

PLAN 2021 Y SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO

Mario Méndez¹

El proceso en el cual se gestó el Plan 2021 incluyó el tema de la “sociedad del conocimiento”. El autor de este artículo recoge las variadas interpretaciones que circularon sobre la misma, para proponer luego una forma alternativa de sociedad de conocimiento fundamentada en el paradigma intercultural de la filosofía.

Introducción

En las siguientes páginas abordo un tema planteado en el marco del más reciente esfuerzo gubernamental por reformular y reorientar la educación del país. Se trata del tema de la sociedad del conocimiento.

El Plan 2021 no es el único ámbito desde el que la sociedad del conocimiento es objeto de análisis. Sin embargo, el abordaje hecho en el contexto de esta última etapa de la reforma educativa merece una reflexión particular, precisamente por la diversidad de enfoques que surgieron en los meses en que se gestó dicho plan.

En la primera parte de mi trabajo analizo, precisamente, cuatro de esos enfoques. Posteriormente intento demostrar que de la sociedad del conocimiento debemos hablar en plural y que esa pluralidad responde no sólo a matices epistemológicos, sino también -y sobre todo- a intereses políticos y económicos diversos. Finalmente, intento realizar una propuesta de sociedad del conocimiento alternativa, inspirada en la perspectiva intercultural de la filosofía, según ha sido formulada por Raúl Fonet-Betarncourt.

Quiero aclarar que con estas páginas no pretendo presentar de manera acabada un tema que requiere de mucho más espacio y profundización. Intento sólo iniciar una búsqueda y provocar, si es posible, un diálogo en el que quizá otras personas quieran participar.

1. La sociedad del conocimiento: diversos enfoques

Desde que se comenzó a anunciar el último esfuerzo de reforma educativa salvadoreña, denominado Plan 2021, se dijo que con él se deseaba dar “un salto a la modernización de la educación y a la construcción de la sociedad del conocimiento”². Desde entonces han sido publicadas varias formas de entender la sociedad del conocimiento. Me detengo seguidamente en cuatro de ellas.

1.1. Enfoque informacional

Un primer enfoque relaciona la sociedad del conocimiento con la informática. Oscar Picardo, por ejemplo, la ha vinculado con el paso de modelos agrícolas e industriales hacia un modelo más informacional, y con una “cultura informacional pautada por nuevas redes tecnológicas que se nutren de la innovación, la investigación y la productividad”³. Este es el enfoque mayormente asumido en el Plan 2021. Cuando se

¹ Lic. en Teología por la Universidad Pontificia Salesiana de Roma. Profesor de Cristología en la Universidad Don Bosco.

² Mesa Darlyn, *Editorial*, en *Juventud*, N° 23, P. 3.

³ PICARDO O., *El Salvador: capital del conocimiento*, en *Juventud*, N° 23, P. 4.

habló del programa CONÉCTATE, por ejemplo, se lo vinculó al esfuerzo por la construcción de una educación de “primer nivel” para los salvadoreños, mediante el uso productivo de las tecnologías de información y comunicación⁴. CONÉCTATE está orientado a “proveer al sistema educativo nacional de herramientas tecnológicas que mejoren los niveles de calidad académica y que desarrollen, en los estudiantes, las competencias tecnológicas que exige el ámbito laboral actual para elevar el nivel de competitividad del país”⁵. El Plan 2021 invita a promover la circulación y el uso eficaz del conocimiento, así como la articulación entre educación, tecnología y productividad de El Salvador⁶.

Esa primera visión coincide con la convicción de algunos filósofos postmodernos según la cual las transformaciones tecnológicas inciden en el saber. F. Lyotard, por ejemplo, afirma que “al normalizar, miniaturizar y comercializar los aparatos, se modifican ya hoy en día las operaciones de adquisición, clasificación, posibilidad de disposición y de explotación de los conocimientos”⁷. En esta transformación tecnológica la naturaleza del saber no queda intacta: “no puede pasar por los nuevos canales y convertirse en operativa, a no ser que el conocimiento pueda ser traducido en cantidades de información”⁸. Por eso, los productores del saber, lo mismo que quienes lo utilizan, deben poseer los medios para traducir a esos lenguajes lo que producen o aprenden. Se trata de una relación entre productores y consumidores. Lyotard advierte que en su forma de mercancía informacional indispensable para la potencia productiva, el saber será un elemento cada vez más importante en la competición mundial por el poder y por el desarrollo económico. Precisamente por eso, la tecnología en manos de las naciones con mayor desarrollo aumentará la distancia con respecto a los países menos desarrollados. Este panorama -según Lyotard- se agrava más en cuanto que la información y los medios para codificar y decodificar están cada vez más en manos de las empresas multinacionales, todo lo cual hace ver la necesidad de un “reexamen” de la situación actual⁹.

G. Vattimo manifiesta un optimismo cuestionable cuando se refiere a las posibilidades emancipadoras de los modernos instrumentos de comunicación. Según Vattimo, éstos caracterizan a la sociedad posmoderna, haciéndola no una sociedad más transparente, más consciente de sí misma, más iluminada, sino una sociedad más compleja y caótica. Pero precisamente “en este caos relativo residen nuestras esperanzas de emancipación”¹⁰. Esa emancipación sería posible porque los medios estarían en capacidad de disolver los grandes relatos y de provocar una explosión, multiplicación y toma de la palabra de diversas visiones del mundo. Eso, sin embargo, no ha ocurrido: hoy las nuevas tecnologías de la comunicación y la información forman parte de poderosos monopolios y oligopolios que siguen imponiendo puntos de vista y grandes relatos. Los intereses y demandas de los grupos excluidos siguen sin ser escuchados a pesar del significativo incremento de las herramientas de comunicación.

