

CAPÍTULO XIII

Análisis crítico de los fundamentos del discurso tecno-gerencial en educación

Pedro Manuel Rodríguez Rojas

Universidad de la Rioja (UNIR) España

Universidad Metropolitana en Ciencias de la Educación

(UMCE), Santiago de Chile

pedromanuel.rodriguez-externo@unir.net

pedro.rodriguez2021@umce.cl

<https://orcid.org/0000-0003-1347-8313>

Janette Ubelia García Yépez

Universidad Lisandro Alvarado. Barquisimeto, Venezuela.

sanpedrociti@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-1285-9774>

Introducción

El propósito principal de este estudio es analizar de manera crítica y documental las bases filosóficas del discurso tecnogerencial en educación. Todas las organizaciones, ya sean privadas-mercantiles o públicas-sociales, están experimentando una expansión de la era tecnológica y gerencial (Pérez, 2010). La tarea primordial de formar al humano del futuro recae en la educación. Interesa examinar las principales tendencias y debilidades teóricas y filosóficas de nuestra educación, igualmente, la influencia de estas transformaciones en el ámbito educativo. Algunos de los temas discutidos incluyen teorías educati-

vas, crítica al discurso constructivista en educación, cuestionamiento de lo que se conoce como sociedad del conocimiento, carencias y debilidades filosóficas en la educación.

La educación ha sido y sigue siendo un proceso social y político que contribuye a la sociabilización de la cultura, la homogenización y la reproducción social (Monserrat, 2019). Sin embargo, también debe ser transformadora, ya que crea nuevas generaciones y debe superar los procesos administrativos y/o de transmisión de información. Se postula que ni los instrumentos tecnológicos novedosos y funcionales, ni las técnicas de las ciencias administrativas y gerenciales producen modelos y teorías educativas ni resuelven los problemas educativos por sí solos. El discurso predominante sobre el uso de las nuevas tecnologías y los conceptos de gestión en la educación son cuestionados categóricamente como un discurso y una práctica antiescolar (Jiménez Ortiz, 2011).

La ciencia de la educación, con sus propios objetos de estudio y métodos, se ha desarrollado como resultado de los extensos y complejos procesos que rodean el campo educativo. Pero es importante entender que el conocimiento de los complejos componentes involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje debe superar las barreras cognitivas y administrativas. La educación, como proceso de formación humana para consolidar y/o transformar la realidad, no puede estar ajena a los eventos sociales. Los alumnos, los docentes, los administradores y las instituciones educativas forman parte de una sociedad específica (Fuentealba y Imbarack, 2014). La ciencia no puede hacernos creer que sus leyes son universales, que casos particulares pueden ser generalizados sin tomar en cuenta la realidad: economía, política, cultura e historia. La realidad afecta incluso los procesos de pensamiento.

El conocimiento y comprensión del espacio y el tiempo (contexto) son aún más importantes en la actualidad, cuando se discuten conceptos y categorías generales relacionados con el proceso educativo: la razón lógica, el método, la investigación y el propio concepto de ciencia, tanto por filósofos como en la realidad concreta. Todos están de acuerdo en que la Educación debe ser la prioridad nacional (Bezanilla-Albisua, 2018). Sin embargo, nos preocupa cómo la educación generalmente se aborda bajo teorías y paradigmas foráneos (principalmente los de las escuelas pragmáticas-utilitaristas estadounidenses) sin tener en cuenta el propio proceso histórico, idiosincrasia, cultura,

realidad socioeconómica y política y papel en el escenario internacional (Ruiz Schneider, 2013).

Según Díaz y Alemán (2008), la educación (institucional o informal) es un proceso sociohistórico que responde a condiciones políticas, económicas y socioculturales específicas. No es un proceso neutro, que se puede comprender solo desde una perspectiva organizacional y/o cognitiva de las funciones y roles de los miembros que lo conforman; es más bien un proceso social y se rige por principios políticos, culturales y filosóficos del tipo de hombre que desea formar una sociedad o nación.

La educación nunca ha sido ni será neutra en ninguna forma, sobre todo en el contexto actual post pandemia, frente a la crisis ecológica, económica y social prolongada, en el contexto de la mundialización y el pensamiento posmoderno (Carter y Moreno, 2017) y junto propuestas alternativas para nuevas formas de organización social y los cuestionamientos a las consecuencias negativas de las ciencias. En medio de la magnificación de los cambios tecnológicos y las transformaciones en la sociedad chilena, en la que se pretende un nuevo modelo de sociedad y se han generado numerosas propuestas educativas, es necesario abordar la educación desde una perspectiva filosófica y sociopolítica.

Debemos entender que esta crisis no es temporal, es una crisis civilizatoria, ante los desafíos que nos deparan las próximas décadas en las formas y maneras de asumir la educación. La crisis provocada por la pandemia ha revelado la inequidad y la desigualdad educativas que ya existían en nuestras sociedades antes de la pandemia y que requieren estrategias de cambio estructural en lugar de programas de continuidad educativa (Chaves, 2020). Nuestro objetivo es participar en esta discusión sobre los desafíos a largo plazo de la educación. Principalmente nos preocupa el enfoque determinista de la discusión en términos de tecnología y gestión, magnificando estos asuntos y marginando otros.

En Chile, en el contexto de la pandemia, se llegó a indicar, como principal preocupación, que no estaba capacitado para ofrecer educación virtual en momentos del coronavirus, concentrando la mayor preocupación en los temas de conectividad al internet de la población y la capacitación tecnológica de docentes y alumnos. Aunque esto es importante, es necesario preguntarse: ¿es lo tecno-gerencial la priori-

dad a la que debe abocarse la educación en los próximos tiempos? Si esto sucede, el propósito de la educación sería asignado a los burócratas y técnicos, lo que significaría que sería un tema de recursos financieros y de resolución administrativa en lugar de educativa humana (Apolo Buenaño, 2017).

El Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SAC), establecido en 2011, por el Ministerio de Educación de Chile, ha destacado en su Plan de Aseguramiento de la Calidad de la Educación 2020-2023 que, frente a los efectos de la pandemia, es esencial: "...la implementación de plataformas digitales para estudiantes, docentes, directivos y familias, la implementación de la anhelada Televisión Educativa y de programas educativos a través de radios locales..." (p. 47).

En ese momento, debido a la urgencia de retomar la "normalidad" educativa, sin tener aun diagnósticos válidos para conocer qué ha sucedido en estos años y los efectos de la crisis, se creyó que la única alternativa para garantizar el derecho a la educación es desarrollar programas a distancia, a través de la educación en línea y/o a través de los medios de comunicación, como la televisión y la radio. Esta perspectiva "es seguir considerando que el enfoque epistemológico, conceptual y metodológico de la educación actual sigue siendo válido y que, solamente, es necesario adaptarlo a una nueva modalidad" (Chaves, 2020, p. 34).

La educación no puede ser pasiva ante estos cambios, no se trata de ignorar los beneficios de estos avances tecnológicos, sino de asimilarlos con prudencia. Los académicos no deben legitimar las complejas y novedosas redes de dependencia cultural:

Mientras tanto, me parece que ese mundo que gira vertiginoso, sordo a las pocas voces que piden un respiro para averiguar hacia donde nos dirigimos (...) desconocemos en buena medida las características reales de la tecnología moderna y esa ignorancia envenena nuestras relaciones con ella (Touraine, 1995, p. 173).

Tal como advierte Aranda (2020), ocurre con frecuencia que con el nacimiento de cada nueva tecnología surge también un discurso que las hace ver como la panacea que resolverá todos los problemas sociales y específicamente los educativos. Quizás sea un discurso repetitivo a lo largo de la historia expresiones como: la prensa como medio de aprendizaje, la radio como herramienta educativa, la TV como

instrumento educativo, etc., y, de hecho, cada uno de ellos, con sus especificidades, permiten el mejor desarrollo de algunas capacidades o mejoran procesos pedagógicos concretos (Figueroa *et al.*, 2012).

Pero, también es cierto que existen escuelas, universidades, institutos y empresas educativas privadas, países y regiones comprando equipos, fundamentalmente computadoras y software, en una carrera por tener tecnologías de punta y por resolver problemas de conectividad. Se crean nuevas carreras o modalidades de estudio o se incluyen en los pensum de todos los niveles educativos los diseños tecnológicos, desde la educación inicial hasta los doctorados. Los argumentos básicos para esta expansión tecnológica son: ampliar la cobertura escolar, democratizar el acceso y mejorar procesos, entre otros. Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) pueden contribuir al acceso universal a la educación, la igualdad en la instrucción, el ejercicio de la enseñanza y el aprendizaje de calidad y el desarrollo profesional de los docentes, así como a la gestión dirección y administración más eficientes del sistema educativo (UNESCO, 2019).

Sin embargo, la gran mayoría de las instituciones oficiales o privadas parecen no estar preocupados por sus efectos. Coincidimos con Sierra (2001), cuando afirma que “se conoce poco de los resultados de la mayoría de estas experiencias” y luego agrega que muchos gobiernos se preocupan más por la “informatización” de la enseñanza, incorporando computadoras en las escuelas motivados “por el arquetipo de la moda que por el analfabetismo y el fracaso escolar” y agregaríamos que por el hambre o la mortalidad infantil.

Las teorías educativas

En el contexto de la globalización y del debate posmoderno se hace indispensable la definición del cual será el Nuevo Ser Humano (Morales, 2019). Esto no lleva a repensar el papel de la educación para los nuevos tiempos: ¿Qué es educación hoy? ¿Cuáles son las corrientes educativas en la actualidad? ¿Cuál es el papel de los maestros y de las instituciones escolares? Estas preguntas entre muchas otras requieren no solo una práctica o acción sino antes que todo una filosofía y una teoría educativa (Álvarez-Álvarez, 2015).

En un mundo en el que a diario se hace referencia a la sociedad del conocimiento, por el contrario, en la realidad concreta pareciera que nos conformamos con el dato, la información ligera (Pérez *et al.*, 2017). Frente a esta terrible banalización del conocimiento es necesario desde la educación generar alternativas que permitan no solo pensar la educación sino la posibilidad de transformar toda la sociedad.

Sobre teoría educativa se han escrito muchos textos donde se hace referencia a la historia de la educación y las teorías y filosofías que las han sustentado, sin embargo, habrá que analizar si realmente estas posturas contienen las definiciones, los argumentos, las propuestas para poderlas definir como teorías educativas (Villalobos, 2014). Es la filosofía educativa, es decir la formación del nuevo humano que queremos formar la que debe determinar las posturas teóricas y didácticas de la educación.

Como lo advierte Álvarez (2012), las mayorías de las investigaciones educativas responden fundamentalmente a propuestas metodológicas o técnicas sobre la práctica educativa y muy poco llegan a los niveles teóricos y filosóficos: sobre todo actualmente, ante la masificación de las tecnologías en las aulas, se acude al viejo y nuevo constructivismo radical y apelando a los avances de la neurociencia y las estrategias de la competencia, se da por superado el procesos enseñanza-aprendizaje y se concentra solo en el individuo que aprende (Isla, 2021). Esta situación reivindica las posturas psicologistas en la educación, e individualiza un proceso que por naturaleza es y debe seguir siendo social. No se aprende solo, se aprende con y para los demás.

Cuando se refiere a las Teorías Educativas es común utilizar la división de teorías educativas de corte psicologistas (concerniente a la relación entre el alumno y el docente y el proceso de aprendizaje), las otras son las teorías educativas de carácter sociológico las que se dedican a vincular al proceso educativo y sus actores con el contexto socioeconómico y político. Como lo indica Varas (2003), en la corriente psicológica se encuentra fundamentalmente el conductismo, como herencia de lo que ha representado el positivismo en la educación, corriente originaria de la ciencia educativa y que aún juega un papel preponderante en la teoría, pero aún más en la práctica educativa.

