

# EL DESAFÍO CULTURAL EN LAS SOCIEDADES DEL CONOCIMIENTO

## CULTURAL CHALLENGE IN KNOWLEDGE SOCIETIES

Carmen Rodríguez Martínez<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Dpto. Didáctica y Organización Escolar Universidad de Málaga (España), email: carmenrodri@uma.es

### Resumen

Los cambios producidos por la revolución tecnológica y la globalización tienen una influencia decisiva en la formación de las nuevas sociedades del conocimiento, con un desafío cultural importante para la sociedad y las instituciones educativas. Para la educación implica desarrollar dos horizontes pedagógicos: una pedagogía de la consciencia y una pedagogía comunitaria.

**Palabras clave:** Sociedad del conocimiento, cultura mercantilista, conocimiento escolar, educación comunitaria y creatividad.

### Abstract

The changes occasioned by the technological revolution and the globalization have a decisive influence on the formation of the new knowledge societies, with an important cultural challenge for society and the educational institutions. For education it involves two pedagogical horizons: a pedagogy of consciousness and a community pedagogy.

**Keywords:** Knowledge society, mercantilist culture, school knowledge, community education and creativity.

**Forma de citar:** Rodríguez, C. (2017) “El desafío cultural en las sociedades del conocimiento,” *Voces de la Educación*. 2 (1) pp. 89-97.

**Recepción:** 2 de junio

**Aceptación:** 10 de junio

# El desafío cultural en las sociedades del conocimiento

## 1. *El des-conocimiento en las sociedades de la información*

La sociedad del conocimiento ha cambiado la creencia sobre el saber científico como algo capaz de controlar la naturaleza y contribuir a una verdad objetiva, por un conocimiento distribuido y difuso, que surge como un mosaico sin organizar. Esto unido a la cantidad de información que se genera y a su rápida difusión propicia una mayor democratización y participación en el saber, a la vez que puede someternos a marcos de pensamiento dominantes ante un mundo que se presenta con una mayor complejidad.

Los cambios tecnológicos, en todos los campos, están suponiendo una auténtica revolución basada en el conocimiento y que altera sensiblemente los modos en que trabajamos y convivimos. Precisamente ha sido la revolución tecnológica, asociada al modo de producción capitalista y a la continua expansión del comercio mundial, la que ha provocado la globalización, entendida como; “la interrelación e interdependencia creciente de todas las sociedades del planeta en un único sistema mundial de relaciones económicas, políticas y culturales”.

La globalización de los sistemas políticos y económicos está teniendo consecuencias para el modelo de sociedad que no son siempre positivas. La educación ha pasado de tener sentido en sí misma para la formación de una ciudadanía crítica, aunque también haya servido a la reproducción del orden existente, a ser un instrumento para el desarrollo económico, un productor de riqueza, con los riesgos que esto puede suponer en la formación de las nuevas generaciones.

*Un primer riesgo es la instrumentalización del conocimiento bajo la servidumbre del trabajo.* El conocimiento, en su sentido más restrictivo y fundado en la teoría económica, adquiere hoy valor para la sociedad<sup>1</sup> por su capacidad para generar riqueza (Brey, 2009). Se incorpora como un nuevo factor de producción junto a la tierra, el trabajo y el capital. El conocimiento, igual que la tierra y el trabajo, se ponen al servicio del capital y reciben el trato de mercancías comunes como si fueran un “cachivache” más (Fraser, 2012). Esta instrumentalización del conocimiento y la consideración de su valor de uso nos llevan a confundir la información neutral o especializada, de lo que constituye un conocimiento con sentido, haciéndonos sumisos a los marcos globales económicos.

*Un segundo riesgo es el exceso de información que puede convertirnos en ignorantes.* Las tecnologías han propiciado un incremento de la información, de su acceso y de su distribución a través de la sociedad en red, pero este incremento de información no supone directamente un incremento del conocimiento. Accedemos a informaciones más o menos elaboradas, como pueden ser “El origen del Universo de Hawking” o “el catálogo de Ikea”, que mientras no estén vinculadas a un sujeto, bajo el proceso de elaboración de la mente humana, no son más que informaciones.

