

La complejidad de la educación entre humanidad, literacidad y artificio. Una propuesta de pedagogía crítica

The complexity of education between humanity, literacy, and artifice. A proposal for critical pedagogy

Enrico Bocciolesi

Profesor Titular de Pedagogía general, Universidad de Urbino 'Carlo Bo', Italia

enrico.bocciolesi@uniurb.it

RESUMEN

La evolución de los entornos de vida, educativos y culturales favorece la comprensión de cuestiones relevantes para entender y abarcar direcciones coherentes con los crecientes problemas sociales. Las cuestiones educativas solicitan una profunda lectura, comprensión y reinterpretación, que intervienen de manera transversal en distintos niveles del saber y saber hacer recurriendo a propuestas prioritariamente de área filosóficas analíticas. La sugerencia metodológica utilizada en el ensayo propone la cercanía entre problemas tanto educativos como filosóficos, con el objetivo de acercarnos a la complejidad y por ende intentar fomentar pensamientos complejos. Los desafíos contemporáneos, sujetos de esta propuesta, están vinculados a la comprensión de las cuestiones pedagógicas y a la lectura del entorno, encontrando su fundamentación en la reciente definición de literacidad¹. Por lo tanto, la perspectiva que ofrece el capítulo nos permite visualizar algunos de los aspectos y temas que de diferentes formas intervienen en la sociedad contemporánea, reflejándose directamente en las perspectivas educativas e instruccionales.

Palabras clave: pedagogía, literacidad crítica, complejidad, educación libre.

ABSTRACT

The evolution of living, educational and cultural environments promote an understanding of the issues relevant to comprehending and addressing growing social problems coherently. Educational issues require in-depth analysis and reinterpretation that cut across different levels of knowledge and expertise, primarily drawing on analytical philosophy. This essay's methodological approach proposes a closer relationship between educational and philosophical problems, aiming to bring us closer to complexity and encourage complex thinking. The contemporary challenges

¹ Bocciolesi, E. (2018). *Cuestiones críticas, complejas y metodológicas hacia una Pedagogía de la Literacidad. In Pedagogía de la literacidad. Reflexiones hacia la construcción de una competencia compleja.* (pp. 12-44). Guadalajara: Universidad de Guadalajara.

addressed in this proposal are linked to an understanding of pedagogical issues and an interpretation of the environment. They are based on the recent definition of critical literacy². Therefore, this chapter's perspective enables us to visualise aspects and issues that influence contemporary society in various ways, reflecting directly on educational and instructional perspectives.

Keywords: pedagogy, critical literacy, complexity, freedom of education.

INTRODUCCIÓN

En la contemporaneidad del Siglo XXI, se requiere necesariamente volver a releer, repensar y rescatar cuestiones filosófico-educativas que han enmarcado el paso hacia el cambio del presente. La cotidianidad incumbe en las distintas percepciones de las personas, de las relaciones entre pares, del conocimiento y la relación con los demás y sobre todo del respeto de los derechos básicos de cualquier ser humano en cada etapa de la vida, sin distinciones. A partir de los problemas que van guiándonos hacia la comprensión de algunos de los aspectos presentes en la cotidianidad de la evolución educativa, de los lugares de aprendizaje, pero principalmente de las relaciones entre docentes y estudiantes. A través de algunas obras referentes de autores y autoras que han ido enmarcando el sentido de la contemporaneidad, se desarrollan las siguientes profundizaciones y reflexiones.

La presencia material de la evolución tecnológica no siempre, y aún menos en caso de desconocer las herramientas, podrá ayudar a quien quisiera aprender de forma autónoma, limitando saberes y acciones. Las propuestas que siguen van sustentando la necesidad de un fuerte dominio de las posibilidades creativas, críticas y de reflexión compleja que a diario se requieren a los seres humanos para seguir evolucionando en un entorno de involución. Al realizar una relectura del ensayo escrito por Bertrand Russell, titulado «What We Can Do» del 1917, título de una conferencia que el filósofo de Trelleck ha incluido en el texto *Why men fight*, donde reúne un abanico de ponencias que él mismo impartió entre el 1915-1916 en contra de la locura de la Primera Guerra Mundial. El ensayo abre a una serie de críticas a la forma en que se interpretan los acontecimientos, abordando temáticas de imprescindible reflexión entre las cuales: lucha para la paz, la infelicidad, la felicidad y la libertad. Estos y otros aspectos, durante los primeros veinte años del Novecientos, van definiendo en el marco filosófico-analítico de Russell y sedimentan al respecto de distintas consideraciones, entre las que abundan las comunicaciones indirectas con el filósofo Dewey. Indirectas porque se desarrollaron a partir de capítulos de libros, ensayos, artículos en diarios nacionales y cartas que los dos filósofos estuvieron escribiendo para sustentar una u otra posición filosófica. Notorio es el desarrollo de una de las obras magnas de Russell, la