La otra corriente, a decir de Ortiz (2015), la más citada en las últimas décadas es el constructivismo, claramente vinculado al racionalismo,

es junto al conductismo la corriente que podría ostentar el título de teoría educativa, con esfuerzos intelectuales como los de Piaget, Vygotsky, entre otros. El resto no son propiamente teorías, responden más a metodologías, estrategias, didácticas o propuestas de cambio en la práctica educativa, sobre todo para lograr la priorización de la enseñanza (como acto individual) como centro de la educación, y haciendo uso y propagación de las nuevas tecnologías. En ciertas formas, estas teorías y técnicas asumen el rol legitimador de estas nuevas tendencias educativas.

Las teorías sociológicas están más relacionadas a los aportes de la filosofía o epistemología educativa. Desde Herbart, Durkheim pasando por Gramsci, entre muchos otros, se ha generado la discusión sobre el papel de la educación en la sociedad, el para qué sirve la educación, cuál es su sentido (Rojas, 2014). En las posturas sociológicas existen también diversos matices, pero hay dos posturas básicas: las corrientes reproductoras y las transformadoras. En estas dos corrientes a su vez existen diversidades:

Existen corrientes reproductoras-funcionalistas, que no someten a ninguna discusión ni cuestionamiento a la sociedad y consideran que lo importante es que la educación reproduzca fielmente la sociedad existente y otras que, aunque reproductoras plantean modificaciones moderadas. Igualmente, según Cruz Aguilar (2020), en la corriente transformadora existen perspectivas diversas, desde el humanismo ingenuo, el pensamiento religioso, hasta algunos utópicos, para quienes es posible cambiar la educación sin transformar la sociedad y al otro extremo quienes consideran que ninguna propuesta educativa pueda transformar la sociedad si antes o simultáneamente no es aniquilado el sistema económico-social predominante.

Existe también una diferenciación de carácter epistemológica sobre teorías educativas explícitas e implícitas. Las primeras, aquellas que en el discurso claramente expresan el sentido, los conceptos, los argumentos que acompañan una práctica educativa, pero también existen —y es sin la menor duda la de mayor uso— las teorías implícitas, las que no aparecen en el discurso pero que sustentan una práctica (Cossío y Hernández, 2016). La institución escolar, el maestro y el currículo, junto al contexto social están siempre respaldadas (explícita o implícita) por una filosofía y una teoría educativa. En la mayoría de los

casos esta teoría implícita, tienden a estar relacionada con las teorías sociológica de reproducción del sistema social.

Teoría del cambio social

Cuando se refiere a las teorías del cambio social es necesario partir tanto de la contextualización de la realidad a estudiar, como desde una postura ontológica (filosófica) del cómo percibimos esa realidad. El cambio social, al decir de Torres (2011), debe contener una cierta direccionalidad, un sentido que indique hacia donde se debe y quiere dirigir la sociedad y particularmente la educación. Esto no puede tomarse como dogmatismo ni determinismo, los cambios sociales siempre persiguen construir una realidad distinta, aunque esta no esté totalmente definida es otra realidad. Hay que diferenciar entre transformaciones o cambios que persiguen perfeccionar o acoplarse mejor a nuevas realidades o aquellas transformaciones o cambios sociales que persiguen transformar radicalmente la realidad existente.

En estas teorías sobre el cambio social, se admiten de nuevo las inclinaciones reproductoras, reformistas o radicales. El cambio social no es neutro ni aséptico, están relacionados con las dinámicas entre los grupos de poder. En la historia, es difícil encontrar transformaciones sociales radicales que se hayan llevado a cabo con el respaldo de toda una sociedad. Estos cambios suelen ser liderados por grupos que antes eran excluidos y ahora tienen la capacidad política para cambiar, en contraposición a quienes hasta ese momento tenían el poder. Las teorías educativas no son neutras; en cambio, responden a una postura política y filosófica definida de la sociedad. Por lo tanto, están destinadas a apoyar también una práctica educativa que sostiene o cuestiona el *statu quo*.

Crítica al discurso constructivista en educación

El conductismo fue expresamente la corriente predominante en la práctica pedagógica hasta años recientes (Peña Correal, 2010) (la posición de quienes suscriben este escrito es que lo sigue siendo tácitamente, acompañando la legitimación del discurso tecno gerencial). El conductismo representaba a su vez la primacía de la lógica positivista en el mundo científico, de la cual no escapaban las ciencias de la educa-

ción, que son de aparición tardía, finales del siglo XIX, pero fundamentalmente principios del siglo XX. Las corrientes psicológicas y sociológicas, se disputaron el estudio científico de la práctica educativa, pero siempre prevaleciendo la lógica positivista del proceso educativo (Ortiz y Mariño, 2014), como internalización de normas e informaciones y el de la funcionalidad de las instituciones y los actores sociales. Las discusiones posteriores a la escuela de Frankfurt (Teoría crítica), llevarán a una revisión de la práctica educativa (Sembler, 2019), fundamentalmente después de los años sesenta del siglo pasado. Uno de los temas más discutidos fue el del necesario papel activo del estudiante, como protagonista del proceso y rescatar la educación como una práctica de vida y no solo para una etapa de la vida.

En cuanto al sistema educativo, el conductismo ha sido y sigue siendo la teoría educativa más sólida, y las ciencias y la investigación en educación son el reducto más importante del positivismo (Pérez-Almonacid, 2012). A pesar de las emergentes corrientes cualitativas y del discurso sobre la complejidad, la práctica educativa desde los primeros años hasta los niveles de postgrado sigue siendo claramente normativa, llena de rigidez y formalismo. Como advierte Peña (2011), la desaparición de una teoría conductista no significó la desaparición del conductismo. Basta revisar nuestros programas de investigación —desde los cursos de metodología en los primeros semestres de la carrera pasando por las normas y manuales de trabajo de grado y ascensos universitarios, así como las famosas normas de publicación y los baremos y estándares de los organismos científicos que evalúan el rendimiento académico e investigativo en nuestras universidades—. Todo ello evidencia cómo, pese al discurso sobre lo cualitativo, en la práctica, la estructura tecnocientífica continúa regida por las más tradicionales normas positivistas de orden y control.

A igual que sucede con el positivismo, con el conductismo se llega a la crítica simplificada y reduccionista de creer que se trata solo de normar conductas y solamente se percibe en el conductismo un ritual (Pellón Suárez, 2013). Por el contrario, algunos de los llamados paradigmas emergentes, como el constructivismo radical, la neurociencia e inteligencia emocional, llegan al extremo del sicologismo, individualismo y autosatisfacción, como si el proceso de aprendizaje fuera solo un problema metodológico y no social. Uno de los temas centrales

de las teorías educativas ha sido la reflexión sobre cómo las personas aprenden; sin embargo, existen dos tendencias completamente opuestas para explicar este proceso. Uno es el conductismo radical, según el cual la realidad está dada, el mundo está conformado por pautas, hábitos y reglas que el individuo debe asimilar (Pool, 2005); la otra visión, la del constructivismo radical, donde el proceso del conocimiento es una construcción por parte del sujeto, la realidad tal como la entendemos no existe externamente, no está dada, el hombre la construye (Gaete, 2013). Estas dos tendencias teóricas aparentemente irreconciliables, no funcionan igual en la práctica.

La educación es un proceso de sociabilización y sobre todo en la edad temprana requiere de una etapa fundamentalmente conductual, de lo contrario no existiría la sociedad, reinaría la anarquía (Echavarría Grajales, 2003). Pero también es cierto que los individuos desde pequeños aprenden de diversas formas, dependiendo de sus características naturales y sociales. Aunque el conductismo no puede responder a esto, es innegable que incluso en la práctica más conductual, cada persona crea su propio conocimiento. Desafortunadamente, en el ámbito académico-intelectual se ha observado una tendencia actual de abandonar todas las teorías antiguas y seguir las nuevas tendencias, a menudo sin comprender su significado y su dirección. La falta de formación teórica epistemológica o la comodidad de no cuestionar lo que se presenta como novedoso pueden ser las causas de este “modismo intelectual”. En la educación son escasas las posiciones críticas en relación con el uso de las nuevas tecnologías, sin realizar un análisis ni comprender su relevancia en el contexto espacial histórico. Las teorías andragógicas y el constructivismo han sido utilizados en la academia para respaldar el uso de estas nuevas tecnologías, tal como lo plantea Arna y Rodríguez (citado por Serrano González y Pons Parra (2011):

...es curioso que las publicaciones de tecnologías educativas sean de las que más páginas han dedicado al tema del constructivismo (..) tiene el mismo acento en los ámbitos europeos que en el norteamericano, en los ámbitos de la psicología del desarrollo que en los de psicología instruccional, especialmente con una vertiente tecnológica (p. 13).

Como ocurre en el debate epistemológico, donde nadie quiere ser llamado positivista, aunque lo sea, y negando la importancia de esta

primera corriente epistemológica, también ocurre en la órbita educativa con el constructivismo. En la actualidad, nadie se atreve a llamarse conductivista, aunque en la mayoría de las prácticas educativas todavía se utiliza el conductismo más “matinal”. Como lo señala Pozo (2003):

No en vano ha sido el intento más sistemático y pertinaz de elaborar una teoría psicológica del aprendizaje. De hecho, el rechazo del conductismo entre los integradores se debe más al apellido “conductual” que al sustantivo asociacionismo (...) ha habido desde tiempos muy remotos enfoques alternativos, confrontados, sobre la adquisición del conocimiento y mientras uno de esos enfoques, el llamado constructivismo goza de aceptación más generalizada en ámbitos científicos, su influencia en los ámbitos sociales de aprendizaje es bastante limitado (p. 54).

Es importante tener en cuenta la posibilidad de que el constructivismo y la andragogía se utilicen como teorías educativas para justificar el uso masivo o comercial de las nuevas tecnologías, lo que podría llevar a una aparente liberación o democratización del proceso educativo, pero en realidad podría servir al complejo engranaje de un pensamiento único y homogenizante. La idea de valorar al estudiante como el protagonista del proceso educativo y hacerlo casi único podría estar causando una falta de comprensión del fenómeno educativo como un proceso social y complejo, en el que intervienen los docentes, el plan de estudios, la comunidad y las autoridades. De esta manera, el debate educativo se acontextualiza y se pierde el sentido de la pertinencia social. Puesto que no se aprende igual y el conocimiento adquirido no tiene la misma utilidad en sociedades distintas.

Lo extraño de todo esto, como lo plantea Delval (1997), es que en el momento en que viene siendo más cuestionado el constructivismo radical de Piaget, y este mismo intelectual generó importantes modificaciones a su pensamiento original, el constructivismo sea hoy la corriente de más adeptos:

Ante esta situación, lo que propugnan, los que hablan del constructivismo en educación, es dejar de lado buena parte de sus postulados, tomar algunas cosas y añadirle series de propuestas de distintas teorías, formando un conglomerado que en mi opinión poco tiene que ver con el constructivismo (p. 81).