⁴ *Oportunidades*, publicado en diversos medios escritos durante la primera semana de marzo de 2005, por ejemplo en *La Prensa Gráfica* del viernes 4 de marzo, P. 35.

⁵ *Plan de Educación 2021, Conéctate*, Ministerio de Educación, San Salvador, 2005, P. 10.

⁶ *Plan nacional de educación 2021. Metas y políticas para construir el país que queremos*, Ministerio de Educación, San Salvador 2005, P. 15.

⁷ LYOTARD, J.F., *La condición postmoderna. Informe sobre el saber*. Ed. Cátedra, Madrid 1989, P. 14-15.

⁸ *Ibid.*, P. 15.

⁹ *Cfr. Ibid.*, P. 17.

¹⁰ VATTIMO G., *La sociedad transparente*, Ed. Paidós, Barcelona, 1989, P. 78.

1.2. Enfoque economicista

Un segundo enfoque publicado a partir del anuncio del Plan 2021, relacionó la sociedad del conocimiento con la producción de la riqueza y con la “economía del conocimiento”. En esta línea se sitúa Rafael Castellanos, uno de los integrantes de la Comisión Presidencial para el Desarrollo de la Sociedad del Conocimiento. “Hoy en día -afirma Castellanos- el conocimiento es la mayor fuente de riqueza. Es el arma más eficaz para el crecimiento económico y el desarrollo. Si nos esforzamos en llevar ese conocimiento a los más pobres, a los que no pueden solos, será el elemento más efectivo en la lucha contra la pobreza”¹¹. Castellanos presenta el ejemplo de Bill Gates, quien ha construido su colosal fortuna a base de conocimientos, y afirma que ese modelo es válido para cualquier persona en la sociedad. Propone, igualmente, el ejemplo de Irlanda, cuya actual prosperidad se apoya en el conocimiento. Este enfoque economicista aparece también en el Plan 2021: “la nación debe mejorar la situación económica y social de una cantidad significativa de familias, aumentar su capacidad productiva con base en el conocimiento y, por lo tanto, lograr una posición más competitiva en el entorno internacional”¹².

Me parece que ese enfoque economicista coincide con aquellas teorías que explican el desarrollo del capitalismo a partir de tres revoluciones. La tercera de ellas -después de las revoluciones del motor de vapor y de los avances en la industria eléctrica y química- sería precisamente el control de las tecnologías de las comunicaciones, que culmina con la revolución de las computadoras¹³. Por otro lado, la vinculación entre enriquecimiento económico y educación no es una novedad. Por poner un ejemplo, en 1962 el educador salvadoreño Francisco Espinosa afirmaba que “los países centroamericanos deben intensificar su proceso educativo para alcanzar un desarrollo económico que les permita ofrecer a la totalidad de sus habitantes un decoroso nivel de vida”¹⁴.

Frente a este enfoque, urge, sobre todo cuestionar la universalidad del modelo Gates-Irlanda: ¿es posible, para todas las mujeres y hombres, el estilo de vida opulento de los más ricos, sin dañar el planeta y sin hipotecar el futuro de las próximas generaciones? ¿Podemos reducir el conocimiento a mercancía que se compra y se vende, y que se vuelve accesible sólo para quienes puedan comprarlo? ¿Qué hay de los conocimientos que no producen riqueza? ¿Qué pasa, por ejemplo, con el importante conocimiento que se transmite -en forma de narraciones orales, cantos, etc.- en nuestros ambientes rurales o en las comunidades indígenas, y que no es fuente de riqueza?

1.3. Enfoque humanista-evolucionista

Para otros, como David Escobar Galindo -también integrante de la Comisión Presidencial para el Desarrollo de la Sociedad del Conocimiento- ésta es entendida como sociedad del saber; y el saber, como factor principal de evolución. El mismo Escobar advierte que “sociedad del conocimiento” no es un término inocente ni quiere decir lo que a simple vista parece¹⁵. Escobar califica el primer enfoque como “visión arrogantemente postmoderna” en la que el conocimiento “no se destila, sino que se distribuye con una voluntad mecanicista que lleva en sí el peligro de transformar, desfigurativamente desde

¹¹ CASTELLANOS R., *La sociedad del conocimiento para crear riqueza*, en *Juventud*, N° 26, P. 15.

¹² *Plan nacional de educación 2021. Metas y políticas para construir el país que queremos*, P. 11.

¹³ Cfr. TORRES C.-MORROW R., *Estado, globalización y política educativa*, en TORRES C.-BURBULES N. (Coord.), *Globalización y educación. Manual crítico*, Ed. Popular, Madrid 2005, P. 34.

¹⁴ ESPINOSA F., *La educación en Centroamérica*, en *Cultura 24*, San Salvador 1962. P. 95.

¹⁵ Cfr. ESCOBAR D., *El alma de la escuela*, en *Juventud*, N° 26, P. 13.

luego, la ciencia creadora en mera tecnología programable. Ya no el conocimiento como aventura vertical, sino el conocimiento como programa horizontal, como mera socialización tecnológica”¹⁶. Escobar apuesta, más bien, por la sociedad del saber, la cual tiene que ver con el conocimiento en clave humana: “el conocimiento a secas es producto frío; el saber es el conocimiento personalizado, y por ende humanizado”¹⁷.

