

Teoría de la educación en un mundo *onlife*

ÁNGEL GARCÍA DEL DUJO
Universidad de Salamanca

2.1. Presentación. Dónde ir y cómo llegar

Este capítulo tiene por objetivo presentar algunas líneas de investigación de notable interés en estos momentos en teoría de la educación. Presentaré solo algunas, concretamente dos, que llamaré, respectivamente, pedagogía de las cosas y pedagogía de las no-cosas, por entender que se corresponden con las coordenadas que definen la sociedad de nuestro tiempo y que dan cobertura a algunos problemas que empiezan a apuntar en educación; en este sentido, bien pueden ser consideradas como líneas emergentes de investigación en educación.

No quiere esto decir que, en el desarrollo de estas dos líneas de trabajo, no aluda explícita o implícitamente a otras líneas de reflexión ya consolidadas en este campo, lo que de alguna manera es inevitable, y hasta conveniente y necesario, pues la investigación solo se desarrolla y avanza precisamente cuando unas líneas tiran de otras, ya sea para complementarlas, ampliarlas o reorientarlas; así es, creo yo, como se va haciendo, tejiendo y destejiendo una disciplina y transfiriendo el conocimiento a la sociedad también por la vía de la docencia. Añadiré solamente de qué forma vengo abordando este módulo en el máster: Cada curso académico presento al alumno diversas líneas de investigación, dominantes y emergentes, que, además, voy renovando periódicamente en función de su interés y actualidad.

Obviamente, en algún momento del capítulo reseñaré esas coordenadas que dan razón del porqué de estas dos líneas de investigación ahora anunciadas; lo haré contraponiendo las características de esta sociedad nuestra a las de la sociedad moderna, donde tuvieron encaje otras líneas de investigación que fueron predominantes en su momento.

Finalmente, diré que la perspectiva de análisis que pretendidamente busco es la que corresponde a la educación en una sociedad abierta, global, de hoy y del futuro, si bien apoyaré la reflexión en documentos propios ya publicados; más concretamente, tomaré como punto de partida los dos volúmenes que en 2006 dedicó la *Revista Portuguesa de Pedagogia a Teoria da Educaçao: I. Modos de pensar e fazer hoje* y *II. Modos de fazer e pensar hoje*. Ahí quedaron recogidas las contribuciones que un buen número de profesores, en aquella ocasión españoles y portugueses, hicimos en el *I Seminario Luso-espanhol de Professores de Teoria da Educaçao*, celebrado en Guarda (Portugal), evento del que fui promotor, organizador y coordinador científico, junto con el Dr. João José Matos Boavida, por aquel entonces professor catedrático da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Por el camino revisaré planteamientos anunciados ya en otros trabajos,¹ hasta conectar con algunas propuestas que vengo haciendo más recientemente en las dos líneas de investigación señaladas.²

Pretende ser, por tanto, una aportación de actualidad, de interés y original, apoyada en investigación propia, que así es como yo entiendo los estudios de Máster.

2.2. Desarrollo temático

2.2.1. Recuperación de perspectiva

Hubiera preferido rotular esta aportación con la denominación que viene manteniendo el módulo desde el curso 2013-2014,

1. Rabazas Romero, T. (coord.) (2014). Viaje autoetnográfico por (la vida institucional de) la teoría de la educación. Notas de campo. En: *El conocimiento teórico de la educación en España. Evolución y consolidación* (pp. 149-169). Madrid: Síntesis.

2. García del Dujo, Á. (2021). Pensar la (teoría de la) educación, desde la tecnología de nuestro tiempo. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 33 (2), 5-26.

momento en el que el máster de referencia empieza su andadura. Así hubiera sido de no coincidir aquella primigenia y originaria denominación –*Modos de pensar y hacer hoy teoría de la educación*– con los subtítulos de los dos volúmenes de la *Revista Portuguesa de Pedagogia* que reseñé anteriormente y que –es ahora el momento de decirlo– revelan y datan fehacientemente el origen y la concepción de este módulo desde el inicio. En aquel momento –hablo del encuentro en Guarda (Portugal)–, y llevados quizás por un cierto cansancio del nivel metateórico en que se había situado la reflexión sobre educación en la década de los ochenta, más concretamente, cansancio de la excesiva duración de esos modos de pensar y hacer teoría de la educación–, el interés estuvo centrado en topografiar la investigación que se llevaba a cabo en este ámbito disciplinar, no tanto en las cuestiones epistemológicas. Unos años después lo veía y decía de esta manera (García, 2014):

En el marco general de la búsqueda y fomento de la cooperación entre los distintos grupos y líneas de investigación a uno y otro lado de la frontera, queríamos saber si los distintos campos de trabajo estaban conectados con problemas concretos de la sociedad de nuestro tiempo. No buscábamos, pues, identificar con claridad y precisión el conjunto de posiciones metodológicas y epistemológicas susceptibles de ser utilizadas en la comprensión y explicación de los fenómenos educativos; no formulábamos ni pretendíamos respuestas directas a las clásicas preguntas sobre cómo debe ser la teoría de la educación, su identidad en el inestable hábitat de las ciencias de la educación y su función en el concierto de disciplinas pedagógicas, cuál es la mejor concepción y perspectiva de análisis de unos fenómenos que entendemos como educativos o qué método es el más adecuado cuando esa tarea se aborda de una manera más experiencial o más científica.

