

José Antonio Hernanz Moral (ed.)

Retos y oportunidades de la educación a lo largo de la vida en la sociedad del conocimiento: de los contenidos a los saberes

Retos y oportunidades
de la educación a lo largo
de la vida en la sociedad
del conocimiento:
de los contenidos a los saberes

José Antonio Hernanz Moral (ed.)

Retos y oportunidades
de la educación a lo largo
de la vida en la sociedad
del conocimiento:
de los contenidos a los
saberes

Octaedro 

Colección Horizontes Universidad

Título: *Retos y oportunidades de la educación a lo largo de la vida en la sociedad del conocimiento: de los contenidos a los saberes*

Este libro es resultado de la investigación de José Antonio Hernanz como investigador contratado «Beatriz Galindo» BGP18-00078, en el Departamento de Educación de la Universidad de Cantabria, a través del Programa «Beatriz Galindo» del Ministerio de Universidades de España. La publicación tiene el apoyo financiero de la Dotación adicional de recursos para la investigación de la Universidad de Cantabria.



Primera edición: abril de 2024

© José Antonio Hernanz Moral (ed.)

© De esta edición:
Ediciones OCTAEDRO, S.L.
C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona
Tel.: 93 246 40 02
octaedro@octaedro.com
www.octaedro.com

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra sólo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

ISBN: 978-84-19900-76-0

Diseño cubierta: Tomàs Capdevila

Diseño y realización: Octaedro Editorial

Sumario

Prólogo.....	9
JOSÉ ANTONIO HERNANZ MORAL	
1. Sociedad del conocimiento, cambio sociotecnológico y construcción de lo común desde la educación.....	15
ERNESTO TREVIÑO RONZÓN	
2. Ciudadanía global crítica para la sociedad del conocimiento.....	43
ADELINA CALVO SALVADOR	
3. Propuestas para aprendizaje a lo largo de la vida desde un paradigma del conocimiento como bien común en la sociedad del conocimiento.....	65
JOSÉ ANTONIO HERNANZ MORAL	
4. El paradigma de <i>aprendizaje a lo largo de la vida</i> en la Agenda 2030 como construcción socioeducativa.....	81
ISABEL PÉREZ ORTEGA	
5. Aprender sin disciplinas: aprendizaje a lo largo de la vida y enseñanza interdisciplinar.....	107
FRANCISO JAVIER GÓMEZ GONZÁLEZ; HENAR RODRÍGUEZ NAVARRO	

6. La formación de lectores: de la enseñanza de la lectura a la competencia para leer el mundo	133
ANTONIA OLIVIA JARVIO FERNÁNDEZ	
7. La formación de jóvenes con discapacidad intelectual en el entorno universitario: una propuesta de aprendizaje a lo largo de la vida revisitada desde las experiencias de sus protagonistas	155
IGNACIO HAYA SALMÓN; SUSANA ROJAS PERNIA	
8. El Programa Sénior, una palanca de conocimiento y aprendizaje	181
DAVID CANTARERO PRIETO	
9. Cuidar y defender lo nuestro. Aprendizajes a lo largo de vida del grupo de ecoturismo comunitario en la costa de Veracruz (México)	203
KRYSTYNA PARADOWSKA; PATRICIA MORENO-CASASOLA: COLECTIVO ECOGUÍAS LA MANCHA EN MOVIMIENTO	

Prólogo

JOSÉ ANTONIO HERNANZ MORAL

La sociedad contemporánea se encuentra en una encrucijada singular, en la que el conocimiento se ha consolidado como el eje central de una serie de transformaciones profundas que definen nuestra cotidianidad y nuestro futuro. En consecuencia, parece útil explorar la naturaleza intersubjetiva del conocimiento, su valor en las sociedades postindustriales, y los riesgos inherentes a su explotación desmedida, a través de una mirada crítica que nos permita entender la gestión social del conocimiento como un pilar para el bien común, y enfocar todo ello desde el horizonte de la educación, y especialmente desde la idea de una educación a lo largo de la vida como una construcción intersubjetiva de proyectos de convivencia, de un saber vivir que vaya más allá de los contenidos curriculares para aspirar a la construcción de saberes comunitarios.

El conocimiento, entendido no como un fenómeno aislado, sino como una producción colectiva, refleja un entramado sociocultural complejo. Este carácter intersubjetivo del saber destaca la importancia de las interacciones humanas y las estructuras sociales en la generación y difusión del conocimiento; no se trata de un producto aislado de la mente individual, sino el resultado de un proceso colectivo, en el que diversas perspectivas y experiencias se entrelazan para construir realidades compartidas, y todo ello se produce de manera eminente en los procesos educativos (formales e informales).