El constructivismo afirma que el sujeto construye su propio conocimiento, esto no dice nada, es tautológico, es escasa la argumentación sobre cómo lo hace, los procesos entre lo externo y lo interno (Ortiz Granja, 2015). Pero lo más importante es señalar categóricamente que la educación no puede estar solo circunscrita a cómo se aprende, su objeto no es solamente un problema metodológico-didáctico, por tanto, es necesario preguntar: ¿qué responde el constructivismo a la pregunta ¿para qué se conoce?, ¿qué pertinencia tiene lo que se aprende con la realidad del sujeto aprendiz? La educación no es neutra, como pretenden enmascarar los científicos de la educación. La educación es un proceso político y social. Así lo señala Delval (1997):

Los objetivos de la educación son, pues muy distintos y mucho más amplios que los del constructivismo (...) pero esos fines están dictados por necesidades sociales y no por teorías científicas. En cambio, el constructivismo trata de hacer explícitos los procesos que llevan a la construcción del conocimiento y no proscribire nada acerca de cómo o qué debe enseñarse (p. 83).

Como advierte Horkheimer (2008), tanto la fructuosidad, para la transformación del conocimiento presente, de las conexiones empíricas que se van descubriendo, como su aplicación a los hechos, son determinaciones que no se reducen a elementos puramente lógicos o metodológicos, sino que, en cada caso, solo pueden ser comprendidas en su ligazón con procesos sociales reales. Donde la subjetividad, aunque tenga elementos propios de cada individualidad no está determinada por lo individual sino por lo social.

Se construye el conocimiento dialécticamente, un conocimiento que está mediado por la experiencia. No es una realidad solo en mi yo, en mi cerebro y lenguaje, aunque allí toma otras particularidades, es una realidad real, existe social e históricamente, no es una idea caprichosa de mis instintos, aunque estos le den una interpretación particular. Es históricamente construida por los hombres en general. “Pero la esencia humana no es algo abstracto inherente a cada individuo. Es, en su realidad, el conjunto de las relaciones sociales” (Marx, 1859).

Compartimos con Markus Gabriel (2016) para quien el conocimiento no puede estar circunscrito solo al cerebro humano y al lenguaje: “Yo no soy mi cerebro”. La conclusión a la que llega Gabriel es que

hay que profundizar en la campaña antipsicologista iniciada por Frege y Husserl a finales del siglo XIX. Estos autores llevaron a cabo una depsicologización de los pensamientos, mostrando cómo el contenido de una proposición no se puede reducir a los fenómenos subjetivos que experimentamos en el momento de captarla (Castro, 2018, p. 22).

Postura onto epistemológica y ética- política

Sobre el análisis crítico de las nuevas tecnologías en la educación, se parte por entender lo tecnológico como un producto histórico social, que se ha materializado en objetos concretos, pero su esencia es solo comprendida como proceso de abstracción racional. Lo tecnológico —como parte inherente al modo de producción— no se puede entender sino en la relación dialéctica del contexto histórico y social en el que se produce y se piensa, como totalidad real social, que no es solo materialidad, fenómeno que se percibe, sino que, aunque realidad externa es el producto de la relación dialéctica de lo material y lo subjetividad.

Es en la relación de la práctica dialéctica de lo concreto y lo abstracto, de lo material y lo subjetivo, donde surge el conocimiento. Como señala Candiotti (2017), no es por separado, ni la visión ingenua de un realismo donde la realidad asume independencia total del pensar humano, ni el racionalismo radical de pensar que todo es una construcción racional y del lenguaje. Al decir de Padrón (2007) es en la práctica humana (economía, política, sociocultural, ética y emocional) donde se construye el conocimiento y la ciencia.

En este estudio, la realidad tecnológica forma parte de la totalidad del capitalismo, que tiene elementos, y procesos racionales, mentales, subjetivos, discursivos que se deben develar, pero también tiene objetos y procesos materiales que han transformado la naturaleza en la práctica humana (Mejías, 2004). Es esa base social la que determina el discurso de como percibimos lo tecnológico y no al contrario. Por lo que no se pretende solo criticar el discurso tecnocrático, sino ir más allá, cuestionar al modo de producción real —construido por los humanos— donde este discurso se genera. Esto rompe con cualquier visión mecanicista-ortodoxa que percibe la obra de Marx como economicista (Pérez Soto, 2021). El marxismo no solo es una crítica

a la explotación económica sino también una teoría de la dominación política-ideológica, una crítica y develación de los procesos de alienación-fetichización.

La crítica al discurso tecno gerencial en educación no está destinado solo a enfrentar un lenguaje, esto sería fetichismo. Se asume posición crítica por igual a la visión idealista que se queda en el cuestionamiento puramente ideológico, de poner en dudas las ideas, lo que sería idealismo (Álvarez Martínez, 2012). Interesa fundamentalmente confrontar las formas y maneras que han tomado las nuevas tecnologías en la educación como si se trataran del centro de la educación y no solo un medio (Monasterio y Briceño, 2020).

¿Cuál sociedad post capitalista? ¿Cuál sociedad del conocimiento?

En la actualidad, en el contexto del proceso globalizador y del debate posmoderno (que ya tienen varias décadas), la revisión sobre la vigencia o inoperancia de la institución escolar se hace más necesaria (Carter-Thuilliera y Moreno Doñab, 2017), fundamentalmente por el impacto que las nuevas tecnologías y el discurso tecno gerencial están produciendo en ellas. Desde que autores como Alvin Toffler o Peter Druker han venido profetizando el surgimiento de una sociedad del conocimiento, esta ha sido analizada desde dos perspectivas enfrentadas: una, la tecnofilia, es decir la legitimación en sí misma de la tecnología, es buena per se; o la tecnofobia, donde solo se perciben los males.

No hay la menor duda de las grandes ventajas que tienen las nuevas tecnologías, rapidez, almacenamiento, memoria, capacidad de interconectar en forma inmediata desde cualquier lugar del mundo. Nadie puede negar cómo estos sistemas de información aligeran en forma espectacular los procesos humanos: económicos, políticos y culturales. Todo esto es una realidad inobjetable, sobre todo hoy en el contexto del avasallante crecimiento de la Inteligencia Artificial (Roig-Vila y Sierra Pazmiño, 2023), pero ¿Cuáles son sus limitaciones?, ¿A quiénes beneficia?, ¿Nadie la controla?, ¿Es neutral?, ¿Cuál es su racionalidad?, ¿Es distinta a la racionalidad científica tecnológica predominante en estos tres últimos siglos, y tan altamente cuestionada? Hoy estamos,

más que nunca antes, controlados por la rapidez de los cambios y la saturación de información (Rodríguez y Camejo, 2020).

Los paradigmas tecnocientíficos fueron la base de los grandes descubrimientos del siglo XV, la expansión del capitalismo mundial y la cultura occidental, pero desde el siglo XIX y más aún desde principios del siglo XX, la Edad Moderna ha sido cuestionada por los males que este hiperdesarrollo tecnocientífico ha causado a la humanidad.

El deterioro ambiental, la desaparición de bosques, lagos, ríos, contaminación, el hueco en la capa de ozono, el aumento e inestabilidad de la temperatura, el exterminio de especies animales y vegetales, la aparición de nuevas y más fuertes enfermedades que ni siquiera el desarrollo tecno-científico ha podido enfrentar (Pineda Ramírez, 2021), la paradoja de mayor producción y productividad agrícola y manufacturera, mientras que un 20 % de la población muere de hambre y un 30 % está en pobreza crítica. Mientras que el 30 % de la población mundial carece de radio y televisión, y mucho menos del invento centenario del teléfono, se enfrenta a la paradoja de la Revolución de la Informática y la autopista de la comunicación. La paradoja de la hemorragia informativa y el alto conocimiento técnico frente a la generación de lo que hemos llamado “la sociedad de los idiotas informados” (Rodríguez Rojas, 2014).

En respuesta a estos avances tecnológicos, ha surgido un discurso que busca establecer una filosofía que marque el fin de la modernidad y todo lo que representa, principalmente la sociedad capitalista y se hace mención al surgimiento de la sociedad poscapitalista. (Peter Druker, Alvin Tofler, entre otros). Autores como André Gorz (1980) en *Adiós al proletariado*, Jeremy Rifkin (1997) en *El fin del trabajo*, Ricardo Antunes en *¿Adiós al trabajo?* (1999), también Alain Touraine, Tony Negri entre otros, han abordado el tema del Fin del Trabajo, producto de los cambios señalados, donde predomina el capital y trabajo intelectual sobre el manual y el surgimiento —según ellos— de la sociedad postindustrial o postcapitalista.

Para comenzar es necesario realizar algunas interrogantes: ¿Qué está cambiando esta Revolución tecnológica?, ¿Una nueva sociedad?, ¿Llega a sustituirse el actual sistema capitalista o por el contrario esta revolución tecnológica es una nueva dimensión del capitalismo en crisis?, ¿No es precisamente la revolución informática como la ha

planteado Mc Luhan —la mayor garantía de poder hablar hoy de globalización o Aldea Global?, ¿No estaremos hoy transcurriendo por una revolución tecnológica cuyo discurso nos indica el fin de todo, el cambio a una realidad a un desconocida pero en el fondo las grandes “realidades”— si bien sufren modificaciones se mantienen?, ¿No es el comercio de la información —computadoras y redes— la mayor manifestación de la vigencia de la sociedad capitalista?

Como bien lo planteó Kuhn en su conocida obra sobre *Estructura de las revoluciones científicas*:

...Los cambios de los paradigmas hacen que los científicos vean el mundo de investigaciones que le es propio, de manera diferente. En la que su único acceso para ese mundo se lleva a cabo a través de lo que ven y hacen, podemos desear decir que, después de una revolución, los científicos responden a un mundo diferente (1996, p. 176). Aunque el mundo no cambia con un cambio de paradigmas, el científico después trabajó en un mundo diferente (p.190).

Conocimiento, capital y fetichismo

Aunque se pretenda decretar el fin del capitalismo y el surgimiento de una sociedad poscapitalista, esto es pretender separar el desarrollo tecnológico del capitalismo, ignorar el papel del conocimiento dentro del capitalismo. El conocimiento predominate en el mundo actual no es un factor ajeno al capitalismo. Mientras predominen las relaciones sociales capitalistas, la ciencia y la tecnología modernas seguirán siendo una parte importante del capital. Como resultado, el trabajo objetivado (Odriozola Guitart y Colina Hernández, 2015).

Las tecnologías y el conocimiento, independientemente de su sofisticación, son el resultado del trabajo social y no son una idea abstracta o metafísica. El conocimiento es la nueva fuerza laboral, revitalizada, acumulada y con plusvalor, pero sigue siendo trabajo para la burguesía y el capital (Vidal-Molina y Kilduff, 2022), que, como el producto material es enajenado por el capital, pierde su esencia y se convierte en una mercancía común que todos pueden comprar, teniendo como única restricción la capacidad de compra. Se comparte con Grosfoguel (2018), para quien, desde sus orígenes, la ciencia y la tecnología modernas han apoyado el capitalismo. El progreso cientí-

fico y tecnológico debe satisfacer en última instancia las necesidades del desarrollo capitalista (Dabat *et al.*, 2015). En la actualidad, es imposible mantener posturas ingenuas al respecto, creer que la ciencia se desarrolla de una manera altruista, en beneficio de la humanidad. Es evidente que la ciencia está ignorando temas fundamentales como la desigualdad, pobreza, injusticias, ambientales, entre otros (Fernández-Bermúdez y Rodríguez-Ramírez, 2021). Lo que impone la naturaleza del desarrollo tecnocientífico son las fuerzas productivas y la racionalidad del capitalismo.

El conocimiento y la ciencia son realidades concretas, no abstracciones o metafísicas, surgen para el capitalismo. Las ciencias naturales son ciencias que generan el desarrollo de las fuerzas productivas y la organización del trabajo asalariado. Como lo indica Antunes:

El punto de vista del capitalista es justamente el de la administración del capital sobre el conjunto de la fuerza de trabajo, incluida por supuesto la científica, que para ser fuerza de trabajo debe ser fuerza productiva del capital, debe someterse a su dominio (Antunes, 2013, p. 5).

