

# Paulo Freire, Ivan Illich, Doreen Ríos: perspectivas pedagógicas para una paideia digital creativa y democrática

Juan Manuel Pérez<sup>(\*)</sup>

---

**Resumen:** Me propongo desarrollar tres perspectivas que pueden articularse críticamente en torno al dinámico ecosistema de la tecnología educativa contemporánea siguiendo como faro una sentencia deweyana: la educación multicultural produce sujetos más democráticos y comprometidos con la igualdad social. Desde Paulo Freire, en donde las tecnologías pueden volverse armas de dominio neocolonial hasta Iván Illich donde son entendidas como herramientas de convivencia pero que pueden confundir medios con fines, la tecnología educativa es presentada promisorio pero en un entorno de sospecha. Es Doreen Ríos, arqueóloga digital, quien permite abrir el concepto de internet y enlazarlo como una performance creativa, flexible, de experimentación, participación y orgánicamente viva.

**Palabras clave:** Tecnología educativa – herramientas - experimentación

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 156]

---

<sup>(\*)</sup> Profesor y Licenciado en Letras (UBA), Especialista en Capacitación en Lenguajes Visuales (Motivarte). Traductor y Poeta. Docente de análisis visual y estudios culturales en diversas instituciones. Profesor de Introducción a la Investigación DC/UP.

Un tren puede transportar mercancías al puerto o soldados al frente. Un avión puede fumigar campos de siempre o esparcir gas venenoso sobre una ciudad. Un telégrafo o un teléfono pueden transmitir saluciones u órdenes de combate. Un aparato gps puede orientar un taxi o un proyectil “autoguiado”. Así ha sucedido a lo largo del siglo XX, un tiempo de guerras incansables que se cobraron la vida de unas 150 millones de personas. Sin embargo, la semejanza entre las fábricas que ensamblan bombas y las que lo hacen con electrodomésticos no suele ser asumida, aunque sepamos que ya nadie hace mucha distinción entre combatientes y no combatientes, que la producción de armamento es una

industria próspera o que internet tanto favorece la acumulación de amistades como la infección deliberada o el ataque anónimo coordinado. *“High Tech” en El entramado. El apuntalamiento técnico del mundo. Godot 2010*

Para pensar una teoría crítica de la tecnología contemporánea educativa, siguiendo por un lado la idea deweyana de que la educación multicultural produce sujetos más democráticos y comprometidos con la igualdad social, apoyándose por otro en la obra de Freire en donde las tecnologías pueden volverse armas de dominio neocolonial y trabajando además con la idea de Illich donde son entendidas como herramientas de convivencia cuyo mal uso en la ecología de la enseñanza puede distorsionar los fines educativos para devenir ellas mismas en fines, se hace necesario enfocarse radicalmente hacia una Reconstrucción Educativa que entienda a la tecnología como una herramienta de experimentación, participación social y aprendizaje dinámica que otorgue a los sujetos competencias que les permitan interactuar con su entorno y producir una sociedad más justa.

Comencemos con una frase inspiración y sospecha: así como Roland Barthes responde al cuestionario de la revista oficial de educación francesa “¿Literatura? Solo hay que enseñar eso”, Emma Goldman considera en su ensayo llamado “La importancia social de la escuela moderna”, la importancia de la enseñanza de la Historia como materia de educación, señalando que las escuelas deben “ayudar a desarrollar en el niño una apreciación de la lucha de las generaciones pasadas, por el progreso y la libertad, y desarrollar así un respeto por toda verdad que aspire a emancipar a la raza humana”.

Tengamos esto sobre nuestros escritorios para preguntarnos ahora sobre el legado de pedagogías radicales como las de Goldman, Paulo Freire e Ivan Illich, y si sus luchas siguen vivas para los estudiantes de planes de estudios estandarizados, cuyas escuelas hoy están plagadas de publicidad y de productos corporativos, que a su vez ediliciamente suelen ser peligrosos, que carecen de libros de texto y de materiales adecuados. Consideremos que las escuelas de hoy en día no se comprometen regularmente con los argumentos emancipadores y los movimientos sociales suscitados por el trabajo de estos grandes mentores, que se encuentran entre las figuras más importantes de finales del siglo XX en el campo de la educación debido a sus teorías amplias y perspicaces que vinculan la política y la cultura, la economía capitalista y la ética humana con una crítica rigurosa de la escolarización. Hoy, una gran mayoría de escuelas de los niveles iniciales y medios se acercan acaso inocentemente al mundo de las empresas y sustituyen los programas de alfabetización por una “alfabetización informática” orientada a la ganancia. Esta sustitución reubica problemáticamente al hardware de la línea de producción al “centro del aula”. El fenómeno complejo de la inmersión o la conquista del plano empresarial laboral de los espacios áulicos fue abordado con intensidad desde mitad de los '90 por Adriana Puiggros y actualmente a su continuidad tecno-digital la abordan quienes teorizan y practican nuevas perspectivas educativas. Pero, ¿qué nos dicen las filosofías de la educación de Freire e Illich para analizar la amplia gama de cuestiones que la actual proliferación de la tecnología plantea a la pedagogía?