² Ibidem.

series sobre la Historia de la filosofía occidental (1946)³, donde entre otros aspectos y autores, dedicará algunos precisos comentarios a la posición del filósofo Dewey, que en la época ya había sido miembro de la Comisión Trotsky, o mejor conocida como Comisión Dewey que operó en Coyoacán, México. Asuntos que actualmente despiertan un interés significativo en el ámbito de una comprensión y reinterpretación de la dimensión de lo artificial y del artificio en la realidad del ser humano. Russell, dentro del ámbito y área de interés de la filosofía-analítica, favorece la profundización en diversos aspectos y desafíos relacionados con la evolución de la originaria cuestión mayéutica. En 1931, el filósofo galés afirmaba que:

Decir que vivimos en la edad de la ciencia, es un lugar común. Pero, como la mayoría de los lugares comunes, sólo es verdad en parte. A nuestros predecesores, si pudiesen ver nuestra sociedad, les apareceríamos, sin duda, como seres muy científicos, pero a nuestros sucesores es probable que suceda justamente lo contrario. La ciencia, como factor en la vida humana, es sumamente reciente" (1931/1988, p.5).

Por ende, nuestra percepción de la realidad está estrictamente conectada con nuestra memoria histórica, siempre y cuando se siga deteniendo el conocimiento de la historia que nos adelantó. Al parecer, según los aportes más recientes de los resultados de los cuestionarios internacionales GRALE (acrónimo de Global Reports on Adult Learning and Education), en su Sexta edición del 2026, subrayan las problemáticas crecientes en la edad adulta, a medida de que se van consolidando algunas cuestiones problemáticas que han venido sedimentándose durante de las últimas décadas, como problemas de lectura, escritura, comprensión de textos profundos y debilitación del razonamiento lógico. Cuanto afirmado parece ser parte de una paradoja russelliana, casi parecida a la manera de entender la realidad del 'pavo inductivista', que, lamentablemente el día de Nochebuena descubre que no recibirá su comida sino que se convertirá en comida. Lamentablemente, la percepción de la realidad es tan distorsionada que entre luces, parpadeos, colores intensos y fuertes sonidos nos sumergimos en un continuo flujo de informaciones masivas que nos alejan de nuestro pensamientos y capacidad de entender los hechos que están manifestándose a nuestro alrededor. Todo, lo contrario de lo que al principio de Novecientos intentaron estimular Froebel, Rosa y Carolina Agazzi, Alice Hallgarten Franchetti y María Montessori, la creatividad a través de los sentidos y la percepción del mundo a partir del razonamiento profundo (Medina-Rivilla et al., 2009; Baldacci, 2012; Bocciolesi, 2019, 2020). Como se abordará con mayor profundidad en la sección siguiente, las relaciones internacionales más recientes, a causa de diversas problemáticas y variables sociales, educativas y económicas, no favorecen una interpretación positiva del entorno. Russell, en su descripción de los avances necesarios para determinar las especificidades cognitivas de los seres humanos, se centró en la investigación de cuestiones y aspectos que deberían favorecer el dominio de sí mismo de cada persona, a través de la experiencia

³ Russell, B. (1995). *Historia de la filosofía occidental. Tomo II. La filosofía moderna.* Madrid, Espasa.

transversal concreta, desde un punto de vista interiorizado, en su libro dedicado a *El análisis de la mente*, publicado en 1922.