1.4. Enfoque de aprendizaje

Un cuarto enfoque presenta la sociedad del conocimiento como sociedad de aprendizaje, y acentúa la superación de los esquemas estrechos que consideran a la escuela como único lugar de aprendizaje y a los niños y jóvenes como los únicos que tienen algo que aprender. Es esta la perspectiva que acentúa Joaquín Samayoa, para quien la sociedad de aprendizaje debe propiciar que todos aprendan a aprender, a ser, a hacer y a vivir juntos. Para Samayoa, la sociedad de aprendizaje no consiste en ser meros consumidores de conocimiento, sino en descubrir el potencial de cada persona y de muchas instituciones, para generar nuevos conocimientos¹⁸. Este enfoque aparece en algunos párrafos del documento *Educación para el país que queremos*. En ese texto se entiende la sociedad del conocimiento como “aquella en que la cultura, en sus diversas manifestaciones, constituye la red de sostén del progreso. Se parte, pues, de un concepto de educación sin restricciones utilitarias de ninguna índole, entendido como expresión efectiva y sustantiva de las potencias intelectuales, espirituales y morales que son propias de la mente y del alma del ser humano; en este caso, de un ser humano identificado por su procedencia nacional y por las peculiaridades de su destino histórico: el ser humano salvadoreño”¹⁹.

El enfoque “informativo” subraya un dato innegable: la irrupción de la tecnología y, con ella, la aceleración del ritmo de creación, acumulación y depreciación del conocimiento. Ese dato, sin embargo, no explica la sociedad del conocimiento en sí misma, sino sus acentuaciones últimas y la causa de su aceleración.

La sociedad del conocimiento entendida desde la perspectiva del enriquecimiento representa, a mi modo de ver, un reduccionismo utilitarista que convierte el conocimiento en mercancía. Se trata de un enfoque individualista y no universalizable. Con esto no quiero negar la relación estrecha que existe entre cobertura y calidad de la educación y el crecimiento económico de los países. Sin embargo, quiero insistir en el reduccionismo a que lleva el pensar la educación prioritariamente en términos de producción económica.

Los enfoques que he llamado “humanista-evolucionista” y “de aprendizaje” me parecen menos economicistas y más coherentes con la naturaleza misma del hecho educativo.

2. ¿Sociedad del conocimiento o sociedades del conocimiento?

¹⁶ *Ibid*, P. 13.

¹⁷ *Ibid*, P. 14.

¹⁸ Cfr. SAMAYOA J., *Una sociedad donde todos quieran y puedan aprender*, en *Juventud*, N° 26, P. 19-20.

¹⁹ COMISIÓN PRESIDENCIAL PARA EL DESARROLLO DE LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO, *Educación para el país que queremos. Propuesta de la Comisión Presidencial para el Desarrollo de la Sociedad del Conocimiento*, Ministerio de Educación, San salvador 2004, P. 5.

En algunos de los enfoques anteriormente presentados pareciera que la sociedad del conocimiento fuese una realidad nueva, fruto del desarrollo de las tecnologías y de las emergentes exigencias sociales y económicas del país. Sin embargo creo que toda sociedad -tanto las antiguas como las medievales y las modernas- son sociedades del conocimiento. Todas las sociedades han recibido, transmitido, construido y aplicado conocimientos, los han cuestionado, rechazado, reelaborado. La novedad está en la velocidad con que esos procesos se realizan actualmente y en la lógica consumista que los envuelve y condiciona.

El problema, por lo tanto, no es si hay o no hay sociedad del conocimiento, sino cuál es el tipo de sociedad del conocimiento que queremos construir. Y en torno a esta cuestión pueden surgir varias preguntas: ¿qué mediaciones se privilegian para construir el conocimiento?, ¿quién decide qué se debe conocer y qué no?, ¿a quién beneficia ese conocimiento?, ¿la sociedad de conocimiento es, entonces, más que un tema epistemológico, un tema ético, político y económico?

Alejandro Sosa reconoce que “el desarrollo de los modelos de producción orientados al tipo de cultivos, al tipo de relaciones y a las exigencias de cambio en las fuerza productivas, necesitan determinados conocimientos, habilidades y destrezas para la construcción de conocimiento”²⁰. Este mismo autor hace ver cómo los cambios en la educación salvadoreña, en el último siglo, han buscado “emparejarla” a las exigencias impuestas por los modelos socio económicos y políticos del país. Esa constatación histórica ejemplifica bien la forma concreta en que dinanismos económicos y políticos configuran -desde la mediación educativa- la sociedad del conocimiento.

El siguiente caso del siglo XIX manifiesta también un tipo de sociedad del conocimiento que corresponde a un modelo socioeconómico y político concreto: el Juez de Ilobasco, Enrique Hoyos, refiriéndose a los indios de esa ciudad que apoyaron el levantamiento indígena de 1846, dirigido por Petronilo Castro, escribió al gobernador de San Vicente: “son los más perversos de su casta que tiene el Estado, tanto más cuanto que saben escribir y están dotados de viveza, sagacidad y una actividad incansable”²¹.

Aquellos indios sabían escribir, hecho que el referido juez relacionó con la perversidad. Podemos interpretar, entonces, que en la mentalidad de muchos centroamericanos de mediados del siglo XIX, la ignorancia era capaz de privar a los indios de perversidad, sagacidad, vivacidad... y los dotaría de bondad. La ignorancia sería, entonces, fuente de bondad²². En ese caso, la sociedad del conocimiento que conviene es la que propicia la ignorancia para algunos. La bondad, fruto de la ignorancia, puede ser -y ha sido siempre- muy bien aprovechada desde los intereses de los grupos poderosos de los países centroamericanos. Ha sido una ignorancia bien administrada. Por eso, echando un vistazo al pasado, los miembros de la Comisión Presidencial que colaboró con la *Reforma Educativa en Marcha* (1995) afirmaban que en el pasado “el autoritarismo encontró en la ignorancia popular uno de sus principales sostenes; de ahí que la educación, aunque

²⁰ SOSA J.A., *Historia de la educación en El Salvador, 1919-1992. Los sistemas educativo-económico, una pareja de evolución dispareja*, en *Memoria del Primer encuentro de historia de El Salvador, 22-25 de julio de 2003*, Dirección de publicaciones e impresos del Ministerio de Educación, sde, P. 193.