En nuestros contactos iniciales, en ningún momento pedimos colaboración en esos términos, por entender que representaban ya entonces coordenadas clásicas, de algún modo superadas, en la manera como tradicionalmente se viene abordando esta problemática. Nuestra solicitud fue hecha en otros términos: nos interesaba más que los participantes hicieran visible su investigación, al menos algunas líneas de su investigación, así como los resultados y, en su caso, progresos que iban obteniendo, en la intención de conocer, en

primer lugar, los problemas de esta sociedad que estaban mereciendo atención por parte de este grupo disciplinar así como la forma como se estaban abordando y los resultados que se iban obteniendo; solo en un momento ulterior albergábamos también la esperanza de, a partir de ahí, poder entrever al menos la teoría de la educación que se hacía y cómo se hacía. Fue, pues, una intención topográfica, no topológica, o si se prefiere, primero topográfica y luego topológica.

Así, encontramos que una de las líneas de investigación predominantes venía definida por los problemas inherentes al hecho de ser ciudadano en una sociedad caracterizada por la diversidad cultural y, en consecuencia, las formas de reflexión y acción que desde la teoría de la educación pudieran activarse en esa dirección, sin perjuicio de reconocer que estaban emergiendo otros espacios y problemas hasta entonces ignorados sistemáticamente, en una especie de apertura del universo educativo y adaptación consiguiente de los modos de pensar la educación.

Pero más importante todavía es que, más allá de la pluralidad y diversidad de campos y líneas de investigación que afloraron a la superficie, en el decurso de los debates descubrimos muy pronto lo que se convirtió en el *leitmotiv* del encuentro: la reconfiguración que estaba conociendo lo educativo en sociedades sin fronteras, abiertas y globales. Es cierto que no todos interpretamos ese proceso en el mismo sentido, incluso algunos advirtieron del riesgo de que lo educativo terminase diluyéndose en lo cultural y civilizatorio, afectando también esta deriva a los modos de pensar la educación, a los discursos sobre educación, no solo a los fenómenos y hechos educativos. Estábamos entonces en plena postmodernidad, también en educación, aunque no éramos conscientes del verdadero rostro que en este ámbito iba a mostrar la sociedad postmoderna.

No es la primera vez que esto ocurría. Recordemos el movimiento refundacional en sentido disciplinar que conoció la pedagogía en el último tramo del siglo XIX y primeros años del XX, así como la ampliación que conoció lo educativo en el último tercio del siglo pasado, rompiendo los muros de lo escolar, didactista y psicologista, para adentrarse más en los escenarios sociales, si bien ahora confluyen en ese proceso de reconfiguración no solo inesperadas disciplinas que aportan nuevos conoci-

mientos sobre la naturaleza del ser humano y sus formas de actuar, sino también nuevas tecnologías que trenzan la relación entre sujeto y entorno de manera diferente, sin que entonces sospecháramos que terminarían por obligarnos a reconsiderar la naturaleza y el estatus de algunos componentes del fenómeno educativo, incluso la propia concepción de la educación y del hecho de ser educado. Un proceso de reconfiguración que está llevando consigo una resignificación de lo educativo.

Precisamente en ese momento y contexto se presenta una contribución (García, Asensio y García, 2006) con un título muy elocuente en el sentido que vengo comentando –*Hechos y pensamientos sobre educación en busca de una teoría: la trama entre biología, tecnología y cultura*–, en referencia directa a dos perspectivas que ya por entonces entendimos imprescindibles para la construcción de una teoría de la educación de nuestro tiempo, la biología y la tecnología. Dos puntos de apoyo, dos puntos de partida para entender y tejer la trama sobre la que se asienta la inevitable condición del ser humano, su condición cultural y, por ende, su condición educativa y educable. De la tecnología hablaremos inmediatamente, pues va a ser el punto de demarcación de las dos líneas de investigación que vamos a presentar, pero antes conviene que nos detengamos, aunque sea brevemente, en perfilar cómo es el sujeto educable de nuestro tiempo.

2.2.2. Deconstrucción del sujeto educable de nuestro tiempo

Difícilmente podemos movernos en el mundo de la educación si no conocemos previamente cómo es el mundo y el sujeto que lo habita. Las sociedades tienen, en cada momento, sus formas de ver, de mirar e interpretar la realidad, sus modos y criterios de pensamiento y acción, sus valores, creencias y conocimientos, sus maneras de vivir y de sentir, individual y colectivamente. En cada momento de la historia hay tendencias y corrientes predominantes de pensamiento que atraviesan todos los ámbitos de la vida –también la educación– y otras emergentes que van lentamente empapando la dinámica de la sociedad; pocas veces en la historia se producen cambios bruscos y repentinos, con datación espaciotemporal determinada; al contrario, los pueblos necesitan continuidades y fases de consolidación, sin perjuicio de estar sometidos a evolución constante en sus modos de concebir los

distintos ámbitos de la vida. Esto significa que en cada momento confluyen en una misma sociedad modos de ser y de vivir del ayer y del mañana, en parte complementarios y en parte pendulares y también contradictorios.

Y con independencia de cuáles sean, en un momento dado, las coordenadas predominantes y emergentes de una sociedad, el caso es que necesitamos conocerlas, si no queremos andar flotando y hacer y pensar una educación evanescente o extemporánea. En nuestro tiempo, ese conocimiento no lo proporciona una sola disciplina; necesitamos una mirada interdisciplinar, de varias y diferentes disciplinas que focalicen las formas de ser y de vivir. La mirada global y consistente que en su momento proporcionaba la filosofía, y la correspondiente antropología, se volvió hoy necesariamente múltiple y cambiante; una mirada caleidoscópica, como lo es la realidad.