Desarrollemos un poco este parentesco entre ambos. Aunque al principio fueron amigos íntimos, aliados políticos y colegas, sus colaboraciones se enfriaron en las décadas siguientes.

A finales de 1970, cuando Freire e Illich comenzaron a enfrentarse abiertamente en cuestiones ideológicas como la necesidad de la escolarización, el papel de la “concientización” en la pedagogía y la articulación de Freire con el Consejo Mundial de Iglesias, se trazaron las respectivas líneas divisorias entre ambos. Cuando Freire fue defendido por teóricos norteamericanos como Henry Giroux y Michael Apple en la década del ‘80, Illich asumió el papel de crítico outsider e inconformista, conectando con los teóricos del movimiento de “*la educación en casa*”. Más recientemente, neoilichianos como Dana Stuchul han intentado desafiar el estatus icónico de la pedagogía crítica en los círculos educativos de izquierdas mediante fuertes críticas a Paulo Freire y a aquellos en los que ha influido.

Volviendo a nuestra pregunta inicial, señalo que una *teoría crítica contemporánea de la educación y la tecnología* requiere una perspectiva menos polémica y dialéctica, en la que tanto los aspectos positivos como los negativos de las teorías de Freire e Illich se contextualicen en las necesidades actuales, incluso cuando los dos teóricos se comparen y contrasten en busca de afinidades y diferencias con el objetivo de captar prácticas pedagógicas alternativas y anhelos utópicos para una **reconstrucción** de la educación en el futuro. Esto, acaso, nos desafíe a desarrollar pedagogías y movimientos políticos que aborden nuevos retos al tiempo que se desarrollen críticas radiales y radicales a la educación propuestas por Freire, Illich y John Dewey.

Frente a las críticas unilaterales de la tecnología educativa actual que son excesivamente tecnofílicas o tecnofóbicas, entendamos el momento actual de la educación y la sociedad como marcado por la “ambigüedad objetiva” de la que habla Marcuse. La realidad debe ser vista como compleja y disputada por una variedad de fuerzas, rica en alternativas que están inmediatamente presentes y que, sin embargo, están ideológicamente, normativamente o bloqueadas de alguna otra manera para lograr su plena realización en su servicio a la sociedad. Por lo tanto, nuestro reto utópico consiste en radicalizar las prácticas e instituciones sociales mediante la aplicación de nuevas teorías críticas de diagnóstico y pedagogías alternativas, de forma que se nieguen los rasgos culturales y políticos opresivos, al tiempo que se articulan y reafirman las tendencias progresistas en la vida cotidiana. En particular, este proceso ha sido conceptualizado como “reconstrucción” por educadores progresistas como John Dewey y revolucionarios como Antonio Gramsci, quien se cansó de replicar a sus compatriotas, desde la cárcel, que *toda crisis es también un momento de reconstrucción*, en donde el funcionamiento normal del viejo orden económico, social y cultural ofrece la oportunidad de reorganizarlo de nuevas maneras.

Entonces, hablar de una reconstrucción en el plano de la tecnología, política y de la educación es, por tanto, historizar y cuestionar críticamente las tendencias actuales de la educación para utilizar las herramientas disponibles con el fin de crear nuevas oportunidades para una *praxis transformadora* y liberadora en cuanto a las tecnopedagogías y a la tecnodiversidad.

Pero, ¿por dónde empezar con respecto a Freire y la digitalidad? Si bien existe una infinidad de trabajos en que puntualizan en la obra de Paulo Freire una guía sobre cuestiones de alfabetización, democracia radical y conciencia crítica, sus grandes conceptos, podría decirse que ha habido menos interés en la cuarta plataforma principal del programa freireano y que a nosotros hoy nos interesa: el desarrollo económico a través de procesos de

modernización tecnológica. Esta laguna en la literatura de la pedagogía crítica se debe sin duda a las grandes y diferentes necesidades políticas y económicas de los países del Sur en América Latina y África con respecto a los grandes polos educativos europeos y norteamericanos. Pero la actual era del espectáculo mediatizado requiere cada vez más una comprensión dialéctica de cómo las nuevas tecnologías están afectando a la economía política tanto en las regiones sobredesarrolladas como en las subdesarrolladas como parte de un proceso conjunto. Apuntemos a una teoría crítica que pueda poner en foco la estructura de las sociedades dependientes y los efectos interactivos entre estructuras sociales asimétricamente situadas a lo largo de las redes de la economía global. Pensemos, y esto aparece cada vez que abrimos nuestros celulares o miramos nuestros periódicos digitales, que el avance hacia acuerdos económicos posfordistas flexibles y la consolidación de las políticas educativas neoliberales exigen no sólo un compromiso vigoroso y continuo con la obra de Freire, sino también una reinención de Freire en el contexto de los debates actuales sobre las tecnologías de la información y el aprendizaje, pero también la reestructuración económica global, pero también el necesario esfuerzo por desarrollar nuevos modos de lucha revolucionaria. En particular, Freire se lanza sobre este tema declarando que

