

Gomez, Margarita Victoria. **Dispositivos de la educación en red que se procesan en subjetividades democráticas.** *En publicación: Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía. Moacir Godotti, Margarita Victoria Gomez, Jason Mafra, Anderson Fernandes de Alencar (compiladores).* CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires. Enero 2008. ISBN 978-987-1183-81-4

Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/freire/19Gome.pdf>

Red de Bibliotecas Virtuales de Ciencias Sociales de América Latina y el Caribe de la Red CLACSO
<http://www.clacso.org.ar/biblioteca>
biblioteca@clacso.edu.ar

Margarita Victoria Gomez*

DISPOSITIVOS DE LA EDUCACIÓN EN RED QUE SE PROCESAN EN SUBJETIVIDADES DEMOCRÁTICAS

CONSIDERANDO QUE ESTE LIBRO es parte de un proceso de formación en red¹, introduciré la reflexión por esa brecha, analizando los dispositivos experienciales, teóricos y legales de la educación en red que se procesan en los modos de subjetivación contemporánea. Se destaca, para esta finalidad, la captura de la subjetividad por las mallas del sistema educativo capitalista como si fuera materia prima, y también se afirma la existencia de experiencias democráticas de educación en red en el contexto educativo latinoamericano.

La propia experiencia, como dispositivo metodológico, y la investigación bibliográfica sustentarán en parte este trabajo, que encuentra sus antecedentes en mi actuación como profesora, desde 1999, de los cursos sobre Paulo Freire en el Campus Virtual del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO)² y en algunas participaciones re-

* Profesora de cursos ofrecidos en el Campus Virtual de CLACSO por el Centro Miembro Paulo Freire. Profesora de la Maestría en Educación de la Universidad Vale do Rio Verde, Minas Gerais, Brasil. Doctora en Educación por la Universidad de San Pablo, Brasil.

1 Para profundizar esta propuesta, ver Gomez (2005).

2 Como expresión de este trabajo, ver Gadotti et al. (2003).

cientes en debates: IV Conferencia de CLACSO; Conferencia ofrecida en la Central Única de Trabajadores, San Pablo (CUT-SP) y en el I Foro Internacional de Epistemología realizado por el Cuerpo Académico de Epistemología del Departamento de Estudios Ibéricos y Latinoamericanos (DEILA) de la Universidad de Guadalajara (UdG), México. Con el presente trabajo pretendo abrir un espacio para la reflexión y el debate de la educación en red y la formación de subjetividades democráticas, y así restituir y contribuir a un *buen (re)encuentro* con el/la lector/a, a partir de la reflexión de lo que se elaboró en dichas instancias.

LA FORMACIÓN A DISTANCIA CRÍTICA Y SUS AVATARES

Los cursos de formación a distancia ofrecidos en el Campus Virtual de CLACSO están orientados a educadores y otros interesados en su propuesta académica. Esta formación, desplegada especialmente en/con los países de América Latina, ha adquirido una dinámica con identidad propia al mantenerse fiel a los principios de la sociología crítica, a la democratización de la producción y el conocimiento, aprovechando críticamente la convergencia digital. La formación a distancia aproxima a las personas y potencia la comunicación en pro de una producción académica en diversas temáticas. Se realiza con una metodología flexible, aprovechando los dispositivos de colaboración propios del Campus Virtual. El material (bibliografía digitalizada y programas) es enviado a cada participante, a su dirección personal o profesional, en un *kit* en CD-Rom. También está disponible en línea en el Campus Virtual. Los procedimientos básicos para la formación comprenden: presentación de los alumnos, profesores y técnicos; asesoría y sensibilización para el desempeño en el Campus Virtual a través del programa FirstClass; organización y formación de los participantes para el uso pleno de la tecnología y las modalidades operativas; presentación de la propuesta temática; bibliografía y *links* en español y portugués; orientación de lecturas y reflexiones en torno a la temática de cada uno de los encuentros; conferencias, preguntas y diálogo on line y/o presencial entre colegas de la misma institución, e interacción con equipos docentes y de apoyo tecnológico; sistematización del tema y diálogo; lectura crítica por parte del profesor; práctica de navegación relacionada con la temática específica; sistematización y publicación de la reflexión grupal en el Campus. Esa combinación de elementos está permitiendo la producción y publicación de libros al final de los cursos, en versión impresa y electrónica, que permanecen disponibles en el sitio web de CLACSO y que sirven de bibliografía para otros cursos³.

3 Para ampliar la visión en relación con el trabajo del Campus Virtual de CLACSO, consultar <www.clacso.org.ar/difusion/secciones/campus-virtual-de-clacso>.

Estos cursos se expanden en una comunidad orquestada en torno al pensamiento crítico, en este caso específico, de Paulo Freire y su actualización por parte de los alumnos y profesores de los mismos. Los encuentros virtuales, en ocasiones, de desdoblamiento en foros y otras actividades presenciales.

Se puede decir que se trata de una experiencia democrática, que se actualiza con estudios y nuevas reflexiones en torno a esa modalidad de educación. Una expresión de ello fue el panel realizado en la IV Conferencia Herencia, Crisis y Alternativas al Neoliberalismo, llevada a cabo por CLACSO en agosto de 2006, en Río de Janeiro, Brasil. Dicho panel fue reunido para pensar y discutir los desafíos políticos, metodológicos y pedagógicos que la implementación de la educación superior a distancia en América Latina significa para las ciencias sociales. Para debatir tales desafíos, y asumiendo el principio freireano de analizar la propia praxis, fueron invitados docentes y participantes del Campus Virtual de CLACSO que dialogaron tomando como eje la propia experiencia.

Algunos de los desafíos que aparecieron, en la voz de los panelistas, se refieren a la necesidad de observar la expansión e incidencia de políticas instrumentales, cuidar de los profesores/alumnos y de los aprendizajes necesarios para lidiar con los dispositivos del Campus Virtual; potenciar críticamente las nuevas vías de diálogo, de teletrabajo y de formación; mantenerse fiel a los principios del pensamiento crítico; atender la riquísima convergencia digital que se está dando en el Campus Virtual para contribuir con una red de pensamiento sociológico crítico en América Latina que pueda irradiar acciones locales y globales emancipadoras.

También, la Conferencia organizada por la Secretaría Nacional de Formación de la Central Única de los Trabajadores (CUT)⁴, básicamente, buscó reflexionar sobre el uso de la modalidad de educación a distancia para la formación sindical (de formadores) en economía solidaria, en un momento en el que se pretende sustituir el trabajo por el empleo como eje articulador de la organización y movilización social.

Y continuando el debate, en el I Foro Internacional de Epistemología El Calidoscopio de las Identidades, los investigadores y docentes de la UdG, reunidos de manera presencial y virtual, intercambiaron ideas con los profesionales de otras universidades nacionales y extranjeras para pensar, discutir y producir en torno a la experiencia de educación

4 Ese encuentro de formación fue organizado por la Escuela Sindical San Pablo-CUT, en el ámbito del PROESQ-¡Quién lucha también educa!, y realizado en el marco del Convenio entre la Escuela Sindical San Pablo-CUT y el Ministerio del Trabajo y el Empleo (MTE), Departamento de Calificación (DEQ), Plan Nacional de Calificación (PNQ), financiado por la Fundación de Amparo al Trabajador (FAT), en 2006.

en red, la identidad y la formación de subjetividades democráticas. La dimensión calidoscópica, en múltiples perspectivas, permitió analizar la epistemología del fenómeno y los imperativos éticos y estéticos, en el contexto social e histórico, que liberan líneas de fuga de las amarras de la razón instrumental.