Este cambio sustantivo que se produce en las sociedades de la información no nos conduce directamente a una mejor comprensión del mundo y de nuestro lugar en el mismo, como personas libres y autónomas que participan en su construcción. En la medida que la información

---

<sup>1</sup> Según los discursos de políticos, plutócratas del G7 y del G20 y tecnócratas de organismos y bancos internacionales.

se amplía y se incrementa el conocimiento especializado para desarrollar actividades tecnológicamente complejas, tenemos una menor comprensión global de la realidad que nos rodea y utilizamos un bajo contenido reflexivo que nos aboca, según Antoni Brey (2009), hacia una “sociedad de la ignorancia”. La sociedad es cada vez más compleja por la acumulación exponencial de información. Sufrimos una intoxicación por exceso de información, que se traduce en una dificultad cada vez mayor de discriminar lo importante de lo superfluo.

*Un tercer riesgo es la adquisición de un conocimiento no experimentado, en un mundo de segunda mano.* La complejidad de nuestro mundo hace que nuestro conocimiento no derive de la experiencia directa, sino que lo adquirimos a través de determinadas instancias mediadoras: la escuela, los medios de comunicación, etc., nos muestran un saber de segunda mano, no vivido, que nos aleja de una comprensión directa sobre el mismo (Innenarity, 2011). “Y no podría ser de otra manera: sabríamos muy poco si sólo supiéramos lo que sabemos personalmente” (p.19).

La cantidad de información se acompaña de la supeditación de las informaciones a los medios de comunicación con mayor profusión, siempre financiados por consorcios o grupos de poder, con claros intereses económicos y que influyen en el pensamiento y la opinión de gran parte de la ciudadanía. Mientras las barreras geográficas se difuminan y las distancias físicas se vuelven relativas, los medios, sobre todo los abiertos y generalistas, son cada vez más homogéneos en servir a los intereses de los “holdings” a los que pertenecen.

La información se dirige a domesticar la mente de las personas según intereses propios de las sociedades en que habitamos, individualistas, competitivas y consumistas. La mayor parte de la información que circula por el mundo surge de los mismos centros neurálgicos, como es EEUU; la mayoría de los usuarios son consumidores pasivos de los contenidos que ya existen en Internet, que lejos de convertirse en la solución de las carencias de la humanidad también reproducen algunas de las desigualdades más notables. Se duplican –y multiplican— actitudes, opiniones, pensamientos y circunstancias que están presentes en nuestras sociedades (Sacristán, 2013).

La cantidad de información, junto al poder de los medios de comunicación y a la inmediatez que nos permite internet y las redes, lejos de facilitar el acceso al conocimiento, distorsiona e intoxica la información y dispersa nuestra mente y conciencia del mundo. Esto, lejos de convertir el aprendizaje en un proceso de adquisición de destrezas meramente técnicas, se vuelve una tarea de formación compleja.

## ***2. El conocimiento escolar en la cultura mercantilista***

La cultura mercantilista se impone ante la deriva de la educación entendida como una actividad que busca satisfacer a sus clientes en un modelo competitivo y privatizador. El conocimiento tiene un valor de uso que reproduce el interés de la sociedad en su desempeño, guiado por estándares del mundo del trabajo.

El propio concepto de cultura en la época actual está sujeto a la demanda de los clientes y la esfera cultural se incorpora plenamente a las relaciones mercantiles y adopta la forma de pago por el entretenimiento y la diversión personal. Se impone una nueva figura, la de los gestores culturales, que no son artistas, ni intelectuales, sino empresarios que rentabilizan y convierten actividades culturales en productos. Los productos culturales no tienen valor por sí mismos, por lo que no son transmitidos de generación en generación, sino comprados y vendidos en un mercado donde predomina el poder de compra de cada actor o sector social.

Como dirá la escritora Etxenique “La cultura se convierte en una actividad de tiempo libre y no en lo que nos hace libres todo el tiempo” (el diario.es 26/04/2015).

En educación las teorías del capital humano demandan un conocimiento para ser competentes en el mundo del trabajo, con la formación en competencias básicas, demandadas por informes como PISA, para desarrollar aprendizajes neutrales, y en conocimientos cada vez más especializados, aplicados y tecnológicos, que conduce a dos tipos de castas sustentadas en el conocimiento: “una masa acomodada a su ignorancia, fascinada por la tecnología y cada vez más alienada, y otra formada por los expertos en los saberes productivos y los resortes de un modelo económico insostenible” (Brey, 2009: 38).

Es la formación que demandan “los mercados” o más bien las élites del poder económico. Este conocimiento no es el que nos da capacidad para pensar, tomar postura crítica ante la vida y la sociedad y ser libres intelectualmente.