²¹ AGN, Documentos quemados sin clasificar, citado por LÓPEZ Carlos Gregorio, *El levantamiento indígena de 1846 en Santiago Nonualco. Conflictos locales, etnicidad y lucha de facciones en El Salvador*, en *Humanidades*, IV época, 2004, P. 67.

²² En un discurso de 1933 el guatemalteco Juan José Arévalo, uno de los más convencidos unionistas de Centroamérica, declaraba: “las razas aborígenes exhiben una infinita paciencia y una ingenua bondad que pueden ser convertidas en fértiles colaboradoras para cualquier programa de resurgimiento”. Discurso de Juan José Arévalo, citado en *Convención de maestros salvadoreño-guatemaltecos, Santa Ana, El Salvador, del 22 al 28 de julio de 1945*, Tipografía Nacional, Guatemala, 1946, P. 19.

parezca una hiriente paradoja, no fue una lucha frontal contra la ignorancia en todos los niveles, sino una selectiva administración de dicha ignorancia”²³.

En Centroamérica se forjó durante siglos, una sociedad del conocimiento fundamentada en la ignorancia, que convenía a los grupos con mayor poder político y económico de nuestros países. Creo que fue precisamente eso lo que quiso expresar Alberto Masferrer, en 1913, cuando afirmó que “la mitad de los salvadoreños no saben leer ni escribir. De la otra mitad, la mayoría no lee nunca si no es una media docena de libros más dañosos que útiles, como el Oráculo, Magia Blanca y otros semejantes. Así resulta que la población, en su mayor parte, se nutre con supersticiones, ideas gastadas, prejuicios y consejas. El pueblo, crédulo e irreflexivo, es presa fácil de conductores egoístas o ineptos. Va de un ídolo a otro como quien no ha sospechado nunca lo que es un verdadero Dios”²⁴.

En ese párrafo -y en todo el ensayo *Leer y Escribir*- Masferrer, además de denunciar el analfabetismo de numerosos hombres y mujeres de su patria, hace notar un problema aún más grave: saber leer y escribir no basta. Esas destrezas pueden ser usadas incluso en perjuicio de los lectores, si leen acríticamente. Hay, entonces, necesidad de aprender a leer dos veces, o mejor, hay que hacer una doble lectura: la de los códigos escritos -leer la palabra, la página, el libro- y la de la historia que nos toca vivir, con sus múltiples lenguajes, cuya interpretación es condición de posibilidad para una vida auténticamente humana.

Parece que para Masferrer, este segundo ejercicio hermenéutico es más decisivo que la lectura de los códigos escritos. Es la lectura que nos hace pueblo. Es la lectura que evita que un pueblo sea “el esclavo de un grupo de perversos de su propio suelo, o la presa fácil de cualquier nación poderosa que desee absorberlo o dominarlo”²⁵. Es la lectura que nos hace pensar más, reflexionar más, juzgar más, comunicar más²⁶. Es la lectura que tiene que ver con el espíritu de análisis, con la crítica; la lectura que nos hace hombres y mujeres, no esclavos ni rebaño; la que impide que nos explosten²⁷. Creo que aquí Masferrer está sugiriendo otro tipo de sociedad del conocimiento. Su propuesta se fundamenta en esta distinción: “educar es una cosa, oprimir es otra”.

A algunos podría parecer extraña esa afirmación de Masferrer. Podrían pensar que es cosa clara la distinción entre educación y opresión, y que son realidades irreconciliables que no podrían nunca coincidir ni acercarse.

La afirmación masferreriana, sin embargo, indica que las fronteras no son tan evidentes; más concretamente, que educación y opresión pueden habitar en la misma casa. Oprimir es tener sujeto a alguien, y esa acción de sujetar no ha estado ausente de la educación.

Educación y opresión hacen pacto cuando la educación impone verdades consideradas como universalmente válidas e incuestionables; cuando las prácticas educativas se basan en el control de las personas; cuando se dan prácticas de estandarización curricular y metodológicas irrespetuosas de las peculiaridades locales; cuando existe una obsesión por la jerarquía, el orden, la vigilancia; cuando se crea dependencia con respecto a la autoridad de los expertos; cuando la evaluación se convierte en una herramienta para verificar si el alumno sabe lo que el docente cree que debe saber; cuando se educa para

²³ COMISIÓN DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA, *Transformar la educación para la paz y el desarrollo de El Salvador*, en *Reforma Educativa en Marcha*, Documento II, MINED 1995, P. 13.

²⁴ MASFERRER A., *Ensayos*, Biblioteca básica de literatura salvadoreña, CONCULTURA, San Salvador, 1996, P. 21.

²⁵ *Ibid*, P. 22.

²⁶ Cfr. *Ibid*, P. 22-23.

²⁷ Cfr. *Ibid*, P. 26

ser obedientes, y sumisos, políticamente dóciles y económicamente productivos; cuando las políticas, los proyectos y los programas educativos se definen sin tomar en cuenta el contexto de los seres humanos concretos e históricos que participan en el proceso; cuando las reformas educativas obedecen a orientaciones de organismos financieros internacionales; cuando se absolutiza una cultura -la nuestra o la ajena- sin ser capaces de discernir sus tradiciones liberadoras y opresoras; cuando se educa para la competencia que excluye... Podríamos, entonces, ser capaces de crear, a veces siendo cómplices sin saberlo, una sociedad del conocimiento que es sociedad de opresión.