Ahora bien, en las sociedades postindustriales el conocimiento se ha convertido en un bien de incalculable valor. La transi-

ción de economías basadas en la manufactura a economías centradas en la información y la tecnología ha elevado el estatus del conocimiento hasta convertirlo en el motor principal del desarrollo y la innovación. Sin embargo, esta revalorización conlleva sus propias paradojas y desafíos, ya que la gestión del conocimiento se convierte en un campo de batalla entre el acceso libre y la privatización, entre la democratización del saber y su concentración en manos de unos pocos.

La transformación del conocimiento en un «recurso» explotable ha suscitado críticas significativas, que, en general, apuntan a una creciente deshumanización: ya Adorno y Horkheimer, en su emblemática *Dialéctica de la Ilustración*, denunciaron cómo la racionalidad instrumental, al servicio de la autoconservación y la dominación, pervierte la ilustración y transforma el conocimiento y la cultura en herramientas de opresión, en una crítica que se extiende e intensifica en los trabajos contemporáneos de pensadores como Byung-Chul Han, en su análisis de la sociedad del rendimiento y la sociedad del cansancio, que muestra cómo la obsesión por la eficiencia y la autoexplotación erosiona la vitalidad y la creatividad humanas, convirtiendo al individuo en un recurso más a optimizar. Shoshana Zuboff, en su abordaje de la dimensión económica y política del capitalismo de la vigilancia, en el que el conocimiento derivado de los datos personales se convierte en una mercancía clave para la manipulación y el control social; o Javier Echeverría, en su concepto de los *señores del aire*, con el que nos advierte sobre las nuevas formas de dominación que emergen en un presente en que el control del conocimiento y de los flujos de información se traduce en un poder sin precedentes (por cierto, en una previsible vuelta de tuerca ya nos habla de *señores de las nubes*, metáfora que refuerza y actualiza su análisis de los *señores del aire*).

En este contexto, la sociedad del conocimiento se enfrenta al desafío de redefinir sus valores, sus prácticas y sus estructuras institucionales, para asegurar que el conocimiento sirva a la humanización de nuestras sociedades, en lugar de convertirse en una herramienta de deshumanización, resultante también (y en buena medida) de una escasa formación crítica para atender individual y comunitariamente a los desafíos que surgen de la intersección entre la transformación tecnológica y la sociedad. Estos desafíos nos ofrecen la oportunidad de impulsar grandes innovaciones,

no solo en términos tecnológicos, sino también en nuestra estructura social, económica y política, que podrán ser más robustos si la formación crítica de la sociedad también lo es, y ese es el motivo por el que este libro surge del interés por promover un diálogo sobre el tránsito de los contenidos a los saberes, y muy especialmente al saber vivir y saber convivir, como horizonte del despliegue de la educación a lo largo de la vida en y para la sociedad del conocimiento.

Se trata de un desafío que invita a la acción y al cambio, con la convivencia y la reapropiación social del conocimiento como telón de fondo, ya que necesitamos estructuras sociales y culturales que equilibren la innovación tecnológica con los derechos individuales y colectivos, que protejan la privacidad y promuevan la equidad. Esto implica no solo legislación y políticas públicas, sino también un cambio en la cultura, hacia una mayor transparencia y responsabilidad en la política y en la economía. Nada de ello será posible sin una ciudadanía con formación crítica e innovadora.

Un claro ejemplo de ello sería la brecha digital y las desigualdades socioeconómicas amplificadas por la tecnología que genera, que requieren cada vez más atención: para construir una sociedad del conocimiento verdaderamente inclusiva, es fundamental asegurar que todas las personas y las comunidades tengan acceso a la tecnología y a la formación necesarias para construirla de manera efectiva, lo que no solo significa infraestructura física, sino también educación y capacitación que prepare a las personas para un mundo digital.

Para ello, parece claro que una educación a lo largo de la vida basada en la ética y la responsabilidad tecnológica debe ser prioritaria, enfocándose en el bienestar humano y el desarrollo sostenible por encima de (o al menos en equilibrio con) la rentabilidad económica. Esto requiere un cambio en la forma en que concebimos y desarrollamos la tecnología, con una consideración más profunda de sus impactos sociales y ambientales. Este gran reto formativo nos encamina a la participación y el empoderamiento ciudadano como vectores esenciales para afrontar los retos del presente y del futuro, que se cristalizan en prácticas, en saberes, en un saber vivir.

