

“DIFERENTES RACIONALIDADES” Y SU VÍNCULO CON LA ESCUELA, LA ENSEÑANZA Y LOS “MEDIOS EDUCATIVOS”

“DIFFERENT RATIONALITIES” AND ITS LINKS WITH SCHOOL, TEACHING AND “EDUCATIONAL MEANS”

Gabriela S. Domján*

El texto explora algunas líneas de análisis a partir de la investigación que indaga acerca de la cuestión metodológica en relación a la enseñanza. Las preguntas iniciales interpellaron consideraciones que, venidas de diferentes campos de conocimiento refieren al *método* en la enseñanza. ¿Cómo se expresan en el discurso acerca de lo metodológico diferentes racionalidades?; ¿cuáles serían las pistas orientativas del referencial (relación referente-referido) en cada caso? A partir de dichas preguntas se realizó un primer reconocimiento de tendencias y vacíos existentes en relación a la temática, rastreando aquello pasible de considerarse antecedente de conceptos, nociones y términos que, con sentidos diversos suelen utilizarse para aludir a la problemática de lo metodológico en la enseñanza. Se trae a discusión lo que se reconoce como recurrente en los discursos que refieren al lugar de la escuela en relación a los nuevos modos de organizar la relación de los sujetos con el conocimiento. Se sitúa como eje de las reflexiones el concepto de racionalidad, su vínculo con la enseñanza y la escuela, y en este marco referir a lo que podemos significar como “distintas racionalidades”.

Metodología de la enseñanza – dispositivo escolar – sujetos –
conocimiento – medios educativos

* Proyecto “Lo Metodológico en la Enseñanza desde diferentes racionalidades”. Directoras: Gloria Edelstein y Celia Salit. Subproyecto 1: “Lo Metodológico en la Enseñanza. El Interjuego Didáctica General - Didácticas Específicas”. Escuela de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Correo electrónico: gdomjan@ffyh.unc.edu.ar.

This paper explores some analysis lines from the research on methodological issue in relation with teaching. The initial questions posed considerations that, originated in different fields of knowledge, refer to the *method* in teaching. What is the discourse of different rationalities about methodology? Which would be the orientation clues of referential (referent-referred relation) on each case? These questions carried out a first recognition of the existing tendencies and voids regarding these subjects, tracking those possible to be regarded as a precedent of concepts, ideas and terms which, with different senses, are used to refer to the problem of methodology in teaching. We bring forward to the discussion what is recognized as recurrent in the discourses referring to the place of school in relation to the new modes of organizing the relation of subjects and knowledge. The focal point of the reflections is the concept of rationality, its links with teaching and school. In this frame, we refer to what we can define as "different rationalities".

Teaching methodology - school dispositive - subjects - knowledge - educational means



Perteneceemos a ciertos dispositivos y obramos en ellos. La novedad de unos dispositivos respecto de los anteriores es lo que llamamos su actualidad, nuestra actualidad. Lo nuevo es lo actual. Lo actual no es lo que somos sino que es más bien lo que vamos siendo, lo que llegamos a ser, es decir, lo otro, nuestra diferente evolución. En todo dispositivo hay que distinguir lo que somos (lo que ya no somos) y lo que estamos siendo: la parte de la historia y la parte de lo actual.

Gilles Deleuze

El texto explora algunas líneas de análisis que se fueron dibujando a partir de la investigación¹ que indaga acerca de la cuestión metodológica

¹ Subproyecto: *La problemática metodológica en la enseñanza. Un análisis desde la Didáctica General como disciplina de referencia*. El mismo forma parte del proyecto "La problemática metodológica en la enseñanza desde diferentes racionalidades. Un estudio en los Campos Filosófico, Pedagógico-Didáctico y Psicológico" que se

en relación a la enseñanza. Las preguntas iniciales interpelaron consideraciones y significaciones que devenidas de diferentes campos de conocimiento, refieren al *método* en la enseñanza. ¿Cómo se expresan en el discurso acerca de lo metodológico diferentes racionalidades?; ¿cuáles serían la pistas orientativas del referencial (relación referente-referido) en cada caso? A partir de dichas preguntas se realizó un primer reconocimiento de tendencias y vacíos existentes en relación a la temática y su problematización, rastreando y analizando aquello pasible de considerarse como antecedente vinculado a conceptos, nociones y términos que, con sentidos diversos suelen utilizarse para aludir a la problemática de lo metodológico en la enseñanza².

La presente ponencia intenta traer a discusión aquello que se reconoce como recurrente en los discursos que refieren al lugar de la escuela hoy en relación a los procesos de subjetivación y los nuevos modos de organizar la relación de los sujetos con el conocimiento, ampliando –en el marco de nuestra investigación– el ajuste del foco de análisis: desde *lo metodológico* hacia el *dispositivo escolar*.

Al poner en el centro del debate la *escuela* y los procesos de la nueva sociedad emergente (que desde distintas perspectivas se nominan como *sociedad de la información*, *sociedad informacional*, *sociedad comunicacional*, *sociedad del conocimiento*)³, se puede reconocer una constelación de concep-

inscribe a partir de 2006, junto a otros proyectos, en el Programa de Investigación acerca de “Lo metodológico en la enseñanza. El interjuego Didáctica General/Didácticas específicas”.

² A partir del relevamiento realizado desde la propia experiencia de cátedra (Seminario Taller Practica Docente y Residencia - UNC) observamos el uso de términos tales como estrategias, formas metódicas, procedimientos, técnicas, actividad, medios, materiales, recursos, fuentes, consigna, tarea, soporte, herramientas, artefactos, dispositivos formativos, situación, episodio, interacciones, formatos, como así también estilo; se presentan en la mayoría de los casos, con el carácter de dados, reificados, escindidos de su contexto de producción, frente a lo cual se decidió realizar un rastreo crítico de tales conceptos con la intencionalidad de identificar ámbitos de indagación y filiaciones que operan como referencia, revelar los múltiples niveles de significación y rastrear los diferentes usos y las tendencias y perspectivas que inciden en la configuración de los mismos u otros términos asociados a ellos.

³ Cada uno de los cuales merecería un desarrollo particular lo cual excede al marco de esta presentación.

tos⁴ que, con base al entrecruzamiento de las ideas de *asimetría, conciencia y percepción*,⁵ ubica –a nuestro entender– al “*como*” del dispositivo escolar en el centro de la discusión, junto a la necesidad de referir a lo que podemos significar como “*distintas racionalidades*”. Racionalidad/es vinculadas a un campo de debate y discusión mucho más vasto del que refiere al advenimiento y uso de diferentes “*medios educativos*” en la escuela en el marco de los procesos de constitución de la “*nueva sociedad de redes*”.