“la revolución permanente y cada vez más acelerada de la tecnología, principal bastión del capitalismo contra el socialismo, altera la realidad socioeconómica y exige una nueva comprensión de los hechos sobre los que debe fundarse una nueva acción política” (2007)

Freire también creía en el poderoso papel que desempeña la cultura mediatizada en la conformación de las identidades, y en la importancia de la naturaleza cambiante de la producción de conocimiento en la era de las tecnologías basadas en la informática: señalaba, como muchos entonces, a la radio y a la televisión. Al afirmar que “lo que critico no son los medios en sí, sino la forma en que se utilizan” (Freire, 2007), debería considerársele un precursor del campo transdisciplinar de una alfabetización mediática crítica, en continuo crecimiento. Lo claro es evidente, Freire no desarrolló un tratamiento detallado de sus puntos de vista sobre las tecnologías de la información y la educación pero su obra contiene un sorprendente grado de comentarios relacionados y también una *praxis* tecnológica. Brevemente, empleó a menudo tecnologías mediáticas de vanguardia como parte de su sistema, incluso durante sus días de formación como educador a principios de la década de 1960, y articuló sus puntos de vista sobre la política de la tecnología en una serie de textos. En la estela de Marx, Freire propuso una visión dialéctica de la tecnología en la que siempre fue cauteloso con el potencial de la tecnología para funcionar como un aparato de dominación y opresión pero esperanzado en que también podría liberar a las personas de la monotonía de la existencia, la impotencia y la desigualdad: “La respuesta no está en el rechazo de la máquina, sino en la humanización del hombre” (Freire, 2007). En esta dirección esperaba politizar las fuerzas de la ciencia y la tecnología y así vincular su popularización y democratización a un proyecto más amplio de humanismo radical. A pesar de su temprana adopción de la tecnología, no poseía en absoluto una actitud in-

genua o tecnofílica. Por el contrario, en *La educación como práctica de la libertad* (1976), es bastante explícito sobre la tendencia de la alta tecnología y los medios electrónicos a domesticar y maniobrar a las personas para que se comporten como mecanismos especializados producidos en masa. Consideró que la racionalidad básica de la ciencia y la tecnología desaparece bajo los efectos extraordinarios de la propia tecnología, y su lugar es ocupado por el irracionalismo creador de mitos. La tecnología deja así de ser percibida por los hombres como una de las mayores expresiones de su poder creador y se convierte, en cambio, en una especie de nueva divinidad a la que crean un culto de adoración. Hemos estado, seguramente, en contextos familiares, laborales, áulicos donde esta divinización se pone en evidencia de manera inocente.

Freire, entonces, rechazó desde el principio cualquier imitación servil de determinadas formas de “modernización” impulsadas por la explotación capitalista no regulada de las tecnologías. Aunque no era hostil a los modos occidentales de la ciencia y la tecnología, no propugnaba como Plejanov de una *Proletkultur* o de una *ProletCiencia*. Lo que sí, su gran advertencia está en la política de “invasión cultural” que en su opinión equivale a la imposición de una visión del mundo sobre otra. La invasión cultural, advierte, significa que la última instancia de decisión sobre la acción de los invadidos no reside en ellos, sino en los invasores. Y cuando el poder de decisión se sitúa fuera y no dentro de quien debería decidir, éste sólo tiene la ilusión de decidir. Por eso no puede haber desarrollo socioeconómico en una sociedad dual, “refleja”, invadida. Freire en Brasil creó el Laboratorio Central de Informática Educativa, al mismo tiempo que invertía en televisores, videocasetes, máquinas de sonido, proyectores de diapositivas, grabadoras y microcomputadoras. Qué otra evidencia de su preocupación sobre la manera de articular TICS con educación y de mantener las tecnologías como herramienta. Esto no quiere decir que Paulo Freire buscara adoptar el hardware acríticamente, sino que su política se formó como resultado de *una estrategia política y pedagógica* que buscaba intervenir en el status quo de una era multimediada.

Aunque la retórica en torno a las computadoras en la educación es a menudo eufórica, Freire contraatacó que tenía preocupaciones acerca de la tecnología infusa, temiendo “que la introducción de estos medios más sofisticados en el campo educativo, una vez más, trabaje a favor de los que tienen y en contra de los que no tienen” (Freire 2007).