Pues bien, con todas estas precauciones nos adentramos en la sociedad de nuestro tiempo en la intención de conocer cómo es esta sociedad a la que, por cierto, se le llama de muchas maneras, con muchos nombres –sociedad postindustrial, sociedad de la información, sociedad del conocimiento...–; nosotros la llamaremos simplemente sociedad postmoderna, fundamentalmente para no quedar desde el principio condicionados en el análisis que necesitamos hacer para – y este es nuestro verdadero objetivo e interés– conocer al sujeto que la habita, en cuanto individuo y colectivo, como educando y ciudadano. Aclaremos que, si hablamos de sociedad postmoderna, es porque «ha venido» después de la que antes hubo y se llamó sociedad moderna y que necesitamos conocer porque la caracterización de aquella se aprecia mejor cuando se hace en contraste con esta.

Modos de pensar, de vivir y de sentir en la sociedad moderna

La sociedad moderna tuvo un punto de apoyo fuerte y denso sobre el que levantó un edificio sólido y consistente –en terminología de Zygmunt Bauman;–. Ese punto de apoyo vino dado por la razón como criterio e instrumento de vertebración y comprensión de la realidad y del mundo de la vida. Basándonos en la razón, aplicada a los distintos ámbitos de realidad, que existía con independencia de nosotros y, por ende, con objetividad y susceptibilidad de ser conocida, entendida y explicada, podíamos obtener un conocimiento representacional que no solo per-

mitía conocer, sino dominar las cosas que pasaban a tener un funcionamiento racional en todos los órdenes de la vida.

La razón se convirtió así en criterio y autoridad universal, respetada por todos, siendo su máximo representante la ciencia, el procedimiento y método científico; en su virtud se elaboraron metadiscursos y metanarrativas, con validez general y ampliamente aceptados, que daban razón de los hechos o fenómenos, naturales y sociales, y que trataban de explicar el progreso y desarrollo de los pueblos de una forma lineal y siempre ascendente.

Fruto de esta forma de ver y de pensar la realidad y la dinámica de la vida, el conocimiento cristalizó en un conjunto de saberes legítimos, no cuestionados, que fueron transmitiéndose de generación en generación por vías institucionalizadas en tiempos y espacios definidos *ad hoc*; de hecho, todo en la sociedad moderna funcionaba según la delimitación de espacios y tiempos bien definidos para los distintos órdenes de la vida, ya fuesen de producción, de educación, de defensa, de ocio, de cultura o de diversión. Así fue la sociedad industrial; una sociedad en apariencia ordenada, organizada, estructurada, donde había cosas razonables y otras no razonables, que venían dadas por criterios pretendidos de verdad, conocimiento, autoridad moral y objetividad. Las formas de organización industrial eran una extensión de estos principios al campo de la producción y del trabajo, y las del Estado moderno lo eran en el ámbito de la organización política y ciudadana (estamos simplemente describiendo formas de ser y de actuar en la modernidad, no entramos en su valoración; con todo, no nos resistimos a decir que no ignoramos que esta sociedad conoció por doquier, contra lo que a primera vista parece y precisamente debido a esos criterios y principios, dramas humanitarios y quebrantos de derechos humanos, individuales y colectivos).

Finalmente, en esta sociedad se apreciaba del sujeto fundamentalmente su identidad. Una identidad definida por la unidad de conciencia, coherencia de pensamiento y acción, y continuidad en la memoria; una identidad sólida, constante y coherente, transversal en momentos y circunstancias diferentes. Así fue el concepto de identidad en la sociedad moderna.

Modos de pensar, de vivir y de sentir en la sociedad postmoderna
No necesitamos mayores pruebas y demostraciones para convencernos de que en estos momentos estamos y vivimos en una

sociedad muy diferente, aunque puedan encontrarse rasgos de antaño en determinados territorios, pueblos o colectivos. Tampoco procede poner fecha concreta al cambio que se viene produciendo sobre todo a caballo entre los dos siglos. Es un hecho que esta nuestra sociedad presenta un perfil diferente.

Sin destronar del todo la razón como instrumento de conocimiento y organización de la realidad en los diferentes órdenes de la vida, mejor dicho, sin destronarla en todos los órdenes de la vida, el sujeto ha ido dando paso al sentimiento como criterio de organización del mundo de la vida. Con ello han aflorado algunas notas que poco a poco han ganado la categoría de coordenadas del pensamiento, comportamiento y acción del sujeto. Nos estamos refiriendo al perspectivismo y derivadas subjetivas que tienden a sobredimensionar, ya sea en lo individual o colectivo, lo que hay de diferente, heterogéneo y hasta particular y contingente. Pareciera que la lógica del interés y utilidad, individual o de grupo, hubiera desplazado a la lógica de la verdad, del conocimiento objetivo y utilidad pública, desplazando también el valor del procedimiento, concretamente el diálogo y el consenso como mecanismos de entendimiento público, y convirtiendo la pluralidad y diversidad en instrumentos de relativismo o absolutismo cultural, según proceda en cada momento.

Este cúmulo de movimientos, cuya dinámica expansiva ha ganado también en intensidad en los últimos veinte o treinta años, no solo está en el origen de la sustitución de aquellos metadisursos propios de la modernidad por múltiples narrativas, tantas como grupos, colectivos o pueblos, y ámbitos de interés particular, sino también de la génesis y desarrollo de identidades múltiples, visibles y no visibles, discontinuas, fragmentadas, frágiles, temporales y sometidas a permanente reconstrucción, características todas ellas que giran en torno a la crisis de la idea del sujeto moderno.