Abordar la “*cuestión del método*” y su vínculo con la escuela remite a la consideración de la Didáctica Magna como una obra que a partir de un nuevo diagrama de normas y explicaciones, se presentó como síntesis de la pedagogía acerca de la educación de la infancia y la juventud e incidió en el diseño de una tecnología social nueva: *la escuela*, la cual reconocemos desde la perspectiva genealógica de estudio como uno de los dispositivos de las “*sociedades disciplinarias*”⁶. A partir del S. XVII, época de aparición del texto de la Didáctica Magna⁷, la “*escuela*” sustituye al aprendizaje co-

⁴ Desde las nuevas líneas abiertas en el desarrollo de la investigación podemos incorporar: e-learning, blended-learning, weblog, webquest, en el marco del software colectivo y los sistemas de gestión de contenido comunitarios y colectivos (CMS, C-CMS, C3MS; y sistemas WIKI).

⁵ Conceptos que desde una perspectiva de estudio que vincula escuela y la escritura aparecen en el centro de los debates Adorno, 1967; Goody, 1990; Prieto Castillo y Gutierrez, 1991; Perrez Tornero, 2000; Martin Barbero, 1989, Huergo, 2000; 2006, Diego Levis, 2001).

⁶ Michel Foucault (1976) refiere como “*sociedades disciplinarias*” a aquellas en las que se reconoce un conjunto de espacios de saberes y valores que a través de un conjunto de operaciones políticas sobre los cuerpos –disciplinas– apuntarían a simplificar y economizar los procesos de formación de las personas. La institución escolar –como aún la reconocemos hoy– comparte caracteres similares con otras instituciones disciplinarias como el hospital, la fábrica, el cuartel, etc.- que ejercen el poder disciplinario orientado a la formación de un sujeto dócil, útil y productivo a través de un poder que tiene como función principal la de enderezar conductas, para lo cual utiliza la vigilancia jerárquica, la sanción normalizadora y el examen.

⁷ Es posible reconocer en el texto de la Didáctica Magna un conjunto limitado de enunciados, en el marco de un “*conjunto de condiciones de existencia*” o de posibilidades que al no ser totalidades cerradas sino que están llenos de lagunas y recortes y se dispersan sobre otros textos y discursos, se les añade la exterioridad. Desde esta idea de transdisursividad planteada por Foucault, Mariano Narodowski sostiene la posibilidad de trazar un recorrido del discurso pedagógico moderno a través del análisis del texto Comeniano, apoyándose en la idea de paradigma

mo medio educativo⁸, hecho que es parte de la configuración de aquello que consideramos hoy como la institución escolar y sobre la cual se encuentra puesta la mirada al pensar su declinación como institución disciplinaria del Estado-Nación, a la vez que aparecen ideas contrapuestas en relación a si puede o no constituirse en un posible ámbito o espacio capaz de producir nuevas configuraciones, nuevos planos de experiencia que involucren el cuerpo, la subjetividad y las operaciones del poder social⁹.

Al poner como centro de indagación las variadas formas en que se estructuran los modos de transmitir a las nuevas generaciones valores, reglas de conducta, la vinculación recíproca entre saber y poder, se puede advertir en la conjunción de una serie de hechos y principios, las condiciones de aparición de la escuela¹⁰. Entre los mismos consignamos, la definición de un estatuto de infancia; la emergencia de un espacio específico destinado a la educación de los niños; la aparición de un cuerpo especializado en la infancia dotado de elaborados códigos teóricos; la destrucción

transdiscursivo, que compuesto de “elementos intervinientes variados que se entrelazan constituyendo un corpus visible, recurrente y no difícilmente identificable, es posible reconocer un núcleo epistémico común, que habrán de compartir -a pesar de sus diferencias teóricas e ideológicas- los pedagogos y las pedagogías de la modernidad. Este paradigma ha provocado a lo largo de los siglos un pertinaz efecto de continuidad que atraviesa por medio de aspectos integrados las diferentes 'etapas' del pensamiento pedagógico moderno.” Ver: Narodowski, Mariano (1999) y (1996), en particular este autor plantea que el paradigma comeniano ha mutado, y que ésta no sería otra que la del nuevo orden mundial.

⁸ Desde la investigación señalamos el impulso del “giro instructivo”, en esta oportunidad la intención es resaltar la idea que desde la aparición del texto mismo de la Didáctica Magna, junto a una serie de condiciones sociales se va configurando un “nuevo saber” acerca de la educación y de la enseñanza. Respecto de la “sustitución” del aprendizaje por la “escuela” ver Philip Aries, (1993) y Alvarez-Uria, Fernando y Varela Julia (1991).

⁹ No podemos desarrollar aquí la profusa bibliografía y perspectivas que se encuentran en debate en relación a esta temática, sólo por mencionar algunos señalamos las siguientes publicaciones: Fernando Bárcena, Joan-Carles Mèlich, (2000); Silvia Duschatzky; Cristina Corea (2002); Ignacio Lewkowicz, Cristina Corea (2004), Gabriela Diker, Graciela Frigerio (2004) y (2005); Inés Dussel, Daniela Gutierrez (2005); en el marco de propuestas de extensión UNC: Avila Silvia y otros (2006). Palamidessi, M. (2006) Pérez Tornero (2000); Martin Barbero (2002); Gros (2004).

¹⁰ Pineau, Pablo (2001); ver también Narodowski, Mariano (1996) Alvarez-Uria, Fernando y Varela Julia (1991).

de formas anteriores de socialización y educación a la vez que homología entre la escolarización y otros procesos educativos; la imposición de la obligatoriedad decretada por los poderes públicos y sancionada por leyes que junto a la generación de dispositivos específicos de disciplinamiento lograron la institucionalización propiamente de la escuela. A estos hechos y principios junto a la referencia del papel de la *escritura*¹¹ en la configuración de la escuela, se le agregan, por un lado, el establecimiento de *una relación inmodificablemente asimétrica* entre dos posiciones, la del docente y la del alumno como las únicas posiciones de sujeto posibles en la pedagogía moderna, y por el otro, la constitución de un conjunto de saberes logrados a partir de un proceso de descontextualización del contenido académico y la creación del *contenido escolar*.

Estos dos últimos aspectos constituyen para nuestro caso cuestiones centrales que definen el “*cómo*” del dispositivo escolar. Se podría sostener que es en esta generación del proceso de descontextualización en el que entra a jugar la idea de lo metodológico que, junto al cumplimiento e implementación de la relación asimétrica¹², sostiene la idea de “orden” en las

¹¹ La escritura- considerada como la *tecnología de la palabra* que reemplazó la cultura oral primaria como modo de producción de conocimiento y saber. Desde diferentes estudios -entre ellos estudios *arqueológicos*- de la escolarización se resalta la significatividad de la lucha entre “razón” y “saber ancestral” que tuvieron como escenario la conformación de la escuela con la implementación de nuevos parámetros temporo-espaciales que significaron una “revolución” en la manera de organizar los procesos de socialización junto a los de “racionalización” (Ong, 1993, Huergo, 2001; Brunner, 1992; Martin Barbero, 1987; 1990; 2002; Varela Alvarez Uría, 1991, Perez Tornero, 2000).