La educación a lo largo de la vida se consolida como proceso inacabado de alfabetización vital para nuestro presente, para la

sociedad del conocimiento, y se orienta hacia el fomento de una ciudadanía (física y digital) activa, que no sea capaz tanto de utilizar la tecnología como de participar en la toma de decisiones sobre cómo se desarrolla y se utiliza, lo que implica crear espacios para el diálogo, la deliberación y la acción colectiva, así como asegurar que las voces de todos los sectores de la sociedad se escuchen y se tengan en cuenta en la formación de políticas y en la dirección del desarrollo tecnológico. A fin de cuentas, en esta era del conocimiento la educación desempeña un papel crucial tanto en la transmisión de conocimientos como en la formación de ciudadanos capaces de navegar, comprender y transformar el presente en que viven y conviven; en definitiva, capaces de transitar de los contenidos a los saberes. En ese sentido, este libro busca hacer aportaciones sobre el reto, el papel y el peso de la educación a la largo de la vida en la preparación de ciudadanos responsables, críticos y activos en y para la sociedad del conocimiento, para los que el desarrollo del pensamiento crítico y ético es relevante.

No podemos olvidar que, además, en la sociedad contemporánea, marcada por la constante evolución del conocimiento y el vertiginoso avance tecnológico, la educación se consolida no solo como un derecho fundamental, sino también como un pilar indiscutible para el desarrollo sostenible y el bien común. La reflexión que se propone, a partir de las ideas presentadas en los diversos capítulos de *Retos y oportunidades de la educación a lo largo de la vida en la sociedad del conocimiento: de los contenidos a los saberes*, aborda, en última instancia, la cuestión vital de cómo podemos educarnos a lo largo de la vida, en pos del bien común, dentro del marco de la sociedad del conocimiento.

De este modo, desde el primer capítulo se enfatiza la importancia de comprender la sociedad del conocimiento no solo como un constructo económico o tecnológico, sino también como un espacio social y cultural en el que la educación se convierte en la herramienta clave para la construcción de lo común. Esto implica una redefinición de los roles de las instituciones educativas, que deben trascender la transmisión de conocimientos para convertirse en promotoras de una ciudadanía activa y crítica.

La noción de *ciudadanía global crítica*, explorada en el segundo capítulo, amplía esta perspectiva al subrayar la necesidad de una educación que prepare a los individuos para comprender los de-

safios globales y para actuar de manera informada y responsable. La educación, en este sentido, debe fomentar una conciencia crítica que permita a las personas navegar y contribuir de manera significativa a la sociedad del conocimiento.

El paradigma de *aprendizaje a lo largo de la vida*, aunque aparece discutido a lo largo del texto, se aborda de manera más sistemática en los capítulos tercero y cuarto: no se trata tanto de extender la educación más allá de las aulas o de los años formativos como de entender el aprendizaje como un proceso continuo y holístico que abarca todas las etapas de la vida y todos los ámbitos de la experiencia humana. Esto implica un compromiso con la educación inclusiva y accesible para todos, reconociendo la diversidad de necesidades, intereses y contextos de aprendizaje, así como repensar el conocimiento como un bien común.

La interdisciplinariedad, como se discute en quinto capítulo, emerge como una respuesta a la fragmentación del conocimiento y a la complejidad de los problemas contemporáneos. Aprender sin disciplinas o, más bien, aprender a integrar diferentes disciplinas, se convierte en una competencia esencial para comprender y actuar efectivamente en la sociedad del conocimiento.

Esa necesidad de superación de la fragmentación del conocimiento nos lleva, tal como se propone en el capítulo sexto, a la formación lectora como un eje vertebral de la educación a lo largo de la vida, en tanto que promueve el desarrollo de lectores que, a partir de su competencia lectora, generan una competencia crítica para comprender e interpretar el mundo que les rodea.

Los últimos capítulos se dedican a casos de buenas prácticas que consideramos que ilustran los aspectos conceptuales y más teóricos del resto del libro; el capítulo séptimo profundiza en la inclusión de jóvenes con discapacidad intelectual en el ámbito universitario, centrándose en sus vivencias y desafíos y destaca la necesidad de transformar las prácticas educativas para promover una educación inclusiva y accesible: al incorporar las experiencias de los estudiantes, el texto invita a repensar y adaptar los entornos y métodos de enseñanza para fomentar la igualdad de oportunidades y el respeto por la diversidad en la educación. Del mismo modo, el caso del Programa Sénior de la Universidad de Cantabria (capítulo octavo) y el de las experiencias de ecoturismo comunitario en Veracruz, México (capítulo noveno), ilustran cómo el aprendizaje a lo largo de la vida puede adoptar formas

diversas y enriquecedoras, contribuyendo al bienestar individual y colectivo y al desarrollo sostenible.