En educación, esta perspectiva postmoderna del sujeto, exacerbada por la potencialidad de la tecnología de nuestro tiempo y el proceso de digitalización global que estamos conociendo, tiene serias implicaciones en la reconceptualización de los currícula escolares y en las formas y espacios de aprendizaje, pero también en los modos de pensar y hacer la educación, incluso en el propio concepto de educar y ser educado.

Y, al igual que hacíamos en el epígrafe anterior, que terminábamos la reflexión aludiendo a criterios éticos y políticos, no queremos olvidar aquí el estado de insatisfacción, soledad y desencanto en el que con frecuencia se encuentra el sujeto de nuestro tiempo cuando comprueba el desamparo vital, como individuo y ciudadano, que le acompaña en lo que creyó que era un camino propio del que una vez se sintió caminante y creador.

En resumen, dos modos de ser, de pensar y de vivir, muy diferentes, sin perjuicio de que pueda encontrarse una cierta continuidad entre ambos,³ al tiempo que coexisten y conviven algunos rasgos de aquella y de esta sociedad. Con todo, si hay algo que resalta la diferencia, es precisamente la tecnología sobre la que comenzó a pivotar la sociedad ya entrada la postmodernidad. Una tecnología que cataliza la dinámica de la sociedad no solo de manera más rápida, sino también y, sobre todo, de una manera diferente. También en educación.

2.2.3. Deconstrucción de la tecnología de nuestro tiempo

Hace ya un tiempo señalé que estábamos atravesando por un momento crítico en el uso de las nuevas tecnologías (García, 2003), uso que se correspondía, a su vez, con formas particulares de pensarlas, interpretarlas, verlas e imaginarlas, y, en consecuencia, momento crítico también para la reflexión que en este sentido le correspondía hacer a la teoría de la educación. Durante mucho tiempo insistí en que, en lo relativo a la introducción y uso de las nuevas tecnologías en educación, el problema era de la pedagogía, no de la tecnología, pues necesitábamos una pedagogía que diese cuenta, que explicase satisfactoriamente los resultados formativos obtenidos por unos sujetos cuyo comportamiento está mediado tecnológicamente y tiene lugar en entornos virtuales y, a su vez, una tecnología que posibilitase el tipo de acciones requeridas por esa interpretación pedagógica de los procesos formativos; lo segundo no era problema, lo primero no parecía preocupar demasiado. Pedagogía y tecnología siempre

3. He querido presentar el contenido de este epígrafe de manera clara y sencilla, adoptando, además, un formato de ensayo –del que se proporciona solo un guion–, partiendo en ambos casos de un punto de apoyo y desarrollando el perfil de cada sociedad en base a dinámicas que afectan tanto al sujeto como a la propia sociedad. En el aula se ampliará el contenido referenciando corrientes y autores.

estuvieron comprometidas mutuamente en mi mente (García, 2005; García y Martín, 2020), siendo aquella algo más que un trazado de estrategias y espacios diseñados y mucho más que un conjunto de herramientas. Nunca vi la tecnología, ni mucho menos esta tecnología de nuestro tiempo, como mera herramienta, artefacto o instrumento; nunca negué que las nuevas tecnologías fueran herramientas o instrumentos pertenecientes a una fase ulterior del desarrollo económico y social del ser humano y que en este sentido podían y debían ser usufructuadas en educación, pero siempre pensé (García, 2005) que estas tecnologías no son, ni deben ser consideradas por más tiempo simples artefactos o instrumentos que posibilitan la acción o manipulación del entorno por el sujeto. Las nuevas tecnologías son algo más que el elemento o componente material, instrumental, siempre presente en los contextos tradicionales de educación; no negamos que lo sigan siendo, pero decimos que son algo más que eso. En este sentido, no son meros artefactos, sino artificios capaces de generar nuevos contextos, escenarios diferentes. Son las dos caras, al menos, que presentan las nuevas tecnologías: instrumentos, materiales, que generan estructuras que posibilitan acciones y viceversa. Y sobre esta doble perspectiva pivota la mayor potencialidad y responsabilidad que tienen las nuevas tecnologías, que no es otra que la posibilidad de incidir sobre los marcos de pensamiento, acción y representación del sujeto.

Desde entonces –hablo de los años entre siglos– las cosas han cambiado mucho, pues la tecnología no solo ha evolucionado en el sentido de su potencialidad y funcionalidad técnica, sino también en su capacidad de influencia sobre la mente del sujeto, y lo ha hecho precisamente en la dirección que nosotros apuntábamos, dándonos de alguna manera la razón de lo que por entonces intuíamos. En estos momentos, se admite ya abiertamente que esta tecnología está cambiando las formas de ver, de hacer y de pensar la realidad, hasta el punto de que algunos autores no dudan en hablar de un proceso de reontologización del mundo (Vlieghe, 2019), fenómeno para el que ya se ha acuñado una terminología y expresión propia, experiencia de vida en un mundo *onlife* (Floridi, 2014).

