “*tempo vitalista*” de su juventud, y en rechazo a las coacciones o seducciones manipuladoras que los quieren reducir a esa condición alienante por unidimensional del capitalismo. Reivindicando de este modo lo que hemos llamado su compromiso de ser consigo mismos.

A los que se suman quienes sufrieron la decepción de haber creído en las ofertas ideológicas del discurso neoliberal de favorecer su ilusa conversión individualista y narcisista exitosa en empresarios de sí (de explotarse económicamente a sí mismos en función de usar mercantilmente a los demás con base en el desarrollo instrumental de competencias manipuladoras), con tan solo asumir la adecuación de su personalidad, carácter o subjetividad (ser-sin-alteridad al negar su condición ético-cultural o potencialidad dignificadora, su compromiso de ser junto con los otros), para ser competitivos con independencia de su procedencia sociocultural y del contexto de las dinámicas centrífugas capitalistas, de un capitalismo neoliberal que además está en crisis estructural, y terminaron como obreros o empleados tercerizados de empresas contratistas, o desempleados. Esto es, sin el éxito prometido publicitariamente, y leyendo textos de autoayuda masajeadores de su ego exaltado y luego lastimado, para recuperarse con las ilusiones terapéuticas de la autoestima. Pero que ante la fuerza impactante de la realidad contextual hoy están de regreso y se toman su tempo para la recuperación repotenciadora de un posicionamiento dignificador de su condición de juventud en tanto alteridad asumida, el cuidado o cultivo de sí, es decir, de reconocerse con capacidad de realizar todavía sus deseos sin competitividad alguna con los otros, sino bajo la ayuda y acompañamiento de los demás iguales, con expectativas recíprocas de realizarse al margen de la lógica capitalista del máximo rendimiento del tiempo. La situación decepcionante experimentada con

el neoliberalismo, los puede conducir a la reflexión crítica sobre sus posibilidades y limitaciones existenciales en un sistema socioeconómico como ese.

Las limitaciones neoliberales para la existencialidad de la mayoría de las juventudes ha generado nuevas contradicciones sociales en Indoafrolatinoamérica, que deben ser tomadas en cuenta por quienes quieren animar e impulsar de manera antiburocrática las luchas sociales y culturales en función de la transformación anticapitalista de las sociedades.

La competitiva asocialidad del individualismo y del narcisismo neoliberales empujan hacia la desconfianza en los otros, o en la sociedad, provocando con ello el aumento de la oposición individuo-sociedad e individuo-Estado por cuanto el individualista ve que su libertad es obstruida o reprimida, al ser asumida neoliberalmente como capacidad de elegir o decidir sin limitaciones bajo el criterio tan solo de su autoridad, ya que es regulada por la libertad individualista de los demás, de la sociedad, así como por la normativa coexistencial y contractualista del Estado.

No obstante, esta oposición neoliberal individuo-sociedad-Estado es burocráticamente administrada por el Estado neoliberal para evitar estallidos agudos de conflictividad social, por medio de la gestión científicista y tecnologicista antiética de las conductas para producir una socialidad controlada desde la manipulación mediática de sus necesidades y deseos, es decir, de su subjetividad, a partir del ofrecimiento de modos ilusorios de auto-realización alienantes, y de, como hemos dicho, terapias de autoayuda, de autocontrol, de autodominio, etcétera (tecnologías de autogobierno del yo), para atenuar las angustias y patologías que aquella conflictividad provoca colectiva e individualmente. Nada que envuelva definiciones

o identificaciones sustanciales o fuertes, sino superficiales o de tipo *light*, es decir, en las que prevalezca la liviandad para manipularla a conveniencia. Siendo estos controles flexibles y operantes bajo la seducción mediática prevalecientemente.

Todo ello encubierto bajo la restricción o represión de que la crisis libertaria de la individuación, o incluso del individualismo neoliberal, pueda ser pensada en su desalienación o superada en otro contexto social redefiniendo la relación individuo-sociedad-Estado, y replantee radicalmente la satisfacción de sus necesidades y deseos, una libertad-otra, o lo otro, lo diferente: una existencia subjetiva alternativa para ser realmente.

Sin embargo, la recuperación capitalista tiene límites infranqueables en tiempos de crisis de sus dinámicas y su lógica; esto abona a favor de las posibilidades para que las juventudes estafadas y las prevenidas por las experiencias de otros como ellos, se animen, con base en su compromiso de ser, en la búsqueda de cambios económicos, sociales, culturales y políticos que favorezcan su auténtica realización en función de la afirmación ético-cultural de sus alteridades libertarias.

