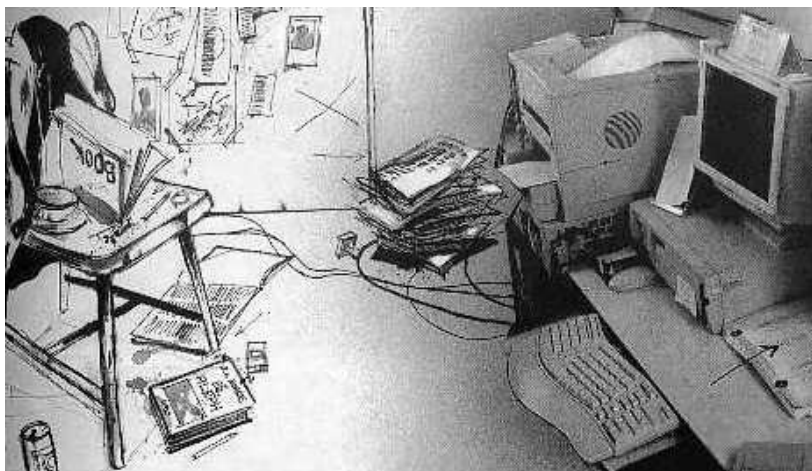


TELEMÁTICA E INFORMÁTICA EN LA AUTOGESTION PEDAGOGICA



Aún cuando en el debate pedagógico sobre los métodos contemporáneos de enseñanza de la arquitectura la referencia al uso de la informática y la telemática¹ aparece sesgada,² la cultura digital³ ha encontrado un ámbito de expansión en los talleres de las escuelas de arquitectura, y a mediano plazo, este fenómeno acabará modificando los procesos de enseñanza y los procesos de aprendizaje. Esta hipótesis puede verificarse a través de los datos,⁴ tanto en los ateliers de la École des Beaux-arts de París⁵ como en los talleres de la Facultad de arquitectura de la Universidad nacional de Rosario.

Si la educación constituye un campo problemático,⁶ cuando abordamos la informática-telemática aplicada a la enseñanza de la arquitectura, estamos literalmente frente a más problemas, sobre los cuales no hay opción de neutralidad: al tomar partido puede que uno aparezca como un tecnófilo [un cyberevangelizador, un charlatan o un vendedor de vidrios de colores] o -lo contrario- como un tecnófobo [renunciado a la *pulsión exploratoria*]. Intentar una posición equilibrada entre ambos énfasis, una tercera posición producto de ser conciente de que hay más preguntas para hacer que respuestas para dar sobre las consecuencias que a largo plazo pueden tener tanto la adhesión acrítica como el rechazo ciego a las TICs,⁷ solamente se consigue conociendo no solamente los aspectos específicos de una tecnología sino investigando en la acción⁸ cómo su utilización afecta a los procesos y prácticas de enseñanza y de aprendizaje. No debemos olvidar que la telemática es una tecnología de aplicación reciente, por lo tanto no se conocen los efectos que esta tiene en educación, donde los resultados son esencialmente a largo plazo. En resumen: primero necesitamos comprender más para poder actuar mejor. Necesitamos investigar en la acción y desde una perspectiva pedagógica, un campo que aún no comprendemos del todo.

Los talleres de arquitectura

Los talleres de arquitectura son dispositivos pedagógicos⁹ de enseñanza y de aprendizaje de procedimientos de proyecto. Constituyen espacios de relaciones humanas positivas en los que se proponen procesos de aprendizaje cooperativo. La discusión abierta, el esfuerzo autogestionario, y la solidaridad de los miembros entre sí son los tres elementos configurantes de un taller. No nos detendremos por ahora en el análisis de estos componentes: centraremos la cuestión en un elemento necesario: la relación interpersonal entre todos los integrantes del taller, como aspecto primario a considerar en el concepto a desarrollar: el taller virtual.

