

Educar en autonomía como resistencia social

JULIANA TORO MORATO¹

Resumen

La sociedad actual es un entramado de información y percepciones que avanzan y se transforman a toda velocidad. La tecnología como poderoso agente de acceso al saber permea ámbitos de interacción social con la misma velocidad con la que redefine día a día la realidad. Nuevas y cada vez más frecuentes crisis sociales y digitales generadas por la pandemia actual favorecen el debilitamiento de los vínculos humanos a causa de la creciente incertidumbre propia de la *modernidad líquida*. En este contexto de inestabilidad, la educación superior afronta enormes desafíos relacionados con redefinir el conocimiento, la enseñanza y el aprendizaje. Existe una urgencia de adaptación al cambio por parte de la escuela en esta era de rebose de información en la cual la adaptación al cambio debería ser prioridad. Las crecientes tensiones entre los modelos tradicionales de educación y el surgimiento de nuevas necesidades relacionadas con la interacción y la virtualidad en tiempos de pandemia requieren una

1 Magíster en Enseñanza de Lenguas Extranjeras, Universidad Pedagógica Nacional. Docente investigadora en el área de Francés, Universidad Javeriana y Universidad Nacional de Colombia. Contacto: juliana-toro@javeriana.edu.co

reflexión más profunda sobre los vínculos entre autogestión individual, enseñanza y aprendizaje con un cambio de perspectiva que sobrepase el adiestramiento de la memoria para en cambio propender la educación autorregulada de la mente. En este sentido, uno de los factores clave en la transformación de las dinámicas educativas contemporáneas en el marco de la nueva realidad impuesta por la crisis mundial es la propuesta de educación en autonomía de Freire en la que la liberación del individuo se concibe desde la enseñanza como única alternativa para favorecer la independencia e integración social del aprendiz. Así, una perspectiva crítica sobre la desigualdad en el acceso al saber y al mundo digital como una constante lucha por la liberación educativa y social del aprendiz contribuirá a afrontar el reto de adaptación a los inevitables cambios impuestos por la pandemia actual.

Palabras clave: modernidad líquida, autonomía, autogestión, educación liberadora.

A pasos agigantados nos apresuramos cada día hacia el sueño de construcción de una sociedad avanzada, a menudo confundida con una sociedad forzosamente *mejor*. Habitamos hoy en un complejo entramado de información y percepciones que avanzan y se transforman a toda velocidad, en el que la tecnología, como poderoso agente de acceso al saber, permea ámbitos de interacción social con la misma velocidad con la que redefine día a día la realidad de un mundo en pandemia. Así, el enorme desfase entre eventos y reacciones, entre causas y efectos, que mantuvo a las sociedades en una especie de sereno anquilosamiento que demarcó

las interacciones humanas durante muchos siglos ha dado paso, gracias a los intercambios inmediatos de datos potenciados por la tecnología, a una dinámica de uso y descarte de la información en medio de la crisis de una sociedad remota, digitalizada.

En este contexto de crisis pandémica que la humanidad atraviesa actualmente, la transitoriedad cognitiva da paso a la liviandad existencial en un mundo que no requiere la anterior firmeza de la *modernidad sólida* de Bauman (2007), caracterizada por la durabilidad y perdurabilidad del saber. Esta ligereza catalizada por la mediación tecnológica redundaba en un debilitamiento de los vínculos humanos, ahora enmarcados en la fugacidad y la sensación de desvinculación opuesta a la anterior compactibilidad social en la que la humanidad durante tanto tiempo se asentó. De allí que se haga entonces pertinente preguntarse cómo la metáfora de la liquidez de Bauman, que intenta también dar cuenta de la precariedad de los vínculos humanos en una sociedad individualista, digitalizada y privatizada, marcada por el carácter transitorio y volátil de sus interacciones, redundaba en la necesidad de una mayor autogestión del individuo mediante la formación educativa basada en la autonomía.