De este modo, el premio Nobel gales nos guía, desde una perspectiva crítica sobre nuestro conocimiento, a través de interrogantes introspectivas relacionadas con el lenguaje, los deseos, el conocimiento y la memoria. A partir de las relaciones que Russell establece entre lo que cada persona cree y lo que desea, se traza un camino científico hacia el descubrimiento del estado mental de las personas. Russell parte de preguntas primarias, directas e indirectas, luego provocadas, buscadas y generadas como si se tratara de un viaje hacia una pregunta experiencial de tipo weberiano: en una relación bivalente continua entre momentos de actividad y pasividad. A pesar del paso de más de un siglo, la discriminación entre estímulos directos, percibidos como racionales, y estímulos indirectos, considerados irracionales, persiste en la actualidad. En el presente estudio se aborda la evolución de las contribuciones académicas en el contexto del nuevo siglo, destacando la madurez alcanzada en diversas áreas que han generado nuevas perspectivas. Se evidencia un progreso notable en la generación de propuestas que fomentan la equidad y la inclusión en dichos ámbitos. Sin embargo, a pesar de los numerosos avances tecnológicos, según Attali (2023), no se ha logrado identificar una mejora real y convincente en las condiciones humanas, debido al constante convencimiento social del bienestar comunitario a partir de las compras compulsivas e innecesarias. En el contexto contemporáneo, nos vemos inmersos en un proceso de creciente tecnificación, mientras que, de manera simultánea, se evidencia un declive en los niveles de alfabetización. Disponemos de vastos recursos comunicativos, sin embargo, las distancias entre nosotros se amplían progresivamente. En los dos últimos años de vida, Bauman logró centrarse en cuestiones menos líquidas y más densas. La problemática teórica abordada por el sociólogo de origen polaco, como se evidencia en sus obras como en el caso de *La supervivencia como construcción social* (1992), trasciende ampliamente las cuestiones previamente trivializadas concernientes a la fluidez relacional. En este sentido, en un contexto que propicia la fragmentación de toda forma de comunicación interpersonal, dichos espacios emergen como nuevos obstáculos para las relaciones interpersonales. En función de la evolución de los instrumentos, ya sean electrónicos o analógicos, se evidencia una incapacidad para distinguir el potencial incorporado en las representaciones de los objetos. Por lo tanto, se torna imperativo iniciar un proceso de transición hacia una perspectiva divergente a la que ha definido tradicionalmente nuestras aproximaciones reflexivas y, en particular, nuestras evaluaciones críticas. Según las definiciones más pertinentes en este contexto científico, aquellas que facilitan la observación a través de preguntas epistemológicas, se detecta la pertenencia a la apertura de opciones notables para la comprensión de los problemas, las intervenciones más adecuadas y, por lo tanto, las posibilidades de solución ante nuevos y relevantes retos humanos. Los desafíos que presentan las múltiples modalidades en que los individuos establecen actualmente diversas relaciones superficiales no requieren una aproximación filosófica o pedagógica para definir, a

partir de interrogantes estructurales, el «paradigma perdido» moriniano. A partir de dichas cuestiones, se hace imperativo subrayar las discrepancias y los diversos problemas que se han planteado desde hace tres años en su especificidad, sin omitir lo que se ha añadido a lo largo de las décadas a las cuestiones específicas de cada ser humano.

EDUCACIÓN Y CUESTIONES DE LITERACIDAD

El filósofo vienes Popper, durante una conferencia filosófica en la Academia Británica, dedicó su atención a un tema de gran actualidad: «Las fuentes del conocimiento y la ignorancia» (1983). Como premisa a las preguntas que surgían, debidas a las reacciones relacionadas con la comprensión del propio título de la propuesta que el filósofo estaba desarrollando, distingue, de manera prioritaria, las llamadas fuentes que debemos entender como los verdaderos lugares u orígenes del conocimiento y, sin duda, de los errores que representan la parte fundamental de la propia experiencia del conocer. La otra cara de lo que presentó estaba relacionada con cuestiones de carácter negativo: la interpretación errónea que genera el término ignorancia; al fin y al cabo, el acto espontáneo de ignorar siempre se entiende como una forma de actuar ante una falta concreta de conocimiento. En este último caso, el problema surge precisamente de la interpretación que damos a la ignorancia, por lo que el primer reto reside en la posibilidad de analizar lo que realmente no conocemos. La primera opción es la falta de conocimiento de una variable interpretativa que no tiene sentido, ya que el contenido necesario y correspondiente no está bajo nuestro control. Actuamos a través de relaciones estructurales, tras décadas, o incluso siglos, en los que diferentes áreas del conocimiento —ya sean pedagógicas, psicológicas, sociológicas y de muchas otras áreas sociales, literarias o lingüísticas— se han demostrado de la misma manera en que se ha construido un sistema de representaciones que, basándose en las dinámicas sociales, definen un significado. Nuestra primera consideración se basa en el marco de la filosofía analítica al que se abren los estímulos fundamentales de Popper. Nuestra correspondencia directa y nuestros intereses residen en la relación que se puede encontrar entre perspectivas y variables que a menudo se han mantenido separadas. No podemos desarrollar una reflexión profunda y crítica si seguimos acercándonos a la idea sugerida y defendida por Snow, y que el propio pedagogo italiano De Giacinto ha combatido mediante apoyos teóricos destinados a reducir las distancias epistémicas entre las disciplinas. No estamos hablando de cuestiones correspondientes a cada área del conocimiento, ni de relaciones interdisciplinarias, sino de la necesidad de asumir que, en un entorno cultural caracterizado por una continua fragmentación del conocimiento, debemos superar la ceguera, de origen moriniano, que nos caracteriza. Es de fundamental importancia comprender que las diferentes variables presentes en nuestro entorno científico, en el conocimiento que nos permite argumentar esta

propuesta de investigación, encuentran su espacio en el pensamiento de diferentes autores que han trazado un camino hacia un conocimiento complejo.