Le preocupaba que la ciencia y la tecnología del tecnocapitalismo produjeran cada vez más conocimientos representativos sólo de pequeños grupos de personas. Y más, durante un debate a finales de 1980 con el aficionado a la informática y futurista de la educación Seymour Papert, Freire rechazó de plano y ante entusiastas de la tecnofilia la afirmación de que la tecnología informática *seguramente* significaba la muerte de las escuelas. Brevemente, Freire respondió que a pesar de todo su valor pedagógico y aparente necesidad histórica, los ordenadores *no estaban determinados tecnológicamente para obligar a los estudiantes a utilizarlos de una manera críticamente consciente*. Por lo tanto, Freire demuestra que todas las culturas que ahora se enfrentan a una cultura mediatizada global en constante evolución y expansión tienen la responsabilidad de utilizar las nuevas tecnologías con una curiosidad crítica, manteniendo así su compromiso con una pedagogía que

interroga rigurosamente los aspectos más opresivos de la tecnología e intenta, a través de la concienciación de la tecnología, fomentar la reconstrucción de los problemas sociales, políticos, económicos y culturales a los que se enfrentan las personas.

Otro es el polo de Ivan Illich; mientras que Freire pretendía intervenir en nombre de los pobres, plantear críticamente los problemas de la *facticidad* de su opresión y desviar las tecnologías y otras formas de capital cultural de quienes detentan el poder hacia los necesitados, el pastor, académico, intelectual renegado Ivan Illich desarrolló un método menos mesiánico. Como alternativa a la pedagogía política de Freire, Illich divulgó una pedagogía cimentada en la búsqueda del pasado histórico, y en la propia tierra, una guía para revelar los límites que, al ser transgredidos, se vuelven contraproducentes para la vida.

Famoso negativamente por su famosa tesis de la “desescolarización”, que pedía el desmantelamiento de la norma que ordenaba la educación institucionalizada, Illich supo reconstruir su posición en años posteriores haciéndola hostil a la idea de “educación” en su totalidad. En su modo de análisis, es el “currículo oculto” de la sociedad (Illich, 2010) quien fabrica escuelas para introducir fuerzas de dominación en el alumnado, Illich insistió que, en una cultura mediatizada, altamente profesionalizada y mercantilizada, todos los aspectos de la vida se promocionan como educativos o exigen cada vez más algún elemento de formación como coste del consumo desenfrenado.

En esas condiciones, el ser que posee la sabiduría, el homo sapiens, queda reducido al “homo educandus”, y se interconecta en la realidad del “homo programmandus”. Frente a esta visión, llegó a proponer una definición negativa de la “educación” como fórmula industrializada. Sin embargo, no es necesario comprometerse con la acusación de Illich a la educación para darse cuenta de que una de sus contribuciones perdurables es la forma en que percibió las profundas relaciones ideológicas entre instituciones modernas como la escolarización, la iglesia, la producción fabril, la medicina, los medios de comunicación y los sistemas de transporte como aspectos de la sociedad industrial descontrolada. Hay en toda su perspectiva un tono foucaultiano importante que debería causarnos resonancias hacia otros textos. Al avanzar, otras voces sonarán en su cadena de razonamientos. Pero si vamos a nuestro tema, Illich señala como “herramientas” a las TICS y sus dispositivos, y no se refiere puntualmente a ellos como tecnología, tanto porque era una “palabra sencilla” para abordar como porque era lo suficientemente amplia como para englobar en una categoría todos los dispositivos diseñados racionalmente, ya fueran artefactos o reglas, pizarras, códigos, computadoras, televisores. Distinguir todos estos instrumentos planificados y diseñados de otras cosas como los alimentos o los utensilios, que en una cultura determinada no se consideran sujetos a racionalización.

En esta perspectiva, “herramienta” incluye no sólo máquinas, sino también cualquier medio para un fin que la gente planifica y diseña. Según Illich, es un error demonizar la fabricación de herramientas. Sin embargo, las herramientas se vuelven problemáticas cuando además producen nuevas posibilidades y nuevas expectativas. De este modo, las herramientas dejan de ser *medios para fines* y se convierten en los propios fines, alterando así el entorno social, natural y psicológico en el que surgen. Al amplificar el comportamiento y las necesidades humanas más allá de los límites de las escalas naturales

que existían antes de la creación de las herramientas, éstas pasan de ser razonablemente productivas y racionales a ser paradójicamente contraproducentes e irracionales: las “herramientas” de Illich se relacionan así con el concepto de “racionalización instrumental” de Max Weber, así como con las formulaciones variantes propuestas por miembros de la Escuela de Frankfurt como Max Horkheimer, Theodor Adorno y Herbert Marcuse. Aquí lo esencial de la mención del Weber que retoman los intelectuales del tecnofóbico Círculo de Frankfurt: el proceso de racionalización instrumental tenía como resultado la burocratización y el desencanto de la existencia, una especie de nulidad mecanizada provocada por *especialistas sin espíritu*.