Relación significa trato o comunicación de una persona con otra. Una relación, para constituirse, no necesariamente requiere ser “cara a cara” ni establecerse en un contexto común de acción: una relación mediatizada también es una relación, aunque el efecto psíquico es diferente. Además de esto, la mediación no es nueva: en el pasado se estableció inicialmente a través de las cartas. Más tarde llegaron el telégrafo, la radio, y el teléfono –la primera forma de comunicación mediática sincrónica-, el fax. La telemática no es sino otra forma de mediación, una hibridación y una metamorfosis de las ya conocidas y naturalizadas, que posibilita establecer relaciones en forma asincrónica [mediante el correo electrónico] o sincrónica [mediante los chats]. Esto no implica factibilidad de sustitución de talleres por talleres virtuales [o talleres on-line]. La hipótesis fundamental de este ensayo sostiene que los talleres virtuales –tecnológicamente factibles- son un complemento no sustitutivo de los talleres tradicionales, porque el futuro de los talleres de arquitectura no está en lo digital, sino entre lo análogo y digital, comprendiendo este concepto tanto los modos de producción intelectual como los de relación de los integrantes entre sí.¹⁰ Este *híbrido* –entendido como producto de la intersección de dos modos de hacer- es una reconversión del taller tradicional para reinsertarlo en las nuevas condiciones de producción. El taller continuará siendo el territorio de referencia, el lugar desde el cual se entra al taller virtual, porque cómo lo subraya Roberto Follari, “no se está en el ciberespacio, ni en los mundos virtuales: se habita en un territorio como ‘base’, aunque uno se desplace desde allí hacia otros permanentemente”.¹¹ El taller virtual como complemento del taller analógico lo que hace es expandir los límites relacionales del taller tradicional en terminos territoriales y temporales, pero tiene un anclaje, y nunca es absolutamente flotante.

Nos encontramos frente a un nuevo *medio* educativo, en parte análogo a los *media* de formación a partir de los *media* de información de Celestine Freinet.¹² Freinet propuso un sistema autogestionario basado en el uso de la imprenta como recurso didáctico,¹³ donde lo que hacía era construir el conocimiento mediante el procesamiento de la información periodística. Precisamente la imprenta -la invención de Gutenberg- “hizo posible la emergencia de nuevos modos de

mirar/hacer".¹⁴ Internet es un fenómeno que tiene más de una correlación estricta con la invención de la imprenta, pero como la de Gutemberg –que podría calificarse de paleoimprenta-¹⁵ los usos educativos de Internet están en una etapa primitiva de su desarrollo. Estamos apenas comprendiendo los alcances de esta herramienta, apta para la autogestión pedagógica, por lo tanto pertinente al taller. También necesitamos comprender los límites, porque como toda herramienta, a mayor potencial, más negativo puede resultar su uso si se hace sin tener conciencia de los peligros que encierra.

La autogestión pedagógica

Para Georges Lapassade¹⁶ la autogestión pedagógica es "...un sistema de educación en el cual el maestro renuncia a transmitir mensajes..." Ovide Menin¹⁷ pone el énfasis en la libertad para crear, en el sistema cooperativo, solidario y crítico, pero advierte sobre los problemas técnicos de la autogestión pedagógica con grupos formados por la pedagogía tradicional.

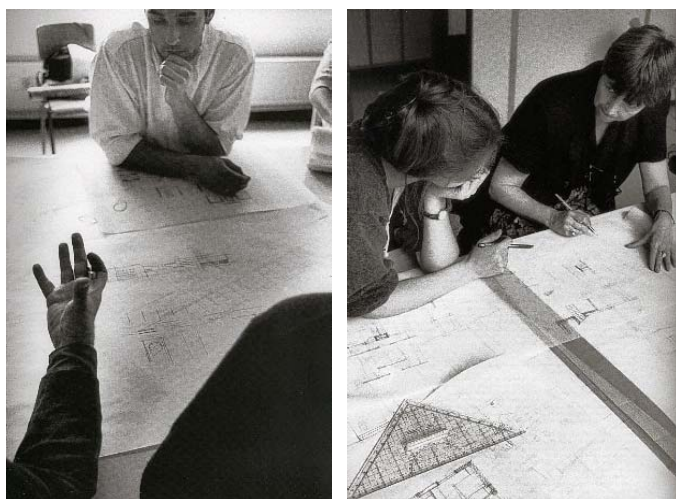
No obstante, las experiencias de autogestión pedagógica dejaron marcas en los talleres de la Facultad de arquitectura. Aún cuando ya no pueda hablarse de autogestión pedagógica en sentido estricto, muchas prácticas, generalmente aisladas, pueden identificarse con la autogestión. Desde luego que hay que ser muy cuidadoso al respecto, porque muchas prácticas actuales no son autogestionarias sino *laisse-faire*.