En primer lugar, la profunda apropiación de una cultura de individualismo lleva a la fragmentación social en una era de permeabilidad tecnológica en todos los ámbitos de la existencia humana, crisis ahondada por la pandemia actual. Liviandad, desintegración y transitoriedad se suceden una a la otra en la interminable espiral de la modernidad líquida, atravesando las sucesivas capas de entramados relacionales tecnológicos que caracterizan la contemporaneidad, la fragmentación y segmentación

afectiva de los individuos, que los obliga a vivir bajo una constante necesidad de adaptación, flexibilidad, capacidad de mutar y mimetizarse para integrarse a los requisitos de las relaciones ya no basadas en lealtades, sino en la relación costo-beneficio tan característica del capitalismo. Los vínculos de responsabilidad y solidaridad van adquiriendo una apariencia de “liquidez” que resulta imposible desligar de la influencia de la naturaleza financiera y de comercialización de las relaciones.

En este sentido, la necesidad de conexión lleva a una constante alimentación de una fuente inagotable de datos e información desde la cual se permite o se restringe el acceso al saber. Downes (2007) plantea que esta enorme cantidad de datos se forma en una red que da origen a su teoría del Conectivismo, en la cual se establece una conexión colectiva a nuevas formas de conocimiento en constante cambio. Dichas conexiones no se construyen voluntariamente, sino que se establecen de forma natural por medio de un proceso de asociación y mutabilidad.

Así, la conectividad ostenta un carácter transitorio, intermitente, que logra, a través de la figura de la modernidad líquida, permear distintas capas de la sociedad que habitamos, en la cual la innegable capacidad de los líquidos para transformarse, fluir, permear es comparable así a la flexibilización y liberalización de los mercados. Para la sociedad digital, y en especial aquella de la actual crisis sanitaria, los puntos de enlace o conexión se establecen a través de los “nodos” que permiten la creación de nuevas formas de conocimiento en red. De acuerdo con Siemens (2004), el conocimiento se crea más allá del nivel individual de los participantes humanos y está en constante cambio; origen de una sociedad que

propone a los individuos la posibilidad de “conectarse” a este mundo en constante flujo de información para extraer de allí su significado.

Sin embargo, emerge entonces la duda sobre la (im)posibilidad de hallar significados permanentes y perdurables en una modernidad líquida marcada por la constante velocidad de transformación y modificación de las escalas axiológicas de las relaciones humanas. En esta *liquidez* que habitamos actualmente, la falta de certeza está estrechamente relacionada con transformaciones que debilitan aquellas nociones de certeza, seguridad, solidez y planificación a largo plazo bajo las cuales el individuo anteriormente se resguardaba. De allí que, como consecuencia de un mundo cada vez más conectado, el olvido y el desarraigo afectivo aparecen como requisito para acceder al éxito en un mundo individualizado, transitorio cognitiva y relacionalmente.

Ahora bien, otro elemento que desempeña un rol esencial en tiempos de pandemia es el complejo entramado de interacciones digitales, códigos, accesos y restricciones, que a su vez se levanta como una muralla invisible que delimita las posibilidades de aproximación al saber. Por ello, la noción progreso —como sucesión de pasos hacia un *adelante* imaginario que apunta al mejoramiento de la humanidad— nos obliga a aferrarnos con uñas y dientes a aquella de *control*, que bajo un disfraz de orden se esfuerza en ocultar su incesante interés por el *poder*. Si bien la descentralización del saber se está dando —en diversas formas, de manera progresiva e incluso muchas veces regresiva— desde hace varios siglos en la humanidad, en este auge de lo digital, surgen diversos cuestionamientos frente a la libertad de acceso a dichos saberes. El progreso del

saber está *ahí*, en todas partes y, sin embargo, invisible bajo la cubierta del conocimiento, de la tecnología en la que se ocultan dinámicas de dependencia, correlación, causalidad entre saber y poder; alentadas por la atemporalidad de la acumulación de información que parece inevitablemente dar origen también a nuevos tipos de *desconocimiento*.

En el avance de la humanidad hacia nuevas formas de saber, surge cada vez más evidentemente la inexorable relación entre la protección de la información, guardada bajo llave en el uso de un lenguaje críptico, de un tecnolecto que solo aquellos autorizados para extraer los datos manejan y comprenden. De este modo, surge el relativamente reciente concepto del *colonialismo de datos* como un orden emergente para la reconfiguración de las interacciones sociales a través de la extracción de datos con ánimo de lucro. La mirada de Couldry y Mejías (2019) presenta los datos como el nuevo petróleo, como un elemento que debe ser extraído, apropiado para garantizar las relaciones y el flujo de los datos digitales, en particular en una era de mediación virtual. De esta manera, los autores plantean el surgimiento de un nuevo orden social fundamentado en la vigilancia y que alienta la discriminación social, por lo cual proponen que este proceso se comprenda mediante la historia del colonialismo, que normaliza la explotación de seres humanos a través de los datos de la misma manera en que el colonialismo histórico se apropió de recursos y territorios con fines de dominación.