Sin embargo, Illich seguía ligado a la esperanza de unas condiciones “postindustriales” por lo que dedicó gran parte de su vida a imaginar y crear lo que llamó “herramientas convivenciales” (Illich, 2010) que puedan reconstruir y transformar la tecnocracia desenfrenada y la globalización de la cultura industrializada que se produce bajo el apelativo de desarrollo moderno. Es importante ubicar en un plano contemporáneo de la pandemia y de la ¿post? Pandemia esta noción de las “herramientas convivenciales” teniendo en cuenta cómo el universo tecnodigital y su política de datos administró las pulsiones humanas tan severamente. Volviendo, Illich insinuó que es necesario que las personas luchan por dominar sus herramientas, para no ser dominadas por ellas. Porque cuando la gente maneja acriticamente las herramientas y las inviste de un poder incuestionable pueden surgir monopolios opresivos y sociedades gerencializadas que coartan la libertad mediante la definición de herramientas específicas como necesarias para la vida. Por el contrario, y he aquí la diferencia del encuadre al otorgarles otra denominación, las *herramientas para la convivencia* son alternativas adecuadas y agradables a las herramientas de dominación, ya que las herramientas para la convivencia promueven el aprendizaje, la socialidad, la comunidad, “la relación autónoma y creativa entre las personas y la relación de las personas con su entorno” (Illich, 2010). Estas herramientas contribuyen a crear una sociedad más democrática en la que los individuos pueden comunicarse, debatir y participar libremente en todo tipo de vida cultural y política que respete el singular equilibrio.

A través de la idea de convivialidad, Illich propuso normas positivas para criticar los sistemas existentes y construir opciones sostenibles utilizando valores como la supervivencia de las comunidades, la justicia y el trabajo autodefinido. En su opinión, estos criterios podrían guiar una reconstrucción de la educación al servicio de las necesidades de diversas comunidades, promover la democracia y la justicia social y redefinir el aprendizaje y el trabajo para fomentar la creatividad, la comunidad y el equilibrio ecológico entre las personas y la Tierra. Esto nos señala que fue uno de los pocos críticos de la pedagogía radical de su época que dio cauce a los planteos ecologistas y evaluó críticamente la sociedad postindustrializada dentro de un marco ecológico que contemplaba instituciones postindustriales de aprendizaje, democratización y justicia social. ¿Es acaso eso posible hoy?

Illich era consciente de cómo la tecnología de los medios de comunicación información y educación, podían por sí mismas mejorar o distorsionar el equilibrio de la vida, dependiendo de cómo encajaran en una ecología más amplia del aprendizaje. Era consciente de la gran promesa de las TICS, pero también desconfiaba del nuevo régimen cibernético

de la verdad que le parecía que se estaba instituyendo en torno a las ideas de datos, redes, información, virtualización, retroalimentación y transmisión. Un planteo inicial fue que la alfabetización informática, tan errática, plástica y fugaz, superara ocho siglos de alfabetización impresa que habían dado lugar a la subjetividad moral y a la posibilidad de una vida interior del individuo. Aquí lo que Illich consideraba políticamente peligroso y espiritualmente doloroso que textos renacentistas (o no necesariamente pero sí de importancia capital como *Le petit Prince*, por ejemplo) se exteriorizaran y difundieran en pantallas digitales. ¿Tienen el mismo impacto, tienen el mismo peso, tienen la misma importancia sobre la subjetividad de lectores primerizos al estar mediatizados por un dispositivo que los hace competir en atención con video juegos, clips musicales, y todo tipo de experiencia *gaming*? Finalmente, Illich no era un ludita y creía que el pasado era un país extranjero. Tampoco creía que hubiera que elegir entre la alfabetización impresa y la informática. Así, siguió empeñado en aprender y comprender mejor los últimos avances de la informática, por ejemplo, tempranamente cedió toda su obra, libros, ensayos y conferencias compartiéndolos en la web. Era consciente de cómo tecnologías podían hacer progresar o distorsionar la pedagogía, dependiendo de cómo encajaran en una ecología del aprendizaje bien equilibrada.