APROXIMACIONES REFLEXIVAS

Estas experiencias y reflexiones ciertamente se pautaron en la búsqueda/uso de brechas para la realización de educación a distancia de corte emancipador, ya sea para la formación superior o la formación sindical (formación profesional y empleo), más allá de la ola de la estructura capitalista y del pensamiento único que expande, cada vez más, un contexto de desigualdad social/económica y achicamiento de los espacios para el ejercicio de la libertad y la ciudadanía, tales como educación, salud, trabajo o transporte, propios de procesos democráticos.

En la explícita ampliación del espacio educativo de interés mercantil, sustentado legal y teóricamente, que abre lugares para la formación global incluida en el proceso económico-cultural contemporáneo, confirmando nuevos espacios de poder relacionados con el saber, la información y el conocimiento; en este espacio reticulado, en la sociedad global interconectada, circulan, a alta velocidad, cantidades infinitas de informaciones, y entre ellas la divulgación de nuevos conocimientos y la educación continuada, generando una cultura, un consumo y una identidad en su entorno.

El concepto de *pensamiento único*, acuñado por Ramonet y Estefanía (Gomez, 2004), nos resulta útil para caracterizar a ese movimiento y a una de las principales ideas refrendadas por el neoliberalismo, que consiste en afirmar que el mercado es el único pilar para el funcionamiento de la economía y para la movilización social (a través del consumo). Este concepto contribuye para entender que, en parte, la globalización neoliberal, sustentada en la tecnología informática y de las telecomunicaciones, genera la sociedad de la información, que puede ofrecer conocimientos como mercadería al sector de servicios y de negocios del comercio electrónico. En ese contexto, la educación es concebida como un servicio o una mercadería; el alumno y el profesor, como capital humano; el conocimiento es la materia prima; y las relaciones, simples contactos instrumentales al negocio. De ese modo, el modelo epistemológico orientado a *soluciones educativas* prevalece en este tipo de formación, y se sustenta en la transferencia/compra/venta de conocimientos (datos e informaciones), siguiendo la ética instrumental del mercado y de los negocios, generando relaciones de saber y de poder (des)centralizadas, verticales, segmentadas o en red que contribuyen a la formación de subjetividades disciplinadas, domesticadas, controla-

das. Las personas perciben el mundo impregnadas por valores cargados de la ideología del propio sistema que la sustentan para *erguirse* sumisos, *arrodillados*, al haber introyectado sentimiento de culpa y angustia por debilitar su potencial creador al desarrollar su potencial consumidor, pero conformados por consumir/asumir una identidad.

En parte, la *digitocracia* se va actualizando y nos promete la democracia directa y universal reorganizando el poder sostenido por la ancestral ideología de la exclusión de los que por no estar en la red la sustentan y de la inclusión de aquellos que garantizan servilmente la manutención de ese poder. Si ello es así, la *alfabetización política* no resulta suficiente; es necesaria la *alfabetización conceptual* que permita lidiar con las nuevas producciones de conocimiento crítico, la diversidad, la diferencia, la lectura-escritura lineal e hipertextual, como también el uso de variados géneros y hasta el uso diferenciado de la gramática-sintaxis generada en la cibercultura y que nos va constituyendo como personas.

No obstante, la situación del *homo digitalis*⁵, que coexiste con el *homo videns* de la era de la televisión, pone en evidencia, cada día más, que Internet no es la panacea de las relaciones y producciones humanas; por el contrario, genera un tipo de subjetividad próxima de identidades aisladas socialmente, recepcionistas indiscriminadas de informaciones, hasta quedar exhaustas e improductivas⁶, exacerbadas en la ansiedad, tornando banales y superficiales los saberes, conocimientos y relaciones. El sujeto está siendo formateado hasta por el modo en que se presenta la información en Internet; y esto ocurre cuando, en vez de establecer conexión con otras personas, las aleja, perdiéndose a sí mismo y al propio texto como nexos o referenciales, desde el momento en que pasa a ser de todos y de ninguno al mismo tiempo por no mediar orientación.

Estas situaciones, que se expanden en el contexto educativo en América Latina, mueven a pensar que, si bien existen *redes para capturar* a los individuos en las mallas de la ideología capitalista, también está la *educación en red*, que permite que se tejan mallas de relaciones solidarias. Por ello, se piensa la lógica del sistema de valores sustentados en el pensamiento único, en la burguesía financiera, para ir en la búsqueda de experiencias sensibles y solidarias a un proceso emancipatorio, empapadas de vida, de crítica, creatividad y acciones útiles para una vida en plenitud de las personas. La idea o propuesta que se intenta fortalecer es la de una educación que no cosifique, que no torne objetos manipulables a las personas, para conectar prácticas educativas que se sustenten en

5 Para profundizar este análisis, ver Sartori (1998) y Negroponte (1995).

6 Para una aproximación literaria a esta situación, sugiero leer el cuento "Funes, el memorioso" de Jorge Luis Borges y contraponerlo a otro de sus cuentos, "El hacedor".

afectos, sensibilidad, solidaridad y aprendizaje en comunión, sin dejar de lado la rigurosidad política y conceptual del acto de educar y construir conocimiento.

Además, es necesario afirmar que los recetarios oficiales están para dictar medidas (de fuerza) en las que deben entrar los hombres y mujeres si quieren ser incluidos en el banquete de la civilización, en la educación de calidad y la excelencia. Debe decirse que es imposible, verdaderamente, internacionalizar de manera instrumental la agenda educativa; que no existe educación por simple repetición, por mandato, normalizada, y sí por diferenciación. Por ello, los hombres libres, los pensadores como Paulo Freire y los que con él dialogan, posibilitan la sensibilización solidaria para la lectura crítica del mundo, para la epistemología de la problematización y no simplemente de solución de problemas, para la oxigenación del pensamiento que se expande en la realización de inéditos viables, desde que estos son percibidos.

Y esa lectura de mundo tiene historicidad, e implica comprender que “la raíz más profunda de la politización de la educación se halla en la educabilidad misma del ser humano, que se funda en su naturaleza inacabada y de la cual (el sujeto) se tornó consciente. Inacabado y consciente de su inacabamiento histórico, necesariamente, el ser humano se hará un ser ético, un ser de opción y de decisión. Un ser ligado a intereses y con relación a los cuales tanto puede mantenerse fiel a la eticidad como puede transgredirla” (Freire, 1999b: 124).

OPCIÓN POR LA EDUCACIÓN EN RED

La opción o decisión por una propuesta educativa en red implica una politicidad/eticidad también inherente al acto educativo en la esfera virtual. Esta modalidad de educación tiene sus antecesores. Es necesario referir que *la educación a distancia* (EaD) existe desde hace bastante tiempo y que se ha caracterizado no solamente por la separación física entre alumno-profesor, los organizadores del aprendizaje y la mediación, sino también por envolver sistema/s de transporte, el sistema de comunicaciones, el sistema formal o informal de educación, el sistema productivo y, hoy, el sector financiero, de marketing y de los negocios. En cada época, la educación a distancia comportó diferentes denominaciones y se sustentó en paradigmas pedagógicos diversos –conductista, instruccional, fordista, constructivista–, dando lugar a cierto sujeto pedagógico, sea como sujeto de la conducta, sujeto-epistémico (que conoce), sujeto constructivista, sujeto-supuesto saber, u otros. El sujeto inacabado, resultado de la producción de sí y de los otros, inconcluso, como una singularidad resultada de los atravesamientos subjetivos, capitalistas, sociohistóricos, es menos reconocido en el proceso educativo por no ser acogido por las propuestas de políticas públicas.