La Afectualidad como potencia social de los cuerpos para educarlos en una convivencia alternativa

Ha sido una constante en el presente texto, la intencionalidad de destacar **la capacidad o potencia de los cuerpos de afectar y ser afectados por empatía para favorecer nuevas relaciones intersubjetivas que propicien una transformación radical de la sociedad actual, a favor de otro tipo de convivencia basada en la convicción de que el ser es relación con los demás, en la que se supere la separación moderna entre individuo y sociedad, una socialidad empática, donde unos dejen de ser usados como instrumento (económico, político, sexual, etcétera) de los intereses de otros.** Donde desaparezcan el miedo y la desconfianza hacia los demás. Inducidos por los poderes para propiciar irreconciliables disociaciones o separaciones, pretextando mediáticamente que los otros son competidores y potenciales o manifiestos enemigos al ser aparentemente distintos por su diversa otredad o condición sociocultural diferente (de clase social, étnica, política, religiosa, género, etcétera); y con su desaparición, se posibilite un encuentro comunitario fraterno, igualitario, solidario, libertario y justiciero, dignificador de la condición ética de todos. Relaciones intersubjetivas-transubjetivas que expresen una distinta manera de percibir, sentir y pensar el mundo.

Es de destacar que el pueblo indoafrolatinoamericano en su diversidad sociocultural, asienta su convivencia fundamentalmente en un tipo de relacionamiento de naturaleza afectiva. Principalmente las mujeres establecen redes vinculantes de solidaridad, auxilio mutuo y compañerismo en sus comunidades que se sustentan en la afectividad. Con base en ello, es que creemos que la potenciación y redefinición de la afectividad relacionante de tipo popular, puede ser el basamento para redefinir las

sociedades indoafrolatinoamericanas y edificar una mejor vida social.

La afectualidad que suscribimos tiene su asiento en una **sensibilidad convivencial con el otro, en la “*experiencia de/con el otro*”, los(as) otros(as) y lo otro**. Pese a que esa experiencia sea en ocasiones afectivamente refractaria, ya que aquí importa la relación misma por encima de su tipo. Esta sensibilidad no se restringe a la capacidad sensorial de los individuos, de sus sentidos. Ella sobrepasa la condición de los órganos sensoriales y sus funciones en el cuerpo biológico como organismo. Es una capacidad principalmente de registro racional-sensible y actuación existencial vitalista de los cuerpos frente al entorno-mundo y a sí mismos.

Desde esta posición racio-vitalista se reivindica la **corporeidad** considerada como un cuerpo-sin-órganos, concepto formulado por Deleuze y Guattari (1988), para resaltar la potencialidad de lo que puede hacer un cuerpo consigo mismo y con los otros cuerpos en su devenir, de lo que es capaz por las intensividades o fuerzas energéticas que lo conforman o afectan en su integralidad trascendente según sea su modo de reproducirse en la interacción sociocultural.

Comprender esa razón sensible (Maffesoli, 1997), supone, a su vez, una sensibilidad intelectual para aprehender sus expresiones en la realidad social en quien trata de entender la incidencia conformante de lo sensible, sin relegarlo o subordinarlo ante la razón instrumental prevaleciente que convierte todo en un medio, herramienta o instrumento, cosa que pervertiría la comprensión de las relaciones de afectualidad que son anti-instrumentales.

Ello requiere que se supere la concepción racionalista mecánica en su pretensión científica positivista hegemónica que rechaza lo que no sea objetivable y cuantificable como objeto, ya que las relaciones de afectualidad son

transobjetuales en la interacción social; siendo para ésta la afectualidad, por tanto, algo subjetivo, ambiguo, difuso o impreciso para su mirada de racionalidad científicista.

La socialidad empática reclama, en consecuencia, otro tipo de intelección o ciencia que asuma la racionalidad de la empatía intelectual con ella, la congruencia de la razón-sensible, para compaginar lo sensible con lo inteligible, sin que ello signifique que se desdeñe el necesario distanciamiento subjetivo y relativista requerido para estudiarla en las modificaciones sociales que está produciendo la Posmodernidad, a través de las experiencias que afectan empáticamente a los cuerpos y que producen socialidad.

Para que esta afectualidad sea una experiencia densa se propone la pedagógica (Dussel, 1980), como condición de posibilidad. La Pedagógica es, una racionalidad ético-pedagógica en tanto envuelve una fundamentación metódica coherente de pensamiento y acción que atiende a fines éticos, que conlleva a una crítica y prácticas transformadoras de la cultura o contracultura dominante de la modernidad o colonialidad, y entraña o agencia la deseducación para la dominación y la reeducación liberadora, descolonizadora y transmoderna.

La Pedagógica contribuiría además a: a) una erótica sin relaciones de dominación, reivindicando o revalorizando la afectividad o amorosidad entre hombre-mujer, padres-hijos, hermano-hermano, docente-estudiante, etcétera, y b) una política empoderadora del pueblo-víctima contraria a la prevaleciente por antidemocrática e injusta al no promover la distribución de la riqueza producida socialmente por el trabajo de todos los que trabajan.