Entendiendo el *colonialismo de datos* como un exterminio de otras miradas, el despojo de la libertad de acceso representa una muestra de poder que requiere de un ejercicio de desobediencia. Así, en respuesta a

este control informático emerge, por ejemplo, en una especie de rebeldía o pirataje digital, el *software* de Copyleft, en la búsqueda de resistencia representada en la libertad de acceso en contraposición a la privatización del acceso a la información. Se busca así propiciar el libre uso y distribución del saber, la técnica por medio de la distribución de copias y licencias de libre divulgación.

Ante estas perspectivas en las que converge la tríada de *saber-poder-control*, se hace imposible no pensar en las nociones de resistencia al poder planteadas por Foucault, en cuyo análisis se descarta la posibilidad de emancipación por la naturaleza absurda de presuponer la existencia de una unidad en las relaciones de poder. Y es que el poder adquiere muchas formas, se mimetiza a su acomodo según la época, sociedad, cultura en la cual busque aferrarse al control que tanto ansía. Sin embargo, Foucault sostiene la posibilidad de resistir al poder aun sin alcanzar la emancipación, por medio de una constante dinámica de poder y resistencia que no termina.

Aquí nos adentramos en la mirada a los mecanismos de mantenimiento de las dinámicas de poder mediadas por el acceso, la restricción, el control y el miedo en el ámbito educativo. Palazzo-Galo (2017) plantea que una mirada sobre el análisis de Foucault permite percibir la imposibilidad de neutralidad en la relación entre saber y poder, puesto que el saber requiere un entramado de poder para concretarse, por lo cual, de forma inversa, el saber resulta ser un producto del poder.

Esta perspectiva nos aproxima a desentrañar la engañosa apariencia de lo que Bauman (2007) denomina *miedo líquido*, un tipo de miedo

producto de la virtualización de la vida que se presenta en constantes dualidades. Giddens (2000) lo describe como “un mundo de ganadores y perdedores” (p. 28), y que, en palabras de Canclini (2004), “acentúa la desigualdad preexistente entre países fuertes y débiles, desarrollados y pobres” (p. 196)

Las nociones de *eficiencia, excelencia, calidad y competitividad* que en la modernidad líquida se presentan como características deseables en el contexto de la enseñanza y el aprendizaje encarnan en realidad atributos de productos manufacturados y desprovistos de humanidad: fabricación de calzado, alimentos procesados, obsolescencia programada. Estos conceptos provienen de las ideas y valores de la industrialización y su posterior materialización en la formación para el trabajo, que configura la *educación bancaria* que critica Paulo Freire. Un tipo de educación que inhibe el pensamiento y desincentiva todo intento de reflexión, pues, como lo indica en *La Educación como práctica de libertad*, “El neoliberalismo enseña al trabajador a ser un buen mecánico, pero no a discutir la estética, la política y la ideología que hay detrás del aprendizaje” (citado por Dávila del Valle, 2013, p. 1).

En esta misma línea de pensamiento relativa al *miedo líquido*, Bauman (2007) afirma que habitamos en una sociedad fuertemente protegida, rodeada de las murallas de las que Sloterdijk (2009) habla en “la ciudad amurallada” y que paradójicamente representan hoy la fuente esencial del peligro y no su protección. En este constante estado de miedo se naturaliza el estado de alarma sin causa aparente, un miedo constante, que no puede señalarse en un lugar concreto y que paraliza cualquier tentativa

de acción y cambio. No hay para las instituciones y organismos sociales tiempo de *solidificarse*, de ser fuentes de referencia para el actuar humano y la planificación a largo plazo. Los individuos se ven por ello forzados a dedicarse a la inmediatez de los proyectos a corto plazo, sin lealtades ni compromisos, siempre desconfiando, siempre buscando la fugacidad de la oportunidad pasajera, porque como bien lo dice Bauman (2007), en una sociedad líquida el éxito de uno se funda en el fracaso del otro.