Esta perspectiva ontológica de la ciencia es lo que ha generado el concepto de Capital Humano (Ramírez Ospina, 2015), refiriéndose al conocimiento del trabajador, que en la actualidad se ha convertido en una parte esencial del capital y facilita la maximización de la explotación del trabajador y la obtención de plusvalía. El capital es antihumano y espoliador de la vida, lo que es contradictorio desde el punto de vista ético (Pineda Ramírez, 2021).

En *El Capital*, Marx profundiza sobre la ciencia como capital: es el núcleo del fetichismo en el proceso de producción, por el cual la fuerza colectiva de trabajo “parece ser una fuerza de la cual el capital se encuentra dotado por naturaleza” (De Altunes, 2013, p. 7).

Así mismo, Marcuse revisa los efectos de la dominación tecnológica del capital sobre el trabajo, el papel de la administración y las corporaciones:

La dominación se transforma en administración. Los jefes y los propietarios capitalistas están perdiendo su identidad como agentes responsables; están asumiendo la función de burócratas en una máquina corporativa. Dentro de la vasta jerarquía de juntas ejecutivas

y administrativas que se extienden mucho más allá de la empresa individual hasta el laboratorio científico y el instituto de investigaciones, el gobierno nacional y el interés nacional, la fuente tangible de explotación desaparece detrás de la fachada de racionalidad objetiva (Marcuse, 2009, p. 62).

Según Marcuse la hegemonía tecnológica trasciende el aparato productivo, y atraviesa igual lo político y cultural:

El poder sobre el hombre adquirido por esta sociedad se olvida sin cesar gracias a la eficacia y productividad de esta. Al asimilar todo lo que toca, al absorber la oposición, al jugar con la contradicción, demuestra su superioridad cultural (...) Hoy, la dominación se perpetúa y se difunde no solo por medio de la tecnología sino como tecnología, y la última provee la gran legitimación del poder político en expansión, que absorbe todas las esferas de la cultura (Marcuse, 2009, pp. 185-186).

El fetichismo analiza la estructura irracional de las relaciones en el sistema capitalista. Kohan considera que el fetichismo no se limita a una teoría filosófica-antropológica sobre la pérdida de la esencia humana, ni se limita a la subjetividad, los elementos de la superestructura, la falsa conciencia o la ideología. También incluye una comprensión científico-crítica de la economía política, así como de las relaciones sociales de producción y mercado. El fetichismo consiste en dotar a ciertos objetos de cualidades o atributos que no le son propios y convertirlos en objetos naturales y neutrales, como si fueran inherentes de la naturaleza humana y no de una condición histórica específica (2011, p. 606).

Foucault llama tecnología al conjunto de estas prácticas y discursos, distintos para cada momento histórico. Por lo tanto, las tecnologías incluyen procedimientos de orden práctico que conforman, normalizan y encauzan las ideas y acciones de los sujetos. Entonces, la tecnología es poder:

Cuando pienso en la mecánica del poder, pienso en su forma capilar de existir, el proceso por medio del cual el poder se mete en la misma piel de los individuos, invadiendo sus gestos, sus actitudes, sus discursos

sos, sus experiencias, su vida cotidiana (Foucault 1987, p. 60, citado por Muñoz, 2017, p. 34).

La disciplina es tecnología que genera individuos, haciendo de ellos su objeto e instrumento de ejercicio del poder. Esta tecnología de poder, que comprende un conjunto de prácticas que proceden encauzando conductas en los individuos, no se reconocen tan solo en instituciones como la cárcel, la fábrica, el hospital, el convento o la escuela -espacios cerrados-, sino que se expanden por todo el cuerpo social, saliendo de sus establecimientos y penetrando en todos los resquicios de la sociedad, dando lugar a la sociedad disciplinaria: La disciplina no puede identificarse ni con una institución ni con un aparato. Es un tipo de poder, una modalidad para ejercerlo, que implica todo un conjunto de instrumentos, de técnicas, de procedimientos, de niveles de aplicación, de metas; es una “física” o una “anatomía” del poder, una tecnología. Puede ser asumida ya sea por instituciones “especializadas” [...] ya sea por instancias preexistentes que encuentran en ella el medio de reforzar o de reorganizar sus mecanismos internos de poder (Foucault, 2012, pp. 248-249).

En este escrito se utiliza el término tecnología de Foucault vinculado con la disciplina o normativa disciplinar que el discurso tecno gerencial pretende instaurar en la educación mundial como discurso dominante, marginando a un segundo plano los temas como el sentido social, político, ético y humano de la educación. Bourdieu, al abordar los mecanismos de disimulación y legitimación del poder y cómo se desarrolla la violencia simbólica en la escuela señala:

Toda acción pedagógica es, en ese sentido, objetivamente, una violencia simbólica. La violencia simbólica, cuya realización por excelencia es sin duda el derecho, es una violencia que se ejerce, si puede decirse, en las formas, poniendo formas. Poner formas, es dar a una acción o a un discurso la forma que es reconocida como conveniente, legítima (...) es esta fuerza simbólica, propiamente simbólica que permite a la fuerza ejercerse plenamente al hacerse desconocer en tanto que fuerza y al hacerse reconocer, aprobar, aceptar, por el hecho de presentarse bajo las apariencias de la universalidad - la de la razón o de la moral (Bourdieu, 2000, pp. 90-91).

Bourdieu afirma que el discurso tecno gerencial busca homogenizar la educación al ofrecer nuevas tecnologías y categorías gerenciales como neutrales, universales y éticamente beneficiosas.

Pues, en última instancia, la escuela tiene como función social la de “ocultar los mecanismos ideológicos de la reproducción de las condiciones de mantenimiento del orden social” [30]. Pero el cumplimiento de tal función supone la existencia de una autonomía relativa, que engendra la ilusión de autonomía absoluta y le permite cristalizar tal reproducción y la ocultación/ disimulación de su función ideológica para obtener la representación de neutralidad, factor esencial de su función legitimadora, simbólica (Bourdieu, 1980, p. 18).

Desde el surgimiento de los estados nacionales, la escuela moderna se ha convertido en el mecanismo por excelencia para los procesos de sociabilización, que en realidad se trata del adoctrinamiento cultural, legitimando y reproduciendo el *statu quo* (Noro, 2010). En otras palabras, la escuela funciona como un instrumento ideológico del estado y el mercado para la reproducción social. Por lo tanto, la escuela puede ser considerada como un medio para normalizar y crear identidades homogéneas, lo que facilita el surgimiento de experiencias discriminatorias cuando surgen otras prácticas y cosmovisiones diferentes a aquellas que se consideran normales (Dussel, 2004).

Martín Astorga y Carralero Rodríguez explican las especificidades del valor de cambio del conocimiento:

El valor de cambio del conocimiento está entonces enteramente ligado a la capacidad práctica de limitar su difusión libre, es decir, de limitar con medios jurídicos (patentes, derechos de autor, licencias, contratos) o monopolistas la posibilidad de copiar, de imitar, de “reinventar”, de aprender conocimientos de otros. En otros términos: el valor del conocimiento no es el fruto de su escasez (natural), sino que origina únicamente limitaciones estables, institucionalmente o de hecho, del acceso al conocimiento (2011, p. 6).

Todas estas redes tecnológicas intangibles son el resultado del trabajo y se basan en la economía financiera-especulativa. Son creaciones humanas, no surgieron de la nada. El mayor proceso de fetichización del capitalismo es pensar que estamos en el camino hacia

una sociedad postcapitalista y que todos estos cambios tecnológicos impactantes y “fantásticos” no son el resultado del trabajo, ni son parte del capitalismo. Marx enfatiza el concepto de plusvalía al citar el trabajo intelectual del docente:

Si se nos permite poner un ejemplo ajeno a la órbita de la producción material, diremos que un maestro de escuela es obrero productivo si, además de moldear las cabezas de los niños, moldea su propio trabajo para enriquecer al patrono. El hecho de que este invierta su capital en una fábrica de enseñanza, en vez de invertirlo en una fábrica de salchichas, no altera en lo más mínimo los términos del problema. Por tanto, el concepto del trabajo productivo no entraña simplemente una relación entre la actividad y el efecto útil de esta, entre el obrero y el producto de su trabajo, sino que lleva además implícita una relación específicamente social e históricamente dada de producción, que convierte al obrero en instrumento directo de valorización del capital. Por eso el ser obrero productivo no es precisamente una dicha, sino una desgracia (Marx, 1859, Sección 5, cap. XIV del Tomo I).

¿Y dónde está la filosofía?

No pretendemos negar esta verdad, sino ubicar el modelo de gestión tecnológica en su “Justo Espacio”. Aunque este artículo no está motivado por la tecnofobia, es importante desde una perspectiva ética advertir sobre una magnificación de lo informativo, que está siendo manipulada por los centros de poder tradicionales y nuevos. Es necesario advertir, que en esta discusión postmoderna en la que la revolución informática juega un papel importante, pudiéramos estar alterando todos los paradigmas que ayudan a comprender la actualidad y pudiéramos estar cuestionando con validez la situación real del mundo. Sin embargo, este mundo podría seguir siendo el mismo y simplemente estemos abstrayéndonos de los problemas de fondo y legitimando su situación actual (Blanco Alfonso, 2018).

Se comparte con Aguilar Gordón (2011), para quien una de las tareas de la filosofía de la tecnología es la aprehensión del ser, del sentido y del significado del fenómeno tecnológico. La cultura está siendo reemplazada por el deseo de estar informado de todo, pero sin nin-

gún esfuerzo por buscar los orígenes o el pensamiento profundo en las sociedades modernas líquidas (Bauman, 2009). Todo es ligero en la era del vacío (Lipovetsky, 1986), y esto se aplica tanto al mundo del ocio como al de la academia. Los nuevos currículos y carreras están llenos de usos de tecnologías, métodos y aplicaciones, pero muy poco de historia, filosofía, teoría y producción de conocimiento. Desde hace tiempo, los intelectuales han sido reemplazados por especialistas, expertos y “analistas de símbolos” (Martin Barbero, 2012). Debido a dos extremos: los especialistas científicos y los comunicadores (o informadores) sociales, la pretensión de conocer, saber y actuar a favor de la humanidad pierde espacio.

Algunos pensadores y filósofos se concentran en descifrar y disfrutar del pensamiento de los clásicos, mientras que otros se ufanan de una verborrea prepotente y de aparente sabiduría, pero inútil, y no expresan nada sobre la situación actual. Parece que nadie se atreve a repensar el mundo, o creen que ya está suficientemente pensado, o simplemente asumen que ya no es posible pensar la realidad y sus grandes problemas, asumiendo su impotencia o ignorancia (Fraiman, 2020). De esta manera, se mantienen como custodios humanos del patrimonio cultural y legado de la humanidad, pero no tienen la capacidad de ayudar con los obstáculos actuales ni mucho menos con los que se presentan en el futuro (Ortegón Quiñones, 2022). El futuro de los gurús de las nuevas tecnologías y las ciencias gerenciales y administrativas, así como los medios de comunicación y las redes sociales novedosas y controversiales, parece ser el tema y los problemas del presente (Sánchez y Pinochet, 2017).