De la misma manera que la libertad no implica desorden, la autogestión no implica *laisse-faire*. Lo contrario, el autoinicio, el autoaprendizaje y la autoevaluación requieren un alto grado de responsabilidad con sujeción a reglas de juego que –una vez consensuadas- todos los miembros del grupo deben respetar. Los talleres autogestionarios encuadrados en la tendencia Freinet de propuestas institucionales con tendencia a liberar gradualmente las prácticas, donde los docentes proponen al grupo el modelo autogestionario, los contenidos, la información, y las reglas de juego, haciéndose a un lado solo cuando el grupo ha alcanzado un cierto nivel de organización, constituyen una forma de autogestión acotada que se presenta como un modelo acorde al contexto y el tiempo actuales, sustancialmente diferentes de los de la modernidad.

Otra tendencia de la autogestión es la individualización gradual de la autoformación. El proceso de enseñanza individualizado, personalizado, tutorial, basado en el seguimiento del trabajo de cada alumno, que si bien no es contradictorio con la expectativa de lograr modos de aprendizaje cooperativo, es correlativo con la individualización. En la práctica, el sentido de individualización

que tenía la autogestión en Freinet se corrompió y se transformó en individualismo,¹⁸ que no alienta el autoaprendizaje, la autoevaluación ni la solidaridad.

El individualismo en los talleres de arquitectura tiene más de un origen: es en parte herencia del *Proceso de reorganización nacional* [1976-1983], que aplicó la teoría personalista¹⁹ precisamente por su rasgo individualista; segundo: la posmodernidad. El énfasis en la libertad individual y el hedonismo, acaban soslayando el deber, el compromiso, el esfuerzo, la responsabilidad, y la esperanza.²⁰ He aquí un aspecto dilemático del modelo pedagógico subyacente en los talleres de la facultad, en el que la creación es entendida como resultado de un proceso de evolución, que implica proyecto, planificación, mientras la posmodernidad sustenta la inventiva permanente, que no puede tener convicciones firmes por que está vinculada con la vigencia social, con la moda, con el consumo, que es antítesis de todo lo que sea proyecto. De ahí el quiebre temporal: el modelo pedagógico es, -si bien heterogeneo- esencialmente moderno, y el contexto de relación, posmoderno. La consecuencia es un individualismo acérrimo en todos los talleres de la facultad, la falta de pertenencia en sus miembros, la desaparición de la *disputatio* característica de las aulas medievales -la confrontación y la discusión abierta-, en resumen: la subversión del concepto taller, como dispositivo pedagógico.



El taller de arquitectura y el proceso de enseñanza individualizado, personalizado, tutorial.

En la estructura de relaciones telemáticas entre los miembros de un taller virtual, el docente no ocupa un lugar particular. Es un miembro más, excepto porque de la misma manera que lo hace en el taller analógico, en el taller virtual propone el método, para que a partir de ese momento se autoinicie la autogestión, no sin antes proveer todos los recursos necesarios [información completa sobre el problema a abordar, bibliografía, sitios de información adicional].²¹ El docente, a partir de ese momento se hace a un lado, abandona su rol de organizador, y se pone a disposición de los demás miembros cada vez que se lo soliciten,²² atendiendo las solicitudes por e-mail, foro o chat,

permitiendo incluso que cada alumno organice su trabajo según su propio ritmo. Desde esta perspectiva teórica, el taller virtual no se diferencia netamente del taller analógico, porque retoma sus prácticas autogestionarias, pero mediatizando las relaciones. En todo caso, si la autogestión no tiene lugar en el taller virtual, no es por que la virtualidad desobligue a sus miembros de las responsabilidades que la autogestión y el aprendizaje cooperativo comportan, sino porque estos elementos ya están ausentes en los talleres tradicionales.

La corrupción de las ideas

Ezequiel Ander-Egg observa con preocupación la distorsión educativa que los intentos de *aggiornamento* de las prácticas causan cuando se sustituye el conocimiento por información [lo contrario a Freinet], como una consecuencia de la ignorancia casi generalizada por parte de los docentes acerca de las tecnologías telemática e informática. En la base de este intento subyace la sustitución del saber por el hacer. Rizieri Frondizi observa que en el intento renovador muchos adoptaron el *learning by doing* de las pedagogías activas pero “destacando el hacer en menoscabo del aprender”, y “se echaron a andar sin preocuparse adónde iban”.²³