Para ejemplificar la relación entre la erótica y la pedagógica dusseliana (Dussel, 2013), se puede señalar

que el niño o la niña, o los hombres y las mujeres, los seres humanos en general, no advienen primeramente al mundo a encontrarse con/entre los entes u objetos como proponen las epistemologías que pretenden apoyarse en la inicial relación o interacción sujeto-objeto; por el contrario, advienen al mundo en una relación fundante de sujeto-sujeto, de tipo erótica, afectiva o amorosa, que se produce en el vientre de la madre con ella, que es precedida de una relación también erótico-sexual entre hombre-mujer. De aquí que la primera relación ético-pedagógica, madre-hijo(a), es erótica, y desde este enfoque se puede sustentar la continuidad escolar de la pedagógica.

La relación docente-niño(a), niña(o)-niña(o) asumida desde esta perspectiva es ética amorosa, pedagógica, elementos claves para asumir la afectualidad como potencia social de una convivencia alternativa.

Por todo lo expresado hasta aquí, se trataría de reflexionar en torno a posibles experiencias pedagógicas densas “*de/con los otros y lo otro*”, que potenciarían la corporeidad favoreciendo una educación que ella misma fuera manifestación de la socialidad empática con base en el desarrollo de una sensibilidad convivencial entre los participantes y actores educativos. No se trataría tan solo de innovar, ni de crear a partir de la nada, sino de crear, re-crear y reconvertir experiencias desde el acervo de profesionalidad que muchos docentes han agenciado autopoieticamente o producido y acumulado autónomamente por medio de su praxis educativa.

La afectualidad en la educación al trascender la relación bancaria-instrumental, hacia la relación empática con la otredad, en una circularidad pedagógica virtuosa, humanizaría todos los procesos educativos abriendo ventanas a la estética, integralidad, dignidad y a una convivencia-otra pertinente y

urgente en la construcción que nos ocupa: UNA CIUDADANÍA
EMANCIPADA.

GLOSARIO DEL LIBRO

Acontecimiento: Un efecto de ruptura con la continuidad de algo que deviene inesperadamente. En el terreno social, es una insurgencia de las subjetividades convergentes de las multitudes, que responde a la necesidad y el deseo de cambio de una relación o estado de cosas.

Afección: Alteración de un cuerpo afectado por otro u otros, o afectante de otro u otros. Afección de naturaleza emocional y sensible que provoca un acontecimiento ético en los cuerpos implicados al sentir juntos.

Afecto/afectividad: Complejo emocional y sentimental subjetivo o intersubjetivo inherente a los cuerpos sensibles.

Afectualidad: Agenciamiento que genera la sensibilidad empática entre los cuerpos, y que produce su cohesión para expresarse como multitud. Por consiguiente, es una inmanencia trascendente en la que los cuerpos se transforman para sí y para los otros. Deviniendo por ello, la afectividad en afectualidad, en un nuevo tipo de relacionamiento social.

Agenciamiento: Mediación o interposición conectora y articuladora entre dos o más cuerpos para establecer un tipo diferente de relación entre ellos. Provocando un

nuevo estado o definición en sus fuerzas al dinamizar sus energías o potencias.

Agenciamiento autopoietico: Mediación favorecedora de la autonomía de los cuerpos en su interacción o intersubjetividad.

Alienación: Extrañamiento o atribución de las capacidades del cuerpo a los entes, objetos y relaciones que son producto y no causas, de la actividad humana. Conlleva a los procesos subjetivos de fetichización y reificación de las mercancías.

Autopoiesis: Capacidad o potencia inmanente de los cuerpos para recrearse o regenerarse autónomamente.

Capitalismo Tecnoinformacional de Redes Globorrecolonizadoras: Sistema de control comunicacional e informacional globalizado de naturaleza instrumental denominado “nuevo orden informativo mundial”. Redes globorrecolonizadoras en las que las TICs serán medios representacionales tanto de la información instrumentalizada modular y fragmentadamente para un uso digital efímero, como de los bienes o valores de uso informacionales de tipo perdurable que operan por mandato al programar ambos; y que por medio de las interfaces e interactividades que producen, inciden en el comportamiento de los usuarios subjetivándolos de modos distintos.

Colectivos de Enunciación: Es la concreción u operacionalización en grupos intersubjetivos del agenciamiento autopoietico, para renombrar o resignificar el mundo, otorgándoles otro sentido a lo resignificado.

Colonialidad: Pervivencia y reconfiguración actualizada de las relaciones coloniales y neocoloniales que se

manifiestan en el ser, el saber y el poder de los sujetos indoafrolatinoamericanos.

Comunicación: Proceso de interacción social de intercambio y (re)construcción dialógico de significaciones sobre los conocimientos, saberes, informaciones o bienes informacionales, etcétera, entre interlocutores, que puede ser instrumentalizado buscando efectos de poder, o emancipador al liberarse de coacciones de poder.