Pues bien, la pregunta que a nosotros nos interesa es cómo hacer y pensar la educación en consonancia con las características, exigencias y oportunidades de un mundo cada vez más digi-

tal y si la teoría de la educación no debiera abordar cuanto antes esta cuestión. Sin olvidar, por supuesto, la otra cara del mundo *onlife*, el otro lado de la realidad, la otra parte de la realidad, en el bien entendido que solo existe una realidad. Son las dos líneas de investigación que me propongo ahora delinear, en correspondencia con esos dos ámbitos de realidad (material e informacional) que recoge, integrándolos, la certera expresión de «mundo *onlife*» y que en el inicio de la reflexión presenté como pedagogía de las cosas y pedagogía de las no-cosas.

2.2.4. De la era de las cosas a la era de las no-cosas

En un reciente libro de título singular: *No-cosas*, en sus primeras páginas se dice abiertamente lo siguiente: «Hoy nos encontramos en la transición de la era de las cosas a la era de las no-cosas. Es la información, no las cosas, la que determina el mundo» (Han, 2021). Hace tiempo que veníamos hablando de sociedad de la información, pero la sociedad no era consciente del verdadero calado de esta expresión, tampoco la pedagogía. No imaginamos que una sociedad de la información, que vino al rescate de una sociedad industrial necesitada de nuevos desarrollos, iba a evolucionar en la reconfiguración del mundo, de sus formas de vida, de pensamiento, de acción y de relación. Tampoco imaginamos la evolución que iban a tener algunas tendencias y trayectorias que la propia sociedad, y también la educación, venían marcando en los dos últimos siglos, y en las que me detendré por su interés para entender la necesidad que tiene hoy la teoría de la educación de virar el rumbo de su reflexión.

Una de las principales mutaciones que venía notando el sistema educativo era su deslocalización. El fenómeno al que alude este término, de mucha actualidad en otros ámbitos de la vida, hacía tiempo que se venía produciendo en el campo de la educación, si bien es cierto que conoció un gran revulsivo como consecuencia precisamente de las características tecnológicas de la sociedad de la información. Entraba en cuestión la forma de entender el sistema en los dos últimos siglos, la forma como las sociedades modernas estructuraron la función educativa. Desde hacía un tiempo, la llamada sociedad educativa, ciudad educadora, las otras educaciones y, en general, la interpretación de que en la sociedad había ya muchas instancias que educaban eran

hechos y argumentos que incidían en la misma idea: la deslocalización de la educación. No faltaron autores que hablaron de ruptura entre lugares y estadios particulares de la vida, fruto del impacto de las nuevas tecnologías en el comportamiento social.

Esta fase de deslocalización, acorde, por otra parte, con algunas otras características del mundo de la vida del momento, no implicaba la desaparición de espacios pensados específicamente para la educación, pero sí la negación de que lo educativo tuviese lugar exclusivamente en esos espacios; solo algunos, los más radicales, hablarían de la desaparición de aquellos espacios exclusivos para la educación. De manera que, en esta tendencia de deslocalización del fenómeno educativo, se mantenía la noción de espacio o lugar donde se producía educación. Lo diré mejor al revés. Lo que se mantenía era el supuesto de que todo proceso de formación hacía referencia implícita o explícita a una situación, era proceso situado, es decir, tenía un lugar donde acontecía que venía definido por personas implicadas y acciones que se desarrollaban en alguna situación espaciotemporal.

Incluso, bajo un punto de vista pedagógico, los espacios donde se situaban las acciones de formación habían adquirido progresivamente una importancia notable; recordemos que detrás de las corrientes educativas que antes señalaba estaba la idea de proximidad, realismo, autenticidad... de escenarios, característica muy notable en la pedagogía del último siglo. Más recientemente, esta perspectiva era recogida por la teoría del aprendizaje situado, la cognición distribuida o las comunidades de práctica, ramificaciones psicopedagógicas de la corriente sociocultural vigotskiana, cuyo planteamiento de los procesos psicológicos superiores requería herramientas –materiales y simbólicas–, actividades y prácticas, todo ello instrumentos de mediación que conforman los espacios, los lugares, los contextos.

En resumen, la idea de que las acciones de formación, ya sea formal, no formal o informal, se construye apoyada en relaciones entre personas en instituciones y organizaciones, o entre personas y objetos en el marco general de situaciones sociales venía siendo un supuesto no cuestionado. Y que el primer conflicto en este sentido habría venido de la mano de la educación a distancia y, definitivamente, lo tendríamos instalado con las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Para algunos estas tecnologías estarían cuestionando el sentido situacional,

incluso el propio sentido espacial, de las acciones y procesos de formación, no ya en el sentido específico de infraestructuras materiales –que se supone–, sino en el de espacialización que se atribuye a la educación. De manera que estaríamos dando un paso más allá: Si veníamos hablando de deslocalización de la educación, ¿empezaríamos a hablar de desmaterialización (Robert, 2004), desespacialización de la educación, convirtiendo así las acciones y procesos educativos en mero proceso informacional, representacional y computacional, incluso con riesgo de entrar en contradicción con la interpretación del conocimiento como actividad social, colaborativa, participativa, no solo observacional?

Es la pregunta, de alcance insospechado por aquel entonces, pero hoy certera y fundamental, que subyace en la transición de la era de las cosas a la era de las no-cosas, transición que viene marcada efectivamente por la desmaterialización progresiva y hasta descorporeización del mundo. Pregunta que en educación aconseja centrar la reflexión sobre el escenario y estado de digitalización del mundo que hoy tenemos, por si se estuviera produciendo a modo de una cierta resignificación del fenómeno y hecho de ser educado, incluido el propio concepto de educación, al tiempo que debemos seguir pensando en el tradicional e imprescindible mundo de las cosas, si bien bajo una perspectiva diferente a como tradicionalmente lo venimos haciendo. Empecemos por aquí.