Pero nadie puede perderse sino sabe adónde va, y la falta de profesionalización docente²⁴ es causa, por ejemplo, de una aplicación parcial de la teoría no-directiva como producto de la propia operación disciplinar de la arquitectura y no de una adhesión conciente derivada del conocimiento de la misma. De la misma manera, la falta de profesionalización docente genera el ámbito propicio para la aceptación de tecnologías que son consideradas necesarias e inevitables, con una enorme carga de ideología mesiánica. En el otro extremo genera reacciones conservadoras, se afirma que “no se puede.” Los argumentos son racionalizaciones –como mecanismos de defensa-²⁵ que esconden la oposición a modificar prácticas docentes que se han aplicado durante siglos, y que por lo tanto están naturalizadas, pues provienen de los talleres medievales, pasando por los ateliers de la École des Beaux-arts, hasta los talleres de nuestra Facultad. Pero la naturalización de estas prácticas, la no-habituación a la formación continúa, impide que se genere lo que Miguel Fernández Pérez define como la respuesta lógica de un profesional que es conciente de que los cambios tecnológicos condicionan las posibilidades de intervención.²⁶

Un espacio de posibilidades

Una cuestión no menos importante es la que refiere al ámbito de implementación. El uso de herramientas informáticas-telemáticas requiere de capital cultural corporeo y objetivado.²⁷ Este es

un límite del campo, una barrera de ingreso tácita. Para acceder es necesario disponer de recursos.

La universidad puede proveer el conocimiento, pero en lo didáctico, la implementación en el uso de herramientas informáticas-telemáticas puede darse de dos modos: como experiencia aislada, o como experiencia integrada.

Denominamos experiencia aislada a la implementación en el ámbito de una asignatura autónoma. Esta es la práctica usual. El análisis de esas prácticas pone en evidencia que así, la enseñanza de herramientas digitales adoptó las formas de la pedagogía tradicional: el sistema de cursos autónomos, el empleo de libros de texto o manuales de procedimiento, la necesaria memorización de procedimientos que deben ser automatizados, el instructor como centro de la acción pedagógica, el abordaje desde lo más simple a lo más complejo, hacen de este sistema una experiencia anti-educativa –utilizando una expresión de John Dewey- por que constituye una experiencia no integrada. De acuerdo con el análisis que hace Edith Litwin de la clase universitaria, esta configuración es no-didáctica, porque no favorece los procesos de aprendizaje: simplemente no los toma en cuenta.²⁸ Con esta configuración, solamente el interés del alumno y la integración que realice –en forma inmediata y continua- él mismo de la información recibida generará un aprendizaje.

En contraste, una experiencia integrada demanda continuidad e interacción continua entre la herramienta y el objeto de estudio –en este caso la arquitectura-. Esto lo factibiliza el taller como dispositivo pedagógico, ámbito para la experimentación, la investigación, la actividad creadora, y la confrontación de las ideas. Desde esta perspectiva, integrar la enseñanza de herramientas digitales a los talleres de arquitectura, relacionando el aprendizaje de cada herramienta a su aplicación en los procedimientos analítico-proyectuales, aparece como la alternativa pedagógica más racional, con niveles de gradación análogo-digital variables, con virtualización creciente de los procedimientos.

Pero el taller virtual requiere docentes y alumnos en disposición de determinados conocimientos. Esto constituye un problema porque la reciente *Encuesta de recursos y hábitos telemáticos e informáticos*, demostró que entre los alumnos de primero a sexto curso existe un desfazaje entre la disponibilidad de los recursos objetivados, y los recursos cognitivos. Concretamente, disponen de más computadoras que de conocimiento necesario para el aprovechamiento de todo su potencial educativo. Este dato revela que –en general- la informática y la telemática no aparecen en escena por una necesidad sino por una imposición o presión de la cultura tecnológica.

La sombra de las luces

En la imagen digital *The lights of the world* puede verse el mundo con todas sus luces encendidas.²⁹ Pero tras unos instantes de deslumbramiento se puede hacer una segunda lectura que podría denominarse *The shadows of the world*. Porque en tanto las luces no indican solamente la distribución de la población sino la distribución de los recursos económicos, las sombras dejan ver bastos sectores densamente poblados pero que permanecen en la oscuridad. No es solamente una metáfora, sino la imagen del escenario y sus relaciones de fuerza.³⁰

Si la informática y la telemática aparecen en escena por imposición, es necesario considerar que para un país como Argentina, tecnológicamente dependiente de las culturas dominantes, la informática y la telemática pueden constituir instrumentos de control más eficientes que todos los conocidos con anterioridad, que los propios subordinados estamos ayudando a construir y consolidar. Pueden ser el collar electrónico con el que Gilles Deleuze³¹ representa simbólicamente a la *sociedad de control*, que ya no limita su acción al control de los cuerpos en escuelas y prisiones sino que abarca todo lugar y tiempo, por que ha reemplazado el panóptico de la sociedad disciplinaria por la pantalla, desde la que todos somos controlados.³²

La escuela es precisamente el lugar donde se dá la lucha por la hegemonía,³³ el ámbito de confrontación, el campo de lucha, el “lugar” del conflicto permanente de imposición de los mecanismos de disciplinamiento o control y de resistencia a esa imposición.