Como reflexión final, estamos convencido de que educarnos a lo largo de la vida para el bien común en la sociedad del conocimiento requiere una transformación profunda de nuestras concepciones y prácticas educativas., e implica reconocer el aprendizaje como un proceso integral, continuo y colectivo, que capacita a los individuos no solo para adaptarse a los cambios, sino para participar activa y críticamente en la construcción de un futuro más justo, más humanizado. De todo ello hemos pretendido ampliar la discusión a lo largo de *Retos y oportunidades de la educación a lo largo de la vida en la sociedad del conocimiento: de los contenidos a los saberes*.

Sociedad del conocimiento, cambio sociotecnológico y construcción de lo común desde la educación

ERNESTO TREVIÑO RONZÓN
Instituto de Investigaciones Histórico-Sociales
Universidad Veracruzana

Para Mariana, como siempre

1. Introducción

Durante gran parte del siglo XX en prácticamente todo el mundo occidental se configuró una suerte de expectativa colectiva respecto a los beneficios del conocimiento científico para mejorar la vida de las personas y las sociedades modernas (Rahman, 1981). Si bien dichas expectativas podrían parecer en ocasiones ingenuas o exageradas conforme nos fuimos acercando y entrando al siglo XXI ha quedado claro que una parte de ellas se cumplieron acompañadas ciertamente de muchas consecuencias no previstas o no deseadas.

Mirando en el lado edificante de dicho trayecto sabemos que el conocimiento, particularmente el de tipo científico es uno de los principales bienes sociales, a la vez que uno de los más importantes recursos económicos del siglo XXI, particularmente para aquellas personas, empresas o naciones que han logrado construir sistemas educativos y científico-tecnológicos que son capaces de transformarlos en ciencia, tecnología, productos de consumo e instrumentos de política pública que de alguna manera impactan positivamente la vida de sus ciudadanos a través de los sistemas de salud, de alimentación, de seguridad, de educación, entre otros (Sánchez, 2016). En gran medida, este mun-

do contemporáneo lleno de logros científicos y tecnológicos es posible gracias al avance del saber en múltiples disciplinas y sus transformaciones y adecuaciones tangibles e intangibles.

No obstante, a pesar de su relevancia, el conocimiento¹ está en condición paradójica, pues también tiene consecuencias negativas y se encuentra desigualmente distribuido. Si se mira con cierto detalle a través de prácticas cotidianas o de sofisticados indicadores basados en el análisis de grandes volúmenes de datos es posible notar cómo entre personas, comunidades, países o empresas se tiene acceso diferenciado a los procesos de producción y uso de conocimiento. Dichas diferencias pueden incluir desde recursos para financiar investigación básica y aplicada hasta condiciones materiales para promover la usabilidad o la transferencia del saber (RICYT, 2022).

Las instituciones educativas son de las principales encargadas de promover el desarrollo del conocimiento y de habilitar a las personas para producirlo, usarlo y diseminarlo. Destacan en este proceso las instituciones de educación superior (IES) donde se incluyen universidades, institutos tecnológicos, centros de investigación y posgrado. En la actualidad, la educación superior en sus distintas modalidades sigue siendo parte central, aunque no exclusiva del sofisticado sistema global de producción y diseminación del conocimiento que día con día compete con el que se ha venido construyendo en el sector privado en gran parte del mundo. En la última parte del siglo XX organizaciones internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) promovieron entre distintos países y regiones del mundo un discurso que hoy es muy conocido y que asocia al conocimiento con el futuro mismo de la humanidad. Desde dichas organizaciones, nociones como *sociedad del conocimiento* o *economía del conocimiento* fueron puestas en circulación para tratar de describir procesos de apropiación intensiva del saber y su impacto en la conformación de estructuras económicas, en la vida profesional de las personas e incluso en la organización de nuestras interacciones sociales cotidianas. Junto con esas nociones, otras, como

1. Aunque se trata de significantes que hacen referencia a hechos y procesos diferentes, en este escrito emplearé los términos *conocimiento* y *saber* como sinónimos.

aprendizaje y educación a lo largo de la vida se han vuelto centrales en la estructuración de las formas de imaginar la función de las instituciones educativas en el presente y en el futuro.