Según István Mészáros, Renato Constantino señala:

Desde el inicio, la colonización española operaba más a través de la religión que por la fuerza, afectando, por tanto, profundamente la conciencia [...] El modelaje de conciencias según el interés del control colonial sería repetido en otro plano por los americanos, que después de dura represión operaba de modo similar a través de la conciencia, usando esta vez la educación y otras instituciones culturales (Mészáros, 2005: 57).

Es un proceso de subjetivación que atraviesa al pueblo en lo personal, social e institucional, y que puede ser pensado también en el *contexto de la universidad a distancia*, ya que se trata de una institución cultural que surge en un movimiento mundial, industrialista, ocurrido en la década del setenta. Tales experiencias se desarrollan refrendadas en la Open University de Inglaterra (1969), la UNED de España (1972) y la FernUniversität de Hagen, Alemania (1974). En América Latina, fueron creadas algunas en ese movimiento, que en su mayoría siguieron los lineamientos fordistas de educación, en los que la imagen que nos quedó es la del personaje de la película *Tiempos Modernos* de Carlitos Chaplin: sujeto-diente de una línea de montaje.

La propuesta pedagógica de estas universidades, inscriptas inicialmente en una concepción tecnocrática industrialista fordista de la currícula, fue la referencia a seguir en América Latina; y se hizo efectiva en la formación de conciencias y subjetividades contextualizadas en la *masa*, adquiriendo particularidades en cada propuesta, sea socialista, capitalista, pública o privada.

En el curso ofrecido en el Campus de CLACSO durante el segundo semestre de 2006, del que participaron los autores de los artículos que componen este volumen, discutíamos con Gerardo Cerdas y otros compañeros que la comprensión desde el marxismo de ciertos hechos sociales pasa por entender que existe una conexión entre la producción intelectual de una época y el desarrollo de sus fuerzas productivas, es decir, una correlación entre el desarrollo intelectual y el desarrollo material de la sociedad. Esta correlación no es fácil de aprender, en tanto aparece mediada por criterios ideológicos que de alguna manera la disfrazan o atenúan; pero no por ello es menos cierta. La comprensión histórica de esta modalidad de educación también pasa por entender esos movimientos junto a los sistemas ya mencionados, para luego comprender los dispositivos sociales, legales, teóricos, y también fuerzas productivas deseantes y revolucionarias que se procesan en la formación de subjetividades.

Algunos de esos *instrumentos legales, teóricos y políticos* que están allí como referenciales válidos para reflexionar y articular la experiencia de las personas en torno de la educación a distancia son:

- la internacionalización de la agenda educativa (Grupo de Trabajo Educación y Sociedad, CLACSO, 2000), sustentada en los pilares de la agenda hegemónica impulsada por las agencias financieras, en especial por el Banco Mundial, que abre, entre otros tópicos, la discusión sobre la implementación de la EaD para la formación de profesores como modalidad *rápida y barata*;
- la emergencia de la educación a distancia en América Latina, específicamente de la mano del *e-learning*, en universidades corporativas (Gomez, 2001);
- el fortalecimiento de la idea de educación en red desde una visión emancipadora sustentada en la pedagogía crítica de Paulo Freire⁷, entre otros;
- la implementación de la EaD de manera experimental-“emergencial” para la formación superior de maestros y profesores en ejercicio⁸;
- la continuidad de formación de adultos, especialmente para el trabajo⁹;
- la universidad a distancia/virtual que se expande entre 1998 y 2003;
- las megauniversidades con más de cien mil alumnos implementadas en el contexto de la internacionalización de la educación superior.

La educación a distancia y las cátedras libres como modalidades emergentes de formación en América Latina son parte de una discusión iniciada en el libro *Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI*, organizado por Carlos Alberto Torres (2001), en el que se analiza, entre otras temáticas, la emergencia de tales modalidades de educación, en particular asociadas al *e-learning* en universidades corporativas. También, en el contexto del encuentro del Grupo de Trabajo Educación y Sociedad de CLACSO, quedó explícito en el debate que la internacionalización de la agenda educativa fue realizada bajo las disposiciones del Banco Mundial, incluyendo entre sus pilares a la formación docente y la educación a distancia (Grupo de Trabajo Educación y So-

7 Investigación realizada en la Universidad de San Pablo e Instituto Paulo Freire (1998-2002).

8 Ejemplo de esa política es la implementada en el estado de Minas Gerais, Brasil, a través del Proyecto Veredas de formación superior de profesores en ejercicio (2000-2006).

9 Ver al respecto Fundación Roberto Marinho (2006) en <www.frm.org.br> acceso 12 de noviembre de 2006.

ciudad, CLACSO, 2000). El Banco Mundial explicita que la opción por la educación a distancia para la formación de profesores se fundamenta en el entendimiento de que dicha modalidad atiende el carácter emergencial de su política de formación superior para la actuación del docente en la llamada sociedad del conocimiento, y también porque podría ser implementada de manera rápida y barata. Efectivamente, puede decirse, sin desconocer algunas contribuciones, que la formación superior a distancia de profesores en ejercicio realizada a través del Proyecto Veredas, en el estado de Minas Gerais, entre 2003 y 2005, se constituye como tal dentro de este programa de educación superior subvencionado por el Banco Mundial.

Desde 1998 se venían observando, haciendo e investigando procesos de educación y formación docente a distancia. Como resultado parcial de ese proceso, en el año 2002, se llegó a defender la tesis de que la educación en red desplegada a partir de la pedagogía crítica y las contribuciones de Paulo Freire se constituye en espacio educativo y potencia la dimensión emancipadora global/planetaria de la formación humana.

Tal afirmación implica reconocer otras voces. En América Latina, tradicionalmente, la UNESCO ha sido la que orienta las políticas culturales y educativas; y, recientemente, el ex director del Instituto Internacional para la Educación Superior (IESALC), Claudio Rama, reconoció que las primeras experiencias de educación superior a distancia se realizaron en el marco de acuerdos internacionales, del tipo de franquicias, convenios de doble titulación, compra-suministro de servicios y alianzas interuniversitarias que hoy están ayudando a enfrentar la virtualización de la educación superior impuesta o necesaria para la alineación global con el sistema productivo (Rama, 2006).

Según este autor, la educación virtual es una de las modalidades que asume la educación transnacional como derivación de la globalización económica que alcanza al sector de servicios. Así, dice, surge la educación transfronteriza, facilitada por el uso de las tecnologías de información digital, de comunicación y sistemas de acceso en red. En este sentido, también, es preciso tener en cuenta que la Organización Mundial del Comercio (OMC) releva cuatro modalidades de educación transfronteriza:

- suministros provenientes del territorio de un país a otro (por ejemplo, cursos a distancia o virtuales);
- consumo en el extranjero de un servicio educativo (por ejemplo, estudios en el extranjero);
- presencia comercial que permite a los proveedores extranjeros dispensar el servicio en un país distinto (por ejemplo, franquicias o instalación de universidades extranjeras);

- presencia de personas físicas en otros países (por ejemplo, movilidad de docentes y profesionales).