El documento *Educación*, de la Segunda Asamblea General del Episcopado Latinoamericano (Medellín) denuncia y rechaza un tipo de sociedad de conocimiento: aquélla que ha hecho que la educación funcione como eficaz mecanismo de afianzamiento y de adaptación a un sistema sociocultural alienante e injusto. La educación, en ese esquema, ha sido reducida a mero instrumento de un macro proceso socioeconómico y cultural que margina y mantiene en situación de dependencia a la mayoría de la población del continente²⁸.

Creo que el análisis que Michael Foucault hace de la escuela europea puede ayudarnos a comprender cómo la sociedad del conocimiento no es nunca neutra desde el punto de vista ético, político y económico. Foucault, siguiendo a Nietzsche, sostiene que el conocimiento es una invención²⁹ que tiene que ver con el poder que se ejerce y con la fabricación de sujetos. En ese sentido, Foucault considera a la escuela como parte de la maquinaria disciplinaria que surgió en lo que él llama la edad clásica con el fin de configurar un determinado tipo de sujetos. En los siglos XVII y XVIII, según este pensador francés, se dio el descubrimiento del cuerpo como objeto y blanco de poder, al que se configura, se educa, se manipula; el cuerpo que obedece, que responde, que se vuelve hábil.

Para Foucault, el gran libro del hombre-máquina tuvo dos comienzos: el anatómico-metafísico, que fue iniciado por Descartes, y el técnico político, “constituido por todo el conjunto de reglamentos militares, escolares, hospitalarios, y por procedimientos empíricos y reflexivos para controlar o corregir las operaciones del cuerpo”³⁰.

Foucault aclara que no es la primera vez que el cuerpo se convierte en objeto de interés tan imperioso y apremiante, pues en toda sociedad el cuerpo ha estado prendido en el interior de poderes que le imponen coacciones, prohibiciones, obligaciones. Sin embargo, en los siglos XVII y XVIII hay algo nuevo: el poder manifiesto da paso al poder sutil, al ejercicio de una coerción débil pero más eficaz, ininterrumpida, infinitesimal, reticular. “A estos métodos que permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les imponen una relación de docilidad-utilidad, es a lo que se puede llamar las disciplinas”³¹.

Estas fórmulas de dominación son distintas de la esclavitud, la domesticidad, el vasallaje y las disciplinas de tipo monástico. Son capaces de formar sujetos obedientes y útiles a la vez, pues “el cuerpo humano entra en un mecanismo de poder que lo explora, lo

²⁸ Cfr. DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN DEL CELAM, *Documento IV: “educación”* en SECRETARIADO GENERAL DEL CELAM, *Medellín: reflexiones desde el CELAM*, Ed. BAC, Madrid 1977, P. 56.

²⁹ “En algún apartado rincón del universo centelleante, desparramado en innumerables sistemas solares, hubo una vez un astro en el que animales inteligentes inventaron el conocimiento. Fue el minuto más altanero y falaz de la historia universal: pero, a fin de cuentas, sólo un minuto.” NIETZSCHE F., *Sobre la verdad y la mentira en sentido extramoral*. Ed. Tecnos, Madrid, en http://www.nietzscheana.com.ar/sobre_verdad_y_mentita_en_sentido_extramoral.htm

³⁰ FOUCAULT M., *Vigilar y castigar, nacimiento de la prisión*, Siglo XXI editores, México 2003, P. 140.

³¹ *Ibid*, P. 141.

desarticula y lo recompone”³². Se trata de una “anatomía política” o una “mecánica del poder” que crea cuerpos dóciles: “la disciplina aumenta las fuerzas del cuerpo (en términos económicos de utilidad) y disminuye esas mismas fuerzas (en términos políticos de obediencia)”³³.

En esta “microfísica del poder” se articulan una multiplicidad de procesos que se encuentran en las escuelas, en los hospitales, en la organización militar. Esta microfísica del poder implica la utilización de técnicas minuciosas, con frecuencia ínfimas pero importantes, que no han dejado de invadir dominios cada vez más amplios como si tendieran a cubrir el cuerpo social entero.

Foucault insiste en lo importante de los detalles aparentemente sin importancia que dan forma al sujeto: “pequeños ardides dotados de un gran poder de difusión, acondicionamientos sutiles, de apariencia inocente, pero en extremo sospechosos, dispositivos que obedecen a inconfesables economías, o que persiguen coerciones sin grandeza; son ellos, sin embargo, los que han provocado la mutación del régimen punitivo en el umbral de la época contemporánea”³⁴.

Esos diminutos dispositivos crean -desde las aulas, las fábricas, los cuarteles, los manicomios, las prisiones- cuerpos obedientes, sumisos, productivos. El examen, por ejemplo, lleva consigo todo un mecanismo que une a cierta forma de ejercicio de poder cierto tipo de formación del saber. Tradicionalmente el poder se muestra, se manifiesta, se hace visible. En el examen, por el contrario, el poder se invisibiliza. Son los sometidos los que tienen que ser vistos: “el examen es la técnica por la cual el poder, en lugar de emitir los signos de su potencia, en lugar de imponer su marca a sus sometidos, mantiene a éstos en un mecanismo de objetivación”³⁵. El examen hace entrar a los individuos en un campo documental, permite la producción de un registro minucioso, de documentos que captan e inmovilizan, clasifican, categorizan, califican.