La filosofía ha perdido su capacidad de controlar el conocimiento humano en su totalidad y ha dejado de ser un campo de la ciencia. Esto contribuye a la pérdida del sentido humano de la ciencia, cuyo pragmatismo y utilitarismo las aleja de lo ético y político en función del bienestar social. Esto es parte de la razón del disciplinarismo científico (Díaz Soto, 2018), la no existencia de espacios comunes entre las ciencias, que solo lo lograba la filosofía, como saber superior, como pensamiento meta científico (Escobar-Picasso y Escobar-Cosme, 2010).

La falta de filósofos que intenten proponer sistemas completos de interpretación de la realidad es la materialización de esta realidad en la actualidad. Después de Kant, Hegel o incluso Marx, y coincidiendo

do con la entrada del siglo XX, el pensamiento filosófico abandonó tal pretensión, consolidó un largo proceso de introspección y subjetivación y se retiró definitivamente de las regiones invadidas por las ciencias naturales hasta quedar recluso en algunos campos especializados, como la filosofía de la ciencia y en la interpretación de los autores históricos.

La investigación sobre el impacto de las nuevas tecnologías en la educación es relativamente nueva y escasa (Aguilar Gordón, 2011; Buxarrais y Ovide, 2011; Calderón Pujadas, 2019; Castañeda, 2019; Martínez-Serrano, 2019). La mayor parte de los estudios vinculados a las TIC están relacionados a sus aplicaciones y evidentes ventajas (Esteve, Castañeda y Adell, 2018). La mayoría son en realidad guías para usar estas aplicaciones. Nuestro deseo de explorar los efectos filosóficos y éticos de estas nuevas tecnologías en la vida humana, especialmente en la educación (Borgoño, 2023). En la llamada revolución informática o sociedad del conocimiento prima el sentido mercantil sobre estas tecnologías y la información y este es un sentido contrario a la educación como formadora de hombres libres y dignos.

Se observa con preocupación cómo los niños y otros adultos mayores dedican una gran cantidad de su tiempo a juegos violentos que fomentan el odio, la irreverencia y el consumismo, juegos aparentemente ingenuos que en realidad son extremadamente peligrosos (Vera *et al.*, 2021), tan lamentable como adultos chateando todo el día y revisando la vida privada de los demás en lo que se ha hecho llamar las redes sociales. Estas redes en un principio parecen permitir un mayor acercamiento, especialmente entre personas que viven lejos, pero en realidad se convierten en una especie de chismografía social (González-Pérez *et al.*, 2021), donde se viola constantemente la intimidad (Herrera, 2016), cuando las relaciones de amistad profundas son más frágiles y todo se vuelve trivial.

El discurso tecno gerencial en educación

La crisis de la pandemia ha puesto a las instituciones educativas y el papel del educador ante uno de los desafíos más difíciles que se han enfrentado en los últimos 200 años (Loyola-Illescas, 2021). Solo por mencionar, encontramos los libros de Iván Illich y Everett Reimer,

Hacia el fin de la era escolar (1971) y *La escuela ha muerto* (1976), publicados a principios de los años setenta del siglo pasado. En ellos, entre otras cosas, analizan cómo el sistema educativo no puede satisfacer las demandas de la sociedad contemporánea.

En cuanto a la gestión de la educación, es innegable que las instituciones educativas, desde el nivel preescolar hasta los niveles superiores, están formadas por procesos, elementos, sistemas, recursos materiales y, sobre todo, el componente humano. Por lo tanto, como toda institución, es necesario seguir ciertos estándares, normas, planificación, control y evaluación para lograr la calidad. Por lo tanto, la educación, como institución, es parte del proceso gerencial (Farfán y Reyes, 2017).

Sin embargo, es importante tener en cuenta que la educación no es una empresa comercial, sino que cumple una función social. El cumplimiento de esta función social con frecuencia va en contra de la gestión fría de empresas con fines lucrativos (Limas-Garfias, 2016). Por lo tanto, es importante señalar que el uso de conceptos y categorías en el discurso gerencial filtra posiciones ideológicas sobre lo que es la educación (Alonso y Fernández 2018). Según Medina-Vicent (2019), el discurso gerencial, al igual que cualquier otro, no es neutro, ya que responde a las características de la empresa con fines de lucro.

En los últimos años, el discurso escolar ha adoptado de manera violenta y sin revisión ni adaptación a las particularidades de nuestra educación y la realidad latinoamericana, los conceptos y categorías relacionados con la administración y la gerencia empresarial. Compartimos la postura de Álvarez (2004) al indicar:

En tal sentido, reconocemos que en los últimos años, el carácter del discurso acerca del papel social de las escuelas ha sido transformado considerablemente, desde el punto de vista económico, el recorte financiero, la recesión económica, y el retraimiento del mercado de trabajo, las críticas radicales y progresista de las escuelas han sido sustituidas por la retórica de los expertos del costo-eficiencia; en consecuencia, los administradores escolares y los maestros se dedican con ahínco a desarrollar modelos curriculares cuyo eje tensor está basado en principios estrechos de control, predicción y medición, con un matiz de humanización del proceso educativo que finalmente resulta gestor de otro fenómeno perverso: la exclusión escolar (p. 64).

Se ha observado que las instituciones escolares, especialmente las que tienen mayores responsabilidades de dirección, se apropian de términos y categorías como calidad total, eficacia, eficiencia y reingeniería. Además, se refieren a los participantes o estudiantes como consumidores, clientes, insumos o materia primas (Miranda Beltrán, 2016) incluso en las instituciones públicas, se hace referencia al negocio o empresa educativa, y se habla de producto para referirse al egresado, de gestión de la información o del conocimiento. Esto, además de crear un aparato burocrático por parte de aquellos que creen que el tema educativo es principalmente un problema de tecno gerencial y se resuelve con tic y gestión (Mejía y Contreras, 2017), lo que afecta el sentido último del proceso educativo.

En la era tecno gerencial, el objetivo principal de la educación es obtener resultados o pruebas (como el comportamiento) que garanticen el funcionamiento adecuado de las instituciones educativas. En estos casos, la investigación y la educación son más de corte administrativas que sociopolíticas. Las contradicciones de las llamadas perspectivas emergentes de investigación cualitativas, que reproducen lo más cuestionado por la posmodernidad a la modernidad materialista. Más aun en nuestros países dependientes donde no se construye ciencia, poco se teoriza y fundamente lo que se hace es aplicar teorías y tecnologías propias de países desarrollados. Hablar de modelos, control, eficiencia en lo cualitativo es una contradicción abismal.

Tal como lo plantea Pérez Gómez (2013):

La traslación de los valores de los procesos a los productos, la primacía de los resultados observables, la separación de los medios y los fines, así como la justificación ética de los medios en virtud del valor de los productos son, a mi modo de estudiar, las manifestaciones más evidentes y sutiles en la actualidad del principio de alineación humana. Este principio se aloja en la concepción instrumental de la vida del hombre y se refleja en el modelo tecnológico de intervención educativa, obsesionado por la eficiencia y la productividad observable y cuantificable (p. 11).

Como los medios tecnológicos se han extendido en la educación, también se han extendido las técnicas gerenciales en materiales impresos, libros, videos, foros, teleconferencias y hasta postgrados. Hay

un gran debate sobre lo gerencial en todo el mundo, y organizaciones internacionales como la UNESCO buscan nuevamente establecer estándares globales para la administración escolar (UNESCO, 2019). Las escuelas de gestión, lideradas por destacados “gurúes”, promueven la excelencia, la eficacia, la calidad, lo funcional y lo pragmático.

La búsqueda de la excelencia y la calidad es el objetivo final del discurso tecno gerencial, algo con lo que, en principio, se debería estar de acuerdo. Es difícil que alguien haga una propuesta que no se base en una idea de calidad. Pero cuando se trata de definir la calidad y la equidad en la educación, surgen diferencias. ¿Se aplican los mismos criterios?

El concepto de calidad, al igual que el de excelencia, puede ocultar la intención de generar barreras desde la educación para crear clasificaciones: buenos o malos alumnos, buenos o malos egresados, buenos o malos docentes, buenos o malos escuelas, obviando el contexto social de alumno-docente-escuela-comunidad. De esta manera, se estaría limitando el derecho de los estudiantes que, debido a su contexto, no pueden acceder a los estándares de calidad y excelencia. una calidad evaluada a través de la competencia en lugar del aprendizaje cooperativo (Azorín Abellán, 2018).

La educación ha adoptado un modelo tecnocrático que promueve la competencia y el individualismo (Trujillo-Segoviano, 2014), lo que ha llevado a la selección de estudiantes según su nivel de excelencia. Se adhiere a Maturana, quien critica esta tendencia en el sistema educativo chileno y expresa su gran preocupación. Maturana afirma que durante la infancia educamos a nuestros hijos en la biología del amor y en la juventud en la ideología de la agresión. Para Maturana, ser ciudadano es un acto de convivencia, cooperación y solidaridad en lugar de competencia:

De modo que los jóvenes chilenos están ahora, implícita o explícitamente, empujados por el sistema educacional actual a formarse para realizar algo que no está declarado como proyecto nacional, pero que configura un proyecto nacional fundado en la lucha y la negación mutua bajo la invitación a la libre competencia. Aún más, se habla de libre competencia como si esta fuese un bien trascendente. La sana competencia no existe. La competencia es un fenómeno cultural y humano y no

constitutivo de lo biológico. Como fenómeno humano la competencia se constituye en la negación del otro (Maturana, 1997b, p. 7).

Sin embargo, la calidad educativa no puede ser medida mediante parámetros que no pertenecen a la institución escolar, debe responder a sus particularidades, sin negar la existencia de principios universales y generales. La principal preocupación radica en que, además de los códigos y símbolos que, como se ha mencionado, no son neutros y tienen una fuerte carga ideológica, no hay una base filosófica y teórica que respalde explícitamente estos discursos.

No obstante, la falta de teoría y filosofía en el discurso gerencial es aparente, ya que en sus países de origen se reconoce que su trabajo se limita a difundir las nuevas tecnologías en lo que se ha denominado “Sociedad del Conocimiento”. Desde una perspectiva funcionalista (Cadenas, 2016), la realidad social se considera un sistema de organizaciones, donde la ciencia no es la búsqueda de la verdad, el conocimiento o los saberes, sino lo que es funcional, lo que resuelve las anomalías del sistema capitalista. Entonces, el problema no es la axiología, sino la eficiencia económica. Poco importan los valores como solidaridad, felicidad, bienestar, respeto y compromiso; estos valores no son colectivos ni responden a un contexto social (Auris *et al.*, 2022). En cambio, se convierten en un manual que acompaña las pautas del liberalismo económico y a las necesidades propias de la organización, como la motivación, la aptitud y la disciplina (Espinosa Gómez, 2017).

El discurso gerencial, lleno de intereses comerciales, no solo oculta sus verdaderos intereses lucrativos, que son el uso y la defensa de las nuevas tecnologías, sino que también busca contribuir al desmantelamiento de los Estados Nacionales y su conexión natural y lógica con el sistema educativo. Esta visión de la administración destaca el papel de la administración privada, que se considera la más eficiente (Torres Cañizález y Cobo Beltrán, 2017), en cambio, la administración pública, debido a su naturaleza público-social, es considerada ineficaz, corrupta y poco productiva. Según Alarcón Leiva (2017), este discurso contribuye a disminuir la importancia del papel de los estados y el sector público en favor del papel del mercado y lo privado. Según esta postura, tanto el mercado como el sector privado son neutrales y libres de restricciones, donde todos son iguales. Sin embargo, en realidad, es-

tos sectores responden a los intereses tradicionales de los sectores dominantes tanto en el mundo material como en el mundo de las ideas, el conocimiento y lo cultural (Van Dijk, 2006).