De nosotros dependerá que telemática e informática sean usadas como herramientas interactivas de construcción autogestionaria del conocimiento, y al mismo tiempo como la herramientas de socialización de ese conocimiento. De ahí que una formación técnica no basta. Hace falta la educación, porque la educación humaniza al hombre, mientras que la técnica lo mecaniza y aliena. No obstante, la técnica ha ayudado a la humanidad a tener un mejor conocimiento y control sobre el espacio -que es la sustancia de la arquitectura-. Solamente la formación humanística -la que provee fundamentalmente la filosofía-, es la que hace al hombre tomar conciencia de su rol social, la que le provee una visión ética y universal, la que lo capacita para tener una visión crítica y no aceptar la realidad tal cual se le presenta. Cómo admite Peter Drucker al hacer referencia al rol de las TICs en la educación, “nadie hasta ahora conoce las respuestas, pero sí podemos, por lo menos, plantear las preguntas”.³⁴ Aún cuando el discurso de Drucker se identifica con el enfoque optimista, reconoce que las TICs son elementos contingentes en el campo de la educación, pero acaba poniendo a la información en la misma categoría que el conocimiento, es decir, como elemento necesario, lo que resulta objetable porque tiende a diluir la diferencia que hay entre información y conocimiento.

de estudios para Arquitectura de Ermete De Lorenzi. Revista A&P. Facultad de arquitectura. Universidad Nacional de Rosario. Nro. 14, 2000, págs. 54-63]. Los talleres fueron creados por resolución del H.Consejo directivo del 17/12/1935 [ordenanza del 27/12/1935].

⁶ El concepto de campo utilizado en este ensayo se remite a la definición de Pierre Bourdieu, como una red o configuración de relaciones objetivas entre posiciones. La educación constituye un campo problemático por que lo que constituye el campo son problemas, y los problemas remiten siempre a conexiones-relaciones entre elementos configurantes, o más problemas. Las relaciones no son a su vez neutrales, por lo tanto son relaciones de confrontación en un campo de lucha o –parafraseando a Bourdieu- un campo de juego.

⁷ TICs, tecnologías de la información y la comunicación.

⁸ Nos referimos a investigación-acción de acuerdo a la descripción de Lawrence Stenhouse, como indagación sistemática hecha pública, relacionada con la práctica en educación. Lawrence Stenhouse. *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid, Morata, 1998 [1ra. ed. 1987].

⁹ Dispositivo, no entendido como mecanismo para obtener automáticamente un resultado, sino tal como lo define Michel Foucault, como organización que permite establecer fundamentalmente relaciones vinculares. Para Foucault un dispositivo es una estructura con características dinámicas que tiene un marco relacional. El dispositivo es un sistema estructurado, por lo tanto un concepto más restringido que el de campo, que admite más de una estructura.

¹⁰ La implementación de talleres virtuales complementarios reduciría el tiempo presencial en los actuales talleres de arquitectura, los desplazamientos, el índice de ocupación de los edificios universitarios, permitiendo desarrollar un mayor porcentaje de tareas en nuestro lugar de residencia. A cambio demandaría de los docentes acciones de tutoría por e-mail, foros, hostings o chats, además de la entrega de material académico por Internet. Las relaciones interpersonales no se limitan al espacio-tiempo del taller, sino que permanecen activas todo el tiempo. Arturo Montagú sostiene que “los fundamentos del aula virtual están orientados a la ‘descentralización del proceso investigativo y educativo, incluidas las consultas bibliográficas’ y la potenciación del ‘auto-aprendizaje’ como herramienta que permite la mayor autonomía de los equipos de trabajo.” Arturo Montagú, Centro CAO, FADU, UBA [on-line] <www.datarq.fadu.uba.ar/catedras/amontagu/homepage.html>.