La visibilidad de los individuos sometidos y la invisibilidad del poder es descrita por Foucault con la categoría “Panóptico”. Se trata de ver sin ser vistos: “el Panóptico es una máquina de dissociar la pareja ver-ser visto: en el anillo periférico se es totalmente visto sin ver jamás; en la torre central se ve todo sin ser jamás visto”³⁶. El Panóptico garantiza la asimetría, el desequilibrio, la diferencia. Es el esquema utilizado desde los siglos XVII y XVIII en el cuartel, el manicomio, la escuela, el hospital, la prisión y que ha resultado eficaz para disciplinar, para definir las relaciones de poder en la vida cotidiana de los individuos, para aumentar su docilidad y utilidad: “el que está sometido a un campo de visibilidad, y que lo sabe, reproduce por su cuenta las coacciones del poder; las hace jugar espontáneamente sobre sí mismo (...), se convierte en el principio de su propio sometimiento”³⁷.

Esta relación que Foucault reconoce entre poder, conocimiento, disciplina y sujeto puede ayudarnos a entender la pluralidad y dinámica de las sociedades de conocimientos: un cierto tipo de relaciones de poder produce cierto tipo de conocimientos que configuran determinados sujetos. Las relaciones de poder, sin embargo, no son unidireccionales sino multidireccionales, y despiertan formas distintas de resistencias, pues el poder no tiene una única fuente ni una única manifestación.

³² *Ibid*, P. 141.

³³ *Ibid*, P. 142.

³⁴ *Ibid*, P. 143.

³⁵ *Ibid*, P. 192.

³⁶ *Ibid*, P. 205.

³⁷ *Ibid*, P. 206.

Siguiendo a Foucault, Thomas Popkewitz, estudioso de las reformas educativas que se han desarrollado desde el siglo XIX, especialmente en Estados Unidos, entiende estas reformas como administración social del niño. Este autor ubica la reforma educativa dentro de la problemática que él llama la “administración del gobierno del alma individual”. Esta administración, promovida por el Estado, busca desarrollar algunas capacidades internas del individuo, de manera que éste actúe como un ciudadano auto-responsable y auto-motivado. La construcción interna del individuo -que universaliza ideales liberales- suple el dominio externo que antes ejercían los poderes monárquico y eclesiástico. Se trata del gobierno de las disposiciones internas, la sensibilidad y el conocimiento del individuo, que inscribe en los individuos las disposiciones, capacidades y sensibilidad propias de la democracia liberal, de tal manera que los métodos pedagógicos han ido al encuentro del niño para que se convierta en un adulto auto-disciplinado, auto-motivado y un participante productivo en los nuevos proyectos sociales.

3. Otra sociedad del conocimiento es posible

El nombre del Plan 2021 hace referencia al bicentenario de la independencia centroamericana. Por eso, me parece oportuno, a este punto, que nos preguntemos primero por lo que pasó en 1821, para hacer luego una propuesta educativa orientada a superar los conflictos de aquella época, especialmente aquéllos que han tenido continuidad hasta hoy.

Aunque en el proceso de emancipación política de lo que fue la Capitanía General de Guatemala intervinieron muchos factores externos relacionados con la revolución francesa, la independencia de Estados Unidos de América, el debilitamiento militar y económico de la Corona Española, los acontecimientos independentistas en el resto del continente, especialmente en México, las posibilidades de comercio con Inglaterra, etc, hay un dato más que fue decisivo: en 1821, los criollos más enriquecidos de la Capitanía se dieron cuenta de que sus intereses económicos estarían mejor servidos rompiendo con el poder central español. Controlaron las manifestaciones de descontento popular y, cayendo en la cuenta de que la independencia era inevitable, “optaron por ponerse al frente de ella para hegemonizarla”³⁸. Temían que fuera el “pueblo bajo” (mestizos, mulatos y negros) el que se levantara usando la bandera de la independencia. Rodolfo Cardenal, comentando el primer numeral del Acta de Independencia afirma que en 1821 la independencia fue proclamada en nombre del pueblo, y para que éste no la proclamase por sí mismo, “pues, de haberlo hecho, las consecuencias habrían sido temibles para los criollos y los grandes comerciantes”³⁹. Según Cardenal, éstos se apoderaron de la independencia para defender sus intereses, y sólo después hablaron de libertad, república y democracia, conceptos que sirvieron para encubrir sus verdaderos intereses: “en todo caso, la libertad que buscaban era aquélla que les permitiera obtener las ventajas económicas, sociales y políticas de la nueva república, sin ninguna interferencia o restricción”⁴⁰.

La independencia, tal y como se dio en 1821, es el resultado del esfuerzo de los criollos por burlar la voluntad popular, restringiendo, en el proceso, la participación de mestizos e indígenas. Es eso precisamente lo que describe Dagoberto Marroquín refiriéndose a los

³⁸ CARDENAL R., *Manual de historia de Centroamérica*, UCA Editores, San Salvador 1996, P. 220.

³⁹ *Ibid*, P. 220.

⁴⁰ *Ibid*, P. 221.

movimientos independentistas de 1811, acaecidos en San Salvador y otras ciudades del país⁴¹.

Si la independencia fue un momento particular dentro de un proceso de configuración social excluyente que continuó después de la independencia, la celebración de los 200 años de independencia debiera incluir una propuesta educativa capaz de superar todas las formas de exclusión que se dieron y que se siguen dando en nuestra sociedad. En concreto creo que una educación y una sociedad del conocimiento alternativas podrían inspirarse en el paradigma intercultural de la filosofía que se viene desarrollando en las últimas décadas.