Saber pedagógico y filosofía

La difusión de este discurso tecnogerencial en la educación sin discusión o procesamiento tiene que ver con las debilidades del sistema educativo y la falta de producción teórica y filosófica en la ciencia de la educación. Tradicionalmente, este discurso se ha apropiado de teorías de la sociología y, en su mayor parte, de la psicología (Abreu *et al.*; Rhea, 2021). En el mundo posmoderno, hay una tendencia a deshacerse de las teorías antiguas y adoptar las nuevas tendencias, a menudo sin comprender su significado y el camino que nos llevan (Tahull Fort y Montero Plaza, 2018). La deficiente formación teórica y epistemológica o la comodidad de no cuestionar lo que se presenta como novedoso pueden ser las causas de este “modismo intelectual”. No se debería permitir que las teorías andragógicas y constructivistas sean el discurso que legitime la comercialización y la pragmatización de la educación.

Una parte de esta desviación de la educación hacia el pragmatismo y la profundización de la dependencia tiene que ver con las corrientes educativas predominantes en los pensadores pedagogos y nuestros epistemólogos de la educación, que están fundamentalmente formadas en las escuelas estadounidenses (Saharrea *et al.*, 2022). La tendencia predominante es la de los enfoques instrumentalistas o conductistas, que no se enfocan en el estudio del contexto histórico-social y buscan abordar problemas importantes, como la creación de teorías educativas para América Latina mediante entrevistas o encuestas.

Estas anomalías muestran claramente lo inapropiado del pensamiento educativo predominante en la educación en Latinoamérica (Estermann, 2014) tras haber experimentado en el pasado la atracción hacia los modelos francés y alemán, ahora se siente atraída por el estadounidense y su prestigio como factor de desarrollo, y se prevé que nuestra formación sea asimilada al mismo, ya que solo de esta manera se puede garantizar el éxito práctico del acto educativo (Vargas Callejas, 2003). Pero responder cuándo se perdió ese sentido general de la

educación (no solo pragmático), es decir, responder a la pregunta de ¿cuándo el saber se esfumó de la educación?, nos remonta a una historia compleja que rebasa los fines de este trabajo.

Se reconoce la existencia de un “saber pedagógico”, que consciente o no forma parte de la propia práctica educativa, un saber específico construido por el propio docente (Villalpando y Álvarez, 2020). Compartimos con Vasco Montoya (1998) cuando afirma que: “Sin ese saber la pedagogía no tendría objeto propio, y si no es para hacer explícito y para contribuir a ese saber, la pedagogía no tendría razón de ser” (p. 45). Pero debemos advertir sobre la amenaza de “aislar” este saber construido —explícito o implícito— por el docente del conocimiento producido tanto por la investigación científica como por la epistemología (Díaz Soto, 2018), ya que por naturaleza la práctica educativa institucionalizada es socializante y cumple una función reproductora (Vain, 2004), lo que le hace difícil desde ella misma, desde su interior, ejercer una postura crítica. Si a esta advertencia agregamos la condición de muy poca formación de nuestros maestros, que, en los niveles de educación básicos, muchos no cuentan con estudios universitarios y menos de posgrado: “Como en el resto de la América Latina el maestro es un individuo relegado y descalificado en su profesión desconoce por lo tanto la pedagogía como ciencia, se maneja solo con su práctica” (Vasco Montoya, 1998, p.128).

La pedagogía es un conocimiento (si es ciencia o no, no es lo esencial, pero que sin duda hace uso de ella) interdisciplinario que junto a este “saber pedagógico específico”, y los aportes de las Ciencias de la Educación (Bastardo, 2023), debe rescatar el aporte de la filosofía, como único garante de la unificación (totalidad) epistemológica y del discurso crítico que hace posible el surgimiento de los cambios. Hoyos (2012), señala:

La filosofía necesita por tanto de la pedagogía para poder ser lugar-teniente de diversos saberes especializados, evitando así la unilateralidad o parcialidad de algunos de ellos, y para poder ser intérprete y mediación de tales saberes con respecto al mundo de la vida y a la opinión pública (p. 26).

Según Lema *et al.* (2020), la filosofía aporta sentido crítico y unificador a la pedagogía, colocando a esta en el plano de una me-

ta-ciencia y rescatándola del reduccionismo del disciplinarismo y del “saber pedagógico específico”. Pero igualmente la pedagogía rescata el valor de una filosofía marginada por la ciencia y la lleva nuevamente al centro del debate (Morales y Camacho, 2019), como portadora del sentido último de la educación. Al decir de Gómez (2021): “...La pedagogía como una disciplina social busca ante todo un fin ético-político, la comprensión y la interpretación de la realidad del hombre y no factores estructurales metodológicas” (p.11).

Para Ravelo Franco (2023), los instrumentos tecnológicos novedosos y funcionales, las técnicas de las ciencias administrativas y gerenciales no resuelven los problemas educativos ni crean modelos y teorías educativas. Son solo medios e instrumentos que son difíciles de acceder debido a sus costos y cambios constantes, lo que resquebraja la equidad deseada.

Este discurso tecno gerencial que tiene sus orígenes en otras latitudes y otros intereses, como todo discurso no es neutro, forma parte de las estructuras de poder hegemónico mundial (Jiménez Ortiz, 2011). La introducción de nuevas formas de control del trabajo y del conocimiento, así como el manejo de grandes bases de datos, son los motivos detrás de esos intereses (Arata, 2020). Según Chaves (2020), existe una campaña relevante para sobrevalorar la educación virtual y los ambientes y servicios de aprendizaje en línea, así como la llamada “formación permanente”. Esta campaña también desacredita la institución educativa formal y los procesos educativos presenciales, y transforma la educación y el aprendizaje en un servicio vinculado a menús y ambientes virtuales personalizados para cada usuario. Según Deleuze (2006): “la formación permanente tiende a sustituir a la escuela, y el control continuo tiende a sustituir al examen. Lo que es el medio más seguro para poner la escuela en manos de la empresa” (p. 24).

A modo de conclusión

La escuela y el quehacer docente no se limitan al plan de estudios ni a las técnicas de enseñanza; es más importante comprender el contexto, el compromiso ético de la escuela y los maestros. La información por sí sola no es conocimientos, y mucho menos nos aporta inteligencia y capacidad de análisis crítico. Además, considerando la

situación de pobreza y desigualdad de América Latina la educación debe estar comprometida y consustanciada con esta realidad. Como se mencionó anteriormente, la educación debe jerarquizar las prioridades y diferenciar el conocimiento. La educación no se limita a la capacitación para realizar una función; este aspecto del proceso educativo es fácil de reemplazar y transformar en su nivel más simple. El desarrollo de las competencias individuales en la escuela debe desplazarse al desarrollo de habilidades colectivas (Chaves, 2020).

La educación debe enfocarse en la formación de ciudadanos pensantes, la creación de valores que dan sentido a la vida digna, la generación de hombres y mujeres críticos, comprometidos con su realidad, un ser social que depende de su existencia no solo de su individualismo y su ego, sino también de vivir con otros (en sociedad), sin los cuales no podría existir, es decir, solidaridad humana, amor, respeto y coexistencia. Y esto solo pueden hacerlo los maestros y las instituciones educativas financiadas por los Estados Nacionales. En principio, hablar de “educación y ética” parecería un verdadero ejercicio de tautología, ya que, si se considera la educación como una formación para la vida digna, implica una concepción axiológica.

No obstante, es esencial adoptar una postura crítica hacia el modelo educativo hegemónico en una época en la que la educación se centra en el pragmatismo (comercialización) y se hace referencia a la sociedad del conocimiento. Esto se ha logrado mediante la difusión de un discurso tecno gerencial que no tiene una teoría ni filosofía explícita, pero que responde claramente a los intereses del capitalismo, paradójicamente en una realidad con más desigualdad e injusticia social. En esta situación, es esencial abordar el ámbito educativo desde una perspectiva onto epistemológica y axiológica crítica y comprometida.

Alejarnos de la ética y los principios morales que desde las organizaciones mercantiles trasladan un discurso propio de la economía de mercado a la educación, haciendo referencia a la calidad, eficiencia y competencia, en un sentido individualista y que se presenta como un discurso objetivo y neutral, cuando en realidad representa los principios básicos del positivismo y del liberalismo (ideología de los sectores dominantes). Una ética sin contexto, sin crítica ni filosofía, que actúa como metafísica.

Frente a esta ética manualista es necesario rescatar una ética liberadora, retomando a Freire y Dussel, una ética que rescate lo cotidiano, según Maffesoli y Marturana, una ética no solo del alma y del debe ser sino cuestionadora de lo que ha sido y es la humanidad, una ética ecológica, de los excluidos, de los marginados, una ética del diálogo, del reconocimiento, de la felicidad, del amor y la solidaridad humana-viviente.

Referencias bibliográficas

- Abreu-Valdivia, O., Pla-López, R., Naranjo-Toro, M. y Rhea-González, S. (2021). La pedagogía como ciencia: su objeto de estudio, categorías, leyes y principios. *Información tecnológica*, 32(3), 131-140. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642021000300131>
- Aguilar Gordón, F. (2011). Reflexiones filosóficas sobre la tecnología y sus nuevos escenarios. *Sophia. Colección de Filosofía de la Educación* 11, 123-172.
- Alarcón Leiva, J. (2017). Las reglas de nuestro juego: privatización neoliberal de la educación en Chile. *Práxis Educativa*, 12(3), 690-707. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.12i3.001>
- Alonso, L. E. y Fernández Rodríguez, C. J. (2018). *Poder y sacrificio: los nuevos discursos de la empresa*. Siglo XXI.
- Álvarez, D. (2004). *Discursos y discursividad de la educación en las escuelas en vías de excelencia*. (Tesis Doctoral en Ciencias de la Educación). Universidad de Carabobo. Valencia. Venezuela.
- Álvarez Á., C. (2012). ¿Qué sabemos de la relación entre la teoría y la práctica en la educación? *Revista Iberoamericana de Educación*, 60(2), 11.
- Álvarez-Álvarez, C. (2015). Teoría frente a práctica educativa: algunos problemas y propuestas de solución. *Perfiles educativos*, 37(148), 172-190. <https://bit.ly/3YYsxtt>
- Álvarez Martínez, N. T. (2012). Desde la pedagogía crítica al discurso pedagógico. *SAPIENS*, 13(2), 139-152. <https://bit.ly/493KsDt>
- Antunes, R. (1999). *¿Adiós al trabajo? Ensayos sobre la metamorfosis y el rol central del mundo del trabajo*. Herramienta editores.
- Antunes, R. (2013). Nova morfologia do trabalho. *Revista Jurídica*, 3(3), 93-102. <https://bit.ly/3YQmCqc>
- Apolo Buenaño, D. (2017). *Tecnología y educación: un largo camino por recorrer. Puntos de acuerdo, tensiones y disputas entre estudiantes, docentes y autoridades para los usos juveniles de internet con fines educativos. Caso: Colegio Nacional Eloy Alfaro, Quito-Ecuador*. (Tesis