Conatus: Es la tendencia de cada cuerpo a preservarse en su ser, es decir, a desarrollar toda su potencia, según Baruch de Spinoza.

Contingencia: Es efecto de lo que imprevisiblemente desestabiliza y desordena una relación de fuerzas dada o un determinado estado de cosas.

Cuerpo/corporeidad: Es un flujo constante de fuerzas que actualizándose, despliegan su poder de transformación. Baruch de Spinoza opinó que nadie sabe de lo que es capaz un cuerpo, en tanto expresión de sus potencias. Un cuerpo considerado así, es para Gilles Deleuze, un cuerpo-sin-órganos, esto es, tomado en la pura inmanencia de su potencialidad por desplegarse a voluntad, consciente de su poder o fuerza para la afectación y la producción de acontecimientos.

Emancipación: Liberación de toda forma de explotación económica, dominación política, hegemonía ideológica y de alienación o enajenación.

Fetichismo: Atribución de las facultades o capacidades propias de los seres humanos, a los objetos y cosas producidos o creados por ellos, y que son asumidos como fetiches.

Habitus: Sistemas de esquemas o disposiciones perceptivos, de sensibilidad, de pensamiento y de acción, que

constituyen a los individuos en su haber o equipamiento corporal-cultural hecho ser según su procedencia y experiencias sociales.

Información: Codificaciones representacionales gráficas, auditivas, visuales, etcétera, de tipo simbólicas, que han sido significadas socioculturalmente de modo discursivo como contenidos referenciales de conocimientos y saberes cristalizados u objetivados, así como de hechos, acontecimientos, sucesos, etcétera, para su uso comunicacional interpretativo o reconstructivo, o para su consumo instrumental como bienes informacionales. De esta manera, se podrá asumir la conceptualización de bienes informacionales en tanto cristalizaciones simbólicas significadas como conocimientos o saberes instrumentales que son objeto de consumo como valores de uso y/o de cambio (mercancías).

Mercancía: Objeto sometido en su proceso de producción, circulación y realización como valor de cambio en el mercado, enajenando o subsumiendo su utilidad o valor de uso, y que es fetichizado y reificado para su consumo material y simbólico, generando así el consumismo.

Modernidad colonizadora: La Modernidad no es tan solo una época que surgió en Europa y se extendió por el Occidente propiciando “emancipaciones” en lo económico, político, ideológico, etcétera, debe ser reconceptualizada y desmistificada, ya que a partir del momento constitutivo en que Europa se afirma como moderna (1492), afirma con su expansión globocolonizadora, su ego conquistador-colonizador de los pueblos indoafrolatinoamericanos y caribeños originarios. Modernidad, entonces, implica también colonización violenta por victimaria y esclavizadora de las alteridades originarias de Latinoamérica y el Caribe, así como las africanas, que

fueron desarraigadas de sus lugares de origen y de su condición cultural para ser sojuzgadas en estas distintas tierras, sin dejar de hacer resistencia a su doblegamiento.

Multitud: No es masa, es convergencia de singularidades con diferenciadas expresiones subjetivas de creatividad y reinención de formas democráticas de autogobierno, al manifestarse como fuerza o poder constituyente contrario al poder instituido. Así mismo, manifiesta relaciones sociales entre individuos, grupos y movimientos que se identifican con una nueva socialidad empática.

Nuevas tribus: Modo empático de relación que supone una nueva socialidad posmoderna, un tipo de agregación social con base en un sentir y sentirse juntos.

Poder constituido/constituyente: El poder constituyente o emancipador es la expresión de la potencia o fuerza de las multitudes, cuando crea o recrea sus formas de participación democrática y autónoma de contrapoder al poder instituido o dominante. Ello produce el acontecimiento por excelencia.

Pulsión alterativa: Noción propuesta por Dussel (2013), que consiste en el deseo trascendente de atender al Otro. Deseo producido por la sensibilidad ante su alteridad. El desarrollo de esta sensibilidad conlleva a neutralizar al narcisismo del individualismo que es autoerótico.

Razón instrumental: Lógica que otorga sentido funcional a la subjetivación de conformidad con el poder dominante, y la reproducción mercantil suprasensible en las sociedades capitalistas; implicando la pragmática adecuación de medios y fines.

Reificación: Consiste en el proceso de cosificación de las relaciones sociales implicando, en consecuencia el

egoísmo, la manipulación, la indolencia, el arribismo, etcétera.