Raúl Fonet-Betancourt entiende la interculturalidad como “aquella postura o disposición por la que el ser humano se capacita para... y se habitúa a vivir ‘sus’ referencias identitarias en relación con los llamados ‘otros’, es decir, compartiéndolas en convivencia con otros. De ahí que se trate de una actitud que abre al ser humano y lo impulsa a un proceso de reaprendizaje y de reubicación cultural y contextual. Es una actitud que, por sacarnos de nuestras seguridades teóricas y prácticas, nos permite percibir el analfabetismo cultural del que nos hacemos culpables cuando creemos que basta una cultura, la ‘propia’, para leer e interpretar el mundo”⁴².

En ese paradigma intercultural de la filosofía, como es presentado por Fonet-Betancourt, reconocemos aspectos éticos y epistémicos que se entrecruzan y en los que podemos apoyar una propuesta alternativa de sociedad del conocimiento.

Desde el punto de vista ético, la interculturalidad es una actitud que implica capacidad de superar la absolutización y sacralización de lo propio, renuncia a un único paradigma interpretativo, descentralización de todo posible centro dominante. Exige reconocer que el encuentro con el otro diverso es interpelación: descubrimos que hay otros horizontes de comprensión que sacuden nuestras seguridades y certezas. Por eso no podemos convertir nuestra manera de pensar en lugar de encuentro con el otro, no podemos hacer de nuestro mundo categorial el centro desde el cual “comprendemos” al otro: “habría más bien que intentar ganar el acceso hacia el otro no desde nuestro propio modo de pensar, sino desde la situación histórica del encuentro con él”⁴³.

Desde el punto de vista epistemológico, la interculturalidad -que conduce a un reaprendizaje- implica el desmontaje teórico de nuestras unilateralidades, la capacidad de repensar la razón en términos interdiscursivos y dialógicos, el esfuerzo por repensar la idea de universalidad en términos de solidaridad entre todos los universos que componen nuestro mundo, la posibilidad de escuchar la multiplicidad de voces de la razón (la multiplicidad de irreductibles mundos de vida cargados de contexto)⁴⁴.

Una sociedad del conocimiento inspirada en el paradigma intercultural será una sociedad “polifónica”, que devuelve la palabra a aquéllos a quienes ha sido negada, una sociedad que crea las condiciones para que los pueblos hablen con propia voz y que promueve la disposición a entender la verdad no como condición ni situación sino como proceso: las culturas no dan la verdad, sino condiciones para buscarla y referencias para poner en

⁴¹ Cfr. MARROQUIN D. *Apreciación sociológica de la independencia salvadoreña*, CONCULTURA, San Salvador, 2000, P. 71-72.

⁴² FORNET-BETANCOURT R., *Crítica intercultural de la filosofía latinoamericana actual*, Ed. Trotta, Madrid, 2004, P. 14-15.

⁴³ FORNET-BETANCOURT R., *Transformación intercultural de la filosofía*, Desclée de Brouwer, Bilbao 2001, P. 41.

⁴⁴ Cfr. *Ibid*, P. 29-32.

marcha el proceso discursivo hacia ella⁴⁵. Esa disposición implica reconocer que el otro no es sólo interpretable, sino también intérprete.

La sociedad del conocimiento exige re-aprender a pensar. Se trata de entender el pensar como ejercicio continuado de convocación de voces y de re- perspectivación de saberes y de sabidurías⁴⁶. Esto nos exige resistir a la homogenización de la cultura que frecuentemente se ha realizado con la complicidad de la educación.

Reaprender a pensar desde la convocación de voces y resistir la homogenización de la cultura resulta particularmente urgente de cara a lo que Torres y Burbules llaman “la versión neoliberal de la globalización”. Ésta, particularmente como se ha implementado (e ideológicamente defendido) por organizaciones, multilaterales e internacionales “se refleja en una agenda educacional que privilegia, o impone directamente políticas particulares para la evaluación, financiamiento y distribución de contribuciones, normas, superación para los profesores, currículos, instrucción y pruebas”⁴⁷.

Aunque la reflexión en torno a la interculturalidad es reciente -especialmente en filosofía y en educación-, no es novedoso lo que Fernet-Betancourt llama “demanda de justicia intercultural”. Se trata de una demanda que se viene formulando desde hace siglos mediante reclamos ininterrumpidos que, de haber sido escuchados, hubiesen contribuido a configurar nuestra sociedad de una forma distinta, posiblemente más inclusiva⁴⁸.

Conclusión

En El Salvador, responder a la demanda de justicia intercultural, significa crear una sociedad del conocimiento en ruptura con la secular forma de configuración social monológica que nos ha caracterizado: nos han configurado el monólogo de los conquistadores y colonizadores, el monólogo de los criollos y grandes comerciantes que tomaron la conducción de nuestros países a partir de la independencia, el monólogo de los que aplastaron los movimientos de resistencia y los intentos de tomar la palabra por parte de las comunidades indígenas, el monólogo de los que privatizaron las tierra ejidales de los indígenas, el monólogo de décadas de dictaduras militares. Y a esos, hay que añadir los más recientes monólogos, mucho más sutiles y hasta disfrazados de concertación y democracia, incluidos los que permean muchas prácticas educativas.

La sociedad del conocimiento, replanteada desde la perspectiva intercultural, no condena los diversos enfoques desde los que ha sido pensada. Por el contrario, es capaz de dialogar con ellos y de acoger sus aportes. Por ejemplo, del enfoque “informativo”, el paradigma intercultural puede acoger la posibilidad de poner las nuevas tecnologías de la información y la comunicación al servicio del proceso discursivo, de la convocación y la inclusión de voces que no sólo son distintas sino también geográficamente lejanas. Quien piensa la sociedad del conocimiento desde el paradigma intercultural puede

⁴⁵ Cfr. *Ibid*, P. 44-46.

⁴⁶ Cfr. *Ibid*, P. 92.