¹² “Docente y alumno son las únicas posiciones de sujeto posibles en la pedagogía moderna. Así, el docente se presenta como el portador de lo que no porta el alumno, y el alumno - construido sobre el infante - no es comprendido nunca en el proceso pedagógico como un “igual” o “futuro igual” del docente - como lo era, por ejemplo, en la vieja corporación medieval - sino indefectiblemente como alguien que siempre - aun cuando haya concluido la relación educativa - será menor respecto de otro miembro de la diáda.” (Pineau, 2001). “Para la Didáctica Magna la infancia es un supuesto indiscutible a partir del cual es posible construir teórica y prácticamente el concepto de alumno, constituyendo un supuesto del discurso pedagógico moderno: “la posición de alumno implica la posición del infante. La posición del infante condensa así la posición de alumno y los atributos sustanciales del niño en general”. Narodowski (1999). Por ello, quien se constituye en posición de alumno, cualquiera sea su edad, es situado en el “como sí de una infancia” Ba-

dos dimensiones de la disciplina. La Ilustración se vio en una situación inédita: proclamar la igualdad pero al mismo tiempo continuar respetando la desigualdad propia de la educación, la que señala que hay alguien que tiene algo que otro no tiene y que eso le confiere el poder de enseñárselo.

En un sentido, la disciplina se concibe como el conjunto de operaciones políticas sobre los cuerpos más que sobre las conciencias y que tiene como objetivo economizar y simplificar los procesos de formación de las personas que derivarán en su consagración como ciudadanos en plena potestad de sus derechos y obligaciones y, en el otro de los sentidos, *como el conjunto de saberes*, dimensión que nos permite reconocer una distinción crucial: la separación de la actividad de la enseñanza de la actividad de definir "aquello que se enseña". Los modos del saber se separan a su vez de los modos de enseñar; esto es, se separa el saber de su génesis. La escuela enseña sin enseñar sus condiciones de emergencia, lo que Bachelard identificaría como una distinción entre la *conciencia científica* y la *conciencia profesoral*, caracterizando esta última como aquella que sujeta al "orden de la programación" el orden del aprendizaje¹³. El saber, que se encuentra desligado de su historia, será inmediatamente reinserto en otra historia, la historia de la escuela. Ambas historias se ven nuevamente interpeladas al romperse la relación asimétrica, cuando nuevas tecnologías y nuevos procesos político sociales desde la incorporación y uso de dichas tecnologías, ponen a disposición otros saberes, otros vínculos con la historia de dichos saberes y nuevos modos de acceder a ellos.

quero, R. y Narodowski, M. (1994). Desde este marco es posible reconocer que distintos caminos de análisis darían cuenta de la construcción del lugar de la asimetría y desde allí encontrar líneas de sentido que lo vinculen con lo metodológico y cómo esta construcción de una posición que liga saber, conocimiento y relaciones de poder está hoy puesto en crisis cuando las instituciones de "encierro" de las sociedades disciplinarias están en un proceso de cambio hacia la idea de "sociedades de control".

¹³ Bachelard, Gastón, (1982) *La Formación del Espíritu Científico*. Siglo XXI, Bs. As.

El ojo de la tormenta « o » el ojo en la tormenta. Un paisaje impresionista

El texto entonces, intenta ocuparse más de los “cambios” o los “giros” que de autores, teorías, escuelas, o perspectivas¹⁴. A la vez, una reflexión sobre esta elección lleva a pensar que es la metáfora de la “vista” y junto con ella la “imagen”, la que se “ve” impactada por los “cambios” y que no es un simple advenimiento, sino la manifestación álgida de un nuevo cambio-mutación respecto a la relación entre el “mundo”, la “tecnología”, la “ciencia” y los seres humanos (sujetos, personas, agentes, individuos, dividualos, ciborgs). La idea es marcar algunos itinerarios posibles de búsqueda, “otear” el «territorio»- por referir a la metáfora de Korzibski¹⁵- reconociendo a su vez que en el devenir del tiempo hemos pasado, como plantea Pierre Levy (2004), de la tierra, al territorio, de éste al espacio de mercancías y más recientemente a lo que él llama a los espacios de saber (cibespacio), advirtiéndole que el pasaje de cada espacio al siguiente no significa su reemplazo, sino espacios antropológicos cada uno dependiente de técnicas, significaciones, lenguaje, la cultura, las convenciones, las representaciones y las emociones humanas.¹⁶

Es conocida la metáfora de la vida líquida¹⁷ que propone el sociólogo Zigmunt Bauman para referir al siglo XXI, otros autores proponen la

¹⁴ Se reconoce que la línea de abordaje metodológico es aquella que se traza siguiendo a Nietzsche-Foucault-Deleuze-Sloterdijk.

¹⁵ “El mapa no es el territorio” en: Korzibsky (1968), *La Lógica no-aristotélica*, en Planeta N° 52 .Bs. As. Editorial Sudamericana. Bs.As.

¹⁶ Pierre Levy es uno de los representantes de los “apologistas de la tecnología digital”. La premisa de este autor se basa en la noción de una inteligencia universalmente distribuida. Nadie sabe todo, todos saben algo, todo conocimiento reside en la humanidad. No hay una provisión trascendente de conocimiento y el conocimiento es simplemente la suma de lo que sabemos.

¹⁷ ... “la vida líquida es una vida precaria y vivida en condiciones de incertidumbre constante. Las más acuciantes y persistentes preocupaciones que perturban esa vida son las que resultan del temor a que nos tomen desprevenidos, a que no podamos seguir el ritmo de unos acontecimientos que se mueven con gran rapidez, a que nos quedemos rezagados, a no percatarnos de las fechas «de caducidad», a que tengamos que cargar con bienes que ya no nos resultan deseables, a que pasemos por alto cuándo es necesario que cambiemos de enfoque si no queremos sobrepasar un punto sin retorno. La vida líquida es una sucesión de nuevos comienzos, pero,

idea del *torbellino* del siglo XXI, o “la revoltura del siglo XX”¹⁸, frente a estas imágenes y las sensaciones que imprimen, es tal vez el lugar del *ojo de la tormenta*¹⁹ lo que nos permita recorrer sin temor a su «caducidad» aquellos “bienes” que, la proximidad de la tormenta, -con posibilidades de naufragio- pareciera se impone dejar, a la vez que, decididamente -nos proponemos- poner el “ojo *en* la tormenta”. El reconocer al dispositivo escolar en el centro de la tormenta, es tal vez otorgarnos la posibilidad de recuperar aquel viejo sentido del lugar del remanso, como espacio del *scholē* y junto a ella la idea del “*ludi magister*”.²⁰

El siglo XX se caracterizó -entre otras cosas- por reconocer que existen estructuras perceptivas y que esas estructuras condicionan el conocimiento mismo. El estudio de la percepción se correlaciona con la importancia adquirida por las “tecnologías de acción a distancia”, para Paul Virilio no se llegó a esta importancia por una simple influencia tecnológica; sino que se trata más bien, de un *cambio en el régimen de las relaciones entre conciencia y percepción*, en beneficio de esta última provocadas por una jerarquización distinta en la unidad cuerpo-alma de los sujetos modernos. La percepción, los sentidos, pasaron a ser en los estratos de saber de Occi-

precisamente por ello, son los breves e indoloros finales -sin los que esos nuevos comienzos serían imposibles de concebir- los que suelen constituir sus momentos de mayor desafío y ocasionan nuestros más irritantes dolores de cabeza. Entre las artes de vivir moderno líquido y las habilidades necesarias para practicarlas, saber liberarse de las cosas prima sobre saber adquirirlas”. Bauman (2006).