Semióticas Asignificantes / Significantes: Las semióticas asignificantes, al igual que las significantes, son componentes que configuran las subjetividades. Las asignificantes aparecen en las fases que conforman el sí mismo en el niño a partir de los “yoes” o “sís” que surgen, antes de que aparezca el habla. Por esto, las primeras, configuran su posicionamiento existencial o afectivo, y las segundas, el lingüístico o cognitivo, pero es a partir del desarrollo de las primeras, que las segundas emergen y se consolidan, posibilitando, entre otras funciones, el aprendizaje educativo. No obstante, se hacen prevalecer en la educación reproductora las significantes para neutralizar la asignificación afectiva o la afectual.

Sensibilidad: Respuesta corporal dada por las pulsiones y la racionalidad, ante las experiencias de afectación que transitan los individuos frente a otros y el entorno-mundo.

Sentimiento: Cognición en torno a lo que nos emociona. Supone representaciones mentales regulatorias sobre las alteraciones emocionales.

Socialidad Empática: Alternativa socio-comunitaria propuesta frente a la disociación de las sociedades actuales. Propuesta que se fundamenta en una empática transversalidad pulsional o erótica entre los individuos para sentir y sentirse juntos. Anticipada por prácticas sociales como la de la “nuevas tribus” maffesiolianas.

Subjetivación: Proceso reproductor mediante el cual los cuerpos son intervenidos semióticamente por redes e instituciones de poder para significar y sentidizar existencialmente sus relaciones y prácticas en los contextos que actúan. Para lograr los efectos subjetivadores se articulan represivamente las semióticas significantes

sobre las asignificantes. En las formas de contrapoder subjetivante liberador este proceso de semiotización se invierte sin reprimir las significaciones.

Subjetividades: Son las resultantes o los efectos de sentido en los cuerpos, internalizados en los procesos de semiotización que atraviesan o construyen las significaciones y sentidizaciones de sus relaciones con los otros, con el entorno-mundo y consigo mismo.

Sujeto informacional: Individuo que depende del consumo acrítico de la información que circula en las redes de Internet, para decidir y actuar en consecuencia. Reproduce la “brecha tecnológica” desigualadora entre producción y consumo de información.

Suprasensibilidad: Alienación de la sensibilidad cuando es capturada y regulada por las relaciones o valoraciones mercantiles abstractas y generalizadas invasivas como sentidización del entorno o el mundo. La alienación puede exacerbarse hasta atribuirle a los objetos y cosas, en tanto valor de cambio, una “estética mercantil”, que prevalece sobre su presunta utilidad, y sobre su potencial estética liberadora.

REFERENCIAS

- Abril, G. (2005). *Teoría general de la información. Datos, relatos y ritos*. Madrid: Editorial Cátedra.
- Aguado, J. M. (2003). *Comunicación y cognición. Bases epistemológicas de la complejidad*. Sevilla: Comunicación social ediciones.
- Althusser, L. (1974). *Escritos*. Barcelona: Editorial Laia.
- Ander-Egg (1998). *Reflexiones en torno al proceso de Mundialización/Globalización*. Buenos Aires: Editorial Lumen-Hymanitas.
- Ariés, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Madrid: Editorial Taurus.
- Apple, M. (1986). *Ideología y currículo*. Madrid: Editorial Akal.
- Augé, M. (2000). *Los no lugares. Espacios del anonimato*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. México: Editorial Siglo XXI.
- Bambirra, V. (1986). *El capitalismo dependiente latinoamericano*. México: Editorial Siglo XXI.
- Barthes, R. (1998). *Elementos de semiología. Comunicaciones*. Buenos Aires: Editorial Tiempo contemporáneo.
- Baudelot, Ch. y Establet, R. (1975). *La escuela capitalista en Francia*. Madrid: Editorial Siglo XXI.

- Baudrillard, J. (1987). *Cultura y simulacro*. Barcelona: Editorial Kayrós.
- Bauman, Z. (2002). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: F.C.E.
- _____ (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa editorial.
- Beck, U. (1998). *La sociedad del riesgo. En camino hacia otra sociedad moderna*. Madrid: Editorial Paidós.
- Bemfica, J., Pereira, A. y Pimenta, C. (2005). *Estado y mercado en la construcción de la Sociedad de la información global, Nueva Sociedad*, n° 196.
- Bernstein, B. (1990). *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. Barcelona: Editorial El Roure.
- Bernstein, B. (1994). *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control*. Vol. IV. Madrid: Editorial Morata-Paideia.
- _____ (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Ediciones Morata.
- Bernstein, B. y Díaz, M. (1985). *Hacia una teoría del discurso pedagógico*. *Revista Colombiana de Educación* 15, 105-152.
- Bobbit, F. (1971). *The curriculum*. New York: Arno Press.
- Bougnoux, D. (1999). *Introducción a las ciencias de la comunicación*. Buenos Aires: Editorial Nueva Visión.