- de posgrado). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. <https://bit.ly/40ULoYK>
- Aranda Serna, F. (2020). Desafíos de las nuevas tecnologías de la información y de las comunicaciones para el derecho: un paralelismo histórico. *Revista de derecho* (Valparaíso), (55), 37-63. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-68512020000200037>
- Arata, N. (2020). Reivindicar el lugar de la escuela en un contexto de pandemia. En Breno Bringel y Geoffrey Pleyer (eds.), *Alerta global. Políticas, movimientos sociales y futuros en disputa en tiempos de pandemia*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.
- Astorga, M. y Rodríguez, C. (2011). Hacia una nueva concepción de la relación Ciencia y Economía. Observatorio de la Economía Latinoamericana, Cuba. *Revista Academia de economía*, 155, 243-278.
- Auris Villegas, D., Cantillana Armijo, L. y Arritola Fernández, S. (2022). Educación en valores y otras miradas sobre la pedagogía en América Latina. *Zenodo*. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7375449>
- Azorín Abellán, C. M. (2018). El método de aprendizaje cooperativo y su aplicación en las aulas. *Perfiles educativos*, 40(161), 181-194. <https://bit.ly/3CNrPYi>
- Bastardo Contreras, X. J. (2023). Conceptualización de la pedagogía como ciencia de la educación por estudiantes de la Maestría de Educación-UTEG. *Revista Cubana de Educación Superior*, 42(2), 172-88. <https://bit.ly/3OIYTt8>
- Bauman, Z. (2009). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.
- Bezanilla-Albisua, M., Poblete-Ruiz, M., Fernández-Nogueira, D., Arranz-Turnes, S. y Campo-Carrasco, L. (2018). El pensamiento crítico desde la perspectiva de los docentes universitarios. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 44(1), 89-113. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000100089>
- Blanco Alfonso, I. (2018). Creencias, posverdad y política. *Doxa Comunicación. Revista Interdisciplinar de Estudios de Comunicación y Ciencias Sociales*, (27), 421-428. <https://doi.org/10.31921/doxacom.n27a20>
- Borgoño, C. (2023). Espejos. Filosofía y nuevas tecnologías. Luca Valera. *Acta bioethica*, 29(2), 297-299. <https://dx.doi.org/10.4067/S1726-569X2023000200297>
- Bourdieu, P. (1980). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Ed. Laia.
- Bourdieu, P. (2000). *Los usos sociales de la ciencia*. Ediciones Nueva Visión.
- Buxarraís Estrada, M. R. y Ovide, E. (2011). El impacto de las nuevas tecnologías en la educación en valores del siglo XXI. *Sinéctica*, (37), 1-14. <https://bit.ly/493jrQt>

- Cadenas, H. (2016). La función del funcionalismo: Una exploración conceptual. *Sociologías*, 18(41). <https://bit.ly/4fAyfJ6>
- Calderón Pujadas, F. J. (2019). Impacto de las nuevas tecnologías en la masificación de la educación. *Revista Científic*, 4(Ed. Esp.), 173-187. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2019.4.E.10.173-187>
- Candioti, M. (2017). Karl Marx y la teoría materialista-práctica de la enajenación del sujeto humano colectivo. Una propuesta para su reconstrucción. *Izquierdas*, (32), 107-131. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50492017000100107>
- Carter-Thuillier, B. y Moreno Doñab, A. (2017). Globalización económica, postmodernidad y sistema educativo: contradicciones y alternativas desde una Educación Física crítica. *Estudios Pedagógicos*, XLIII(3), 103-117.
- Chaves Zaldumbide, P. (2020). *Otro mundo es posible si otra escuela es viable. Ocho propuestas para replantearnos la escuela y la educación durante y después de la pandemia de COVID-19*. GESIP,
- Carter-Thuillier, B. y Moreno Doña, A. (2017). Globalización económica, postmodernidad y sistema educativo: contradicciones y alternativas desde una Educación Física crítica. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 43(3), 103-117. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000300006>
- Castañeda, L. (2019). Debates sobre Tecnología y Educación: Caminos contemporáneos y conversaciones pendientes. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(1). <https://doi.org/10.5944/ried.22.1.23020>
- Castro, E. (2018). La ontología y epistemología de Markus Gabriel. *Revista Stultifera*, 1(2), 15-59. <https://doi.org/10.4206/rev.stultifera.2018.v1n2-02>
- Cossío Gutiérrez, E. F. y Hernández Rojas, G. (2016). Las teorías implícitas de enseñanza y aprendizaje de profesores de primaria y sus prácticas docentes. *Revista mexicana de investigación educativa*, 21(71), 1135-1164. <https://bit.ly/4fWPq7s>
- Cruz Aguilar, E. (2020). La educación transformadora en el pensamiento de Paulo Freire. *Educere*, 24(78), 197-206. <https://bit.ly/3YYHQLQ>
- Dabat, A., Hernández Cervantes, J. F. y Vega Contreras, C. (2015). Capitalismo actual, crisis y cambio geopolítico global. *Economía UNAM*, 12(36), 62-89. <https://bit.ly/40ThxQD>
- De Altube, R. (2005). El fetichismo capitalista en la organización de la producción: control tecnológico y organización del trabajo en el siglo XX. *Rebelión*, 26 de mayo.

- Deleuze, G. (2006). Post-scriptum sobre las sociedades de control. *Polis. Revista Latinoamericana* 13.
- Delval, J. (1997). Todos somos constructivistas. EDUCERE. octubre- diciembre. Mérida.
- Díaz Domínguez, T. y Alemán, P. A. (2008). La educación como factor de desarrollo. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (23), 1-15.
- Díaz Soto, M. (2018). Filosofía, filosofía de las ciencias y la cuestión del realismo. *Alpha (Osorno)*, (46), 199-214. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22012018000100199>
- Escobar-Picasso, E. y Escobar-Cosme, A. L. (2010). Principales corrientes filosóficas en bioética. *Boletín médico del Hospital Infantil de México*, 67(3), 196-203. <https://bit.ly/40TimJd>
- Espinosa Gómez, D. R. (2017). La escuela no es una empresa, ni la educación un negocio. *Praxis Pedagógica*, 17(21), 65-78. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.17.21.2017.65-78>
- Estermann, J. (2014). Colonialidad, descolonización e interculturalidad. Apuntes desde la Filosofía Intercultural. *Polis. Revista Latinoamericana*, 38, 1-19. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682014000200016>
- Esteve, F., Castañeda, L. y Adell, J. (2018). Un modelo holístico de competencia docente para el mundo digital. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 32(1).
- Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis. The critical study of language*. Longman.
- Falabella, A. (2016). ¿Qué aseguran las políticas de aseguramiento de la calidad? Un estudio de casos en distintos contextos escolares. *Estud. Pedagóg.*, 42(1). Valdivia.
- Farfán Cabrera, M. T. y Reyes Adan, I. A. (2017). Gestión educativa estratégica y gestión escolar del proceso de enseñanza-aprendizaje: una aproximación conceptual. *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, 28(73), 45-61.
- Fernández-Bermúdez, A. y Rodríguez-Ramírez, D. (2021). Dimensión ética de la actividad científica y tecnológica en Latinoamérica. Una visión de Ciencia, Tecnología y Sociedad. *Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad*, 13, 24. <https://doi.org/10.22430/21457778.1772>
- Figueroa Sandoval, B., Aillon Neumann, M., Herrera Chandía, J., Yáñez Monje, V. y Palavecino Bustos, M. A. (2012). “El estudio de aprendizaje”, un modelo para el desarrollo del conocimiento pedagógico. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 38(2), 55-68. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000200004>

- Foucault, M. (2012). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Biblioteca Nueva.
- Fraiman, J. A. (2020). La epistemología se ocupa también de la ignorancia. Abordajes y enfoques teóricos en tensión. *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*, 41(122), 129-149. <https://doi.org/10.15332/25005375/5284>
- Fuentealba Jara, R. e Imbarack Dagach, P. (2014). Compromiso docente, una interpelación al sentido de la profesionalidad en tiempos de cambio. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 40(Especial), 257-273. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200015>
- Gabriel, M. (2016). *Yo no soy mi cerebro: filosofía de la mente para el siglo XXI*. Trad. cast. Juanmari Madariaga. Pasado & presente.
- Gadamer, H.-G. (2005). *Verdad y método I*. Ediciones Sígueme
- Gaete, A. (2013). ¿Es sostenible el constructivismo radical? *Cinta de moebio*, (46), 1-8. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2013000100001>
- Gómez Torres, J. R. (2021). *Pensamiento crítico, pedagogía e investigación para la liberación en el campo estético*. I Encuentro Entretejiendo Arte/ Pedagogía.
- Gorz, André (1980). *Adiós al proletariado*. El Viejo Topo.
- Gozálvez-Pérez, V., Valero-Moya, A. y González-Martín, M.-R. (2021). El pensamiento crítico en las redes sociales. Una propuesta teórica para la educación cívica en entornos digitales. *Estudios Sobre Educación*, 42, 35-54. <https://doi.org/10.15581/004.42.002>
- Grosfoguel, R. (2018). La compleja relación entre modernidad y capitalismo: una visión descolonial. *Pléyade (Santiago)*, (21), 29-47. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-36962018000100029>
- Herrera Carpintero, Paloma. (2016). El derecho a la vida privada y las redes sociales en Chile. *Revista chilena de derecho y tecnología*, 5(1), 87-112. <https://dx.doi.org/10.5354/0719-2584.2016.41268>
- Hoyos-Vásquez, G. (2012). *Ensayos para una teoría discursiva de la educación*. Magisterio.
- Horkheimer, M. (2008). *Teoría Crítica*. Amorrortu editores.
- Illich, I. (2006). La sociedad desescolarizada. En Iván Illich, *Obras Reunidas* (pp. 189-323. v. I.). Fondo de Cultura Económica.
- Islas Torres, C. (2021). Conectivismo y neuroeducación: transdisciplinas para la formación en la era digital. *CIENCIA Ergo-Sum*, 28(1). <https://dx.doi.org/10.30878/ces.v28n1a11>
- Jiménez-Cruz, J. (2019). Transformando la educación desde la gestión educativa: hacia un cambio de mentalidad. *Praxis*, 15(2), 223-235. <http://dx.doi.org/10.21676/23897856.2646>

- Jiménez Ortiz, M. (2011). El discurso mundial de modernización educativa: evaluación de la calidad y reforma de las universidades latinoamericanas. *Espacio Abierto*, 20(2), abril-junio, 219-238. Universidad del Zulia.
- Limas-Garfias, N. W. (2016). La educación administrada como empresa. *Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana*, (2), 105-116.
- Kohan, N. (2011). *Nuestro Marx*. Misión Conciencia.
- Kuhn, T. (1972). *La estructura de la revolución científica*. Fondo de Cultura Económica.
- Lema, R. A., Espinoza, C. E., Romero, A. y Arévalo, C. M. (2020). Filosofía de la educación en la formación docente inicial. *Publicaciones*, 50(2), 87-101. Universidad técnica de Machala. <http://dx.doi.org/10.30827/publicaciones.v50i2.13946>
- Lipovetsky, G. (1986). *La era del vacío*. Editorial Anagrama.
- Loyola-Illescas, E. (2021). *¿Qué nos dejó la pandemia? Retos y aprendizajes para la educación superior* [online]. Ediciones Abya-Yala. <https://doi.org/10.7476/9789978106754>
- Maffesoli, M. (1993). *El conocimiento ordinario: compendio de sociología*. Fondo de Cultura Económica.
- Marcuse, H. (2009). *Hombre unidimensional*. Editorial Ariel.
- Martín Astorga, E. y Carralero Rodríguez, S. (2011) “Hacia una nueva concepción de la relación Ciencia y Economía”. Cuba. *Revista académica de economía*, 21(155), 124-165. Observatorio de la Economía Latinoamericana.
- Martín-Barbero, J. (2012). La crisis de las profesiones en la “sociedad del conocimiento”. *Nómadas*, 16, 177-182.
- Martínez-Serrano, María C. (2019). Percepción de la Integración y uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Estudio de Profesores y Estudiantes de Educación Primaria. *Información tecnológica*, 30(1), 237-246. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642019000100237>
- Ministerio de Educación, Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SAC). (2020). Plan de aseguramiento de la calidad de la educación 2020-2023. Chile.
- Marx, K. (1859). *Prólogo a la Contribución a la Crítica de la Economía Política*. Editorial Progreso.
- Maturana, H. (2019). *Historia de nuestro vivir cotidiano*. Editorial Paidós.
- Medina-Vicent, M. (2019). *La evolución del discurso de la gestión empresarial a través de la literatura gerencial. Hacia la constitución del sujeto neo-*