Bauman (2007) sostiene que el “miedo” es el nombre que se le da a la incertidumbre, a la ignorancia con respecto a la amenaza y a lo que no puede hacerse para detenerla o combatirla. Se trata entonces de una especie de parálisis por análisis que lleva a la inhibición del pensamiento, se trata del miedo a la libertad. De allí que dicho miedo y zozobra constantes hayan logrado permear los niveles más profundos de las interacciones en el ámbito educativo, erigiéndose como bases de las relaciones entre opresor y oprimidos de las que Freire habla. Este ejercicio invisible de poder/control encarnado en la escuela a través de las prácticas discursivas, la disciplina, el castigo, la docilidad, el control del tiempo, el examen y el diseño del espacio demuestra la imperante necesidad del establecimiento de un rígido sistema de control jerárquico que ponga límites al caos inherente a la condición humana y determine las formas de interacción entre aprendices y maestros.

El surgimiento de nuevas interacciones virtuales enmarcadas en la vigente crisis sanitaria y social ha dado paso a múltiples puertas de acceso al conocimiento como producto de la descentralización del saber, por lo cual las promesas del futuro a largo plazo no resultan sostenibles y se

crea lo que Bauman (retomado por Guato, 2008) denomina *el síndrome de la impaciencia*, puesto que esperar se ha convertido en una circunstancia intolerable. La constante presencia de la *heteronomía* social y educativa, ese invisible antónimo de *autonomía*, conlleva la consolidación del amansamiento del individuo abordado por Foucault, representado en la aterradora similitud entre escuelas y prisiones y en su negación de la capacidad de autogestión y autorregulación del individuo.

Así mismo, la falta de implicación de los estudiantes en sus propios procesos de aprendizaje, alentada por la delegación de la responsabilidad de formarse y aprender en sus maestros, evidencia la desvinculación humana representativa de la modernidad líquida. En consecuencia, se consolidan este tipo de dinámicas tradicionales en las que el estudiante es considerado por el sistema (y posteriormente se considera a sí mismo) como un actor desligado de su propio proceso y formado en la heteronomía, desde donde se naturaliza el hecho de que el actuar del aprendiz debe estar siempre condicionado por la autorización, la amenaza, la exigencia, la imposición del profesor, por el peso cuantitativo de las notas y evaluaciones.

En este contexto de desgaste de los vínculos humanos a causa de la incertidumbre en la búsqueda de satisfacción, resulta evidente que la educación afronta enormes desafíos relacionados con redefinir el conocimiento, la enseñanza y el aprendizaje. Por ello, se hace urgente reflexionar sobre una propuesta para alentar un cambio en dichas interacciones, en los ámbitos social y educativo.

En primer lugar, la posibilidad de luchar contra la deshumanización del individuo en la modernidad líquida se consolida en la *educación liberadora* propuesta por Freire, educación que propende la renovación de la condición social del individuo, teniendo en cuenta sus dimensiones de ser pensante y crítico, con el fin de reflexionar sobre la realidad que vive. Si en esta época todo es cuantificable y se mide en términos económicos que se materializan en una *educación bancaria*, Freire propone cambiarla por una educación que libere, que empodere, que reflexione de manera crítica.

Por este motivo, es esencial considerar que la enseñanza no debe enfocarse solo en la lectura de la palabra sino en la lectura del mundo, y que debe darse bajo una mirada crítica y reflexiva que tenga en cuenta las inquietudes y búsquedas personales de los estudiantes y el contexto social en el que viven. Bauman (2000, 2007) propone rescatar al individuo que aprende y desecha en esa dinámica de uso y descarte, por un tipo de individuo que conozca sus circunstancias políticas y sociales, con el fin de poder contribuir a la construcción social. Es claro, entonces, que la educación como práctica de la libertad pretende romper con la educación bancaria y las relaciones oprimido-opresor presentes tanto en el sistema educativo como en la sociedad.