Según la visión de la UNESCO, presentada por Rama, con la educación a distancia virtual se busca la reducción unitaria del *costo de contacto* por alumno y de los precios para obtener una mayor flexibilidad de acceso y la implementación de pedagogías interactivas a través de modelos de simulación. Entendiendo que la educación superior virtual será transnacional y los *proveedores* de educación, o megauniversidades globales, entregarán y suministrarán el servicio por medio de la red. La sustentación teórica estaría en la *pedagogía de la simulación* anclada en la experimentación en laboratorios virtuales. Así, la educación presencial, por su estructura de costo, puede llegar a ser una educación de elite; y la educación virtual, por sus escalas, una educación universal. De este modo, en esa *convergencia digital*, el rol del profesor estaría sujeto a los bienes y servicios culturales digitales de los mercados globales (Rama, 2006: 18). Y aquí el lector debería detenerse para analizar la idea de *educación como bien público/social* (ni bien privado, ni mercantil) pregonada por las reformas de la educación superior que están siendo desplegadas en América Latina, como también necesaria para la alineación global.

Y refiriéndonos a la alineación global, interesa considerar, aunque sea brevemente, el alcance en América Latina del Tratado de Bolonia para tal efecto (“Processo de Bolonha”, 1999; “Declaração de Bolonha: uma explicação”, 2000). Este Tratado, firmado por rectores de las universidades de la Comunidad Europea, tiene entre sus finalidades la alineación a través de la educación transnacional. Para ello propone hacer uso de los medios interactivos, por entender que su alcance contribuye a que las instituciones ofrezcan educación en la modalidad de *e-learning*. Con dicha finalidad, recomienda que las universidades de cada país actúen en red con asociaciones o consorcios formados por otras universidades o instituciones relacionadas con la educación superior de, por lo menos, seis países, para tornar atractivas sus ofertas educativas y culturales.

Específicamente, la Comunidad Europea quiere volver atractivas sus tradiciones culturales y científicas para captar alumnos del mundo entero. Para desarrollar y mantener esta iniciativa, serían necesarios programas de cooperación intergubernamental en colaboración con instituciones, asociaciones y ONG con competencia en la educación superior.

Así, según esas *recomendaciones para la universidad*, se entiende que la educación superior debe pensar una propuesta pedagógica curricular flexible que pueda contribuir con la innovación, la creatividad, la conectividad y el espíritu emprendedor; que enseñe a lidiar con la incertidumbre y promueva el aprendizaje para toda la vida, la sensibilidad social, la actitud para la comunicación y el trabajo en equipo; que

promueva el trabajo internacional interdisciplinario; que incorpore la diversidad y las tecnologías en las actividades docentes y universitarias (y la necesaria formación del docente universitario en estas cuestiones); que adopte sistema de créditos; y que use lenguas extranjeras y conocimientos sobre cuestiones de derecho internacional, nacional y regional.

Es necesario decir que cada país de América Latina ya está legislando y dando inicio al movimiento de alineación educativa. Brasil, por ejemplo, fue uno de los primeros países de la región en legislar la EaD, a través de la Ley 9394/96, y en crear la Secretaría de Educación a Distancia (Seed-MEC). Las primeras experiencias son de tipo *piloto, emergenciales o experimentales*, que se sustentan en fundamentos teóricos y legales para la formación de maestros y profesores. La perspectiva de algunos analistas sostiene que Brasil, por contar con una gran red de educación superior privada –aproximadamente del 80% de la educación total–, puede resultar un consorcio de educación rentable a escala global.

Evidentemente, se despliega un movimiento de intercambio y nuevos aprendizajes, por momentos interesante, pero también las *mallas capitalistas se están expandiendo al mercado educativo* de manera bastante polémica y perversa, que se evidencia en un discurso con un sustrato conceptual, político-ideológico, metodológico y pedagógico que no se desconoce, y que está formateando a los sujetos por las opciones éticas y/o identitarias, específicamente en ese sentido instrumental del mercado. Se trata de situaciones paradójicas e ideológicas que habitan al sujeto en la organización social. Cierta cultura del saber y del poder está siendo generada en torno a Internet y, según esa visión, cada país/institución deberá tornar interesante y rentable su oferta educativa/cultural para personas e instituciones de cualquier latitud geográfica y necesidad de formación. Al legitimarse o prevalecer la dimensión mercantil del proceso educativo, se asume una nueva modalidad de trabajo docente global, institucional y profesional, que tendrá que lidiar también con su anomia¹⁰ en ese contexto de desigualdades, pero que exige tomar conciencia sobre el trabajo con las diferentes razas, etnias, géneros, entre otras cuestiones.

Puede afirmarse que *el sujeto va incorporando*, a través de su experiencia y en el juego de identificación/decisión ética, en una democracia de la sobrevivencia, estas visiones del mundo para nuevos emprendimientos, signadas por el acto creativo y crítico o por el instrumentalismo poco creativo y productivo que lo tornan decadente por la falta de producción de sí. Son situaciones sutiles que se expanden y

10 Concepto trabajado por E. Durkheim para describir el fenómeno moderno de la pérdida de sentido de pertenencia al grupo.

compenetran. El educador/educando/institución, al no ejercer el acto creativo, asume la ejecución planificada por otros y no se expande en subjetividades autónomas. Se van taponando: nada pueden drenar, ni abrir; y eso traba al docente, al alumno y a las instituciones en su proceso de aprendizaje. Se llega a un punto en que estos son aquellos de los cuales nada puede afirmarse, pues nada crean ni se recrean; no funcionan, pues algunos se resisten a funcionar para ese instrumentalismo y prefieren desaparecer en la imagen del *infame*, del *cualquiera*, del hombre común o, todavía peor, del hombre amansado/domesticado por el consumo y las ansias de reconocimiento y la mercantilización del trabajo. Así, frente a tales desafíos, ¿cómo tornar interesante y superior nuestra educación?

Considero que *la vida está bastante colonizada/atrapada* por esa lógica/ética mercantilista, necrofílica o biofóbica; y entiendo que, para pensar y hacer educación emancipadora, la pedagogía propuesta por Paulo Freire *está ahí para la vida* (biofilia). Esta pedagogía invierte la lógica burguesa de pensar y hacer educación. Al hablar de *educación bancaria*¹¹, se entiende que los alumnos son considerados recipientes pasivos para los *depósitos* del educador. Aquí el profesor es el detentador del saber, el que enseña, y el alumno es el que aprende. Los conocimientos pueden ser transferidos y repetidos cuando así sea solicitado, haciendo uso de la memoria, para la correspondiente evaluación meritocrática. Es una educación domesticadora que cree estar más allá del pueblo, que asume, como hiciera referencia anteriormente, a la educación como mercadería; y cualquiera podría tener un banquito para comprar o vender conocimientos. El conocimiento así concebido cosifica, estanca, paraliza, captura del sujeto su proceso de devenir en subjetividad democrática.