A continuación, tratando de abrir espacios más amplios dentro de la propuesta congresual de Popper, que veremos desarrollarse en esta dimensión crítica, sugerimos la lectura concreta y profunda del filósofo Wittgenstein. En el caso de la perspectiva que examinamos, debido a las preguntas filosófico-analíticas, es importante tener en cuenta las preguntas éticas que forman parte de la propia definición lógico-lingüística. Preguntas aparentemente de origen popular, es decir, correspondientes a expresiones que nunca plantean problemas serios o difíciles de resolver. Del mismo modo, es necesario aplicar la ética y será Wittgenstein quien defina en sus propuestas analíticas la evolución del propio lenguaje debido a sus diferentes usos y aplicaciones. A partir de las propuestas desarrolladas por los diferentes filósofos y autores que definen nuestra propuesta crítica, en un segundo momento, podemos observar cómo las características de las conjeturas y refutaciones de origen popperiano caracterizan nuestra lectura del mundo. En cuanto al problema original del conocimiento y la ignorancia, las personas no se reconocen en él, sino que lo leen exclusivamente desde la perspectiva negativa que ofrece el no saber y no ven cómo la ausencia de conocimiento representa una de las causas primarias del conocimiento mismo. El filósofo vienes, al desarrollar su enfoque del lenguaje, además de favorecer el uso y el recurso a los llamados «juegos lingüísticos», trata de acercar a las personas a las preguntas generativas más profundas. Las reglas que constituyen la estructura de un lenguaje representan aspectos que definen la propia modalidad de representación de la realidad. «Nuestras palabras, tal y como las utilizamos en la ciencia, son instrumentos capaces únicamente de contener y transmitir significado y sentido, significado y sentido natural» (Wittgenstein, 1967/2009).

Por lo tanto, según lo afirmado anteriormente por Russell, el uso de las palabras, separado de la comprensión de las mismas, no permite profundizar en el sentido y el significado; así, deja en la superficie de la comprensión básica la imposibilidad de comprender nuestro propio diccionario lingüístico. En este sentido, «la ética es algo, es sobrenatural, mientras que nuestras palabras sólo pueden expresar hechos; al igual que una taza solo contiene la cantidad de agua que la llena hasta su límite, y yo vertería un galón en ella»⁴.

Estas sugerencias teóricas nos llevan a la limitación del lenguaje, a esa parte que representa la paradoja cuatro, citando a Kierkegaard, como subraya Wittgenstein. Las personas tratan de avanzar hacia la limitación de la estructuración del lenguaje, aunque su verdadera limitación está representada por la ética. Esto se manifiesta debido a la incapacidad real de dar una dimensión concreta a lo que se entiende por ética, porque, según la lógica del filósofo de Cambridge, la ética en sí misma no representa la esencia de las cosas. Una de las formas de descubrirlo es el uso que hacemos de los

⁴ Ibid.

terminos o las palabras, como por ejemplo lo que entendemos por bien, en el sentido de referirse a algo que es positivo para el mismo entorno que lo vive y lo pronuncia. Sin embargo, es necesario comprender que la propia definición de bien se debe a nuestra percepción del bien como tal, sin tener que contraponerse al mal, es decir, a una perspectiva que podría ser o representar el aspecto más negativo y opuesto de la palabra, que para ustedes a menudo representa una perspectiva positiva. Lo que estamos tratando de aclarar se orienta hacia el vínculo que tienen con las palabras que utilizan a diario y el significado que estas dan a sus ideas.

LA PALABRA EN LA SUBALTERNIDAD

Según la perspectiva esbozada por Wittgenstein, es necesario pensar que la palabra es a menudo sustituida por formas de expresión no verbales, es decir, una mimética de nuestro rostro o un gesto de nuestro cuerpo. El verdadero descubrimiento está relacionado con la relación que establecemos entre la pronunciación de una palabra y su manifestación corporal, sin dejar lugar a diferentes administraciones. De este modo, se da una interpretación unívoca a algo que no se expresa de forma transparente con manifestaciones fonéticas. Por lo tanto, la cuestión del sonido, y por tanto de la vocalización, está concretamente ligada al «juego del uso de las palabras». El lenguaje es una parte característica de un gran grupo de actividades: hablar, comer, escribir, viajar en autobús [...]»⁵.

Reinterpretando al autor de *La ecología de la cultura* (Ingold, 2016), cuando se habla de ciencias cognitivas en relación con la relación dentro de un entorno social, él se dedica a la perspectiva abierta por la biología neodarwiniana; por lo tanto, a la suposición de la existencia de un diseño específico independiente del entorno en el caso del modelo de un cuerpo, mientras que en el campo de la psicología, la misma ciencia cognitiva postula un modelo independiente para la arquitectura de la mente. Estas primeras perspectivas se desarrollan según la definición de las ciencias cognitivas y las diferentes formas de interpretar la independencia de un cuerpo y una mente, partiendo de la perspectiva de una arquitectura que permite al sistema persona mantenerse en seguridad según una estructura analizable.