¹¹ Esta referencia es parte de una más amplia a los fenómenos de globalización y mundialización, en la crítica a los estudios culturales que hace Roberto Follari. El texto completo, del cual fué extraído el párrafo es el siguiente: “Pero a la globalización cada uno entra [y R. Ortiz lo ha subrayado bien] desde un determinado lugar. No se está en el ciberespacio, ni en los mundos virtuales: se habita en un territorio como ‘base’, aunque uno se desplace desde allí hacia otros permanentemente. Y cuando se está en otros, se sabe siempre cuál es el lugar ‘desde el cual’ vamos.”. Roberto Follari. *Teorías débiles*. Rosario, Homo Sapiens, 2002. Pág. 66.

¹² Celestine Freinet [Gars 1896-Vence 1966]. Creador de la técnica Freinet que empleaba la imprenta como medio didáctico fundamental. Uno de los abanderados del cooperativismo escolar francés.

¹³ George Lapassade. *Autogestión pedagógica*. Barcelona, Granica, 1977 [1ra. ed. fr. 1971], pág.19-23. También Ovide Menin. *Pedagogía y Universidad*. Rosario, Homo Sapiens, 1992, págs.76-77.

¹⁴ Alejandro Piscitelli. *Ciberculturas 2.0*. Buenos Aires, Paidós, 2002. *Metamorfosis tecnocognitivas*, pág.19.

¹⁵ La imprenta de Gutenberg en si misma no produce un gran progreso [1455]. Es la reproducción mecánica la que proveyó la posibilidad de la repetición, y se debe a Friedrich Koenig [1811].

¹⁶ George Lapassade. *Autogestión pedagógica*. Barcelona, Granica, 1977 [1ra. ed. fr. 1971], pág.19.

¹⁷ Ovide menin. *Pedagogía y Universidad*. Rosario, Homo Sapiens, 1992, págs.77-78.

¹⁸ 1. Aislamiento y egoísmo de cada cual, en los afectos, en los intereses, en los estudios. 2. Porpensión a obrar según el propio albedrío y no de concierto con la colectividad. Diccionario Espasa Calpe, 1999.

¹⁹ La educación personalizada subyace en la teoría pedagógica del taller. No deja de ser una paradoja un modelo personalista en una universidad masiva. Para una panorámica más completa, véase Víctor García Hoz. Educación personalizada. Madrid, Rialp, 1981.

²⁰ Esperanza. Capacidad de esperar con confianza en lo que va a venir.

²¹ La entrega de material académico completo y exacto es determinante del éxito de la experiencia autogestionaria. Cuando se trabaja con una herramienta flexible como Internet es relativamente sencillo incorporar información complementaria o rectificar consignas erróneas si las hubiera, pero cuando el material se entrega en un soporte físico -por ejemplo un cd- esto es virtualmente imposible. Por otra parte, una vez que se ha autoiniciado la autogestión el docente no debe intervenir si no hay un pedido explícito del grupo.

²² En este aspecto se observa una estricta correlación en la sustitución del rol directivo por el rol de facilitador del aprendizaje que privilegia la utogestión del conocimiento que propone la Teoría no-directiva de Carl Rogers.

²³ Rizieri Frondizi. Las nuevas ideas pedagógicas y su corrupción. En AAVV, Educación masiva y los problemas del financiamiento público y privado. s.l., Crítica & utopía latinoamericana de ciencias sociales, s.f. pág.94.

²⁴ Entendemos el concepto de profesionalización docente en los términos que expone Miguel Fernández Pérez. La profesionalización docente. Madrid, Siglo XXI, 1995. Cap. 1. Anatomía de una desprofesionalización. La falta de profesionalización, a los efectos del presente ensayo, es la ausencia parcial o total de indicadores de profesionalización: 1.no investigación en el aula 2.no-análisis de la práctica [M.Fernández Pérez], 3.visión unidisciplinaria, 4.perspectiva unívoca de la enseñanza, 5.no generación de prácticas desafiantes [3,4 y 5 identificados a partir de los indicadores dados por Leonor Bella de Paz, en *Calidad de la educación y docencia universitaria*, en Reflexiones, Centro de estudios para la democracia social, 2001].