Paulo Freire fue un educador latinoamericano que no se dejó domesticar¹² con el discurso fatalista del capitalismo que busca impedir el pensar otras posibilidades. En su poesía “Canción obvia” (Freire, 2000), dice:

*Desconfiaré de aquellos que vengan a decirme
en voz baja y precavidos:
es peligroso actuar*

11 Bancario se refiere literalmente a banco. Es un concepto creado por Paulo Freire para designar ese modelo. Ver INODEP (1972) y Gadotti et al. (1996: 720).

12 “La capacidad de domesticarnos que tiene la ideología nos hace algunas veces aceptar mansamente que la globalización de la economía es una invención de ella misma o de un destino que no se podría evitar, una entidad casi metafísica y no un momento del desarrollo económico sometido, como toda producción económica capitalista, a cierta orientación política dictada por los intereses de los que ostentan el poder” (Freire, 1999b: 142-143).

*es peligroso hablar
es peligroso andar
es peligroso esperar, de la forma que esperas
[...]*

*Desconfiaré también de quienes vengan a decirme,
con palabras fáciles, que ya llegaste,
porque esos, al anunciarte ingenuamente,
antes te denuncian.*

No se puede esperar a que lleguen tiempos mejores, hay que ir haciendo y creando situaciones. Por la *espera activa* se puede ir produciendo y produciéndonos, entrando en el proceso de subjetivación por medio de la desconfianza, el *desconfort*, la paradoja que genera el propio discurso fatalista. Invertir la manera de pensar y hacer educación tiene que ver con un posicionamiento político y filosófico-antropológico frente a la pregunta por el hombre: ni pura objetividad, ni pura subjetividad; es la conciencia mediadora del mundo. Ni el hombre esencial aristotélico-tomista, que se educa sin reconocer los conflictos, para servir a una sociedad aristocrática, virtuosa, elitista; ni el puro hombre-deber de Kant que obedece al imperativo categórico; ni el determinado únicamente por lo económico de Marx. Indiscutiblemente, Paulo Freire irradia y orquesta pensadores y subjetividad democráticos cuando no se interesa por la formación individualista del hombre, ya que por el principio de conectividad busca el sujeto inacabado (oprimido, de la praxis y en potencia), el que al producir se va produciendo, aquel ser de relaciones consigo, con los otros, con el cosmos, con nos-otros, situado social e históricamente. Así, la pedagogía de la liberación trabaja por la apertura del hombre al mundo, y viceversa.

Se trata de una apertura que, en su dimensión antropológica, es construida en el *respeto por el cuerpo en relación con la conciencia*, con la presencia; ni puro objeto, ni puro sujeto, pues es en la intersubjetividad que se da la producción subjetiva que acontece en la dimensión colectiva. Se puede decir que, en el proceso de formación de subjetividades democráticas, el sujeto es lo contingente, y lo trascendente es el (lo) colectivo (ver Freire, 2000), constituido en el atravesamiento de los planos personales, sociales, económicos, políticos, comunicacionales y afectivos.

La trama de las relaciones sociales e interacciones implica una inflexión entre conciencia y mundo. En el proceso educativo, los conceptos *trama* y *círculo de cultura* (¡y no de conocimiento ni de talentos!) permiten pensar la formación en red como una creación solidaria colaborativa, porque permite que la palabra, el texto de los educadores/educandos, la sensibilidad y la afectividad circulen y sean compartidos.

El círculo¹³ es un espacio educativo y una estrategia de aprendizaje, en la que el conocimiento producido es reflexión y acción transformadora mediante la discusión de la propia práctica, la realidad local-global, los temas específicos y el reconocimiento del otro diferente. No son grupos masivos, sino que está previsto un máximo de veinte personas. El círculo permite la circulación de la palabra verdadera y de los textos y, por tanto, del poder. La idea de círculo remite a la circularidad dialógica del lenguaje, que el ser humano, en la convivencia, reconoce e identifica como lugar del propio ser, y a la reflexividad en su dimensión cognitiva, como socializadora de informaciones, mediada por el conocimiento. Aquí, educar no es transferir conocimientos, sino crear las posibilidades y condiciones para su propia producción.

Un círculo, al entrar en relación con otros, va formando la red o *trama* con la conexión de vivencias y afirmando la vida contextualizada, histórica y socialmente, en la esfera virtual. En el círculo de cultura digital, el educador actúa como el *nauta* de épocas remotas; navega para adentrarse en el mar con coraje, con liderazgo para orientar, arrastrar a los otros, con curiosidad, empatía, solidaridad e intuición, porque no dispone de carta náutica y la red es una herramienta de sobrevivencia y existencia. Se produce un *arrastre mutuo*, llegando ambos a la playa transformados por una nueva realización; se retorna como acto inaugural. Gandhi, pensador indiano, también se aproximó a la idea de los círculos buscando no caer en la organización corporativa y burocrática (Galtung, 2004). La red de círculos, en este sentido, estaría sustentada en la participación, la cooperación, en el espíritu de fraternidad, para tornarla lo más satisfactoria y equitativa posible para la sociedad civil.

Es una *red que no aprisiona al sujeto*, ya que es un proceso, inacabada (lo mismo que el sujeto), está en continuo movimiento y no reconoce un “pienso” individual sino un “pensamos”, como acto colectivo, resumido en la frase de Freire: “nadie educa a nadie, nadie se educa a

13 Los primeros círculos de cultura, en el decir de Paulo Freire (1994: 155), “eran círculos que se formaban en asociaciones benéficas, en clubes de fútbol, en sociedades de amigos de barrio, en iglesias. Los educadores se encargaban de preparar el terreno para la creación del círculo, visitaban el club popular o la iglesia parroquial o la sociedad de amigos de barrio y hablaban de la idea de la posibilidad de un trabajo pedagógico. Cuando era aceptada la propuesta, se hacía buena divulgación en el área, usando los recursos populares [...] Creados dos, tres círculos, los educadores hacían un examen temático entre los participantes que era estudiado por nosotros, en equipo, en la sede del movimiento. ‘Tratados’ los temas, se organizaba con ellos un programa a ser discutido con los participantes del círculo [...] Preparábamos los materiales para las discusiones teniendo en vista los recursos de que disponíamos [...] Pienso en lo que podríamos hacer hoy con los recursos tecnológicos a nuestra disposición... En lugar de profesor, con tradiciones fuertemente ‘dadoras’, el Coordinador de Debates. En lugar de aula discursiva, el diálogo. En lugar de alumno, con tradiciones pasivas, el participante del grupo”.

sí mismo, los hombres se educan entre sí mediatizados por el mundo” (Freire, 1987: 68). En el diálogo, las relaciones de poder aparecen en todas partes por medio de la técnica, y tenemos como obligación tornarlas útiles para la formación en red. Esa esfera, así entendida, desafía a una nueva política pública que contesta la exclusión, la alienación, la mercantilización como principio organizador de cualquier proceso social-educativo, sea presencial o virtual.

Tal vez para dar consistencia a la red, también se pueda recurrir a la *tesis de la desconexión* propuesta por Samir Amin (1988). Este autor egipcio plantea la necesidad de desconectarse de los valores capitalistas para repensar el carácter desigual del desarrollo capitalista, como condición necesaria para el avance socialista, especialmente de los países del Sur, para construir un nuevo futuro y una política fuera de las presiones del orden mercantil. Samir Amin se refiere a un sistema mundial policéntrico y su idea moviliza para pensar y construir la sociedad por medio de procesos solidarios de socialización. Producir y producirnos con autonomía, como cuestión fundamental de la democracia, implica la conexión emancipadora que comporta una desconexión de esos valores a modo de fuga para otros mundos. No será, pues, la educación movida por la ética instrumental del mercado, que sigue ciertos patrones de calidad y comportamientos, la que conseguirá liberar la formación de subjetividades democráticas.