En segundo lugar, para lograr dar vida a esta dimensión y conectarla con la dimensión política, los docentes deben educar de manera coherente con su discurso, que reconoce que siempre existe un posicionamiento ético y político y que desde ese lugar se enseña, comprendiendo que la educación está atravesada por la política y no puede ser disociada de las problemáticas sociales, económicas y culturales.

Finalmente, para Foucault, la práctica de la libertad es un principio ético fundamental y para Freire es el principio de una educación liberadora. En este sentido, uno de los factores clave en la exploración de las transformaciones de las dinámicas educativas de control y opresión es la propuesta de educación en autonomía para la liberación del individuo, que se concibe a partir de la enseñanza como única alternativa para favorecer la independencia e integración social del aprendiz. Esta perspectiva, que propende a una mirada crítica de la realidad en articulación con la constante lucha por la reivindicación de la formación humana, relacionada con la autogestión del individuo, es la que contribuirá a afrontar el reto de adaptación a los inevitables cambios impuestos por la descentralización del saber, especialmente en la contingencia educativa virtual en el marco de la pandemia.

Esto es, precisamente, de lo que se trata la autonomía: de hacerse cargo de su proceso, de participar en él de forma activa y de buscar mecanismos de autorregulación que propendan la autogestión individual. Esta propuesta se inscribe en el pensamiento foucaultiano sobre las dinámicas de *saber y poder*, que sostiene que la única forma en la que alguien puede ser verdaderamente dueño de sí mismo es asumiendo la responsabilidad que implica el ser alguien, con las decisiones, cambios, reflexiones y modificaciones que resulte necesario hacer en todos sus ámbitos de vida.

A modo de conclusión, la convulsión tecnológica y social por la que la humanidad atraviesa actualmente puede concebirse como un contexto propicio para un cambio sustancial de perspectiva frente a la autogestión

individual en relación con la búsqueda de autonomía educativa, en un sistema que propende la homogeneización. Siguiendo el pensamiento de Freire que señala que es ingenuo esperar que las clases dominantes desarrollen una educación que permita a las clases dominadas percibir las injusticias sociales en forma crítica, se puede entender que todo acto que propenda la autonomía en cualquier ámbito y en especial en el ámbito educativo será en sí mismo un acto de rebeldía contra un sistema que prefiere la docilidad y el anquilosamiento social. Por tanto, se hace evidente que las inexorables relaciones entre autonomía, autorregulación, autogestión y empoderamiento pueden constituir la base de una educación liberadora, puesto que la implicación del individuo en su propio proceso y la aceptación de la responsabilidad que conlleva ser agente activo en el ámbito educativo, político y social son factores clave para comprender el alcance de la transformación de las prácticas educativas en la nueva realidad en tiempos de pandemia.

Referencias

- Bauman, Z. (2007). *Vida de consumo* (M. Rosenberg y J. Arrambide, Trad.). Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2000). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.
- Canclini, N. (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Gedisa Editorial.
- Couldry, N. y Mejías, U. A. (2019). *The costs of connection: How data is colonizing human life and appropriating it for capitalism*. Stanford University Press.

- Dávila del Valle, O. (2013). *Ética, Poder, Educación: Paulo Freire y Michel Foucault*. *Diálogos*, 94, 50-77. <https://revistas.upr.edu/index.php/dialogos/article/view/17074>
- Downes, S. (2007). *What connectivism is*. Half an Hour. <http://halfanhour.blogspot.com/2007/02/what-connectivism-is.html>
- Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI.
- Foucault, M. (1980). *Microfísica del poder*. La Piqueta.
- Freire, P. (1967). *Educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- Giddens, A. (2000). *Mundo en fuga: las consecuencias de la modernidad*. Alianza Editorial.
- Giddens, A. (2001). *En el límite. La vida en el capitalismo global*. Tusquets.
- Guato, G. (2008). Educación y ética en una sociedad líquida. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, 5, 79-102.
- Palazio-Galo, E. (2017). Michel Foucault y el saber poder. *Revista Humanismo y Cambio Social*, 3, 95-100. <https://doi.org/10.5377/hcs.v0i3.4906>
- Freire, P. (1967). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1970). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2001). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI.
- Siemens, G. (2004). *Connectivism: A learning theory for the digital age*. <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.html>
- Sloterdijk, P. (2009). *Esferas III: Espumas*. Siruela.