En parte de ese discurso de alcance global, las IES aparecían como protagonistas centrales del cambio, pero bajo un cierto halo de amenaza y exigencia según el cual debían transformarse para poder ser auténticas generadoras de conocimiento, útil o relevante para las sociedades contemporáneas. En ese amplio contexto comenzó a configurarse un proceso de transformación educativa que, ya bien entrados en el siglo XXI ha impulsado a muchísimas instituciones alrededor del mundo a trabajar en redes o sistemas de innovación, para producir una gran cantidad de artículos de cierto tipo, para intentar generar patentes, convenios y estructuras para comercializar sus servicios y en su caso ganar notoriedad o relevancia global (Treviño, 2015). En países como México, Colombia, Argentina, Brasil o Chile ese proceso tuvo impacto diferencial, pero claro.

Hoy en día ese proceso de cambio se asocia con la diseminación de la agenda neoliberal² en la educación, particularmente en el nivel superior y parte de las reformas entonces implementadas están bajo una suerte de revisión. Tanto en América Latina como en otras regiones del mundo parte de la comunidad dedicada el estudio de las políticas de la educación superior (Giroux, 2013; Cannella y Koro-Ljungberg, 2017; Treviño, 2021) expresa cierto consenso en cuanto a que, con la estabilización de dicho ciclo de cambios se habrían desatado una serie de problemas tanto en las formas de organización y trabajo de las instituciones educativas como en la definición de los propósitos mismos de la educación universitaria. Entre otras cosas, con el ciclo de reformas promovidas a mediados de la década de 1990 se habría verificado lo que en este escrito llamo el *socavamiento de la posibilidad de la vida en común* al priorizarse la búsqueda de la calidad y de las certificaciones, el reconocimiento internacional, la búsqueda de financiamientos externos, por encima de buscar una mejora en las condiciones de educabilidad, la formación integral, el desarrollo de valores, del sentido de solidaridad; inclusive cayendo en una actitud irresponsable ante la sostenibilidad

2. Las relaciones entre neoliberalismo y educación superior son objeto de interpretaciones diversas; volveré sobre el punto en las secciones dos y tres del texto.

de la vida en el planeta y la consolidación de la democracia como valor y forma de organización política.

Reconociendo este complejo e intenso contexto, en este escrito se desarrolla precisamente una discusión sobre las posibilidades de construir la vida en común tomando como referencia las políticas del conocimiento que durante unos treinta años han sido implementadas y transformadas en México, mirando en sus paralelismos con América Latina. Se trata de una exposición anclada en una reflexión conceptual en torno al papel asignado al conocimiento en las sociedades contemporáneas marcadas por diferentes formas de desigualdad, de falta de acceso a la justicia y a los beneficios del saber mismo. También se trata de una reflexión sobre la necesidad de impulsar desde los sistemas educativos un nuevo ciclo de conversación que ayude a pensar una nueva construcción de lo común, lo que conlleva reflexionar sobre las formas que asume la ciudadanía, la democracia, el Gobierno y el rol que juegan las políticas, particularmente las científicas y tecnológicas en este contexto.

Para desarrollar la exposición, el texto sigue la siguiente estructura: primeramente, se introduce la noción de *sociedad de conocimiento*, su relación con otras nociones como *aprendizaje a lo largo de la vida* y algunos de sus usos en el campo de las políticas de la educación superior. Inmediatamente después, se presenta una reflexión sobre la importancia que tiene la tecnología particularmente de tipo digital en la conformación social contemporánea. Ahí, se desarrolla una reflexión en torno al ser digital, la vida en común y su vinculación con la sociedad el conocimiento, delineando ideas sobre los retos de vivir y educarse en la creciente digitalización de las interacciones, frente al ascenso de una nueva y compleja matriz biopolítica. En el tercer momento se desarrolla una reflexión en torno a las políticas públicas en el campo de la educación, particularmente del nivel superior donde se enfatiza la importancia de volver sobre el sentido de lo educativo, el sentido del conocimiento y de lo común a partir de los duros aprendizajes que construimos durante de la pandemia. La sección de cierre incluye algunas reflexiones y una propuesta de diálogo sobre los ejes desplegados.