Pero volvamos a nuestro tema de nuevo, una reconstrucción democrática y multicultural de la educación a la luz de la crítica freireana e illichiana nos exige que desarrollemos teorías sobre las múltiples alfabetizaciones necesarias para capacitar a las personas en una era de expansión de los medios de comunicación, la tecnología y la globalización. Después del Gran Quiebre del 2020 la tecnología será parte esencial para la reconstrucción actual de la educación, aunque debemos asegurarnos de que funcione para mejorar la democracia y capacitar a las personas, no sólo a las empresas o a una élite tecnológicamente privilegiada. Producir ciudadanos democráticos y capacitar a la próxima generación para la democracia debería ser uno de los principales objetivos de la reconstrucción de la educación en la era actual, dinámica que no viene sucediendo: en la actualidad el efecto de cámara de eco hace que las personas tengan cada vez una perspectiva más obturada y reduccionista de la realidad. Lo que lleva como consecuencia a elevar los niveles de intolerancia y crispación de una sociedad postpandémica confundida por las conspiraciones y el negacionismo. Además, como nos recuerda Freire cada vez que tiene un teclado a disposición: la pedagogía crítica comprende las habilidades tanto de leer la palabra como de leer el mundo, este es su rosario. Por lo tanto, las alfabetizaciones múltiples incluyen no sólo las alfabetizaciones mediáticas e informáticas, sino también una diversa gama de alfabetizaciones sociales y culturales, que van desde la alfabetización ecológica hasta la alfabetización económica y financiera. La educación, en el mejor de los casos, proporciona el capital simbólico y cultural que capacita a las personas para defenderse en un mundo cada vez más cambiante y los recursos para producir una sociedad más cooperativa, democrática, igualitaria y justa. Más que nunca, necesitamos una reflexión filosófica sobre los fines y propósitos de la tecnología educativa, y sobre lo que estamos haciendo e intentando conseguir con ella en nuestras prácticas e instituciones educativas.

Una reconstrucción progresista de la educación instará a que se haga en pos de la democratización, garantizando el acceso de todos a las tecnologías de la información y la

comunicación, contribuyendo así a superar la llamada brecha digital y las divisiones entre los que tienen y los que no tienen, de modo que la educación se ponga al servicio de la democracia y la justicia social.

Esta tarea de reconstrucción sugiere que valoremos la diferencia y la especificidad cultural de cada comunidad. Por lo tanto, el proyecto de reconstruir la educación adoptará formas diferentes según los contextos. Deben mejorarse las capacidades tradicionales de conocimiento y crítica, para que las personas puedan nombrar el sistema, describir y definir las características cambiantes *del nuevo orden mundial* y participar en prácticas democráticas críticas y en políticas de disenso. Los lenguajes del conocimiento y la crítica deben complementarse con el discurso de la esperanza y la praxis de lucha. Pensemos, así como señala en todos sus ensayos Yuk Hui, que la democratización de la tecnología exige a menudo su reconstrucción y revisión por parte de los diferentes pueblos a cuyas necesidades debe servir puesto que La Tecnología no es un supuesto universal y merece sus matices y su caracterización local. Así, dentro del mundo de la alta tecnología informática, los “hackers” han rediseñado sistemas tecnológicos, y gran parte de la propia Internet es el resultado de individuos que aportan conocimientos colectivos y realizan mejoras que ayudan a diversos proyectos educativos, políticos y culturales.

Por supuesto, el diseño democrático de la tecnología informática suele estar sujeto a limitaciones técnicas y empresariales, como el modo en que los programas dominantes imponen sus normas y su estética, así como el modo en que pueden alienar a la gente en función de su coste. Sin mencionar la información personal que secuestran de casa usuario y que convierten en algoritmos que, después, se traducen en spots publicitarios de candidatos políticos, de publicidades de bebidas y en tendencias de marketing comunicacional. Pero sobre el desarrollo y el patentamiento de los nuevos soft y apps, los recientes movimientos en la dirección del software de “código abierto” y las “redes libres”, que comparten programas y conexiones a Internet de alta velocidad libremente entre comunidades de usuarios. Estos sitios como *GitHub.com* construido por comunidades anónimas de código abierto implican que la lucha por la tecnología entre la propiedad corporativa y la popular está actualmente en marcha. Teniendo esto en cuenta, los educadores críticos deberían ayudar a enseñar a los estudiantes (y ellos mismos deberían aprender) a convertirse en productores además de consumidores, ayudando así a rediseñar y reconstruir el propio hardware y los programas de la tecnocultura. Hay varios sitios de weblogs que proporcionan software y espacio web gratuitos, y recientemente se han publicado artículos sobre cómo los estudiantes se están aficionando a esta actividad y la están convirtiendo en un foro cultural muy implicado e interesante ¿Qué pasaría si en lugar de asignaturas cuatrimestrales de educación digital, las escuelas medias tuviesen laboratorios de experimentación?