¹⁸ Palamidessi (2006); Perez Tornero (2000); Huergo (2006).

¹⁹ En el ojo de un huracán, en tormentas muy fuertes se puede estar sin nubes o puede estar nublado durante tormentas más débiles o menos organizadas, en ambos casos, el ojo es un área donde los vientos y la lluvia son débiles y las condiciones son apacibles, no obstante, rodeando el ojo está la pared del ojo, la cual es usualmente la parte más intensa de un huracán. Los vientos y lluvias más fuertes se producen en la pared. (informe meteorológico).

²⁰ «La palabra griega 'scholē' designaba el vagar, el reposo, la cesación de las fatigas físicas, y, por extensión, el momento propicio para la actividad del espíritu, para la lectura, las artes, el estudio. De este sentido primitivo era fácil pasar al del lugar de estudio, de lectura, de ejercicio intelectual, y tal fue el del latín 'schola'. Pero la prueba de que la idea primera subsistía, se encuentra en la frase latina 'ludi magister', literalmente «maestro de juego»; así para los romanos como para los griegos, la escuela fue concebida desde un principio como un lugar de agradable descanso: el estudio les parecía como un juego respecto de las rudas ocupaciones de la vida exterior».

dente, un modo de conocimiento, y la jerarquización del cuerpo se dirige desde la conciencia hacia la percepción, junto a los modos de relacionarse con el conocimiento, el saber y la información.

La escuela entre la lógica de la escritura y la lógica de la imagen... ¿tecnófoba o tencófila?

La escuela se encuentra en tensión con otros espacios de constitución de subjetividades como los medios de comunicación, las tecnologías de la información. Nuevos procesos, nuevos fenómenos sociales, nuevas formas de interacción social se configuran obstaculizando reconocer rasgos permanentes, líneas de convergencia y divergencia en cuanto a las posibilidades del análisis. En la escuela impactan, se entrecruzan y construyen nuevas pautas sociales, tecnologías y subjetividades. Se sostiene que la educación está en crisis, una crisis entendida como el estallido de las funciones tradicionales de las instituciones de encierro -propias de las llamadas sociedades disciplinarias-, como espacios de inculcación de saberes y valores y el disciplinamiento de los cuerpos; al tiempo que nos encontramos frente -y a la vez parte- de un conjunto de transformaciones que impactan la manera en que se concibe y se practica el cuerpo y donde ingresan fuertemente las nuevas tecnologías de la información y junto a ella la vigilancia al aire libre que se establece y manifiesta como aquella que no necesita del encierro para llevar adelante la supervisión de las actividades en el espacio y en el tiempo. El advenimiento de este nuevo escenario -sociedades de control²¹- interpela la forma de concebir la educación. Po-

²¹ El filósofo francés Gilles Deleuze realiza una reinterpretación del aparato conceptual de Foucault. En el texto "Posdata sobre las sociedades de control" vincula la supervisión de las actividades en el espacio y el tiempo a un nuevo proceso que denomina "control" tomando la expresión de William Bourroughs que junto a reflexiones de Paul Virilio sobre el "tipo de vigilancia al aire libre" le permite caracterizar y esbozar las notas distintivas del pasaje de la "disciplina" al "control"; ideas que a su vez son retomadas por diferentes autores que indagan y refieren a una serie de mutaciones en el orden de la política, la economía y lo social (podemos mencionar entre otros a Toni Negri, Michel Hardy; Mauricio Lazaratto). En el marco del trabajo de Deleuze, el término "control" designa un cambio en las condiciones de "vigilancia" abriendo la posibilidad a una nueva y sutil sujeción a nivel social. A nivel subjetivo aquellas subjetividades fijas de las sociedades disciplinarias se constituyen en "subjetividades híbridas", para caracterizarlas Deleuze utili-

demos advertir el quiebre de la “escuela como organización político-administrativa de inculcación de valores y saberes”, quiebre que es concomitante con la idea de una crisis de la racionalidad escrituraria que fuera base del humanismo²² que se ve interpelada a partir de la instauración de los medios masivos de comunicación y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

Se menciona a menudo que el pensamiento lógico secuencial y el conocimiento racional clásico se ve amenazado por la generalización de la proliferación de imágenes, junto a nuevos sistemas de información con la *nueva racionalidad del hipertexto*. Se afirma que el reino del audiovisual, la omnipresencia de la publicidad en nuestras vidas hace primar la cultura de la imagen sobre la cultura del texto, lo que ha dado un vuelco a veinte siglos de historia del conocimiento y un retroceso evolutivo según sostienen diversos autores. Se manifiesta en términos de “enfrentamiento” el pensamiento racional y el pensamiento sensorial, adjudicando al primero la primacía de la palabra escrita y al segundo las imágenes; al primero la abstracción intelectual frente a las percepciones sensoriales, surge la pregunta acerca de si estamos dispuestos a suscribir esto o, por el contrario, podemos advertir que la *iconosfera*, en la que sí estamos inmersos, coexiste con una inmensa *logosfera*. Intervenir en este espacio-tiempo en crisis de la educación²³ es –desde la posición que se pretende sostener– intentar un giro al pensar la “escuela, la enseñanza y sus contextos”; es pensar la crisis como la manifestación-lucha advenimiento de “cambios”. En este sentido,

za la contraposición entre individuo y dividuo para expresar el hecho de que estas subjetividades híbridas en algún punto se unifican siendo ese punto el de la vigilancia “superpanóptica”; a diferencia del poder disciplinario que masifica e individualiza, en las sociedades de control, además de la masa y el individuo, existe el público. Los medios de comunicación crean un nuevo espacio en el que se imbrican lo masificante y lo individuante; este último análisis es un avance de las ideas de Deleuze por Mauricio Lazzarato quien retoma a su vez la idea de Gabriel Tarde acerca de las tecnologías de acción a distancia, que refieren tanto los medios masivos tradicionales (radio, cine, televisión) como las nuevas tecnologías digitales (Internet, teléfonos celulares).

²² Peter Sloterdijk (2000).

²³ Crisis entendida como el estallido de las funciones tradicionales frente a un proceso de cambio mucho más general de la sociedad que interpela la forma de concebir la educación en el nuevo escenario y el quiebre de la organización político-administrativa de inculcación de saberes.

crisis se entiende como el quiebre entre las expectativas predominantes y la emergencia de las posibilidades alternativas de gobernarnos a nosotros mismos”.