- Bourdieu, P. y Passeron, J-C. (2008). *La reproducción*. Madrid: Editorial Popular.
- Bronfemajer, G. y Casanova, R. (1986). *La diferencia escolar*. Caracas: CENDES.
- Camps, V. (2011). *El gobierno de las emociones*. Barcelona: Herder Editorial.
- Carr, N. (2011). *Superficiales ¿Qué está haciendo Internet con nuestras mentes?* Madrid: Editorial Taurus.
- Castells, M. (1999). *La sociedad red*. Madrid: Alianza Editorial.
- _____ (2010). *Comunicación y poder*. Madrid: Alianza Editorial.
- Colina, C. (2002). *El lenguaje de la red. Hipertexto y posmodernidad*. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello.
- Cortés-Boussac, A. (2009). *El hombre en las redes de las nuevas tecnologías*. Bogotá, Colombia: Ediciones Universidad Sergio Arboleda.
- Cullen, C. (2004). *Perfiles ético-políticos de la educación*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Damasio, A. (2018). *El extraño orden de las cosas: la vida, los sentimientos y la creación de las culturas*. España: Editorial Destino.
- De Alba, A. (2002). *Currículum universitario, académicos y futuro*. México: Editorial Plaza y Valdés.

- Deleuze, M. (1984). *Spinoza: filosofía práctica*. Barcelona: Tusquets editores.
- Deleuze, G. y Parnet, C. (1980). *Diálogos*. Valencia: Pre-textos.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1988). *Mil Mesetas*. Valencia: Editorial Pre-Textos.
- Deleuze, G. (1991). *Posdata sobre las sociedades de control*.
- Ferrer (Comp.) *El lenguaje libertario*. Montevideo, Uruguay: Ediciones Nordan.
- Deleuze, G. (2005). *La lógica del sentido*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1997). *¿Qué es la filosofía?* Barcelona: Editorial Anagrama.
- Depestre,R. (1997). *Salud y despedida a la negritud. En Moreno, M. (Relator) África en América Latina*. México: UNESCO.
- Derrida, J. (1982). *Dónde comienza y cómo acaba un cuerpo docente. En Grisoni, D. Políticas de la filosofía*. México: F.C.E.
- Díaz, J. (2004). *Currículo: una conceptualización genealógica*. Candidus 5 (31/32), 86-89.
- Díaz, M. (1985). *Introducción al estudio de Bernstein*. Revista Colombiana de Educación, 15, 7-23.
- Didonet, V. (2015). *Pedagogía de la infancia*. Mimeo.

- Dos Santos, T. (1998). *Imperialismo y dependencia*. México: Editorial Era.
- Dussel, E. (1980). *Filosofía ética latinoamericana*. Bogotá: Editorial C.E.D.
- _____ (1980b). *La pedagogía latinoamericana*. Bogotá: Editorial Nueva América.
- _____ (1994). 1492. *El encubrimiento del otro*. La Paz: Plural editores-CID.
- _____ (1998). *Ética de la liberación*. Madrid: Editorial Trotta.
- _____ (2013). *Para una erótica latinoamericana*. Caracas: Editorial El perro y la rana.
- _____ (2016). 14 *Tesis de ética. Hacia la esencia del pensamiento crítico*. Madrid: Editorial Trotta.
- Dussel, E. (2010). *Entrevista a Valerie Walerdine: Hay una multiplicidad de Infancias*. Disponible en: www.me.gov.ar/monitor/nro10/dossier5.tm
- Eco, H. (1984). *Apocalípticos e integrados*. Barcelona: Editorial Lumen.
- Esté, A. (1999). *El aula punitiva*. Caracas: Fondo Editorial Tropykos.
- Fabbri, P. (1999). *El giro semiótico*. Barcelona: Gedisa editorial.
- Fernández, A. (2007). *Crítica de la tecnología de reencantamiento: la comunicación en la era digital* {Tesis doctoral en línea no publicada}.

Universidad de Murcia. Disponible en:
[http://www.tesisenxarsa.net/TESIS_UM /
AVAILABLE/.../ Fernandez Vicente.pdf.](http://www.tesisenxarsa.net/TESIS_UM/AVAILABLE/.../Fernandez_Vicente.pdf)

Foucault, M. (1972). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI editores.

_____ (1978). *Vigilar y castigar*. México: Siglo XXI editores.

_____ (1985). *Historia de la sexualidad (I). La voluntad de saber*. México: Siglo XXI Editores.

_____ (1986). *Por qué estudiar el poder: la cuestión del sujeto. En Wright Mills, C. y otros. Materiales de sociología crítica*. Madrid: Ediciones La Piqueta.

_____ (1987). *Historia de la sexualidad (II). El uso de los placeres*. Madrid: Editorial Siglo XXI.

_____ (1997). *Microfísica del poder*. Madrid: Ediciones La Piqueta.

_____ (2006). *Seguridad, territorio, población: Curso en el Collège de France (1977- 1978)*. Buenos Aires: Editorial FCE.