Pedagogía de las cosas

En una nota del capítulo primero, Byung-Chul Han (2021) interpreta el interés reciente por las cosas de esta manera:

Desde hace varias décadas, los estudios culturales muestran un interés creciente por observar las cosas. Pero el interés teórico por las cosas no indica que estas se estén volviendo más importantes en el mundo cotidiano. Que las cosas se erijan en objeto de reflexión teórica es precisamente un signo de su desaparición. Los cantos de alabanza a las cosas son en realidad sus cantos de cisne. Desterradas del mundo de los vivos, buscan refugio en la teoría. *Material culture* y *material turn* también pueden verse como reacciones a la desmaterialización y desreificación de la realidad por obra de la digitalización (Han, 2021, pp. 123-124).

Sin negar el interés de esta perspectiva, que en educación ha llevado, entre otras vertientes, al florecimiento de los estudios sobre el patrimonio histórico educativo, línea de investigación también presente en este máster, nuestro interés aquí por las cosas obedece a una perspectiva diferente o, si se prefiere, a esa misma perspectiva en su vertiente más actual recogida en la noción de *thing-ing* y que de alguna manera se corresponde con el trasfondo educativo que encontraremos también en el siguiente epígrafe referido a la pedagogía de las no-cosas; es la perspectiva educativa que me interesa de las cosas y de las no-cosas, del mundo material e informacional, nuestro mundo *onlife*. Lo presentaré de la forma más clara posible.

En noviembre de 2019 presentaba en Málaga, en el marco del XXXVIII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación, el tema sobre el que versará el Seminario en su XL edición, que se celebrará en la Universidad de Salamanca el 13-16 de noviembre de 2022. Lo hice en términos sencillos –*Pedagogía de las cosas*–,⁴ aunque no dejó de llamar la atención, quizás por lo ordinario del título; en su defensa argumenté que en pedagogía ha habido una interpretación dominante de la educación en términos de relación entre personas, relación con el otro, con los otros, relación entre tú y yo, relación entre nosotros,⁵ relación siempre mediada curiosamente por instrumentos, aparatos, herramientas, cosas..., y que no nos hemos detenido a pensar que las cosas también educan, en cuanto que crean formas de vida, conforman identidades y configuran mentes. Al contrario, ignoramos sistemáticamente –obviamente, lo damos por supuesto, pero sin más– que el mundo se compone de cosas y que son ellas las que van construyendo nuestra identidad, nos proporcionan estabilidad y coherencia y en ellas queda escrita nuestra historia. Son ellas las que nos hacen terrenales, temporales, espaciales. Las cosas, los espacios que crean, los tiempos que requieren e imponen, los sentimientos que provocan, los movimientos que incitan y permiten, las acciones que sugieren, los cuerpos y las mentes que modulan... Todo ello conforma el universo edu-

4. Las ponencias y adendas presentadas quedarán recogidas en García, Á. (coord.) (2022). *Pedagogía de las cosas. Quiebras de la educación de hoy*. Barcelona: Octaedro.

5. «Very often sociological analysis is based on a pernicious dualism that not only separates things from persons and qualitatively differentiates them, but that privileges the social over the material and technological» (Waltz, 2004, pp. 157-172).

cativo, si bien nosotros solo vemos de ellas su utilidad y su eficacia, su instrumentalidad, nuestro usufructo. Su capacidad técnica, no su potencial experiencial, mental. En este sentido, les negamos el ser y el hacernos lo que fuimos y lo que somos. Mentes corpóreas. Mentes de cosas. Acaso solo cosas.

Ampliaré un poco más la fundamentación de esta línea de investigación, al tiempo que señalo algunas otras líneas que de ahí se derivan, por su interés, actualidad y repercusión en una nueva forma de ver y pensar la educación.

Abundan en la historia los dualismos y los reduccionismos en el análisis de la realidad. En cualquier disciplina, también en educación. Son muchos, aunque sobresale aquel de la *res cogitans* y *res extensa* sobre el que Occidente construyó sus formas de pensar y de actuar, su cultura y su tecnología, su memoria y su proyecto. Tantas veces cuestionados y otras tantas de mil maneras rehechos, hoy les vemos más bien como artificios metodológicos producto de los límites de la razón humana, sin perjuicio de reconocer que suelen responder también a intereses de determinados grupos, corrientes y colectivos.

El caso es que, cuando se establecen diferencias, distinciones que conducen a separaciones y categorías ontológicas, sobre todo si por el medio anda lo humano, quedamos obligados a diseñar, más pronto que tarde, puentes de unión y de relación; de lo contrario, en el quehacer cotidiano no acabamos de entender bien el comportamiento de la realidad y en un plazo un poco más largo se empieza a observar que la realidad, en sus distintas manifestaciones fenoménicas, entra en deriva entrópica.

En perspectiva histórica, la reflexión sobre la educación realizándose en el marco de un constructo sociocultural que conlleva fuertes reduccionismos, catapultados en su momento por el dualismo cartesiano: «Conocí por ello que yo era una sustancia cuya esencia y naturaleza toda es pensar, y que no necesita, para ser, de lugar alguno, ni depende de cosa alguna material» (Descartes, 1975). Así ha sido en a) la interpretación dominante que se ha hecho de la educación en términos de relación entre personas, entre tú y yo, no entre personas y objetos/cosas, reducidos si acaso al papel de instrumentos, aparatos o herramientas mediadoras propio de la modernidad; b) en el ámbito al que ha quedado circunscrita, el ámbito de la mente, no en el del cuerpo, que vino

a considerarse fuente de interferencias no deseadas en los procesos cognitivos.