- liberal. Signo y Pensamiento*, 38(75). <https://doi.org/10.11144/Javeriana.syp38-75.edge>
- Mejía, M. (2004). La tecnología, la(s) cultura(s) tecnológica(s) y la educación popular en tiempos de globalización. *Polis*. <https://bit.ly/4i2x2M3>
- Mejía Montes de Oca, P. y Contreras Carbajal, J. J. (2017). La nueva gerencia pública y la burocracia en la educación superior. *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, 28(73), 31-43.
- Miranda Beltrán, S. (2016). La gestión directiva: un concepto construido desde las comprensiones de los directivos docentes de las escuelas públicas bogotanas. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 7(13), 562-589. <https://bit.ly/48ZPVeG>
- Monasterio, D. y Briceño, M. (2020). Educación mediada por las tecnologías: un desafío ante la coyuntura del Covid-19. *ONCTI*, 5(1). <https://bit.ly/492qARh>
- Monserrat, D. P. (2019). Socialización, prácticas culturales y formas de control en la cotidianeidad escolar. *Historia Social*, 94, 131-146. <https://bit.ly/4hWG65f>
- Morales, H. y Camacho, L. (2019). Filosofía de la Educación y pedagogía de la enseñanza en la formación del profesorado. Estudio de caso, percepción del estudiantado. *Revista Educación*, 44(1), 291-308. <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i1.34179>
- Morales, M. (2019). *Ética posmoderna y derechos humanos. Antropología filosófica jurídica*. (1ª ed.). CNDH.
- Noro, J. E. (2010). Origen, glorificación y crisis de la escuela moderna: De la escuela sagrada a la escuela profanada. *Investigación y Postgrado*, 25(2-3), 109-114. <https://bit.ly/3Z3rsjU>
- Odriozola Guitart, S. y Colina Hernández, H. (2015). La relación capital-trabajo: ¿cuánto de ayer, cuánto de hoy? *Economía y Desarrollo*, 155(2), 6-17.
- Ortegón Quiñones, E. (2022). *Prospectiva y planificación en la era de la inteligencia artificial en América Latina y el Caribe. ¿Cómo salir del entrapamiento?* Universidad Continental. Fondo Editorial.
- Ortiz, E. y Mariño, M. (2014). Una comprensión epistemológica de la psicopedagogía. *Cinta moebio*, 49, 22-30. www.moebio.uchile.cl/49/ortiz.html
- Ortiz Granja, Dorys (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, 19, 93-110. Universidad Politécnica Salesiana, Cuenca, Ecuador.
- Padrón, J. (2007). Tendencias epistemológicas de la investigación científica en el siglo XXI. *Cinta moebio*, 28, 1-28.

- Pellón Suárez, R. (2013) Watson, Skinner y algunas disputas dentro del conductismo. *Revista Colombiana de Psicología*, 22(2), 389-399, julio-diciembre. Bogotá, Colombia.
- Peña Correal, T. E. (2010). ¿Es viable el conductismo en el siglo XXI? *Libera-bit*, 16(2), 125-130. <https://bit.ly/3OIKSf8>
- Pérez-Almonacid, R. (2012). El análisis conductista del pensamiento humano. *Acta Comportamentalia*, 20(4), 49-68. <https://bit.ly/48ZI7tm>
- Pérez, C. (2010). Technological revolutions and techno-economic paradigms. *Cambridge Journal of Economics*, 34(1), 185-202.
- Pérez Gómez, Ángel I. (2013). Educarse en la era digital: adelanto del nuevo libro de Ángel Pérez Gómez. *Sinéctica*, (40), 01-26. <https://bit.ly/493MCD1>
- Pérez Soto, O. (2021). Los marxistas pensando el marxismo: entre la teoría y la práctica. *Economía y Desarrollo*, 165(1), e1. <https://bit.ly/495Axxd>
- Pérez Zúñiga, R, Mercado Lozano, P., Martínez García, M., Mena Hernández, E. y Partida Ibarra, J. (2018). La sociedad del conocimiento y la sociedad de la información como la piedra angular en la innovación tecnológica educativa. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8(16), 847-870. <https://doi.org/10.23913/ride.v8i16.371>
- Platón. *Diálogos*. Volumen III, Fedón, Banquete y Fedro, Traducción de C. García Gual, M.
- Pineda Ramírez, C. E. (2021). Límites y contradicciones del capital en la naturaleza. *Problemas del desarrollo*, 52(207), 157-178. <https://doi.org/10.22201/iiiec.20078951e.2021.207.69780>
- Pool, A. (2005). Conductismo radical o acerca del vino nuevo y el odre viejo. *Psykhé (Santiago)*, 14(1), 79-87. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282005000100007>
- Pozo, I. (2003). *Aprendices y maestros*. Alianza Editorial.
- Ravelo Franco, A. (2023). Teoría crítica de la tecnología en Latinoamérica: Educando sobre el acceso a electricidad. Cuaderno de Filosofía Latinoamericana, 44(128), Article 128. <https://doi.org/10.15332/25005375.8253>
- Ramírez Ospina, D. E. (2015). Capital humano: una visión desde la teoría crítica. *Cadernos EBAPE.BR*, 13(2), 315-331.
- Reimer, E. (1976). *La escuela ha muerto. Alternativas en materia de educación*. Barral.
- Rifkin, J. (1997). *El fin del trabajo*. Paidós Editores.
- Rivera-Vargas, P., Miño-Puigcercós, R., Passerón, E. y Herrera Urizar, G. (2021). ¿Hacia dónde va la escuela? Resignificar su sentido en la era

- del COVID-19. *Psicoperspectivas*, 20(3). <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol20-issue1-fulltext-2401>
- Rodríguez, J. y Martínez-Bonafé, J. (2016). Libros de texto y control del curriculum en el contexto de la sociedad digital. *Cadernos CEDES*, 36(100), 319-336. <https://doi.org/10.1590/cc0101-32622016171317>
- Rodríguez, R. C. y Camejo, A. (2020). La neocogestión del conocimiento en la sociedad digital: una aproximación interpretativa. *CIENCIA ergo-sum*, 27(1). <https://doi.org/10.30878/ces.v27n1a11>
- Rodríguez Rojas, P. (2014). *La sociedad de los idiotas informados: La crisis planetaria y la humanidad enferma*. Editorial Académica Española.
- Roig-Vila, R. y Sierra Pazmiño, D. (2023). Las competencias digitales como elemento transversal en la enseñanza superior. Un estudio de caso en la formación inicial docente en Ecuador. *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 35(2), 101-129. <https://doi.org/10.54674/ess.v35i2.868>
- Rojas-León, Alexis (2014). Aportes de la sociología al estudio de la educación (autores clásicos). *Educación*, 38(1), enero-junio, 33-58. Universidad de Costa Rica.
- Rubio Gaviria, D. A. y Jiménez Guevara, J. E. (2021). Constructivismo y tecnologías en educación. Entre la innovación y el aprender a aprender. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 23(36), 61-92. <https://doi.org/10.19053/01227238.12854>
- Ruiz Schneider, C. R. (2013). Humanidades y educación: el papel de la crítica. *Revista Chilena de Literatura*, 84. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22952013000200012>
- Saharrea, J. M., Campeotto, F. y Viale, C. M. (2022). El giro pragmatista: Introducción a “Las implicancias del pragmatismo para la educación”. *Tópicos. Revista de Filosofía de Santa Fe*, (43), 306-331. <https://doi.org/10.14409/topicos.v0i43.11898>
- Sánchez, M. A. y Pinochet Sánchez, G. (2017). El rol de las redes sociales virtuales en la difusión de información y conocimiento: estudio de casos. *Universidad & Empresa*, 19(32), 107-135. <https://bit.ly/3B4FhXj>
- Santiago Muñoz, A. (2017). La sociedad de control: una mirada a la educación del siglo XXI desde Foucault. *Revista de filosofía*, 73, 317-336. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-43602017000100317>
- Sembler, C. (2019). El socialismo de la Escuela de Frankfurt: variaciones de Marx y la crítica del capitalismo. *Izquierdas*, 47, 167-183. <https://doi.org/10.4067/S0718-50492019000300167>
- Serrano González, J. y Pons Parra, R. (2011). El Constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(1), 1-27. México.

- UNESCO. (2019). Marco de competencias de los docentes en materia de TIC. París <https://bit.ly/3CyZ15O>
- Tahull Fort, J. y Montero Plaza, Y. (2018). Sociedad, familia y escuela en la Postmodernidad. Interacciones turbulentas, relativismo y anomia. *Análisis*, 50(93), 427-447. <https://doi.org/10.15332/10.15332/s0120-8454.2018.0093.08>
- Torres, E. (2011). Cambio social y totalidad. *Cinta de moebio*, (42), 302-312. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2011000300006>
- Torres Cañizález, P. C. y Cobo Beltrán, J. K. (2017). Tecnología educativa y su papel en el logro de los fines de la educación. *Educere*, 21(68), 31-40.
- Touraine, A. (1995). *Crítica de la Modernidad*. Fondo de Cultura Económica.
- Touriñán López, J. M. (2019). La pedagogía no es la filosofía y la filosofía no es la filosofía de la educación. *Revista Boletín Redipe*, 8(5), 17-84. <https://doi.org/10.36260/rbr.v8i5.738>
- Trujillo-Segoviano, J., (2014). El enfoque en competencias y la mejora de la educación. *Ra Ximhai*, 10(5), 307-322.
- Vain, P. D. (2004). Los rituales escolares y las prácticas educativas. En Nora Elichiry, *Discusiones actuales en Psicología Educacional*. JVC.
- Van Dijk, T. (2006). Discurso y manipulación: Discusión teórica y algunas aplicaciones. *Revista signos*, 39(60), 49-74. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342006000100003>
- Varas, I. (2003) Tendencias predominantes de la educación contemporánea. *Investigación y Postgrado*, 18(1), 46-57.
- Vargas Callejas, G. (2003). La educación para la dependencia, la exclusión y la pobreza en América Latina. *Educación en Revista*, (22), 283-300.
- Vasco, E. (1998). La investigación en el aula: una alternativa. *Revista investigación Educativa*, 5, 99-107.
- Vera-Santana, C., Naula-Suárez, P., Cajape-Álvarez, A. y Prieto-López, Y. (2021). Los videojuegos violentos un vicio dañino para los niños y su impacto en el aprendizaje cognitivo. *593 Digital Publisher CEIT*, 6(6-1), 535-548. <https://doi.org/10.33386/593dp.2021.6-1.934>
- Vidal-Molina, P. y Kilduff, F. (2022). Estado y Políticas Públicas en la Contemporaneidad: Reflexiones desde la Teoría del Valor de Marx. *Izquierdas*, 51(17). <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50492022000100217>
- Villalobos Paniagua, R. (2014). Teoría de la educación y filosofía. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 9(1), 47-70. <https://doi.org/10.15359/rep.9-1.3>
- Villalpando, C., Estrada, M. y Álvarez, G. (2020). El significado de la práctica docente, en voz de sus protagonistas. *Alteridad*, 15(2), 229-240. <https://doi.org/10.17163/alt.v15n2.2020.07>