Posición que reclama a su vez distanciarse de la impronta de los versos: ¿celebrar la globalización? o ¿estar en la fila de los apocalípticos?, ¿tecnófoba o tecnófila?, ¿apostar a un pensamiento secuencial o a una simultaneidad post alfabética de la realidad virtual y simulada?, ¿abstracción intelectual o percepción sensorial?, ¿cultura de la imagen o cultura del texto, más específicamente cultura de la imprenta frente a la cultura visual y la dialéctica entre texto e imagen?, ¿texto o hipertexto? Podemos preguntar, junto a varios autores si ¿cambian nuestras maneras de concebir el mundo, los enormes flujos de estímulos y la avalancha icónica?, ¿modifican nuestros modelos mentales y la manera de relacionarnos con la información?, ¿se puede sostener que hay una racionalidad específica que lo sustenta, que se impone?

Se asume que la pronta respuesta a estos interrogantes, sería no considerar la advertencia de Blanchot: que la respuesta es la desgracia de la interrogación, -como tampoco sería recomendable recaer en la nostalgia de épocas mejores, advirtiendo que la nostalgia es una operación sentimental conservadora y reaccionaria-, es preferible más bien una mirada melancólica que ayude a humanizar las cosas, como operación de despliegue de ánimo.²⁴

Podemos partir de entender la subjetividad como “una compleja trama de los modos en que lo social se encarna en los cuerpos y otorga al individuo históricamente situado, tanto posibilidades de reproducción de ese orden social como las de su negación, impugnación y transformación”²⁵, en este sentido la producción de subjetividades posee una organización reticular y policéntrica (no hay una teoría a priori del sujeto que

²⁴ Sería asumir la posición como plantea Rossana Reguillo Cruz de un “pesimismo realista”, ver: “Políticas de la mirada. Hacia una antropología de las pasiones contemporáneas” en Ines Dussel, Daniela Gutiérrez (comp) *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*. Manantial FLACSO Bs.As. (2005) (pp: 59-74) y también Christian Ferrer, “Técnica y sociedad” en documentos y conferencias: CINE Maestros MECyT - consulta web

http://www.me.gov.ar/curriform/publica/porvenir_ferrer.pdf

²⁵ Rossana Reguillo Cruz op.cit.

pueda sostenerse), y en lo que se podría llamar la *subjetividad mediática*, se concentran nuevas prácticas del espacio, del tiempo y de la conciencia.

Se reconoce que los nuevos modos de circulación, comunicación, producción, consumo y racionalización demandan y dan forma a un nuevo tipo de observador y de explorador. A pesar de los cambios a los que estas relaciones refieren deberíamos tener presente, tal como plantea entre otros Régis Debray, que la imagen no adviene, está presente ya, desde otros (todos los) tiempos y desde otros espacios, "no existe la imagen en sí misma: su estatuto y sus poderes varían continuamente con las revoluciones técnicas y los cambios en las creencias colectivas. Y, sin embargo, la imagen ha dominado siempre a los hombres, aunque el ojo occidental tenga una historia y cada época un inconsciente óptico. Nuestra mirada fue mágica antes de ser artística. Y en la actualidad se está haciendo económica".

Podemos sostener junto a Gilles Deleuze que la "sociedad informacional" no se agota ni se sostiene simplemente en las "nuevas tecnologías" sino que bajo este rótulo, se condensan una serie de cambio-mutaciones de gran importancia no siendo solamente una respuesta a una evolución tecnológica, sino una profunda mutación del "capitalismo", y además las mismas transformaciones de la "tecnología" pueden ser reconocidas a través de su vínculo con los procesos de subjetivación a lo largo de la historia.

¿Racionalidades en danza o vientos de guerra que azotan distintos campos?

Surge la pregunta así, de si no sería erróneo "etiquetar de un «cambio de racionalidad»" el pasar del *remanso de la narración* -propia del humanismo como sociedad escrituraria, *al vértigo de la imagen*, a la vez que sostener que un determinado tipo de racionalidad pudiera comprender toda la complejidad de lo que este cambio significa, y en este sentido preguntarnos acerca de si el concepto de racionalidad no funcionaría simplemente como un concepto esponja, ¿qué se quiere significar cuando se habla de nuevas, viejas, distintas racionalidades?, ¿qué es posible entender por ella y para qué hoy teniendo en cuenta cambios producidos en la misma definición de racionalidad-racionalidades cuando se amplía la mirada a los debates en la filosofía de la ciencias, a los estudios sociales de la ciencia y la tecnología, la ética, la estética, al arte?

Comencemos entonces por pintar nuestro paisaje impresionista, en el sentido de reconocer a través de él un conjunto de transformaciones culturales, sociales y filosóficas.

Al poner el ojo en la tormenta podemos encontrar que diversos autores²⁶ reconocen un nuevo sistema de producción de conocimientos -en el que las universidades no necesariamente poseen el papel protagónico-; según el cual la producción del saber es realizada en cooperación, por múltiples asociados científicos y no científicos, a la vez que cambian las pautas de financiación de las investigaciones, siendo las empresas, las industrias, y los grupos de presión sociales los que intervienen directamente como partes, junto a los organismos oficiales y las fundaciones.

Surge la idea de redes o procesos complejos, interactivos, que se retroalimentan, como característica de la nueva forma en que se produce conocimiento y la innovación tecnológica. La relevancia temática de la nueva agenda en torno a la producción de conocimiento científico se ve interpelada por esta nueva concepción en la forma de producción del conocimiento, como así también la idea de interacciones entre agentes en el plano regional e internacional. Se asume una nueva concepción de la ciencia como una fuente de oportunidades estratégicas, sustentadas en una estrecha relación con las necesidades de la sociedad, lo cual a su vez implica la definición de prioridades de desarrollo científico y tecnológico, guiadas por las demandas sociales, y que se construyen por la interacción de un conjunto de actores. Como sostiene Gibbons, el conocimiento se genera en contextos cada vez más amplios, transdisciplinarios, económicos y sociales.

Respecto de esta nueva forma de producción del conocimiento podemos reconocer ciertas notas distintivas que la caracterizan: se desarrolla para la "solución de problemas en un contexto de aplicación"; involucra la participación de varias disciplinas entre las que se generan sus propias estructuras teóricas y métodos de investigación; es heterogéneo y de diversidad organizacional, ya que se constituye por grupos de investigación menos institucionalizados y mediante la conformación de redes que se disuelven cuando se resuelve un problema.