El *muro de la sociedad capitalista* no es intraspionable. Al decir de Deleuze y Guattari (1976), tiene orificios que permiten fugas constantes. Creo que la educación en red en su dimensión rizomática presenta brechas de escape para congregar las mayorías. La propuesta pedagógica de Paulo Freire, desde su concepto de trama y círculo de cultura, y el concepto de rizoma de Deleuze y Guattari (1983) entran en consonancia con este modo de pensar la educación. El *rizoma* opera según el principio de conexión y de heterogeneidad; donde el educador, por ser conectivo, liga un círculo de cultura a otro, evitando el efecto espejo para dar consistencia a la multiplicidad a través de la diferencia. Este educador, por la lectura de mundo o principio de cartografía, entraña lo obvio con una mirada no estereotipada y se permite pensar, construir conocimiento y no hacer calcomanía, pues implica descubrir, problematizar y aprender por medio de la curiosidad epistemológica. Por el principio de ruptura a-significante, el proceso educativo virtual asume rupturas diversas, sociales e históricas, pero también la esperanza (espera activa), que las reinventa sin abandonar el sentido de la acción. Las rupturas en la comunicación se restauran por medio del diálogo. La red así desplegada constituiría una posibilidad de desconectarnos de la educación a distancia de corte mercantilista. El discurso anticonvencional, político, amoroso e inacabado de estos autores los aproxima y nos permite pen-

sar el proceso de formación de subjetividades democráticas en América Latina situados en nuestra contemporaneidad.

En el texto “A tragédia de ser o não ser contemporâneo”, Freire se refiere a que las experiencias de aprendizaje con tecnologías de la información y de la comunicación en la práctica pedagógica deben ser realizadas por medio de una educación crítica que estimule la capacidad, la curiosidad de conocer, con buenos análisis del punto de vista ético para no aceptar el discurso neoliberal que afirma que es necesario dar respuestas tan rápidas como sea posible a las cuestiones que surgen delante de nosotros. Considera que somos mucho más que las respuestas técnicas que damos, por lo que sugiere que es preciso ser muy respetuosos con las cosas y hechos que nos están constituyendo-reconstruyendo como gente (Freire, 1995: 99).

Los *nexos con lo popular* de su propuesta de educación se encuentran cuando se invierte la lógica burguesa/mercantilista de pensar y hacer educación y se incorpora la cultura de los participantes al proceso educacional, la cultura del silencio donde están los elementos para la transformación, la radicalidad al afirmar que la educación no es neutra, la organización político-pedagógica, la metodología dialógica, el pronunciamiento del sujeto, la relación texto-contexto. Se trata de incorporar la cultura que sí puede ser transformada desde que es una construcción de los hombres y mujeres. No se incorpora lo popular como educación para pobres, sino aquella cultura que coloca al hombre praxiológico (su praxis/cultura) como eje para pensar, comprender y hacer educación. Es la opción de colocar al hombre oprimido, el hombre común, el infame (sin fama), el *cualquiera* y su praxis como ejes de la producción de sí y de los otros lo que torna popular y crítica la educación. Se trabaja con aquel hombre que ha sido impedido de hablar, dialogar y pensar; el que, aprisionado, muestra la diferencia al estallar, pues escoge el camino de la inclusión, de la emancipación y no el de la exclusión ni la violencia. En esa transición, y siguiendo a Freire, se trabaja la tensión de las relaciones generadas en contextos autoritarios y de emancipación, porque se entiende que el autoritarismo niega ontológicamente al ser humano y niega política e ideológicamente la democracia. Al dejar abiertas brechas para que el educador y el educando se relacionen en un cierto contexto tempo-espacial, se va afirmando la politicidad de la educación, su radicalidad: *la educación no es neutra*.

La *pedagogía crítica en el contexto virtual* acoge estos principios y las contribuciones de algunos pensadores de la Escuela de Frankfurt¹⁴

14 Se pueden mencionar algunos autores de la escuela de Frankfurt y otros pensadores críticos que dialogaron con Freire: Erich Fromm, Jürgen Habermas, Carl Roger, Frantz Fanon, Iván Illich, Martin Buber, Karl Jasper, Maurice Merleau-Ponty, Karl Marx, Antonio Gramsci, Jean Piaget, Álvaro de Vieira Pinto.

y otros críticos, para considerar junto a Freire al sujeto inacabado, su cultura en la lectura, la comprensión crítica de mundo, la problematización, la discusión, la acción, la cuestión del poder y del lenguaje, y el pensamiento que ofrece elementos para decidir, optar y ser éticos. Opción crítica que acontece al pronunciar la palabra verdadera, aquella que es producto de la reflexión y la acción. El lenguaje comporta también la conexión ser-mundo, movilizándolo una estructura dialogal y aceptando la alteridad total en el proceso de aprendizaje. La identidad cultural aflora en una dimensión antropológica y simbólica que mueve al sujeto, a las colectividades, a tejerse con el conocimiento y el poder.

Álvaro de Vieira Pinto (1986), filósofo brasileño con quien Freire mantuvo un diálogo enriquecedor, denunció en las décadas del sesenta y setenta la falta de responsabilidad de las universidades al desviar a su pueblo de la cultura e imponerle una educación elitista que le impedía pensar y elaborar una epistemología, una filosofía, una pedagogía emancipada de las amarras de la necrofilia del capitalismo americano. Según Pinto, se trata de un delito de responsabilidad social.

Considero que Freire puede dialogar con Deleuze y Guattari cuando estos nos colocan un desafío contemporáneo, que consiste en pensar y hacer educación en red desde una matriz de pensamiento problematizadora, inventiva, que deje circular el poder para avanzar en nuestra dirección, desdoblar el propio pensamiento en red.

Como afirmé anteriormente, *estar en la red no es garantía de nada*, pero en ella se encuentran líneas de fuga para evitar la cristalización en un dispositivo de control que no permita fluir al potencial creativo, propio del hombre que aprende en la red. Tal potencialidad inventiva también se encontraba en el *maestro trotamundos Simón Rodríguez*. Él decía: *o creamos o erramos*; sólo el pensador saca provecho de los errores, pues sabe que la incapacidad de inventar o la pereza de pensar hacen al hombre imitador. “América no debe imitar, sino ser original” (Rodríguez, 2004).

En ese acto de inventar, la sensibilización y el conocimiento en la red acontecen y, si bien para el sujeto puede no ser fácil aprenderlos, ya que el espejo puede impedir la salida (podemos estar/entrar en un proceso narcisista), es necesario abrirse para el colectivo. Una vez en la red, es difícil desvincularse. Evidentemente, es necesario reintegrar al docente a estos movimientos de formación en red, instrumentalizándolo para el uso de tecnologías como dispositivos políticos, éticos y estéticos.