⁴⁷ TORRES C.-BURBULES N. (Coord.), *Globalización y educación. Manual crítico*, P. 21. Para estos autores, la educación se ve afectada por los procesos de globalización que amenazan la autonomía de los sistemas de educación nacionales y la soberanía de los estados-nación, que presionan para que se reorganice el nivel primario y secundario adoptando una pedagogía que corresponda a las habilidades y competencias aparentemente requeridas a los trabajador en un mundo globalizador, y para que se reestructuren los sistemas educativos de nivel superior de acuerdo a líneas empresariales como una manera de proporcionar respuestas educativas flexibles al nuevo modelo de producción industrial post-fordista.

⁴⁸ Cfr. FORNET-BETANCOURT R., *Crítica intercultural de la filosofía latinoamericana actual*, P. 14.

compartir con los enfoques aquí llamados “humanista” y “del aprendizaje”, la dimensión ética del conocimiento. El enfoque “economicista” puede ofrecer a quien quiera superar el déficit intercultural, algunos datos valiosos sobre la realidad en la cual se desarrolla el encuentro con el otro.

Una sociedad del conocimiento alternativa debería ser una sociedad dialógica, capaz de devolver la palabra a quienes les ha sido negada. La educación, como mediación para la construcción de esta sociedad del conocimiento, sería -en todas sus expresiones y de manera particular en la escuela-, espacio de convocación de voces distintas y complementarias, oportunidad para reconocer la situación histórica en que se da el encuentro con el “otro”, lugar de reconocimiento crítico de las tradiciones opresoras y liberadoras de la propia cultura, ocasión para comprender la cultura como fuente de condiciones y de referencias para encaminar el proceso discursivo hacia la verdad, lugar de interpretación y de interpelación.

Bibliografía:

CARDENAL R., *Manual de historia de Centroamérica*, UCA Editores, San Salvador 1996.

CASTELLANOS R., *La sociedad del conocimiento para crear riqueza*, en *Juventud*, N° 26, San Salvador (SF).

COMISIÓN DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA, *Transformar la educación para la paz y el desarrollo de El Salvador*, en *Reforma Educativa en Marcha*, Documento II, MINED 1995.

COMISIÓN PRESIDENCIAL PARA EL DESARROLLO DE LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO, *Educación para el país que queremos. Propuesta de la Comisión Presidencial para el Desarrollo de la Sociedad del Conocimiento*, Ministerio de Educación, San Salvador 2004.

Convención de maestros salvadoreño-guatemaltecos, Santa Ana, El Salvador, del 22 al 28 de julio de 1945, Tipografía Nacional, Guatemala, 1946.

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN DEL CELAM, *Documento IV: “educación” en SECRETARIADO GENERAL DEL CELAM, Medellín: reflexiones desde el CELAM*, Ed. BAC, Madrid 1977.

ESCOBAR D., *El alma de la escuela*, en *Juventud*, N° 26, San Salvador (SF).

ESPINOSA F., *La educación en Centroamérica*, en *Cultura 24*, San Salvador 1962.

FORNET-BETANCOURT R., *Crítica intercultural de la filosofía latinoamericana actual*, Ed. Trotta, Madrid, 2004.

FORNET-BETANCOURT R., *Transformación intercultural de la filosofía*, Desclée de Brouwer, Bilbao, 2001.

FOUCAULT M., *Vigilar y castigar, nacimiento de la prisión*, Siglo XXI editores, México 2003.

LÓPEZ Carlos Gregorio, *El levantamiento indígena de 1846 en Santiago Nonualco. Conflictos locales, etnicidad y lucha de facciones en El Salvador*, en *Humanidades*, IV época, 2004.

LYOTARD, J.F., *La condición postmoderna. Informe sobre el saber*. Ed. Cátedra, Madrid 1989.

- MASFERRER A., *Ensayos*, Biblioteca básica de literatura salvadoreña, CONCULTURA, San Salvador, 1996.
- MARROQUIN D. *Apreciación sociológica de la independencia salvadoreña*, CONCULTURA, San Salvador, 2000.
- MEZA D., *Editorial*, en *Juventud*, N° 23, San Salvador (SF).
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, *Plan nacional de educación 2021. Conéctate*, Ministerio de Educación, San Salvador, 2005.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, *Plan nacional de educación 2021. Metas y políticas para construir el país que queremos*, Ministerio de Educación, San Salvador 2005.
- NIETZSCHE F., *Sobre la verdad y la mentira en sentido extramoral*. Ed. Tecnos, Madrid, en http://www.nietzscheana.com.ar/sobre_verdad_y_mentita_en_sentido_extramoral.htm
- PICARDO O., *El Salvador: capital del conocimiento*, en *Juventud*, N° 23, San Salvador (SF).
- POPLEWITZ T., *La reforma como administración social del niño*, en TORRES C.-BURBULES N. (Coord.), *Globalización y educación. Manual crítico*, Ed. Popular, Madrid 2005.
- SAMAYOA J., *Una sociedad donde todos quieran y puedan aprender*, en *Juventud*, N° 26, San Salvador (SF).
- SOSA J.A., *Historia de la educación en El Salvador, 1919-1992. Los sistemas educativo-económico, una pareja de evolución dispareja*, en *Memoria del Primer encuentro de historia de El Salvador, 22-25 de julio de 2003*, San Salvador, Dirección de publicaciones e impresos del Ministerio de Educación, sde.
- TORRES C.-MORROW R., *Estado, globalización y política educacional*, en TORRES C.-BURBULES N. (Coord.), *Globalización y educación. Manual crítico*, Ed. Popular, Madrid 2005.
- VATTIMO G., *La sociedad transparente*, Ed. Paidós, Barcelona, 1989.