Se comienza a hablar de la culminación de la vieja y célebre división entre el mundo material y el mundo de las ideas, entran en escena los

²⁶ Burton Clark, Tonny Becher, Stephen Toulmin, Michel Gibbons, Andy Hargreaves, Ian Hacking, Bruno Latour, por mencionar algunos.

mundos reales y los mundos virtuales y la confirmación positiva de la dualidad materia/información sustentada en el seno de la biología molecular. Se discuten y analizan los préstamos conceptuales entre ciencias sociales y ciencias naturales y entre éstas y las pautas y supuestos de la organización social y el pensamiento social vinculado al advenimiento de diferentes tecnologías primando estudios genealógicos. Ampliando el campo de la mirada se reconocen movimientos que se reflejan en estudios que investigan paralelismos entre literatura, teoría crítica contemporánea, con tentativas por encontrar rasgos metodológicos comunes a las ciencias sociales, humanas y naturales (Hayles, 1993). Y actualmente Ian Hacking que retomando de Alisdar Crombie sus "estilos de pensamiento", propone atender a "estilos de razonamiento". Es destacable también la aparición de la idea que sostiene a la *escuela* como una "organización que aprende", proponiendo su conversión a "empresa" en su vínculo con el contexto sociohistórico político y en competencia en el mercado, proponiendo la incorporación y uso de "diferentes racionalidades". Aparece y se propone el uso de nuevos conceptos, los cuales se encuentran escindidos de sus contextos originales de producción (estudios que dieron origen y sentido a las construcciones conceptuales) como por ejemplo el de *racionalidad acotada*, siendo el mismo propuesto, como propulsor de mejoras en cuanto a la calidad de resultados en los procesos de adaptación en relación con los objetivos y los medios para alcanzarlos. Así se habilitan vínculos con la visión de la educación como empresa sujeta a regulaciones del mercado y se proponen diversas racionalidades, que a su vez están apoyadas unas en otras.

Se pueden reconocer en el ámbito educativo, apostando a visiones críticas, autores que recurren a conceptualizaciones realizadas por Jürgen Habermas. Thomas Popkewitz (1984) fue el primer pedagogo que ha desarrollado los procesos de investigación habermasianos aplicándolos al campo de la investigación educativa.

Para él las ciencias sociales y la de educación entre ellas, son dialectos del lenguaje o parafraseando a Toulmin: no se preocupa por las cuestiones concernientes con la forma lógica, sino por las de función y adaptación por las necesidades y exigencias reales de las situaciones problemáticas que están destinadas a abordar. Posición no exenta de críticas como por ejemplo la de Hamersley quien sostiene que estos abordajes desde la "mentalidad paradigmática", organiza básicamente las ciencias en torno a problemas de investigación y no a visiones conflictivas del mundo, donde

la racionalidad es convertida en una divisa retórica, usada para legitimar un punto de vista frente a otro (ya que no se elabora el concepto de objetividad), no se presta atención a los valores –que refieren en último término a ideologías– que pueden influir en la investigación y confundir ideal con realidad²⁷

El texto de referencia basaba su análisis en los desarrollos de Kuhn y Habermas pero de éste último tomaba los desarrollos conceptuales del “primer período” del trabajo de este autor correspondiente a “Conocimiento e Interés”, como lo han hecho otros autores como por ejemplo Shirley Grundy “Producto o praxis del curriculum”, también en los ‘80, o Henry Giroux, en los noventa, con su libro *Teoría y resistencia en educación*, por citar los de mayor circulación. Se constituyeron en referentes de desarrollos que pretendían comprender los cambios en materia de propuestas educativas, y alzarse con una voz crítica. Concepciones que aún hoy siguen impregnando discursos pero que se encuentran limitados a la referencia a los tres modelos de racionalidad: técnica, hermenéutica y emancipatoria, quedando muchas veces sin incorporar ni criticar estos modelos desde las nuevas tesis del propio Habermas y llegando a simplificar o más bien quedándose en etiquetas que en nada aportan a un avance en la comprensión de la situación. El mismo Popkewitz (con su conceptualización de epistemología social)²⁸ y otros autores como Robert Young y Jean-Carles Mèlich, incorporan en sus análisis y estudios al segundo período de Habermas: *Teoría de la acción comunicativa*, como así también conceptualizaciones y desarrollos teóricos que consideran pertinentes a sus análisis acerca de la educación, aportes de los trabajos de Michel Foucault y particularmente una perspectiva genealógica en los abordajes, a la vez que se sostiene que “las racionalidades y las lógicas de razonamiento implicadas en la producción de conocimientos sobre la educación son heterogéneas, el desarrollo del conocimiento no se da a la manera de un avance lineal y ascendente de menos a más; sus trayectorias son contingentes, hay en ellas coexistencia y sobreposición de formaciones previas” (Josefina Granja Castro, 2000).

²⁷ Thomas Popkewitz (1984).

²⁸ Implica referir a la forma en que el saber se entrelaza con los mundos institucionales para producir relaciones de poder y cómo una serie de prácticas anónimas, a las que son inherentes los objetivos y las motivaciones, regula la elección, el habla, el sentimiento y el pensamiento.

Tal como parece, el concepto de racionalidad no podría definirse fácilmente, se entremezclan diferentes niveles o esferas como también distintos modelos, teorías y distintas metáforas propuestas en los últimos tiempos, sin olvidar que la racionalidad ha ejercido en el ser humano una fascinación a lo largo de toda la historia de la filosofía²⁹ como así también se impone estar atentos a la interrogación acerca de la naturaleza y el lugar de la racionalidad en diversos ámbitos de la vida humana. Todo lo cual daría cuenta de variados sentidos, que remarcan la dificultad de circunscribir la noción de racionalidad a una horma única, con pretensiones absolutistas, sin destruir en el intento la posibilidad de un concepto de racionalidad más amplio y complejo, capaz de intentar una aproximación más modesta y por lo tanto más realista y fructífera a la estructura compleja que conforma la racionalidad humana.

Algunas pinceladas finales al cuadro, poniendo nuevamente el "ojo" y la mirada en la escuela

Podríamos continuar con las pinceladas de este cuadro o advertir más vientos alrededor del ojo de la tormenta, quizás el que más fuertemente se impone es la idea de que las *tecnologías de la comunicación* –como sostienen muchos, entre ellos Franco Bernardi– han trastocado el concepto antropológico del pensamiento crítico, suspendido los paradigmas fundamentales del humanismo moderno, aplastando con toda su fuerza la posibilidad de un pensamiento lógico-crítico; no bastan en esta "tormenta" la denuncia de los peligros de la mutación mediática ni la advertencia de las nuevas formas de comunicación configuracional³⁰, como tampoco recurrir a una retórica que proponga una nueva racionalidad. Es dable destacar las advertencias de distintos estudiosos de la comunicación y educación acerca de la confusión a partir del reduccionismo de la denominada "tecnología educativa" y el "mediacentrismo", investigadores como Pablo Casares, Guillermo Orozco Gómez, Daniel Prieto Castillo, entre otros, han alertado sobre la necesidad de que la racionalidad comunicativa (incluso en el sen-

²⁹ Ver Coloquios Bariloche (1999) I. Racionalidad y conocimiento; La Racionalidad de la Ciencia y II. Racionalidad y Método en Ciencias Humanas; Racionalidad, Teoría de la Elección Racional, Razón Comunicativa.