El potencial de la idea de *red como trama y rizoma* se fortalece en la apertura que posibilita un sistema a-centrado de magnitud local y global que, por no seguir un sistema de representación, permite la fuga de cierto sistema educativo formateado en el sentido bancario. Claro, no se puede fingir ingenuidad frente a la política subsidiaria, preventiva y de la anti-

cipación del imperio americano, en la que se afirma que el conocimiento está pronto y que sólo hay que consumirlo, y que suelta líneas para ello. Esa idea es ya de por sí castradora de otras, pues pareciera, en ese discurso fatalista, que el futuro ya está pronto. Freire nos recuerda que conocer no es transferir conocimientos, que la experiencia humana se da cuando está empapada de curiosidad, de sueños, de deseos, de vida... de continuidad... no hay educación, ni aprendizaje, ni sujeto por anticipación.

Por eso, *pensar y hacer educación fuera de los dictámenes del pensamiento bancario* orientado por las innovaciones educativas, muchas de ellas subvencionadas por organismos internacionales, nos aproxima a la pedagogía crítica emancipadora que nos permite ser mensajeros de la utopía, pensadores nómadas, trotamundos, asumiendo la responsabilidad –consigo y con el otro– que ello comporta. Ese nomadismo permite, al ser creativos, evitar que nos encajonemos en ciertos sectores de poder, en nichos de mercado o educación bancaria.

SUBJETIVIDADES DEMOCRÁTICAS EN LA EDUCACIÓN EN RED

Al desmontar certezas e instalar ciertos modos de producción/educación, Internet naturalizó los contactos en vez de incentivar las relaciones educativas; pero, de cualquier manera, abrió el debate y permitió un particular proceso de subjetivación. Las personas pueden reconocerse como miembros de una comunidad imaginaria en la búsqueda de entretenimiento, placer, fama y reconocimiento, en propuestas de educación *e-bancaria*, debilitando su potencial creador y desencadenando procesos de subjetivación deprimida, debilitada por procesos narcisísticos, de consumo o de reconocimiento, o entrar en conexión por medio de redes solidarias que potencien su emancipación.

Vale decir que la gente, al *estar siendo en un espacio virtual*, como el de CLACSO, sustentado en parte en las contribuciones de Paulo Freire y la pedagogía crítica, vive esa otra situación dejando explícito que pueden establecerse conexiones de sentido. Al dejarse circular en la red como uno en lo múltiple, los alumnos, profesores y técnicos, al producir, se van produciendo y dejando producirse al otro que se confirma cuando se encuentran y operan modos de resistencia (culturales-educativos) y se pone en juego el hacer diferente que lleva a crear nuevas estrategias de convivencia para *existenciarse* en la red por medio del aprendizaje.

La subjetividad es coextensiva de la objetividad, pero no determinada por esta, y se entretiene en las múltiples confluencias y atravesamientos. En esa trama, el sujeto y el objeto son interpelados, pero el sujeto no se constituye como simple reflejo de lo tecnológico y sí en las conexiones con las multiplicidades.

Así, por el *principio de conectividad*, el porvenir del sujeto inacabado, en permanente devenir, lo convierte en otro, en alguien nuevo que

establece relaciones con algunos y no con otros. Aquí la comunicación y la información pueden ser importantes para dejar acontecer los encuentros que permitan al sujeto abrirse para el pensamiento y para la problematización, más que para confirmar certezas. De este modo, se van delimitando permanentemente nuevos espacios de subjetivación y se va generando una cultura particular para la educación, en ese sentido de posibilidad.

La *educación como posibilidad* es también una dimensión constitutiva de su ser, y está sustentada en una utopía general, no fantasiosa. Es una posibilidad de ser realizada en ese sentido liberador. Es un modo de existir, de subjetivación en *trama solidaria*, donde prevalecen el cuerpo, el lenguaje, el diálogo, el silencio, la soledad *positiva*, la cooperación, la ética, la comunicación, el conocimiento, los bienes culturales, la solidaridad, la autonomía, la libertad y la conciencia humana.

El ser humano es conciencia de sí y del mundo, es *cuerpo consciente*. Él también puede venir a existir en la web por medio de la reflexión y de la acción y, al hacer nuevas conexiones con/en el espacio virtual, vivir su posición fundamental, intermediaria entre el mundo, la intersubjetividad y la formación de subjetividades.

El cuerpo leve, sensible, que se deja fluir en la red, también es producido en esa esfera de poder y no es posible, desde esta perspectiva, educar para generar un cuerpo dócil, disciplinado o de control. Las multiplicidades e intensidades van constituyendo y atravesando al sujeto para dejar emerger las subjetividades producidas en un movimiento de acción responsable, al pronunciar la palabra verdadera. El lenguaje constitutivo del sujeto permite asociaciones y le posibilita un camino flexible y el dominio cultural en el que se moviliza en su condición de aprendiz, potenciando sus realizaciones y conocimientos.

Así, *el sujeto internaliza modos de existir* (corporalidad, percepción, intuición, memoria, cultura, socialización), manteniendo una relación inacabada, evitando la cristalización del conocimiento y de sí en identidades estáticas. El espacio virtual es una dimensión constitutiva del aprendiz, y él vive esa posición para establecer conexiones críticas y creativas. Las subjetividades pedagógicas reales/virtuales se dan en las relaciones y encuentros que se dejan acontecer, con modos de afianzamiento cultural y por el sentido que se dé al otro (al texto, al propio encuentro) para *existenciarse* en la red, sea por modalidades textuales o no textuales que implican relaciones de poder, lo que envuelve elección, selección, exclusión e inclusión.

Es posible afirmar que *la formación, en esta perspectiva*, contribuye con las subjetividades democráticas cuando deja prevalecer modos de existir y conocer en *una red* como un *rizoma*. En ese movimiento, la *paciencia pedagógica*, que es histórica y social, se torna importante para trabajar con las tensiones y construir esa red emancipadora. Aquí la

formación de subjetividades no es centrada, es múltiple, contradictoria, es un proceso.

El *proceso del despliegue de una red de aprendizaje* se entiende sustentado por la *filosofía de lo obvio*, aquella del sentido común, que extraña lo obvio del ser humano en su cotidianeidad, que reflexiona críticamente para llegar a conocimientos más elaborados relacionados con un área de conocimiento. Es aquel esfuerzo para desvendar lo que está embutido en Internet, para saber de los propios sujetos, para sistematizar una acción y un pensamiento que permitan ampliar la experiencia en el contexto educativo planetario.

Estos intereses o curiosidad epistemológica, ese modo de existir en la red, implican cuestiones políticas, de ética y estética. La *ética como estética de la existencia en la red* no es un atributo pronto y acabado, y sí opera como flujo continuo de opciones, definiciones, proposiciones, desvíos, rupturas, decisiones. Esta ética es una posibilidad a ser construida por hombres, mujeres y jóvenes que se encuentran en la red. Por no ser un fin en sí misma, es lo que mueve al hombre a ser ético (placer, interés, curiosidad).

La *dimensión ética de la educación en red* no acontece por la velocidad con que circula la información, pues lo que origina el aprendizaje es el intercambio de experiencias y las nuevas producciones, que dan el ritmo a la comunidad participante. Por ello, es importante no caer en la ilusión de la democracia virtual, creyendo que el acto de navegar por las imágenes equivale al acceso a los bienes culturales, ya que las desigualdades sociales en la sociedad capitalista devienen de forjar la conciencia, el cuerpo, la captura del deseo, de la emoción, de la capacidad de producir, no dejando circular ni compartir los bienes producidos socialmente, tornando improductivos y decadentes a los sujetos. El sujeto es influenciado por modos de ser serviciales, consumistas, que le impiden producirse al producir; por eso es necesario continuar pensando en una cultura política que posibilite procesos de subjetivación democrática.