Estas diferentes referencias nos remiten al doble sistema moriniano, el llamado individuo y la sociedad. Todo está, por tanto, ligado a la diferenciación existente entre los individuos que alimenta los diferentes roles, favoreciendo el orden social continuo de jefes y siervos; luego, según los escritos de Gramsci, se fomenta la presencia de subordinados. La subalternidad constituye un problema educativo, social, cultural y económico de gran relevancia, fundamentado en relaciones subyacentes que fomentan la configuración de un entorno de vida y trabajo. El diseño de la so-

⁵ Ibid., p.53.

ciedad, fundamentado en estos requisitos, no se deja al azar ni puede perpetuarse en caso de desorganización entrópica. Su existencia e integración se explica a través de una estructura jerárquica, que delimita los roles y propicia una flexibilidad limitada. Podemos reconocer que la diversidad individual, en cierto sentido, según las preguntas paradigmáticas de Morin, ayuda a producir una diferenciación jerárquica entre los diferentes niveles modelados a nivel social. Así, la sociedad de los antropoides evolucionados controla a los individuos a través de normas y jerarquías, pero no uniformiza las individualidades y permite a las personas manifestar de forma limitada sus diferencias. Por lo tanto, la sociedad y la individualidad aparecen como dos realidades complementarias y al mismo tiempo antagónicas. La sociedad, en su dinámica imperante, impone esquemas y reglas que coexisten con las estructuras que posibilitan la expresión individual. El estruendo originado por la incorporación de un individuo a la colectividad constituye la variable negativa en un contexto jerárquico de normas rígidas, lo que nos conduce a la aseveración de Freire de que el estruendo representa una auténtica manifestación de la concienciación de los individuos hacia su liberación. Según Morin, el ruido representa una fase de desorden, según la visión estrictamente social y jerárquica parece manifestar un entorno entrópico, mientras que, según la perspectiva de las personas, el ruido es una expresión de existencia y de posibles criticidades. En una segunda fase, esto llevará a la relación entre los subgrupos, es decir, la especie, el individuo y la sociedad.

RELACIONES INTERPERSONALES COMO PARADIGMA RELACIONAL

Así pues, volviendo a los primeros problemas que estábamos analizando y tratando de comprender, para desarrollar la perspectiva de reflexión sobre la cuestión de la complejidad en la edad adulta, volvemos necesariamente a la cuestión emocional, a la dinámica de las relaciones interpersonales. Ya se ha citado con anterioridad a Bauman en su última etapa de vida, casi como si quisiera dejar un mensaje, pero su mundo al final de su trayectoria vital se centró en el amor líquido. De hecho, el autor polaco captó la conciencia del intento de comprender, y sobre todo de demostrar, las diversas formas que han transformado las relaciones en dinámicas superficiales y breves, y han devaluado el significado de una dinámica de pareja estrecha. El propio sociólogo, en sus reflexiones sobre la consideración de la emotividad, el fracaso de las relaciones y la pérdida del valor de compartir la vida en su integridad nos guía sobre cómo todos estos aspectos se han convertido en el horizonte de su trayectoria epistémica. Él mismo ha dicho que «el fracaso de una relación es a menudo un fracaso de la comunicación», reconociendo la necesidad de dialogar con la otra persona y, sobre todo, de no encerrarse en un sistema limitante y controlador como las grandes redes sociales que guían el funcionamiento de Internet.