En estos momentos, este planteamiento está cambiando, fruto de la confluencia de varios vectores, entre los que sobresale, por una parte, el énfasis que la postmodernidad viene poniendo en el complejo afectivo del sujeto, vinculado en el imaginario colectivo más bien al cuerpo que a la mente y, de otra, la irrupción del cuerpo y de las cosas, de la biología y la materia, de la *res extensa*, en los análisis de muchas disciplinas sociales y culturales (Millán-Pascual *et al.*, 2021). Esta perspectiva está llevando a una doble sospecha en educación: por un lado, quizás sea el cuerpo quien se eduque y, por otro, las cosas también educan en cuanto que conforman identidades y configuran mentes. Bien entendido que no se trata tanto de trasladar el centro de los procesos educativos ahora hacia el otro extremo de la ontología cartesiana cuanto de reconocer la importancia y el papel que le corresponde a lo otro,⁶ no solo al otro, en la configuración del sujeto, junto a la biología y la cultura, en un intento por superar el dualismo y sus correlatos personalistas y mentalistas o materialistas, en línea con lo que se viene pensando y planteando como *material engagement of mind* (Malafouris, 2013).

Las implicaciones de este planteamiento en educación son muchas y de notable trascendencia, pues cabe pensar que hay problemas de nuestro tiempo mejor planteados y más solubles en el marco de una perspectiva que introduce la materialidad en la naturaleza y dinámica de lo humano, v. gr., los problemas de sostenibilidad en el sistema mundo, rural y urbano, las formas de concebir y abordar el diseño y desarrollo en arquitectura y urbanismo, aspectos relativos a la ética, estética y política, de lo público..., al tiempo que nos lleva a un desafío en otra dirección también muy propia de nuestros días, v. gr., pensar la materialidad de lo digital en este nuestro mundo ya *onlife*, donde la mano de Heidegger en *Ser y tiempo*, la de Neruda en *Oda a las cosas* y la de tantas otras mentes, excelsas por materiales en un mundo de cosas, van viendo reducidos sus apéndices por falta de función, de uso y de sentido en este –dicen– desmaterializado, descorpo-

6. Los objetos y las cosas, no solo los instrumentos y la tecnología, la naturaleza, el paisaje, el cuerpo y las cosas que crean espacios y calladamente los transforman en lugares, trenzan tiempos y movimientos; en fin, es la materialidad en sus distintas expresiones, manifestaciones y configuraciones.

reizado y descosificado mundo de información y cómputo. Manifestaciones todas ellas de un escenario que no puede ignorar una teoría de la educación de nuestro tiempo.

Pedagogía de las no-cosas

Ciertamente, en educación predominó en el inicio, y lo viene haciendo, una concepción instrumentalista de las nuevas tecnologías, entre otras razones porque se vieron como meras herramientas al servicio de la escuela, herramientas de información, de comunicación y de gestión. Una concepción coherente con una visión de lo educativo interpretado en términos escolares y didactistas, más bien individualistas, olvidando aquello tan antiguo de que, debajo de toda concepción de la educación, subyace una manera de entender el hombre, que, a su vez, se soporta sobre una manera de ser, de ver y de entender el mundo, a la que contribuye sin duda la tecnología del momento.

Esta concepción predominante empieza a ser cuestionada cuando estas tecnologías comienzan a verse y a utilizarse como herramientas de vida no solo de trabajo, lo que significa un paso importante en la adaptación e integración que el sujeto y la tecnología llevan a cabo de un modo lento pero progresivo, pues los marcos mentales de interpretación se reestructuran mutuamente, con transferencia de los nuevos esquemas a los distintos ámbitos de la realidad, incluido el ámbito educativo. Es como si una concepción todavía moderna de la enseñanza y aprendizaje, por más que entrasen en juego de repente herramientas propias de una sociedad postmoderna, estuviese dando paso a una perspectiva distinta fruto precisamente de la forma de ser y de ver el mundo hecha posible por mor de esa tecnología.

En este sentido, no es menos cierto que en estos momentos tenemos ya algunos datos que inducen a pensar que estaríamos caminando en esa dirección. Concretamente, el número de dispositivos digitales distribuidos, su capacidad de almacenamiento, transmisión y creación de información y su conversión en datos y algoritmos, así como los tiempos de uso nos llevan a pensar que podemos estar asistiendo a la aparición de nuevos hechos o fenómenos, v. gr., el hecho de que estamos viendo, leyendo y yendo por el mundo a través de una pantalla, sin ser muy conscientes de ello ni de lo que ello significa y que podríamos expresar de este modo: de alguna manera estaría cambian-

do la condición del ser humano, sus prácticas y experiencias de vida, lo que ha llevado a algunos autores a hablar de reontologización del mundo.

Pues bien, ¿qué pueda significar para lo educativo, para los modos de pensar y hacer la educación, el hecho de que nuestra relación con el mundo esté siendo, en una parte importante de los ámbitos de la vida, mediada por una tecnología que transforma la ontología de la realidad, su naturaleza, su estructura y su dinámica, convirtiendo las cosas en no cosas, lo material en informacional vía digitalización del mundo? ¿Qué significa en educación esta forma de experimentar la realidad? Es la pregunta que intenta responder esta línea de investigación.