Existe un *devenir emancipador* más allá de la captura subjetiva que el capitalismo experimenta día a día. Por ello, en el proceso educativo, las opciones y decisiones pueden contribuir con la formación de subjetividades y singularidades desde la virtualidad, al dejar fluir el poder y el conocimiento para ser ejercidos y no poseídos, ya que no son atributos de autor o dueño único. Son las comunidades con eslabón en los círculos de cultura que tornan comunes a todos la propia historia, la cultura, los bienes y el deseo de saber de los otros, de sí mismo y del mundo. De allí la importancia de *acoger la otredad* en los círculos de cultura digital/virtual. La otredad que impide nuestra sustitución, ser descartados o reciclados, que es lo que hace el capitalismo para pasteurizarla y poder manipular y controlar a la gente (Levinas en Ricoeur, 1998).

Es preciso cuidar del Otro sujeto, del Otro conocimiento, especialmente hoy, cuando el mercado interpenetra la vida de las personas, apropiándose hasta de la sintaxis y la semántica de las informaciones que circulan por la Internet; es necesario tener un posicionamiento ético. Así, la educación en red, al desatar nuevas sensibilidades, habilidades, competencias y comportamientos, puede contribuir bastante con el proceso de subjetivación democrático, desde el momento en que permite la enunciación, argumentación, descripción, problematización, aceptando la heterogeneidad del pensamiento. Tal vez, y con osadía, se trate de pensar las *subjetividades como síntesis disyuntivas*, al decir de Deleuze, que operan por la diferencia y no por el consenso.

La *dimensión conectiva-disyuntiva* del ser profesor/alumno no pasa por la simetría total, sino por las disimetrías, la regulación de las tensiones que se generan en esa búsqueda antológica por *ser más* y aprender. El profesor conectivo, por ser crítico y creativo, es movilizad por la curiosidad de conocer, por ser más gente, por su derecho de opción, ruptura, humanización, felicidad y *boniteza*. Un buen encuentro se reconoce por su efecto ético, cuando las modulaciones, ritmos de las interacciones, de la información enviada/recibida y de los textos diversos van más allá de lo instrumental; alcanzan cuestiones de significación, identificación y subjetivación. Y esa conexión se da necesariamente en el terreno de la cultura de los participantes, en lo más obvio de su cultura, de su cotidiano. La red, al ser un dispositivo abierto a la creatividad y al pensamiento, permite al sujeto otras conexiones para experimentar/se en la constitución de procesos de subjetivación. La subjetivación democrática se produce en el devenir de la existencia, en la pluralidad, la polifonía de voces y la diversidad, entendiendo que *aprender implica estar en la red*, pero especialmente implica *estar en la historia*. Por eso, es preciso indagar y desvendar los dispositivos teóricos, políticos-legales que organizan la educación en red y modalidades a distancia y ser muy respetuosos con aquello que nos constituye como personas.

BIBLIOGRAFÍA

“Declaração de Bolonha: uma explicação” 2000 en <www.lpp-uerj.net/olped/documentos/1095.pdf> acceso 18 de abril de 2006.

“Processo de Bolonha” 1999 en <<http://europa.eu.int/scadplus/leg/pt/s19001.htm>> acceso 18 de abril de 2006

Amin, Samir 1988 *La desconexión* (Buenos Aires: IEPALA).

Deleuze, Gilles y Guattari, Félix 1976 *O anti-édipo: capitalismo e esquizofrenia* (Río de Janeiro: Imago).

- Deleuze, Gilles y Guattari, Félix 1983 “Introducción” en *Rizoma* (México DF: Premia).
- Diário Oficial da União* 1996 “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira (Nº 9394)”, Nº 248, 23 de diciembre.
- Freire, Paulo 1987 (1970) *Pedagogia do oprimido* (Río de Janeiro: Paz e Terra).
- Freire, Paulo 1994 *Cartas a Cristina* (San Pablo: Paz e Terra).
- Freire, Paulo 1995 “A tragédia de ser o não ser contemporâneo” en *O encontro. Um olhar sobre a cultura, o cidadão e a empresa* (Río de Janeiro: SENAI).
- Freire, Paulo 1999a *Educação como prática da liberdade* (Río de Janeiro: Paz e Terra).
- Freire, Paulo 1999b *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (San Pablo: Paz e Terra).
- Freire, Paulo 2000 *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos* (San Pablo: UNESP).
- Fundación Roberto Marinho 2006 “Proyecto Telecurso 2000” en <www.frm.org.br> acceso 12 de noviembre.
- Gadotti, Moacir et al. 1996 *Paulo Freire: uma biobibliografia* (San Pablo/Brasília: Cortez/IPF/Unesco).
- Gadotti, Moacir; Gomez, Margarita y Freire, Lutgardes (comps.) 2003 *Lecciones de Paulo Freire. Cruzando Fronteras: experiencias que se completan* (Buenos Aires: CLACSO). En <www.clacso.org/wwwclacso/ espanol/html/libros/freire/freire.html> acceso 10 de noviembre de 2006.
- Galtung, Johan 2004 *O caminho é a meta. Gandhi hoje* (San Pablo: Palas Athena).
- Gomez, Margarita Victoria 2001 “Educación a distancia y cátedras libres: reflexionando sobre emergentes en el contexto de la educación latinoamericana” en Torres, Carlos Alberto (comp.) *Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI* (Buenos Aires: CLACSO).
- Gomez, Margarita Victoria 2004 *Educação em rede: uma visão emancipadora* (San Pablo: Cortez/IPF).
- Gomez, Margarita Victoria 2005 *Educación en red: una visión emancipadora para la formación* (Guadalajara: UdG). En

<www.udgvirtual.udg.mx/biblioteca/handle/123456789/352>
acceso 12 de noviembre de 2006.

- Grupo de Trabajo Educación y Sociedad-CLACSO 2000
“Internacionalización de la Agenda Educativa”, Documento
Interno, mimeo.
- INODEP 1972 *El mensaje de Paulo Freire. Teoría y práctica de la liberación*
(Madrid: Masiega).
- Mészáros, István 2005 *A educação para além do capital* (San Pablo:
Boitempo).
- Negroponte, N. 1995 *A vida digital* (San Pablo: Companhia das Letras).
- Pinto, Álvaro de Vieira 1986 *A questão da universidade* (San Pablo: Cortez).
- Rama, Claudio 2006 *La tercera reforma de la educación superior en América
Latina* (Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica).
- Ricoeur, Paul 1998 *Outramente* (Petrópolis: Vozes).
- Rodríguez, Simón 2004 *Inventamos o erramos* (Caracas: Monte Ávila).
- Sartori, Giovanni 1998 *Homo Videns* (Madrid: Taurus).
- Serres, Michel 1995 *Atlas* (Madrid: Cátedra).
- Torres, Carlos Alberto (comp.) 2001 *Paulo Freire y la agenda de la educación
latinoamericana en el siglo XXI* (Buenos Aires: CLACSO). En
<www.clacso.org/wwwclacso/espanol/html/libros/torres/torres.html>
acceso 12 de noviembre de 2006.