Para Tedesco (2008) este concepto de cultura y la pérdida de transmisión en las instituciones del legado cultural, aunque sea para ser discutida de una forma crítica, crea una situación social contemporánea que se define por la ausencia de sentido, provoca una fuerte concentración en el presente, como consecuencia de la falta de horizontes, por un lado, y una ruptura con el pasado, por el otro<sup>2</sup>.

La ausencia o déficit de sentido y la crisis de transmisión cultural minan la cohesión social, a la vez que contribuyen al deterioro, legitimidad y sentido de instituciones como la escuela y la familia. Ello crea una doble paradoja, que siendo, en esta época, cada vez más necesaria la formación de sujetos, las instituciones se están deteriorando por esta falta de sentido que damos a la cultura y al conocimiento (Tedesco, op. cit.).

Los contenidos escolares se convierten en instrumentales, como si fuera posible aprender sin que cobre sentido el contexto de la propia cultura, sin tener en cuenta nuestros hábitos de pensamiento, concepciones del mundo, creencias, conocimientos científicos y expresiones artísticas, como marco desde donde se construyen nuestras ideas. O se plantean bajo modelos de eficacia que buscan la consecución de aprendizajes, sin someter a discusión el interés de los objetivos esperados o los indicadores de este logro que son aceptados por un “supuesto” consenso general, en muchas ocasiones externos, generalizados e impuestos por las políticas globales a través de currículos estandarizados. La “calidad educativa” sería el resultado de las prácticas evaluadas con procesos de aprendizaje poco complejos, que nos conducen hacia un cambio en una dirección dudosamente adecuada.

El conocimiento es planteado con un objetivo práctico, implementado de forma externa, y sin ninguna perspectiva social, ideológica o ética: usar aquellos “conocimientos útiles” y usar “conocimientos demandados por las empresas” que sitúan a la educación como una realidad construida y no como actuaciones en construcción, donde son relevantes los contextos y los propósitos. Es una forma de entender la educación y la enseñanza como un asunto técnico, una pericia, visión reforzada en los últimos tiempos por los organismos internacionales.

---

<sup>2</sup> Así ha sido defendida la nueva cultura del capitalismo por autores desde distintos campos académicos como Anthony Giddens y Richard Sennet.

### ***3. El desafío de la educación para las sociedades del conocimiento***

La reconstrucción del conocimiento en una escuela pública con autonomía, implica, al menos, dos horizontes pedagógicos.

El primero sería una “pedagogía de la consciencia” (Novoa, 2013), que está dirigido hacia un esfuerzo de comprensión, entendimiento y hasta de lucidez sobre la cultura escolar y el marco social, económico y político donde se produce, para que favorezca la comprensión sobre lo que acontece en nuestro mundo.

Un segundo horizonte es “una pedagogía comunitaria” que constituya la nueva dimensión democrática del conocimiento reforzándose la dimensión colaborativa del trabajo escolar y pedagógico. Supone un cambio en el desarrollo del trabajo escolar encaminado a la investigación y al desarrollo de proyectos que den sentido a la relación pedagógica y a constituir verdaderas comunidades educativas.

Giroux (2013) y Novoa (2013) sitúan en el espacio público las posibilidades de denuncia y reivindicación, como lugar donde se moldean las ideas y preferencias de la ciudadanía y donde las ideologías están en disputa.

#### ***La pedagogía de la consciencia: lucidez sobre lo que acontece en nuestro mundo***

La transmisión del conocimiento es el acto fundacional por el que la educación se asegura “la continuidad del mundo” (Arendt, 1996). Un mundo que les viene dado a las nuevas generaciones y que se debe transmitir para vigorizar el pensamiento, no para aceptar las convenciones. Por eso este conocimiento no es solo un relato de lo que ocurrió, sino análisis e interpretación de por qué ocurrió y de la propia acción humana en las decisiones que se tomaron. Es la interpretación del pasado para entender el presente.

Un conocimiento participativo, con sentido y transformador para construir una escuela democrática, deliberante y reflexiva que evolucione desde la estrechez cultural a una verdadera ciudadanía universal conocedora de su legado. Porque lo que ocurrió en el pasado es el contexto, el marco donde habitamos, la base de las ideas que construye el pensamiento, la experiencia que sustenta la acción y lo que da sentido al presente y al futuro.