En términos teóricos y metodológicos, esta exposición se apoya en un conjunto de conceptos básicos y de un corpus documental que se ha venido sistematizando en una línea de investi-

gación sobre la educación superior, las políticas del conocimiento y la vida en común desarrollada en México, pero en interacción permanente con pares de América Latina y Norteamérica a través de diferentes proyectos de investigación y de espacios de diálogo interdisciplinarios. A lo largo de la exposición se hacen comparecer conceptos, documentos y referencias que ayudan a focalizar el contexto desde el cual se escribe y a centrar el objeto de análisis sin dejar de mirar la escala local, regional y global.

2. La sociedad del conocimiento, la educación superior y el aprendizaje a lo largo de la vida

El concepto de *sociedad del conocimiento* tiene una historia larga e interesante. A pesar de que muchas personas lo asocian con el actual momento histórico en el cual la ciencia, la tecnología y los procesos de innovación habrían hecho del conocimiento un objeto importante en distintas partes del mundo, las referencias con que contamos sobre todo en el hemisferio norte nos permiten rastrear el uso del concepto, por lo menos, hasta la tercera década del siglo XX en países como los EE. UU., Francia, Alemania y Japón (Von Hayek, 1937). En aquellos momentos después de la gran depresión y antes de la segunda guerra mundial el debate sobre el conocimiento estaba articulado a una cierta preocupación por asegurar el desarrollo y las libertades económicas individuales.

Después de la Segunda Guerra Mundial la noción tiene distintas apariciones y autores de muy diversas disciplinas y procedencias la usaron para hacer referencia a cambios educativos, administrativos, gubernamentales, sociales o incluso para dar cuenta de cambios organizacionales y empresariales (Machlup, 1962; Lane, 1966; Moore y Sheldon, 1968). Algunos de los usos más interesantes de esta noción se daban en el contexto de la creciente escolarización de personas en varios países del mundo, pero marcadamente en Norteamérica y en Europa donde el trabajo físico o manual, así como algunos oficios gradualmente estaba siendo transformados y en algunos casos progresivamente reemplazados por trabajos «intelectuales», donde los encargados tenían la responsabilidad de manejar símbolos o sistemas abs-

tractos: estadísticas, trabajo contable, planeación, diseño, manejo de inventarios, diseño de procesos, logística, telecomunicaciones, entre otros. La creciente tecnificación en la industria de la construcción, del ensamble de bienes, de la minería, del procesamiento de los alimentos y medicinas, de la mensajería y paquetería, del desarrollo de aparatos electrodomésticos, de la misma agricultura, por solo mencionar algunos ejemplos, y el surgimiento de profesionales encargados de procesar información y datos, de creadores de representaciones, hicieron evidente el desplazamiento de la fuerza o destreza física por la de tipo intelectual y cognitivo (Touraine, 1969; Drucker 1969; Bell, 1973).

Este cambio implicaba pensar en la forma en que se visualiza el papel de la educación y el tipo de instrucción que sería requerida. Se trataba de una deliberación que entonces era muy diversa, pues el mundo no estaba abiertamente globalizado ni los sistemas educativos habían crecido o se habían diversificado aún. En todo caso la idea que se disemina es más o menos esta: la educación es crucial para el desarrollo y en esa medida tenderá a ser más escolarizada y formal en el tiempo (Machlup, 1970; Faure *et al.*, 1972). Es decir, la educación se asocia fuertemente a los años de escolaridad o permanencia en los sistemas educativos que devienen los principales lugares para formar en el manejo del conocimiento.

En la actualidad, el concepto de *sociedad del conocimiento* tiene, cuando menos, dos grandes vertientes, Una está relacionada con una concepción de sociedad donde el conocimiento es una promesa para el bienestar, que tiene el potencial de incrementar las formaciones democráticas, la inclusión y la participación, y donde las decisiones tenderían a estar basadas en evidencias y saberes compartidos por encima de las convicciones ideológicas, las supersticiones o inclusive los prejuicios (Tedesco, 2000; Bindé, 2005). Esta es una visión que podríamos llamar *humanista/idealista* y que de una manera u otra se vincula a las aspiraciones que en los albores del mismo siglo xx se habían puesto en la creciente escolarización y educación de la población en distintas partes del mundo, la cual, por supuesto no era masiva, sino elitista, pero servía para incrementar el imaginario de mejora universal.³

3. Esta manera de pensar la sociedad y su relación con el conocimiento deja ver ciertos *parecidos de familia* (Wittgenstein, 2021) entre perspectivas filosóficas y teóricas muy disimiles: por ejemplo, entre un cierto tipo de positivismo y un cierto humanismo