Entre la modernidad y el amor líquidos, el mismo autor polaco, en un segundo momento, decidió trasladar su teoría desde la perspectiva del consumo al empobrecimiento de las relaciones entre las personas. Obviamente, el eje central del razonamiento es el significado que la persona ha perdido al convertirse en un objeto de placer, un instrumento de satisfacción, un producto de realización individual. Al objetivar a la persona, se ha perdido el sentido de la subjetivación. La pregunta podría desarrollarse desde una perspectiva filosófico-educativa diferente, pero nos mantendremos en el espacio enmarcado en esta pregunta gnoseológica. Conocer en el sentido de descubrirse a uno mismo como persona, reconocerse más allá del poder adquisitivo de un consumidor, promover su propio interés por el aprendizaje, adquirir nuevas competencias con una perspectiva de autonomía y éxito personal. La regresión social se ha propuesto en numerosas ocasiones debido a acontecimientos que han dado motivos para creer en ella. Sin embargo, por primera vez se argumentó de forma clara por Ong, en su conocido libro sobre la oralidad y la escritura, que nos encontrábamos en una fase de regresión hacia una oralidad secundaria. El camino hacia la pérdida del conocimiento, la habilidad y la competencia en la escritura ha perdido fuerza constantemente debido al abuso de las herramientas electrónicas y al uso de diversos soportes de escritura. Esto no significa que nuestra posición sea denigrante hacia las tecnologías electrónicas; no sería productivo ni aportaría ningún tipo de mejora. No debemos pensar que negar las tecnologías electrónicas nos permite recuperar lo que se ha perdido; debemos leer el contexto con ojo crítico. El mero hecho de recurrir a dispositivos que pueden facilitar la búsqueda inmediata de información que ya no podemos encontrar en nuestra memoria más profunda, el uso continuo de soportes que nos ayudan a obtener las respuestas necesarias en pocos segundos, dejando de lado la necesidad de asimilar la información adquirida, son acciones que forman parte de la conversión objetual de la persona. Reducirnos a un ser vivo que realiza exclusivamente las acciones necesarias para satisfacer sus necesidades primarias, sin tener en cuenta que también debemos responder a las secundarias, nos ha reducido a lo que durante siglos hemos tratado de evitar convertirnos: seres reificados. Entender a una persona a través de los filtros que una aplicación puede ejercer con la apariencia de un retoque fotográfico, creer que nuestra propia imagen es el resultado de una perspectiva cinematográfica, pensar exclusivamente en conseguir visualizaciones, autoriza la banalización de la persona y de los actos que se realizan, convirtiendo al individuo en un producto visual. Como sostiene Pérez-Hernández (2024), no queremos comparar el valor de un objeto visual, que podría estar representado por una obra de arte relevante y valiosa —como una representación cinematográfica o teatral, que son producciones densas de creatividad y curaduría, entre los ejemplos más comunes—, sino que queremos centrarnos en la reducción del ser vivo a su no-lugar, no-vida, no-pensamiento y a la ausencia de una comprensión más profunda de sí mismo. Hay una clara referencia a la perspectiva ofrecida por Wittgenstein, que hablaba de no-sentido y no-lugares. Nos encontramos en estas orientaciones, en muchos casos sin saberlo

y sin ser conscientes de lo que estamos desarrollando y haciendo como personas. La rapidez de nuestras acciones, la superficialidad de muchos pensamientos, la felicidad instantánea que no ofrece ningún tipo de satisfacción es lo que nos acompaña en la perspectiva de la cultura del ahora, de la inmediatez. En algunos casos se intenta reducir las acciones individuales a manifestaciones egocéntricas de la alienación de los seres humanos en un entorno social. Este tema fue desarrollado por Bertin (1972) en el libro titulado *Educación a la razón*, y posteriormente articulado por Baldacci y Fabbri (2020). Sin embargo, es necesario tener en cuenta que la cuestión no se puede reducir a dinámicas académicas, a cuestiones gradualmente científicas o, en cualquier caso, encerradas en una estructura que reduce la posibilidad de confrontación y debate con diferentes lectores, para comprender lo que estamos analizando y el problema emergente de lo efímero. La libertad individual, las relaciones vacías, la cultura narcisista y la falta de autoestima han acompañado el establecimiento de una relación de subordinación, silencio y miedo constante a no saber, en definitiva, miedo a ser ignorante. En este caso no se trata exclusivamente de banalizar, ni de reducirlo todo a la superficialidad, sino de leer cómo ha sido posible llegar al primer cuarto del nuevo milenio y constatar el creciente aumento de los problemas relacionales; y ustedes representan una generación deformada. El progreso y la mejora de una sociedad no pueden medirse por el aumento de los instrumentos que favorecen la reducción del trabajo intelectual o, en antítesis con el pensamiento crítico, por la difusión de una forma de pensar que se convierte en objeto de comercio y formulación artificial.

Mientras escribimos este capítulo, es evidente cómo avanza la difusión de la inteligencia artificial y cómo está contribuyendo al cambio repentino de nuestras formas de actuar en el entorno social, en el trabajo y en nuestras relaciones interpersonales. Los recursos tecnológicos son representaciones de logros intelectuales, pero aún no logramos comprender que la orientación actual es hacia el empobrecimiento cultural, ni que los continuos avances materiales pueden mejorar vuestras condiciones de vida si no los comprendéis. La consideración del significado mismo de «condición de vida» parece ser individual y, a veces, individualista, limitante, aunque en realidad representa el significado mismo que atribuimos a nuestra vida en el lugar que estamos definiendo. No podemos admitir que la condición de vida esté representada por el interés en encerrarnos en una habitación, frente a diferentes pantallas, pensando que la realidad es lo que una máquina está diseñando para ustedes.