El problema es que la escuela ha creado unos modelos de escolarización que se basan en métodos pedagógicos relativamente seguros, que fracasan a la hora de promover la confianza en los estudiantes para moverse en la complejidad de nuestro mundo. Doris Lessing (1989: 28) decía refiriéndose al sistema educativo:

“Lo que aquí se os está enseñando es una amalgama de los prejuicios en curso y las selecciones de esta cultura en particular. La más ligera ojeada a la historia os hará ver lo transitorios que pueden ser. Os educan personas que han sido capaces de habituarse a un régimen de pensamiento ya formulado por sus predecesores. Se trata de un sistema de autopetruación...”

Pues bien, no queda lejana en el tiempo esta afirmación de Doris Lessing, aunque en la actual sociedad de la información se convierte en algo que desacredita a la propia institución escolar porque no sirve para responder a la incertidumbre de nuestro tiempo.

Los contenidos del currículum escolar (Pérez Gómez, 2012) deben versar no sobre los contenidos de las disciplinas sino sobre los problemas reales que afectan a la vida de los

individuos y los grupos humanos en su contexto social actual dejando a los sujetos la posibilidad de su autodeterminación.

Con ello establecemos una postura diametralmente opuesta a la costumbre de nuestro país de elaborar currículos extensos y centralizados, que con la nueva ley educativa (LOMCE) se refuerzan aún más y que conciben la cultura escolar como algo concluso, determinado, verdades objetivas que nos acercan a la comprensión de la realidad exterior, en lugar de dispositivos para crear un espacio de convivencia.

El desafío cultural en una sociedad del conocimiento se desplaza hacia una democratización del saber experto, en la cual ya no hay una diferenciación nítida entre ciencia y sociedad, porque una y otra tienen valor en función de su relación y no en función de la división tradicional entre valores y hechos. El saber es una cuestión del público en general y las instancias de mediación, como la escuela, son las que convierten el conocimiento en un saber participado y deliberativo y no son transmisoras de conocimientos legitimados.

El desafío educativo es aprender de una cultura situada con referentes para su comprensión y para su cuestionamiento. La conciencia sobre la creación de la cultura la adquirimos cuando el conocimiento está situado en su contexto de producción y ofrece posibilidades alternativas sobre lo que ocurrió; trabajar un conocimiento productivo frente a un conocimiento reproductivo que incluye una lectura particular sobre el mismo. Ello requiere una organización diferente, de una forma más global en la que cobre sentido e interés para el alumnado.

El saber es un proceso reflexivo sobre el pasado y la construcción y de-construcción de los intereses sociales, hegemónicos y jerárquicos, que promueven la transformación de la sociedad.

### ***Pedagogía comunitaria: conocimiento colectivo y creativo***

La formación ya no es almacenamiento de información, ni es suficiente con saber interpretarla o incluso ser crítico con ella. Va más allá, supone un nuevo conocimiento que modifica y cambia la mirada sobre sus antiguos marcos, estructuras y conceptos. Esto introduce nuevos términos en la educación, como son la creatividad y la innovación, en un conocimiento que se construye con libertad, para tomar decisiones sobre el mundo futuro. Sin embargo, no nace en el presente, sino que parte de la cultura anterior, aunque proporcione nuevas lecturas de nuestro legado.

Educar para la creatividad supone diferenciar entre pericia y formación: “La pericia nos convierte en autómatas que reaccionan con la misma respuesta ante los estímulos; la formación nos hace modificar las preguntas” (Innerarity, 2011: 194).

Aprender de la experiencia y del conocimiento supone negar la repetición, y cuestionar las formulaciones, una rebelión, algo para lo que la propia cultura escolar es bastante resistente.

La creatividad como propuesta de aprendizaje no es una actividad que se pueda provocar, porque es un saber que no existe y no sabemos cuando se va a producir. Pero sí sabemos que necesita configurarse en comunidades y formas colectivas de aprendizaje que nos proporcionen diferentes puntos de vista (Opus cit., 2011). El conocimiento no es algo personal, en el sentido de que no corresponde solo a nuestra experiencia, porque equivale a hablar de los otros, de sus problemas, conjeturas y certezas y porque se desarrolla en relación.

La concepción democrática del conocimiento también nos sitúa en una óptica de aprobación inter-subjetiva desde la que son otras personas las que valoran el conocimiento, su construcción y su innovación.

Los escenarios de cooperación favorecen, además, el intercambio de informaciones y estimulan a los estudiantes para que se sumerjan en ambientes de investigación e innovación aprovechando las diferentes capacidades y rompiendo las barreras entre disciplinas y tareas. Las redes sociales e Internet favorecen la cooperación con otras personas, grupos y culturas en marcos hasta ahora desconocidos (Pérez Gómez, 2012).