Por otro lado, la noción de *sociedad del conocimiento* tiene un sentido más administrativo, organizacional e incluso económico. En este segundo sentido el saber aparece como un insumo para la toma de decisiones, para la generación de bienes tangibles o intangibles y, claro está, como una forma de dirigir el cambio social hacia entornos mucho más competitivos o innovadores (Stehr y Meja, 2005). Esta segunda vertiente guarda una relación muy cercana con otras nociones como la de *sociedad de la información* o, en su caso, *economía de la información* o *economía del conocimiento*, todas usadas de manera profusa, a veces en medio de variadas mezclas y hasta confusiones o imprecisiones conceptuales. No es casual que durante casi treinta años, siguiendo algunas recomendaciones y análisis vertidas en la última parte del siglo xx por organizaciones como la OCDE (1996a y 1996b), la Unesco (Delors, 1997) o del Banco Mundial (Gibbons, 1998), numerosos países, Gobiernos estatales, un gran número de académicos y de universidades propusieron en sus programas de trabajo, en sus planes de desarrollo, y hasta en el diseño de su misión y su visión institucional (en el lenguaje del *New Public Management*) orientarse hacia la sociedad del conocimiento o convertirse ellas mismas en sociedades basadas en conocimiento, en medio de muchas imprecisiones y ambigüedades.

Resultado de estas mezclas y confusiones, organizaciones como la misma Unesco al inicio de este siglo plantearon una reflexión que resumía un problema ya evidente para aquel entonces, y tenía que ver con que varias promesas asociadas al saber, al desarrollo de la ciencia, al incremento de la escolarización no se estaban cumpliendo como se esperaba. El saber estaba convirtiéndose es una suerte de mercancía o *Commodity* que podría impulsar la innovación y el crecimiento, pero que estaba quedando atrapado al interior del circuito de intercambio económico o mercantil. Al evidente problema de desigualdad económica y social se le agregaba el problema de la desigualdad tecnológica, epistemológica y hasta cognitiva (Unesco, 2013).

Ahora bien, en la configuración de las agendas de política para la sociedad del conocimiento, por lo regular el debate en torno al saber mismo y sus consecuencias sociales es con fre-

crítico donde predomina una idea edificante del conocimiento y sus efectos sociales bajo ciertas condiciones.

cuencia obviado. Dicho debate implica abordar numerosas interrogantes del pasado y del presente para explorar qué se espera del conocimiento: ¿es el conocimiento bueno en sí mismo o lo es en medida que tiene una aplicación o transformación performativa? ¿Hay conocimientos más importantes que otros? ¿Las universidades deberían priorizar algunos saberes por encima de otros? ¿Las personas deberían tener parámetros para establecer si es más relevante cierto tipo de saber asociado a certificaciones, logros profesionales o problemas sociales? ¿Las y los investigadores piensan que su trabajo puede ser más importante en función de la temática, de los problemas que ayuda a resolver o de los medios donde publica sus estudios?

Este no es un debate nuevo, pues pensadores como Foucault (1992), Lyotard (1981) o Hacking (2002), entre otros, han planteado a su manera el problema del saber asociado al poder, a la educación, a los sistemas de inclusión y exclusión en las sociedades occidentales. Sin embargo, pocos en el campo del diseño de políticas o de la toma de decisiones de Estado, pocos jefes de universidades, de departamentos de ciencia y tecnología o incluso de carreras están al tanto de las diversas dimensiones de estas temáticas. Entre el saber relevante, el saber pragmático, el saber por el saber, hay grandes diferencias que no están del todo abordadas, pero cuyas consecuencias pueden ser cruciales para, por ejemplo, esclarecer el destino de las instituciones de educación superior.

Pensadores como Spivak (1999), Quijano (1999), De Sousa (2009) y otros en diferentes partes del mundo plantearon a su manera en la última parte del siglo xx el problema de la diseminación de algunas representaciones del conocimiento que privilegiaban el saber occidental, de base científica (dura o estandarizada), producido en las instituciones de educación superior, en los centros de investigación o en los grandes conglomerados atrayendo reflectores y recursos, pero excluyendo en la misma operación *saberes locales*, incluso llevándolos a la desaparición o a su reapropiación sin reconocimiento en forma de patentes, por ejemplo. En buena medida, el debate poscolonial y decolonial está fundamentado en este tipo de disputas por los sistemas de representación, los sistemas de conocimiento y su validación.