³⁰ Comunicación configuracional que se diferencia de la comunicación discursiva, ver en Franco Bernardi (2006).

tido de racionalidad pedagógica) prime por sobre la racionalidad tecnológica a la vez que batallar contra el efecto opuesto; la ignorancia o escamoteo de los medios en los procesos de generación de conocimientos y socialidad en la actualidad (Huego, 2000).

Por otra parte, articulando con el concepto de “racionalidad” y “distintas racionalidades” que veníamos desarrollando en los apartados anteriores y retomando los análisis de Paul Virilio en relación a las relaciones entre conciencia y percepción, es necesario introducir referencias a los análisis de Scot Lash³¹ y vincular racionalidad, información y “juego” y destacar la relación de este último con los procesos de subjetivación. El “juego” como una de las emergencias en el nivel subjetivo de una nueva jerarquización del cuerpo, que al interior de la tensión conciencia – percepción crea un espacio de flujos allí donde no la hay, permite vivir un *espacio* estando en otro. En este marco sería el *juego* en lugar de la *racionalidad* lo que presentaría una contraposición en el pasaje de “la conciencia” al de la “percepción”, a la vez que se produce un desdibujamiento de las fronteras entre lo “lúdico” y lo “serio”, entre el trabajo y el juego con sus concomitancias³². Poniendo en el eje de la discusión y la reflexión, las continuidades y rupturas que establece lo *virtual-espectacular* en relación a las situaciones de la educación pensadas desde las “sociedades disciplinarias”.

Aparecen con fuerza discursos que sostienen las ideas de “*apologistas de la evolución tecnodigital*”, entre sus representantes podemos nombrar a Pierre Levy y su teoría de la inteligencia colectiva, Kevin Kelly que desde una teoría de la mente global interconectada que incorpora elementos orgánicos e inorgánicos se constituye en favorecedora de potencia de cálculo e interpretación que supera la mente individual. La principal crítica es que se asume una posición desde la cual se analiza y potencia una parte del panorama, sin reparar en la miseria económica y violencia militar que acompaña la difusión de las tecnologías digitales. Frente a lo cual se alzan las voces de la “*resistencia antidigital*” desde la cual se sostienen valores humanistas y sociales con representantes como Paul Virilio o como lo fuera Pierre Bourdieu, pero que según los analistas fallan en la propuesta al fo-

³¹ Scot Lash (2005).

³² Scot Lash toma los trabajos de Johan Huizinga acerca del despliegue una “contrahistoria de la humanidad moderna al considerar al hombre como *homo ludens*” y el análisis de aquello que las “sociedades han entendido en varias épocas por juego”.

calizar sus acciones en meras declaraciones éticas que sostienen a la palabra y la escritura frente a la impronta y la carrera de la “evidente” actual disolución del *universo alfabético*, junto al reconocimiento que el “imaginario global” se expresa por medio de la cultura visual.

Las imágenes funcionan como activadoras de cadenas cognitivas y de comportamiento a la vez que mitopoiéticas los cuales se pueden desarrollar más allá de los límites del lenguaje verbal y de las interpretaciones culturales, nacionales y religiosas. El lenguaje visual es, por tanto, la *lingua franca* de la primera generación videoelectrónica, una generación que ha aprendido más de la máquina televisiva que de su padre y de su madre. Una parte decisiva de su configuración emotiva y cognitiva deriva más de su exposición a la semiosis de la máquina, de la televisión o de la telemática que de la relación con sus padres o con otros seres humanos (Pablo Rodríguez, 2006).

Para continuar la línea de estas reflexiones y preguntas, podríamos explicitar una serie de “operaciones cognitivas” que consideramos sería necesario ejercitar -como plantea Christian Ferrer-, y que en cierto sentido venimos desarrollando. El primero de ellos: “historizar los acontecimientos” frente al impacto de la “actualidad centrípeta” donde las fuerzas deshistorizantes actúan con potencia inusitada. Es necesario a la vez poner en acción otra operación cognitiva que consista en “desnaturalizar los productos de la organización técnica del mundo”. La técnica instala un modo de relación con las cosas que determina formas de sensibilidad, modos de pensar y de ver y modos de habitar en el mundo. Se impone reconocer que en esos modos de habitar el mundo se despliega una “erótica”, en tanto las tecnologías nos seducen, nos atraen y nos colocan en una relación con ellas de nuevo tipo, muy diferente a la relación que se tenía con las herramientas hace trescientos años”.³³ Las tecnologías pueden presentarse, ofrecerse, como si fueran “útiles, lógicas, como si nada hubiera que criticar en ellas”, frente a lo cual es necesario advertir que, “no solamente tienen una historia, sino que en cada una de ellas está impresa la historia de luchas sociales que hicieron que esas cosas nos rodeen hoy en día y cuyos desenlaces momentáneos han forjado éste, nuestro mundo” (Christian Ferrer, 2006).

³³ Ver también Donna Haraway y su “Manifiesto cyborg”.

Indudablemente es difícil cerrar un trabajo cuando en el propio proceso de la escritura se abren nuevas pistas, nuevos interrogantes, qué palabras escoger, o qué pregunta priorizar ... desde el remanso de la narración en este caso, se ven interpelados los “sentidos” y tal vez no alcance sólo la metáfora de la vista y se reclame a su vez el sentido del oído y a la vez se impone reconocer que se instauran nuevos espacio-tiempo y nuevas maneras de habitarlos, entre el autor, el lector y las voces involucradas...

Queda a su vez abierto un amplio campo de indagación y análisis que pone a partir del *Juego*³⁴ a la “racionalidad/racionalidades” en el centro de la tormenta y tal vez sea necesario incluso cambiar de metáfora y pensar desde “otro lugar” el espacio y el tiempo de lo que somos y estamos siendo, retomando el epígrafe inicial que citamos de Gilles Deleuze acerca del dispositivo.

Los interrogantes abiertos tienen la intención de volver la mirada sobre los conceptos que se relevaron al inicio de la investigación, pensar cómo se entrelazan con la relación asimétrica al interior del dispositivo escolar, así como vincular los mismos con la idea de las *sociedades de control* donde se reconoce una disociación entre el cuerpo, la conciencia y la percepción (allí donde las sociedades disciplinarias vinculaban los tres a la idea de sujeto), considerando un espacio constituido por flujos y un tiempo donde conviven lo efímero con lo eterno, y donde no es posible secuenciar los acontecimientos ni es posible una distinción acerca de contenidos a transmitir, ya que *todo puede ser transmitido*. Volver a poner en el centro la idea de asimetría, qué líneas de sentido la vinculan con lo metodológico y analizar cómo esta construcción de una posición que liga saber, conocimiento y relaciones de poder, –que es mucho más complejo que referir a las TICs o NTICs–, donde cambian las relaciones con el saber y el sentido de la asimetría, a la vez que la “disciplina” en sus sentidos o dimensiones también se encuentra en mutación, para avanzar en la búsqueda de comprensión acerca de propuestas metodológicas en los espacios escolares, centralmente en el “aula”; sobre la base de tener en cuenta la reconfiguración de las prácticas escolares, la mediatización cultural, junto a las actuales situaciones de *alfabetización* y los nuevos modos de socialización y construcción del conocimiento.