Aunque no se puede simplemente desear que desaparezcan las restricciones a lo que pueden hacer quienes carecen de conocimientos técnicos muy desarrollados, sí se pueden idear y aplicar usos más creativos y reconstructivos de las TIC dentro de unos límites, y el simple reconocimiento de las restricciones a las que se enfrentan los educadores críticos puede ser una fuente importante de debate y trabajo en clase. La imposibilidad de salir de nuestras casas hizo que distintas organizaciones habiliten instalaciones digitales de mapeo y visualización multimedial en fechas de históricas multitudinarias marchas de movili-

zación urbana en Argentina como son el 8 de marzo, el 24 de marzo, el 1 de mayo, el 17 de octubre. Es entre estos tópicos de la participación y el diseño en que los métodos y los objetivos de nuestras pedagogías tienen que imbricarse. Sin alejarnos de cuestionamientos como ¿A qué intereses sirven las tecnologías y pedagogías emergentes? ¿Ayudan a todos los grupos sociales e individuos? ¿A quién excluyen y por qué?

También debemos cuestionarnos seriamente hasta qué punto la multiplicación de tecnologías y alfabetizaciones sirve simplemente para reproducir las desigualdades existentes en el presente, a la vez que elaboramos estrategias para crear las condiciones necesarias para una sociedad democrática más dinámica en el futuro. La creación de alfabetizaciones múltiples, por tanto, debe ser *contextual* y estar comprometida con los mundos vitales de los alumnos y profesores que participan en las nuevas aventuras de la educación. El aprendizaje implica el desarrollo de capacidades para interactuar de forma inteligente con el entorno y con otras personas, y exige entornos sociales y de conversación cordiales. Es evidente que uno puede implicarse demasiado con las tecnologías y no desarrollar ni siquiera las habilidades y competencias sociales básicas. En una tecnocultura global, dinámica y turbulenta, las alfabetizaciones múltiples requerirán, por tanto, alfabetizaciones multiculturales. Comunicarse e interactuar con diferentes grupos e individuos exige ser capaz de comprender y trabajar con una heterogeneidad de personas y espacios, desarrollando un objetivo común de lograr en nuestros jóvenes un multiculturalismo que incite a la coparticipación de comunidades. Desde una perspectiva política, parece claro que es deber de los gobiernos nacionales, federales, estatales y locales, pero ¿sabemos bien cuáles son esos lineamientos en cuanto a pedagogías del presente en cada una de esas instancias de gobierno? La respuesta es preocupante.

Estas líneas deberían implicar una reflexión sobre un tránsito real hacia una democratización y una reconstrucción de la educación como la prevista por Dewey, Freire e Illich, en donde la educación se considera *una práctica dialógica, democratizadora y experimental*. Las nuevas tecnologías de la información que actúan en la línea de las concepciones de Illich de “redes de aprendizaje” y “herramientas para la convivencia” que detallamos fomentan el tipo de proyectos experimentales y colaborativos propuestos por Dewey, y también pueden implicar las relaciones más dialógicas y no autoritarias entre estudiantes y profesores que Freire proclama. En este sentido, la revisión de la educación implica el reconocimiento de que los profesores pueden aprender de los alumnos y de que, esto es claro, los alumnos van por delante de sus profesores en una serie de alfabetizaciones tecnológicas y habilidades técnicas. Además, uno de los retos de la educación contemporánea es superar la separación entre las experiencias, las subjetividades y los intereses de los alumnos arraigados en la nueva tecnocultura multimedia y las situaciones del aula basadas en la cultura impresa, los métodos de aprendizaje tradicionales y las disciplinas clásicas. Hoy en día, la desconexión por parte de los estudiantes se pone aún más de manifiesto en el contraste entre una tecnocultura del gaming, interactiva y multimedial, contra las formas tradicionales de enseñanza autoritaria, unidireccional, y sus materiales impresos en editoriales que piensan cada libro de texto no como un dispositivo radial y abierto a distintas experiencias, sino como simples facsimilares lineales de una clase teórica: teoría, práctica, primer tema, preguntas, respuestas, índice.

Hasta ahora, los argumentos a favor de la reestructuración de la educación han procedido principalmente de los sectores de la alta tecnología y las empresas, interesados sobre todo en los nuevos medios y alfabetizaciones para la mano de obra y el margen de beneficio capitalista. Ya comprobamos que todo lo que Google y Zoom ofrecían hace unos meses, hoy hay que pagarlo. Siguiendo a Dewey, deberíamos abogar por una educación que tenga como objetivo la formación de ciudadanos democráticos, al tiempo que proporcione competencias para el lugar de trabajo y la vida social y cultural. Tanto Paulo Freire como Ivan Illich consideraron que un problema flagrante de las instituciones educativas contemporáneas es que se han quedado ancladas en la *instrucción monomodal*, con planes de lecciones, currículos y pedagogía homogeneizados, y que descuidan abordar problemas políticos, culturales y ecológicos desafiantes. Recordemos el concepto de *educación bancaria* de Freire. El desarrollo de herramientas convivenciales y pedagogías radicalmente democráticas puede permitir a profesores y alumnos romper con estos modelos y emprender una forma de educación experimental deweyana. La reconstrucción de la educación puede ayudar a crear sujetos capaces de negociar las complejidades de los modos emergentes de la vida cotidiana, el trabajo y la cultura, a medida que la vida contemporánea se vuelve cada vez más polifacética y peligrosa, por no decir directamente enfermiza, donde grupos de jóvenes terroristas coordinados entre sí por Twitter o por grupos de Whatsapp llevan adelante un magnicidio político.