La recuperación de la condición humana se debe a la necesidad de revalorizar a las personas mismas, ya que el aumento del fracaso escolar, el crecimiento de los despidos, el aumento de las personas analfabetas en la edad adulta es una manifestación de un conjunto de problemas sociales, además de los educativos. Quienes se interesan por las cuestiones económicas no abordan estas dinámicas de lectura social como representaciones de un conjunto de problemas, sino según una pluralidad de ventajas que permiten y favorecen el aumento de la venta de productos a personas que no entienden por qué los compran. La rapidez del amor, la brevedad de las rela-

ciones, la búsqueda continua de algo nuevo y estimulante es lo que ha contribuido a vaciar la perspectiva de las relaciones entre las personas. Falta el diálogo y, donde se abusa de las herramientas, se instaura un analfabetismo relacional y se produce un empobrecimiento progresivo de las relaciones. Los objetivos a corto plazo, la necesidad impulsiva de tener más que los demás para demostrarlo, compartirlo en las redes, fotografiarlo, se traduce en una continua devaluación de las prácticas, las acciones y los lugares de aprendizaje formal que solo contribuyen a aumentar una jerarquía social que, en su paradigma perdido, Morin había profundizado ampliamente. El aumento del valor capitalista que ha adquirido significado a partir del uso y la posesión del dinero —y no desde una perspectiva de mejora de las condiciones de vida— es una de las muchas representaciones del empobrecimiento de las perspectivas humanas. Pensar que la monetización de nuestros cuerpos es la solución a la falta de aprendizaje, de estudios, como si la perspectiva financiera tuviera que representar la inteligencia de cada uno de nosotros y tuviera que producir un reflejo de la persona mercantilizada, o cosificada, como recordaba Marcuse (1967). Mujica dijo, no nos damos cuenta de que, cuando creamos deudas para obtener objetos, estamos endeudando nuestro tiempo de vida, ya que el dinero utilizado es el producto del tiempo que hemos dedicado a obtenerlo. La vida tiene su término, su fin, que llega de improviso, más allá de cualquier previsión; este fin es una certeza y el hecho de que se nos ofrecen diariamente perspectivas hipotéticas de una vida más larga solo sirve para aumentar la motivación de las personas que se dedican principalmente al trabajo. No nos centramos en valorar a los demás; este es uno de los primeros y más importantes problemas, en su especificidad, de la edad adulta contemporánea, que es incapaz de reconocer estas carencias en las nuevas generaciones.

CONCLUSIONES

La dimensión comunicativa en la educación, a partir de la pedagogía más reciente de la literacidad (Bocciolesi et. al., 2019), junto con la narración, está enmarcando un camino de comprensión de la lectura y de la vida crítica tanto para los adultos como para los jóvenes. Según nuestra conciencia, hemos asistido a un retorno anunciado. Hoy en día es necesario implementar metodologías y estrategias centradas en la libertad social y el dominio de la autonomía individual. Estos diferentes aspectos de la comunicación pedagógica han representado y representan la manifestación multifacética del pensamiento, que gracias a diversos estímulos visuales y auditivos favorece la comprensión de la realidad.

Freire nos recuerda cómo el cambio debido a la modificación del lenguaje puede intervenir posteriormente en las diferentes formas de interpretar el mundo y de comprender la historia misma. Al igual que el lenguaje, la escritura es fundamental para la comunicación humana y representa el medio más eficaz para conservar y transmi-

tir no solo la memoria individual, sino también la colectiva en el día a día. En este sentido, cualquier medio que permita la transmisión tangible de información debe considerarse relevante. Sin embargo, como se ha señalado en los párrafos anteriores, las posibilidades de la electrónica están reduciendo la información real para generar amplios espacios de consumo. Un punto de partida, una certeza, es que la oralidad y la escritura han permitido desarrollos esenciales para la evolución del ser humano, como la posibilidad de activar los procesos de formación, abstracción, formalización, lógica, análisis, clasificación, síntesis y suposición. A nivel educativo y comunicativo, somos conscientes de varias causas que nos han acompañado hasta ahora en estos grandes retos culturales. Hay dificultades que caracterizan nuestros acontecimientos, nuestras interpretaciones y los intereses que nos permiten seguir viviendo de forma creativa y, sobre todo, personal.