_____ (2007). *Nacimiento de la biopolítica*. México: FCE.

_____ (2009). *Hermenéutica del sujeto*. México: FCE.

Freire, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI editores.

_____ (1985). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI Editores.

- _____ (2001). *Política y educación*. Caracas: Editorial Laboratorio Educativo.
- Frigeiro, G. (2001). *Reflexiones sobre la (injusta) división de las infancias*. En: Cousiño, F. y Foxley, C. (2001). *Políticas Públicas para la Infancia*. Santiago de Chile: Comisión Chilena de Cooperación con UNESCO.
- Fuchs, C. (2012). *Una contribución a la crítica de la economía política del capitalismo Informacional transnacional*. En *Nómadas* N° 36. Universidad Central.
- García, J. (1989). *Contra el cepo: Barlovento, tiempo de cimarrones*. San José de Barlovento: Editorial Lucas y Trina.
- García, N. (2011). *De la sociedad de la información a la sociedad del desconocimiento*. En *Versión*. Nueva época, N° 27.
- Giddens, A. (1995). *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona: Editorial Península.
- Greenwald, G. (2014). *Sin un lugar donde esconderse*. Barcelona: Ediciones B.S.A.
- Guattari, F. (1996). *Caosmosis*. Buenos Aires: Editorial Manantial.
- Gunder F., A. (1970). *Capitalismo y subdesarrollo en América Latina*. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.
- Habermas, J. (1982). *Conocimiento e interés*. Madrid: Editorial Taurus.

- Habermas, J. (2002). *Teoría de la acción comunicativa I*. Santa Fe de Bogotá: Editorial Taurus.
- Heidegger M. (1997). *Filosofía, ciencia y técnica*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- _____ (2001). “*La época de la imagen del mundo*”. En *Caminos de bosque*. Madrid: Alianza Editorial.
- _____ (2010). *El ser y el tiempo*. México: FCE.
- _____ (2002). *Teoría de la acción comunicativa. V. I*. México: Ediciones Taurus.
- Heller, A. (1997). *Una teoría de la modernidad*. Caracas: Cipost/UCV.
- Horkheimer (2002). *Crítica de la Razón Instrumental*. Madrid: Editorial Trotta.
- Hunter, I. (1998). *Repensar la escuela. Subjetividad, burocracia y crítica*. Madrid: Edit. Corredor-Pomares.
- Ibáñez, J. (1990). *Nuevos avances en la investigación social. La investigación social de segundo orden*. Barcelona: Editorial Anthropos.
- Lanz, R. (1996). *¿Fin del sujeto?* Mérida: Ediciones Universidad de Los Andes- Universidad Central de Venezuela.
- _____ (2006). *Repensar la técnica. En Debate abierto sobre la Misión Ciencia, Tomo I*. Caracas: Ministerio de Ciencia y Tecnología.
- Larrosa, J. y otros (1997). *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: Ediciones La Piqueta.

- _____ (2002). *Más allá de la comprensión: lenguaje, formación y pluralidad*. Caracas: Universidad Simón Rodríguez.
- Lash, S. (2005). *Crítica de la información*. Buenos Aires. Amorrortu editores.
- Lazzarato, M. (2010). *Políticas del acontecimiento*. Buenos Aires. Ediciones Tinta limón.
- Levy, P. (2007). *Cibercultura. La cultura de la sociedad digital*. Barcelona: Anthropos Editorial.
- Lo Priore, I. y Díaz, J. (2010). *Agenciamiento autopoietico y colectivos de enunciación*. Disponible en <http://otrasvoceeneducación.org/archivos/177450>
- Lowy M. y Sayre, R. (2008). *Rebelión y melancolía. El romanticismo como contracorriente de la modernidad*. Buenos Aires: Editorial Nueva Visión.
- Lyotard, J-F. (1987). *La condición posmoderna*. Madrid: Editorial Cátedra.
- Maffesoli, M. (1990). *El tiempo de las tribus*. Barcelona: Editorial Icaria.
- _____ (1997). *Elogio de la razón sensible. Una visión intuitiva del mundo contemporáneo*. Barcelona: Editorial Paidós.
- _____ (2009). *Iconologías. Nuestras idolatrías posmodernas*. Barcelona: Editorial Península.
- Marcuse, H. (1995). *El hombre unidimensional*. Barcelona: Editorial Planeta.