Hoy es necesario insistir más que nunca en la necesidad de aprender a vivir juntos, con el desarrollo de una solidaridad reflexiva, consciente y con grados más altos de voluntarismo que en el pasado.

“(…) en el nuevo capitalismo, la posibilidad de vivir juntos no constituye una consecuencia <<natural>> del orden social sino una aspiración que debe ser socialmente construida” (Tedesco, 2011:38).

La educación no puede ser vista como una cuestión en la que se tratan solo aspectos cognitivos, sino de una formación ética en particular y de la formación de la personalidad en general que trasciende lo cognitivo.

La sociedad del conocimiento requiere reestructurar los pilares fundamentales del aprendizaje para fomentar el trabajo colectivo, impulsando las relaciones interpersonales, la deliberación crítica y la educación en la responsabilidad, que conducirá a la formación de personas que piensen por ellas mismas y construyan colectivamente un conocimiento democrático para mejorar nuestra convivencia.

“(Formar a) una ciudadanía libre, tolerante, crítica, participativa, responsable... ¿Quién no apostaría por ella? Y sin embargo ¡qué difícil es aceptar que lo que queremos ver en la sociedad tenemos que ponerlo en la escuela!” (Rodríguez Penin, 2002: 13).

## Bibliografía

- ARENDDT, Hanna (1996). La crisis en la educación. En *Entre el pasado y el futuro*. Barcelona: Península: 185-208
- BREY, Antoni (2009). La sociedad de la ignorancia. En BREY, Antoni, INNERARITY, Daniel y MAYOS, Gonçal. *La sociedad de la ignorancia y otros ensayos*, Barcelona: Zero Factory. <http://www.infonomia.com/blog/libros.php> (Consulta 6/4/2011).
- LESSING, Doris (1989). *El cuaderno dorado*. Madrid. Circulo de lectores (1962).
- FRASER, Nancy (2012). Reflexiones en torno a Polanyi y la actual crisis capitalista. *Papeles de relaciones ecosociales y cambio social*, 118: 13-28.
- GIROUX, Henry A. (2013). Una pedagogía de la resistencia en la edad del capitalismo de casino. *Con-ciencia Social*, 17, 55-72.
- INNERARITY, Daniel (2011). *La democracia del conocimiento. Por una sociedad inteligente*. Barcelona : Paidós.
- NOVOA, Antonio (2013). Pensar la escuela más allá de la escuela. *Con-ciencia Social*, 17, 27-38.
- PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid: Morata.
- RODRÍGUEZ PENÍN, Ana M. (2002). Valores cívicos en tiempos confusos. *Andalucía Educativa*. 31. (Discurso pronunciado en el acto de entrega de Medallas al Mérito en la Educación, el día 26 de junio de 2002).
- SACRISTÁN, Ana (2013). Sociedad del Conocimiento. En *Sociedad del Conocimiento, Tecnología y Educación*. Morata: Madrid: 19-72.
- TEDESCO, Juan Carlos (2008). ¿Son posibles las políticas de subjetividad? En TENTI FANFANI, e. (comp.) *Nuevos temas en la agenda de política educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina: 53-64.
- TEDESCO, Juan Carlos (2011). Los desafíos de la educación básica en el siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Educación*. 55. Enero-abril: 31-47.

## **Carmen Rodríguez Martínez**

Doctora en Pedagogía por la Universidad de Málaga y profesora titular de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad de Cádiz. Ha ocupado el cargo de Directora General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado y Directora General de Ordenación y Evaluación Educativa en la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía durante los años 2004-2008.

En su trayectoria docente e investigadora destacan los trabajos dirigidos a la Formación del Profesorado, a la igualdad en educación y a las tecnologías de la información y la comunicación.

Entre sus publicaciones podemos destacar los siguientes libros: *De alumna a maestra: Un estudio sobre el género y las prácticas de enseñanza en la socialización docente* (2002) Universidad de Granada. Colección Feminae. *La ausencia de las mujeres en los contenidos escolares (Comp)* (2003) Buenos Aires: Miño-Dávila. *Género y Currículo: Aportaciones del género al estudio y práctica del currículo (comp)* (2006). Madrid: Akal. *Educación a la ciudadanía. Un proyecto político* (2008). Buenos Aires: Miño-Dávila. *Género y Cultura escolar* (2010). Madrid: Morata.