Freire nos acompaña con sus palabras al «sueño del educador», donde explica algunos aspectos fundamentales para la liberación de la persona. En este sentido, es útil recordar a Bruner, en 1956, según quien: «La solución a esta aparente paradoja, que consiste en la existencia de una capacidad discriminatoria que, si se utilizara en su totalidad, nos convertiría en esclavos de la particularidad, reside en la capacidad que tiene el hombre para categorizar». Una vez adquiridos los conocimientos necesarios, la capacidad de discernir entre las diferentes categorías se vuelve automática y utilizable por los individuos, prescindiendo de un aprendizaje adicional. Estas categorías están intrínsecamente vinculadas a los conceptos de lengua y cultura. Las categorías con las que un individuo elige y reacciona al mundo que le rodea reflejan de manera significativa la cultura en la que ha nacido. El idioma, el estilo de vida, la religión y la ciencia de un determinado pueblo moldean la forma en que un individuo experimenta los acontecimientos que delinean su historia personal. En este sentido, la experiencia individual acaba reflejando la tradición y las formas de pensar del contexto cultural en el que se está inmerso desde el nacimiento, ya que los acontecimientos que componen la historia se filtran a través de sistemas categóricos que se han aprendido gradualmente. Se avanza hacia una comprensión consciente de la opresión y del opresor, y de lo que es un objetivo a alcanzar para llegar a la liberación «ruidosa» de las personas.

Según Russell, la libertad en sí misma es algo negativo: nos dice que no interfiera, pero tampoco nos ofrece opciones que construir. Muestra el defecto de muchas instituciones diferentes que paralizan el deseo de libertad en el día a día. Como escribió el premio Nobel galés, las teorías deben ser aplicables al aprendizaje de los niños para tener un efecto en los adultos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ATTALI, J., BISSON-VAIVRE, C., BOUVIER, A., & KLÉPAL, I. (2023). les avenirs de l'école face à la marchandisation. *administration & éducation*, 180(4), 135-142.
- BALDACCI, M. (2012). Replantear el currícolo. Madrid: Editorial Universitas.
- BALDACCI, M. (2023). Appunti sulla formazione dei docenti. *Lifelong Lifewide Learning*, 19(42), 7-13.
- BALDACCI, M. y FABBRI, M. (2020) (Eds.) *Educazione alla ragione. Lezioni di pedagogia generale*. Ediz. ampliata. Roma: Avio Edizioni Scientifiche.
- BALDACCI, M., FABBRI, M., E TOLOMELLI, A. (2022). The challenge of "rationality" and "commitment" within "Pedagogical Problematicism" paradigm, in *Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 17(2), pp. 1-25.
- BAUMAN, Z. (1990). Modernity and ambivalence. *Theory, Culture & Society*, 7(2-3), 143-169.
- BAUMAN, Z. (1992). Survival as a social construct. *Theory, Culture & Society*, 9(1), 1-36.
- BOCCIOLESI, E. (ed.) (2018), *Pedagogía de la literacidad. Reflexiones hacia la construcción de una competencia compleja*, Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- BOCCIOLESI, E. e ROSAS, P. (2019). *Literacidad a lo largo del currículo. Un enfoque interdisciplinario para el análisis crítico de la realidad*, Perugia: Morlacchi University Press.
- BOCCIOLESI, E. (2020). Problematización y cuestionamiento de las reflexiones epistemológicas contemporáneas.: Pedagogía de la Literacidad para la reinterpretación del conocimiento. *Revista Derechos Humanos y Educación*, 1(2), 27-42.
- BOCCIOLESI, E. (2021). *Pedagogía crítica para la reinterpretación de la complejidad educativa. Cuestiones populares y desafíos desde la literacidad*, in BOCCIOLESI, E., CHERO-VALDIVIES, H. y MARCULESCU, M. (eds.), *Pedagogía y Literacidad. Pensamiento crítico entre retos e investigaciones, Educación y Literacidad. Education and Literacy*, Ledizioni-CIELIT: Milano-Bergamo.
- FREIRE, P., y MACEDO, D. (2002). A dialogue with Paulo Freire. In *Paulo Freire* (pp. 167-174). London: Routledge.
- GRAMSCI, A. (1981). *Cuadernos de la cárcel*. México: Ediciones Era.
- INGOLD, T. (2016). *Lines: A brief history*. London: Routledge.
- KNOWLES, M. S., HOLTON III, E. F., & SWANSON, R. A. (2014). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development*. London: Routledge.
- MORIN, E. (2004). La epistemología de la complejidad. *Gazeta de Antropología*, 20, 1-14. <http://www.gazeta-antropologia.es/?p=2841>
- MEDINA-RIVILLA, A., MATA, F. S., GONZÁLEZ, R. A., ENTONADO, F. B., & DE VICENTE RODRÍGUEZ, P. S. (2009). *Didáctica general*. Madrid, España: Pearson Prentice Hall.
- POPPER, K. R. (1983). *Conjeturas y refutaciones*. Barcelona: Ediciones Paidos.
- RUSSELL, B., *The analysis of mind*, London: Routledge 1922.
- WITTGENSTEIN, L. (2009). *Tractatus Logico-Philosophicus, Investigaciones filosóficas, Sobre la certeza*. Madrid: Ed. Gredos.