²⁵ La racionalización es uno de los mecanismos de defensa estudiados por Sigmund Freud. Consiste en encontrar una justificación supuestamente lógica a una acción cuyo verdadero motivo permanece inconsciente. Los mecanismos –afirma Bleger- derivan de un proceso de generalización y abstracción de las conductas. [José Bleger. Psicología de la conducta. Buenos Aires, Paidós, 1973, 9° ed., pág. 185]. El mito de la computadora que reemplazará al profesor, el temor a lo desconocido, la resistencia al cambio, la demanda de capacitación, son causas de resistencia. Ezequiel Ander-Egg sostiene que es parcialmente cierto que en un futuro cercano parte de la tarea docente se delegará a “tutores virtuales inteligentes”. Peter Drucker sostiene que “en la escuela del mañana los alumnos serán sus propios instructores, con un programa de ordenador como herramienta propia”. Alejandro Piscitelli sostiene que una de las profesiones que está destinada a desaparecer es la de los profesores universitarios [aunque no por la presencia de la computadora sino por la incapacidad de reconversión]. Por otra parte el discurso pedagógico neoliberal señala a los profesores como uno de los elementos responsables de los déficits de calidad del sistema educativo norteamericano. Ver informe de la administración Reagan *A Nation at risk* [on-line] <<http://www.ed.gov/pubs/NatAtRisk/index.htm>> [consulta 22 jun. 2002].

²⁶ Cfr. Miguel Fernández Pérez. La profesionalización del docente. Madrid, Siglo XXI, 1995. Cap. 1. Anatomía de una desprofesionalización. En este capítulo el autor describe las constantes que diferencian al miembro de una profesión de quien, precisamente por criterio profesionalizante, le falta el saber específico, y el escaso respeto que los propios docentes tienen por ese saber específico que se requiere para ser tales.

²⁷ El concepto de capital cultural alude a los antecedentes culturales, cognitivos, disposición y habilidades que son transmitidas de una generación a otra. Puede existir en estado corpóreo [como disposición, conocimiento] o en estado objetivado [como certificaciones, objetos]. El dominio de una herramienta digital o telemática o la disposición para aprender el empleo de nuevas herramientas es un capital en estado corpóreo, en tanto la disponibilidad de la herramienta –hardware y software- es un capital en estado objetivado.

²⁸ Para una panorámica más completa sobre las configuraciones en la clase universitaria, veáse Edith Litwin. Las configuraciones didácticas. s.d. Cap. 5.

²⁹ *The lights of the world* es un mosaico de imágenes satelitales secuenciales que abarca el 100% de la superficie de la Tierra en la noche. La altísima sensibilidad de la cámara permitió captar las fuentes de luz artificial correspondiente a las grandes concentraciones urbanas. *The lights of the world* [on-line] <<http://www.nationalgeographic.com>> [consulta 2001].

³⁰ Para mediados de 2001 eran 120 millones las máquinas conectadas, con 430 millones de usuarios [Alejandro Piscitelli. *Ciberculturas 2.0*. Buenos Aires, Paidós, 2002].

Un noticia publicada en Internet, sostiene que “a pesar de los esfuerzos realizados para difundir la tecnología de la información alrededor del globo, miles de millones de personas aún no tienen acceso a Internet mientras que otros están cada vez más conectados, según señaló el secretario general de Naciones Unidas, Kofi Annan. La brecha digital sigue siendo tan profunda como siempre, con miles de millones de personas que permanecen sin poder conectarse a la sociedad global, que, por su parte, cada día está más conectada...” Asamblea General de la ONU [on-line] <<http://iblnews.com/news/noticia.php?id=38555>> [consulta 22 jun. 2002].

Por su parte Peter Drucker sostiene que estas tecnologías son un prerrequisito para el progreso, y que “está llegando a ser tan barata que puede dar acceso a una enseñanza de alta calidad al país más pobre y a la aldea más remota.” [Peter Drucker, *La sociedad poscapitalista*, Buenos Aires, Sudamericana, 1998 [sexta ed.] Pág. 161. Estos argumentos no hacen sino esconder la reproducción, pero en la versión del *capitalismo de la información*.

³¹ Gilles Deleuze [París 1925-íd. 1995]. El collar electrónico es la representación simbólica de una forma de acción de la sociedad de control, propia de la modernidad. Las sociedades de control [Michael Foucault] es aquella que se desarrolla en el extremo más lejano de la modernidad, abriéndose a lo posmoderno, y en la cual los mecanismos de control aparecen aún como más democráticos, en comparación con los de las sociedades disciplinarias precedentes. En el film de Steven Spielberg, *Artificial Intelligence*, los humanos ejercen su control sobre los Meca, una clase de robots, mediante un dispositivo electrónico -análogo al collar de Deleuze- que permite su localización permanente. En el comic *Ficcionario*, de Horacio Altuna, el control estricto sobre la vida de los habitantes mediante un bioordenador, es el rasgo distintivo de un mundo que el guionista define conformado por los “elementos cotidianos, de hoy, sólo que exasperados al límite”.