Desde el momento en que aceptamos que esta tecnología produce a modo de una reontologización de la realidad –sobre todo cuando hablamos de una distribución y uso masivo por la población en general y particularmente en algunos sectores y franjas de edad–, deberíamos ser conscientes de que quedan implicadas algunas cuestiones que no podemos ignorar en educación, por ejemplo, la reconfiguración del concepto de verdad, cuestión esta que va más allá del fenómeno de las *fake news* y del ámbito epistemológico al que tradicionalmente queda reducida, al quedar afectados aspectos relacionados con la configuración de la propia identidad del sujeto. Hay aquí hueco para muchas sublíneas de investigación, por ejemplo, ¿qué hay de diferente en la configuración y desarrollo de la identidad del sujeto cuando su relación con el entorno es prioritariamente mediada tecnológicamente en vez del contacto directo?, ¿cómo son los marcos mentales generados por una tecnología susceptible de crear algorítmicamente múltiples realidades informacionales? Son esos marcos mentales, su estructura y funcionamiento, los que va a utilizar el sujeto para interpretar el mundo en el futuro y precisamente ahí y en eso consiste, de verdad y en realidad, la educación.

Dejando al margen otras líneas de interés que he señalado en otros trabajos recientes (García *et al.*, 2021), indicaré ahora, también a título de ejemplo, alguna otra cuestión que queda implicada en el planteamiento que vengo haciendo y que afecta no solo a los modos de hacer y pensar la educación, sino también a los modos y sentidos de ser educado. Veamos. La reontologización de la realidad que se produce cuando miramos el mundo a

través de una pantalla, incluidos los procesos de construcción y reconstrucción de nuestra propia identidad que ahí se activan, pueden estar apuntando a formas distintas de comportamiento, construcción y sentido del conocimiento, pues no solo es propio de la tecnología modificar componentes, procesos y resultados, sino también redefinir el significado global de los hechos o fenómenos. En este sentido, es legítimo plantear en educación –dada la potencialidad de esta tecnología informacional para llevar a cabo a modo de una ampliación/reconfiguración de nuestras capacidades cognitivas, liberándonos incluso de las tareas más superficiales del pensamiento– la posibilidad de conceder a esta tecnología un estatus cognitivo diferente al de las tecnologías tradicionales, posibilidad que abre las puertas, además de a escenarios hoy propios de la ciencia ficción, a otros compatibles con la biología del ser humano. Y, consciente de que para algunos estaríamos rozando posiciones fronterizas muy próximas a las heterotopías foucaultianas, dejamos aquí la reflexión (Gil, 2022). Pero queda abierta.

2.3. Reflexión final

Pedagogía de las cosas y pedagogía de las no-cosas, estas dos líneas de investigación que acabo de presentar y delinear brevemente conforman, sin duda, un programa de investigación con potencialidad suficiente para reorientar la reflexión en la dirección que señalan las coordenadas que vienen enmarcando la educación en la sociedad de nuestro tiempo. Una sociedad abierta y global, al menos hasta ahora.

Referencias bibliográficas

- Descartes, R. (1975). *Discurso del método. Meditaciones metafísicas*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Floridi, L. (2014). *The 4th revolution: how the infosphere is reshaping human reality*. Oxford University Press.
- García, A. (2003). Momentos críticos en el uso de las nuevas tecnologías en educación. En: *Calidad, equidad y educación*. San Sebastián: Cite.

- García, Á. (2005). Pedagogía degli ambienti virtuali di apprendimento. *Pedagogía e Vita*, 63 (2), 62-82.
- García, Á. (2014). Viaje autoetnográfico por (la vida institucional de) la teoría de la educación. Notas de campo. En: *El conocimiento teórico de la educación en España. Evolución y consolidación* (pp. 149-169). Síntesis.
- García, Á. y Martín, J. (2020). Towards 'onlife' education. How technology is forcing us to rethink pedagogy. En: *Blended learning; convergence between technology and pedagogy* (pp. 1-19). Springer.
- García, Á., Asensio, J. M. y García, J. (2006). Hechos y pensamientos sobre educación en busca de una teoría: la trama entre biología, tecnología y cultura. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, 40 (1), 197-221.
- García, Á., Vlieghe, J.; Muñoz, J. M. y Martín, J. (2021). Pensar la (teoría de la) educación, desde la tecnología de nuestro tiempo. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 33 (2), 5-26.
- Gil, F. (2022). La pedagogía ante el desfase prometeico del transhumanismo. *Revista de Educación*, 396, 11-33.
- Han, B-C. (2021). *No-cosas. Quiebras del mundo de hoy*. Taurus.
- Malafouris, L. (2013). *How things shape the mind*. Cambridge MA: MIT Press.
- Millán-Pascual, R., Martínez, L. M., Alonso-Pablos, D., Blanco, M. J. y Criado-Boado, F. (2021). Materialidades, espacio, pensamiento: arqueología de la cognición visual. *Trabajos de Prehistoria*, 78 (1), 7-25.
- Robert, P. (2004). Critique de la dématerialisation. *Communication & Langages*, 140, 55-68.
- Vlieghe, J. (2019). Education and world disclosure in the age of the screen. En: *Education in the age of screen* (pp. 23-35). Routledge.
- Waltz, S. B. (2004). Giving artifacts a voice? Bringing into account technology in educational analysis. *Educational Theory*, 54 (2), 157-172.