La reflexión sobre el saber es importante, porque tiene implicaciones directas para la educación sea que ocurra dentro o fuera

de las escuelas. Aquí una breve referencia al currículum es pertinente. Fácilmente, se pasa por alto que el currículum, desde el preescolar hasta el posgrado, es el resultado de distintas deliberaciones y debates, y que la inclusión y exclusión de ciertos hechos, datos o conocimientos puede ocurrir en función de agendas científicas, ideológicas y políticas que no están del todo al margen de convicciones personales o institucionales.

En este contexto, nociones como *aprendizaje a lo largo de la vida* y *educación para la vida* han tenido una visibilidad importante y distintos momentos de controversia. En algunos países como es el caso de México este concepto llegó de la mano de las sugerencias de algunas organizaciones internacionales, ocupando rápidamente la atención del Gobierno nacional. Esto ocurrió en un contexto controversial, porque para finales de 1990 la población mexicana solo podía asistir en un 25 % a la educación superior, es decir, de cada 100 mexicanos en edad de cursar una carrera universitaria o equivalente, solo 25, aproximadamente, podían encontrar un lugar y una parte de ellos lo hacían en instituciones privadas.

Frente a este escenario de amplia desigualdad y limitantes en el acceso a la educación ¿cómo procesar nociones como *aprendizaje* y *educación a lo largo de la vida* en el marco del discurso de la sociedad del conocimiento, asumiendo que se trata de conceptos diferentes pero suplementarios? Interesantemente, en el caso de México la idea de aprendizaje a lo largo de la vida no resultaba del todo novedosa, porque, paradójicamente, en este país, como en otros, se tiene una larga tradición de educación de adultos, de personas que continuaban su educación ya en la adultez tardía o incluso en la vejez. Sin embargo, la diferencia es clara, porque muchos de nuestros adultos fueron personas que no sabían leer y escribir o que, aunque lo supieran, tenían estudios trucos o conocimientos empíricos no certificados o formalizados. Un amplio sector de ellos (difícil de cuantificar) pudieron tener una vida profesional o laboral sin estudios formales. Asimismo, en México han funcionado diversas iniciativas para ayudar a estas personas a continuar sus estudios (escuelas nocturnas, abiertas, a distancia; programas de alfabetización). Eventualmente, el cambio demográfico implicó que estas opciones educativas también fueran usadas por jóvenes que necesitaban trabajar y estudiar. Ante esta pluralidad de experiencias y de ima-

ginarios, se hace evidente que el vínculo entre sociedad del conocimiento, aprendizaje y educación a lo largo de la vida no es automático ni evidente, se debe problematizar y construir.

3. Cambio sociotecnológico: ser digital y vida en común

La noción de *aprendizaje a lo largo de la vida* que llegó a México y otras partes del mundo en pleno proceso de globalización se enmarcaba en una suerte de convicción de que los conocimientos y habilidades necesarias para continuar encontrado un lugar en el mercado laboral debían actualizarse cada cierto tiempo. A esto se le sumaba el hecho de que las personas tendemos a vivir más y el mundo del trabajo también cambia. Todo ello planteaba un reto a los individuos y a la sociedad misma que debía traducirse en la voluntad de continuar educándose en un mundo en constante transformación. Se trataba de un discurso convincente, porque algunos hechos en varias partes del mundo así lo respaldaban, además de que era seductor al estar envuelto de una retórica novedosa y más dinámica que la vieja idea de la importancia de estudiar para «mantenerse actualizado».

Como he argumentado previamente, en México, las nociones de *aprendizaje y educación a lo largo de la vida* no resultaban extrañas y, en años recientes, a las personas tradicionalmente usuarias de los sistemas educativos abiertos, a distancia, mixtos, se les sumó un amplio sector universitario en formación, educándose en nuevas carreras, e incluso un sector intentando moverse en empresas transnacionales. Para ellos, el discurso del aprendizaje y la educación en largo de la vida, la renovación de habilidades y de certificaciones tampoco resultan extraños, sino consustanciales a su experiencia.

En esta pluralidad de experiencias, mientras para algunos el aprendizaje a lo largo de la vida da cuenta de una oportunidad inédita y hasta necesaria, para otros, dicha noción, en la medida que articulaba otras como calidad o competitividad, estaría dando paso a una nueva forma de gubernamentalidad y hasta de biopolítica (Foucault, 2009), donde la vida de las personas se convierte en objeto de una planeación y certificación permanen-