³² Sergio Bertozzi. En qué se parece la escuela a la prisión? Inédito, Universidad Católica Argentina SMBA, 2001. Este ensayo analiza algunos ejemplos de la arquitectura escolar y carcelaria desde la Edad Media hasta nuestros días, desde la perspectiva de la filosofía de la educación.

³³ Peter McLaren define a la hegemonía como el proceso por el cual la cultura dominante ejerce su control sobre clases o grupos subordinados. La hegemonía es la dirección moral e intelectual de la sociedad. Implica liderazgo ético e intelectual de la sociedad. Lograr que la gente acepte el liderazgo a partir de ver “bien” al líder implica dominio ideológico. Para Gramsci la escuela es el lugar donde se da la lucha por la hegemonía. A diferencia de Althusser, la historia no es solamente la imposición de la dominación por parte del dominador a los subordinados, sino un conflicto permanente de imposición-resistencia entre ambos .

³⁴ Peter Drucker. *La sociedad poscapitalista*. Buenos Aires, Sudamericana, 1998 [sexta edición]. Pág. 163.

³⁵ Homogeneización como proceso de standarización, como “entrega y sometimiento voluntario de la propia individualidad a autoridades omnipotentes que la anulan [Erich From. *El miedo a la libertad*. Buenos Aires, Paidós, 1998].

³⁶ Nestor García Canclini. En referencia al análisis que hace el antropólogo Renato Ortiz, donde sugiere abandonar el término homogeneización y hablar de nivelación cultural, entendida esta última como aprehensión de los procesos de convergencia de hábitos culturales, pero preservando las diferencias. Nestor García Canclini. *Consumidores y ciudadanos*. México, Grijalbo, 1995. Cap. 5. Las identidades como espectáculo multimedia.

³⁷ Liberación como proceso de individualización del sujeto, como entidad diferenciada y autónoma.

³⁸ Ani DiFranco, citado por Michael Hardt y Antonio Negri en *Imperio*.

BIBLIOGRAFIA

AAVV. *Alfabetismos modernos y posmodernos*. Aula Hoy. Rosario, Homo Sapiens, 1996.

Ezequiel Ander-Egg. *Los desafíos de la educación en el siglo XXI*. Rosario, Homo Sapiens, 2001.

Pierre Bourdieu. *Respuestas: por una antropología reflexiva*. Mexico, Grijalbo, 1995. Cap. 2. La lógica de los campos.

Peter Drucker. *La sociedad poscapitalista*. Buenos Aires, Sudamericana, 1998 [sexta edición].

Miguel Fernández Pérez. *La profesionalización del docente*. Madrid, Siglo XXI, 1995. Cap. 1. Anatomía de una desprofesionalización.

Roberto Follari. *Teorías débiles*. Rosario, Homo Sapiens, 2002.

Risieri Frondizi. *Las nuevas ideas pedagógicas y su corrupción*. En AAVV, *Educación masiva y los problemas del financiamiento público y privado*. s.l., Crítica & utopía latinoamericana de ciencias sociales, s.f.

Nestor García Canclini. *Consumidores y ciudadanos*. México, Grijalbo, 1995.

Nestor García Canclini. *Culturas híbridas*. Buenos Aires, Paidós, 2001 [1ra. ed. actualizada].

Georges Lapassade. *Autogestión pedagógica*. Barcelona, Granica, 1977 [1ra. ed. fr. 1971].

Peter McLaren. *La vida en las escuelas*. Madrid, Siglo XXI, 1989? [1ra. ed. fr. 1984?]. Cap. 5. El surgimiento de la pedagogía crítica.

Ovide Menin. *Pedagogía y universidad*. Rosario, Homo Sapiens, 1992.

Ricardo Nassif. *Pedagogía general*. Buenos Aires, Kapeluz, 1972 [1ra. ed. 1958].

Alejandro Piscitelli. *Ciberculturas 2.0*. Buenos Aires, Paidós, 2002.

United State's National Commission on Excellence in Education. *A Nation at risk* [on-line] Secretary of education, United States of America government <<http://www.ed.gov/pubs/NatAtRisk/index.htm>> [consulta 17 jun. 2002].