Para cerrar estas reflexiones pondré sobre el escenario la incesante labor de la artista, ensayista y curadora digital Doreen Ríos del Centro de Cultura Digital de la Ciudad de México, contemporánea a nosotros, que está elaborando una pedagogía digital completamente de vanguardia que enlaza todos estos puntos que desarrollamos previamente. Es imposible predecir cómo cada subjetividad puede reaccionar a sus navegaciones guiadas de internet (internet como un espacio cósmico, como una selva negra heideggeriana, como una extensión del propio inconsciente) y están disponibles en la web. Esas experiencias las tiene que realizar cada navegante. Solamente me centraré en su manifiesto “El internet no es un archivo es un performance” donde pone a prueba distintas ideas que la doxa periodística, y también algunos docentes, repiten sobre las ventajas de internet y que, en realidad, no tienen en cuenta lo efímero de cada sitio y de cada contenido dentro de la web. Doreen dice

“Me gusta pensar que, entonces, el internet –esa red que somos todxs, que construimos a partir de nuestras trincheras y compartimos con otrxs- es un performance, pues está pensado para mediar y expandirse a partir de lxs demás. Si lo observamos como archivo, entonces hablamos exclusivamente de ese internet secuestrado por las macro corporaciones que nos imponen sus objetivos y censuras y, como porrista profesional de la cultura de internet, me considero responsable de formular otras formas de intercambio posibles.” (Ríos, 2016, p.10)

La lucidez de sus reflexiones devela un corrimiento sobre cómo concebimos la noción de texto, de lenguaje y de la web. Lo que emerge y se acelera en esas condiciones virtuales, aunque corrupto, desigual y aleatorio, es la vitalidad misma de las dinámicas efímeras de

internet: fuera de sí, efímera, evanescente, listo como materia prima para ser remixada, reprogramada, sampleada, fragmentada de cualquier otra forma.

## Referencias Bibliográficas

- Barthes Roland (2004) *Escribir*, Buenos Aires: Paidós
- Dewey John (2002) *La reconstrucción de la Filosofía*. Barcelona: Planeta Libros
- Ferrer Christian (2013) *El entramado. El apuntamiento técnico del mundo*, Buenos Aires: Godot
- Freire Paulo (2007) *Pedagogías críticas. Una vuelta más*. Buenos Aires: Ediciones del Zorro
- Goodman Emma (2015) *La palabra como arma*. Buenos Aires: Utopía libertaria
- Illich Iván (2010) *La convivencialidad*. Buenos Aires: Editorial Ginko
- Ríos Doreen (2016) *El Internet no es un es un archivo sino un performance* Buenos Aires, edición independiente.

---

**Abstract:** I propose to develop three perspectives that can be critically articulated around the dynamic ecosystem of contemporary educational technology, following a Deweyan sentence as a beacon: multicultural education produces more democratic subjects committed to social equality. From Paulo Freire, where technologies can become weapons of neocolonial domination, to Iván Illich, where they are understood as tools for coexistence but can confuse means with ends, educational technology is presented with promise but in an environment of suspicion. It is Doreen Ríos, a digital archaeologist, who opens up the concept of the internet and links it as a creative, flexible, experimental, participatory and organically alive performance.

**Keywords:** Educational technology - tools - experimentation

**Resumo:** Proponho desenvolver três perspectivas que podem ser articuladas criticamente em torno do ecossistema dinâmico da tecnologia educacional contemporânea, seguindo como baliza uma frase de Dewey: a educação multicultural produz sujeitos mais democráticos e comprometidos com a igualdade social. De Paulo Freire, onde as tecnologias podem se tornar armas de dominação neocolonial, a Iván Illich, onde são entendidas como ferramentas de convivência, mas podem confundir meios com fins, a tecnologia educacional se apresenta com promessa, mas em um ambiente de desconfiança. É Doreen Ríos, arqueóloga digital, quem abre o conceito de internet e a vincula como uma performance criativa, flexível, experimental, participativa e organicamente viva.

**Palavras chave:** Tecnologia educacional – ferramentas - experimentação

[Las traducciones de los abstracts fueron supervisadas por su autor]

---