- Marí, V. (2002). *Globalización, nuevas tecnologías y comunicación*. Madrid: Ediciones de La Torre.
- Marini, R.M. (1991). *Dialéctica de la dependencia*. México: Editorial Era.
- Martín-Barbero, J. (2002). *Medio, mediaciones y tecnología*. Revista Signo y pensamiento. N° 41.
- Maturana, H. y Varela, F. (2003). *El árbol del conocimiento*. Buenos Aires: Lumen/Editorial Universitaria.
- Mattelart, A. (2002). *Historia de la sociedad de la información*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Mauri, T. y Onrubia, J. (2008). *El profesor en entornos virtuales: condiciones, perfil y Competencias*. En Coll, C. y Monereo, C. (2008). *Psicología de la educación virtual*. Madrid: Ediciones Morata.
- Mignolo, W. (2007). *El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura*. En Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (2007). *El giro decolonial*. Bogotá: Siglo del hombre editores.
- Moreno, A. (1995). *El aro y la trama. Episteme, Modernidad y Pueblo*. Caracas: CIP.
- Morey, M. (1991). *Sobre el estilo filosófico de Michel Foucault. Una crítica de lo normal*, en Balbier, E., Deleuze, G. y otros. *Michel Foucault, filósofo*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Morin, E. (1995). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Editorial Gedisa.

- _____ (1999). *El método. La naturaleza de la naturaleza*. Madrid: Editorial Cátedra.
- Naradowski, M. (1994). *Infancia y poder*. Buenos Aires: Editorial Aique.
- Negri, A. y Hardt, M. (2004). *Multitud*. Barcelona: Editorial Debate.
- Offen, K. (2018). *Ambiente, espacio y lugar. Geografías culturales de la afrolatinoamérica colonial*. En *Estudios afrolatinoamericanos: una introducción*. Buenos Aires: CLACSO.
- Orozco, G. (2002). *Mediaciones tecnológicas y desordenamientos comunicacionales*. Revista Signo y pensamiento. N° 41.
- Peralta, M.V. (2017). *Construyendo currículos posmodernos en la Educación Inicial Latinoamericana*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Poster, M. (1987). *Foucault, marxismo e historia. Modo de producción versus Modo de Información*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Prigogine, I. y Stengers, I. (1983). *La Nueva Alianza*. Madrid: Editorial Alianza.
- Queraltó, R. (2003). *Ética, tecnología y valores en la sociedad global. El caballo de Troya al revés*. Madrid: Editorial Tecnos.
- Ramonet, I. (1995). *Pensamiento único y nuevos amos del mundo*. En *Cómo nos venden la moto*. Barcelona: Editorial Icaria.

- _____ (2000). *La golosina visual*. Madrid: Editorial Debate
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Madrid: Editorial Siglo XXI.
- _____ (1998). *Retórica, poética, hermenéutica*. Caracas: Editorial Monte Avila.
- Rifkin, J. (2000). *La era del acceso. La revolución de la nueva economía*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Rueda, R. (2007). *Para una pedagogía del hipertexto. Una teoría de la deconstrucción y la complejidad*. Barcelona: Editorial Anthropos.
- Santos, B. (2018). *Construyendo las epistemologías del sur. Antología esencial*. Buenos Aires: CLACSO.
- Saussure, F. (1971). *Curso de Lingüística General*. Buenos Aires: Editorial Losada.
- Sfez, L. (1995). *Crítica de la comunicación*. Buenos Aires: Editorial Amorrortu.
- Sibila, P. (2009). *El hombre postorgánico. Cuerpo, subjetividad y tecnologías digitales*. Buenos Aires: Ediciones F.C.E.
- Spinoza, B. (1980). *Ética demostrada según el orden geométrico*. Madrid: Editorial Orbis.
- Stern, D. (2005). *El mundo interpersonal del infante*. Buenos Aires: Editorial México Paidós.
- Torres, J. (1998). *El currículo oculto*. Madrid: Ediciones Morata.

- Van Dijk, T. (2000). *El discurso como interacción social*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Varela, J. (1985). *Categorías espacio-temporales y socialización escolar: del Individualismo al narcisismo*. En Larrosa, J. *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: Editorial La Piqueta.
- Varela, J. y Alvarez-Uria, F. (1991). *Arqueología de la escuela*. Madrid: Ediciones La Piqueta.
- Verón, E. (1991). *Semiosis de lo ideológico y del poder. La mediatización*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires. Secretaria de Extensión.
- Virilio, P. (1997). *El ciber mundo, la política de lo peor*. Madrid: Editorial Cátedra.
- _____ (2006). *Ciudad pánico. El afuera comienza aquí*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Weber, M. (1969). *Economía y sociedad. Esbozo de una sociología comprensiva*. México: F.C.E.
- Winner, L. (1987). *La ballena y el reactor*. Editorial Gedisa. Barcelona.
- Wolton, D. (2010). *Informar no es comunicar (Contra la ideología tecnológica)*. Barcelona: Editorial Gedisa.

El contenido del presente libro fue sometido a arbitraje doble ciego y evaluación por pares del equipo de investigadores educativos del Centro Internacional Miranda (CIM), centro miembro de CLACSO y el Observatorio Internacional de Reformas y Políticas Docentes (OIREPOD) adscrito al IESALC-UNESCO.