³⁴ Ver Scot Lash, (2005).

Bibliografía

- Aries, Philip (1993). "La infancia", en *Revista de Educación* N° 254, España.
- Bachelard, Gastón (1982). *La Formación del Espíritu Científico*. Siglo XXI Editores, Bs. As.
- Baquero, Ricardo; Narodowsky, Mariano (1994). "¿Existe la infancia?", en *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación* Año III N° 4. Bs. As.
- _____ (1990). "Normatividad y Normalidad en Pedagogía", en: *Revista Alternativas* Año IV, N°6, U. Nac. Del Centro, Tandil, Argentina, pp. 35-46.
- Bauman, Zigmunt (2006). *Vida líquida*. Paidós. Bs. As.
- Berardi, Franco (2006). *Mediamutación. Cultura de los medios y crisis de los valores humanistas*
- Casares, P. (1988) "Informática, educación y dependencia", en *Diálogos*, Lima, FELAFACS. <http://www.felafacs.org/files/casares.pdf>
- Castells, Manuel (1997). *La sociedad-red*. Primer volumen de *La era de la información*, Alianza, Madrid.
- Corea, Cristina Y Lewkowicz, Ignacio (2004). *Pedagogía del aburrido*, Paidós Bs. As.
- Debray, Régis (1994). *Vida y muerte de la imagen: Historia de la mirada en Occidente*. Paidós, Barcelona.
- Deleuze, Gilles (1995). "Posdata sobre la sociedad de control", en *Conversaciones*, Pretextos, Valencia.
- Deleuze, G., Barbier, E., Dreyfus, H. L. et al. (1990). *Michel Foucault Filósofo*, (p. 155-163). Gedisa, Barcelona.
- Dussel, Inés; Gutierrez, Daniela (comp.) (2005). *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*. Manantial FLACSO Bs.As.
- Ferrer Christian (2006). "Técnica y sociedad" en documentos y conferencias CINE Maestro MECyT consulta web: www.me.gov.ar/curriform/publica/porvenir_ferrer.pdf
- Foucault, Michel (1976). *Vigilar y castigar*, Siglo XXI, México.
- Gibbons, M. (2000). *La nueva producción de conocimiento*. Pomares-Corredor, Barcelona.
- Granja Castro, Josefina (1999). "Análisis conceptual de discurso. Un instrumento para observar la producción de conocimientos en el campo de la educación", en *Memoria electrónica del V Congreso de Investi-*

- gación Educativa*, área VII: Filosofía, teoría y campo de la educación, Aguascalientes: COMIE, pp. 127-136.
- Goody, J. (1990). *La lógica de la escritura y la organización de la sociedad*, Alianza, Madrid.
- Gros, Begoña (2004). *De cómo la tecnología no logra integrarse en la escuela a menos que... cambie la escuela*. Jornadas Espiral, Barcelona.
- Hacking, Ian (1997). *Representar e Intervenir*. Paidós UNAM, Mexico.
- _____ (1999). *The social construction of what?* Cambridge: Harvard University Press. (*¿La construcción social de qué?* / trad. J. Sánchez Navarro. 2001. Paidós, Barcelona.
- Haraway, Donna (1985). *Un Manifiesto Cyborg: Ciencia, Tecnología, y Socialismo-Feminista en el Siglo Veinte Tardío* Traducción al castellano de Manuel Talens]
- Hayles, N. Katherine (1993). *Evolución del caos*. Gedisa, Barcelona.
- Huergo, Jorge (2000). "Comunicación/Educación: Itinerarios transversales", en C. Valderrama (ed.), *Comunicación-Educación. Coordinadas, abordajes y travesías*, Bogotá, DIUC-Siglo del Hombre.
- Huergo, Jorge. (2000). *Cultura escolar/Cultura mediática. Intersecciones*, Santa Fé de Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2000.
- Lash, Scott, (2005). "Fenomenología tecnológica", en *Crítica de la información*, Amorrortu, Buenos Aires.
- Latour, Bruno (s/d). *Dame un Laboratorio y levantaré el mundo*. OEI consulta: <http://www.oei.es/salactsi/latour.htm>
- Levis, Diego (2004). *Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información. Modelo para armar*.
- Levy, Pierre (2004). *Inteligencia colectiva. Por una antropología del ciberespacio*. Consulta web <http://inteligenciacolectiva.bvsalud.org>. Traducción del francés por Felino Martínez Álvarez.
- Narodowski, Mariano (1994). *Infancia y Poder La conformación de la Pedagogía Moderna*, Editorial Aique, Bs.As.
- _____ (1996). "La pedagogía moderna en penumbras. Perspectivas históricas" en *Propuesta Educativa* N° 13 (p.: 19-23).
- _____ (1999). "El final de las utopías educativas. Un adiós sin penas ni olvidos. El paradigma comeniano", en *Con-Textos en Educación*, Nro. 2, consulta on-line: 4-2-200702:16:48 GMT <http://www.unrc.edu.ar/publicar/cde/2h1.html>
- Ong, W (1993). *Oralidad y escritura*, Fondo de Cultura Económica, Bs. As.

- Orozco Gómez, G. (1993). "La computadora en la educación: dos racionalidades en pugna", en *Diálogos*, Lima, FELAFACS, No. 37.
- Pérez Tornero, José Manuel (2000). "Las escuelas y la enseñanza en la sociedad de la información", en Pérez Tornero, J.M (compilador). *Comunicación y educación en la sociedad de la información*, Paidós, Barcelona.
- Pineau, Pablo (2001). "¿Por qué triunfó la escuela? o la modernidad dijo: 'Esto es educación' y la escuela respondió: 'Yo me ocupo'" en Pineau, P.; Dussel, I. y Caruso, M.: *La escuela como máquina de educar*. Paidós, Bs. As.
- Prieto Castillo, Daniel y Francisco Gutiérrez (1991). Las mediaciones pedagógicas. Apuntes para una educación a distancia alternativa, San José de Costa Rica, RNTC.
- Popkewitz Thomas (1984). *Paradigma e ideología en investigación*. Mondadori, Madrid.
- Rodríguez, Pablo (2006). *Subjetividades mediáticas y educación*. FLACSO-ARGENTINA.
- Sloterdijk, Peter (2000). "Normas del Parque humano. Una respuesta a la carta sobre el humanismo de Heidegger", Siruela, Madrid.
- Varela Julia. & Alvarez-Uría Fernando (1991). *Arqueología de la escuela*, La Piqueta, Madrid.
- Virilio, Paul, (1997). "La codicia de los ojos" y "De la perversión a la diversión sexual", en *La velocidad de liberación*, Manantial, Bs. As.