



La educomunicación en el contexto poshumano. Una reflexión filosófica

*Educommunication in the posthuman Context.
A philosophical perspective*

<https://doi.org/10.29019/tsafiqui.v14i22.1306>



Andrea Beatriz Pac. Universidad Nacional de la Patagonia Austral

RESUMEN

El trabajo propone una reflexión filosófica sobre la educomunicación en el contexto del posthumanismo. Asume, por un lado, que ese futuro poshumano está ya instalado en el presente y argumenta que, en consecuencia, se hace necesaria una mirada que trascienda las consideraciones didácticas, pedagógicas y tecnológicas de la educomunicación. Esta es la mirada filosófica. Siguiendo una metodología de búsqueda bibliográfica e interpretación conceptual, aborda cuatro núcleos conceptuales implicados en esta reflexión: las tecnologías, la educación, la comunicación, la subjetividad. Con respecto a estos conceptos, reconoce primeramente que la subjetividad autónoma moderna no es ya un ideal posible. Luego, argumenta que si bien no es posible negar una profunda transformación en nuestra forma de ser humanos y, por tanto, de comunicar, educar y subjetivarnos, existen advertencias que no es posible pasar por alto y que se describen en conceptos como la infotecnificación, la datificación, la virtualización del yo y de la vida. En este sentido, se reconoce el derecho de preservar valores que se consideran humanos. Sin pretender agotar estos núcleos en tan pocas palabras, concluye que la educomunicación es una práctica intrínseca al contexto poshumano. Pero, por esa misma razón, no puede ser tomada sólo como una estrategia o una herramienta didáctica, sino como parte de la reflexión más amplia sobre cómo (deseamos) existir en el mundo.

ABSTRACT

This paper puts forward a philosophical consideration on educommunication within the posthuman context. It admits, on the one hand, that the posthuman future has already settled in the present time and it argues that, therefore, we need a perspective on educommunication that transcends the didactic, pedagogical and technological perspectives. This is a philosophical perspective. The paper follows a bibliographical, interpretative methodology to approach four core concepts implied in this reflection: technologies, education, communication, subjectivity. Concerning these concepts, it recognizes first that the modern autonomous subjectivity is no longer a possible ideal. Then, it argues that although it is not possible to deny a deep transformation in our way of being human and, so, of communicating, educating and becoming subjects, some warnings described by ideas such as infotechnification, datification, virtualization of life and the self cannot be overlooked. The paper does not intend to follow up these concepts to their deepest consequences. However it concludes that educommunication is an intrinsic practice in the posthuman frame. For this very reason, it cannot be taken just as a didactic strategy or instrument, but as part of the broader consideration on how we (wish to) exist in the world.

PALABRAS CLAVE | KEYWORDS

educación, poshumano, tecnoceno, comunicación, subjetividad, futuro
education, posthuman, technocene, communication, subjectivity, future

1. INTRODUCCIÓN

La educocomunicación no es solamente una perspectiva teórica con aplicación o implicancias prácticas. En las sociedades del tecnoceno (Costa, 2021), y más aún en tiempos de la post-pandemia, los periódicos escolares y la preocupación por educar en los medios masivos que dieron lugar a la disciplina en el siglo XX (Barbas Coslado, 2012) parecen ya objetos de preocupación muy lejanos. Cuando se vuelve sobre aquellas primeras formas de la confluencia entre educación y comunicación a la luz de las actuales tecnologías de la comunicación, es inevitable la sensación de que “estamos viviendo de modo inexorable nuestro futuro pretérito”, pero no porque el futuro “ya ocurrió sino porque aquello que aparece como lo por-venir se nos presenta como algo prefigurado (...) algo que ocurre como *mientras-tanto*” (Grinberg & Armella, 2023, p. 12, cursivas de las autoras). En efecto, la experiencia de la temporalidad de nuestra época ha dejado de ser un presente total, una contemporaneidad transversal y horizontal, como planteara Lipovetsky (1990). El futuro irrumpe hoy en el presente pero no ya como orientación de la praxis, como promesa de emancipación, como en los siglos XVIII o XIX. En el *mientras-tanto* actual, el futuro es una presencia siniestra en el sentido freudiano (Freud, 1992), como un aspecto propio de lo conocido, una cualidad que sabemos propia de lo familiar pero que permanece oculta, y cuya presencia o presentificación provoca inquietud (Pac & Manquepi Gómez, 2015). Seguramente, no asistimos a la primera ni a la última época que siente que el mundo tal como lo conocía ha desaparecido o está por desaparecer. Y, desde luego, tampoco estamos frente a un apocalipsis. No obstante, el tono de la experiencia del presente sí es inédito. El futuro, representado como la transformación de lo humano mediante la tecnología, se ha hibridado con el presente produciendo una certeza ambigua con respecto a nuestro lugar en ambos.

En esta sociedad de la información o del conocimiento, o mejor aún en la actual sociedad postmedia (Grinberg & Armella, 2023; Muscalu, 2014; Weibel, 2006), el centro de interés no son los medios tecnológicos, ni el caudal o velocidad en que se transmite la información. En cambio, son mucho más relevantes las “transformaciones en las relaciones sociales, económicas y culturales resultado de las aplicaciones del conocimiento y del efecto de dichas tecnologías” y el “desplazamiento de los conocimientos hacia un lugar central como medios de producción” (Olivé, 2013, p. 46), o la “fusión entre el hombre y la técnica» que dan protagonismo a ciencias tales como la teleinformática y las biotecnologías” (Sibilia, 2013, pp. 12-13) y producen las condiciones de posibilidad del posthumanismo tecnológico y el transhumanismo o posthumanismo. Se trata de procesos que desembocan en la infotecnificación, en la que Costa (2021) distingue dos acepciones:

el primero, más general, se refiere al crecimiento exponencial de los parques tecnológicos, la automatización de los procesos productivos, la massmediatización de las relaciones sociales, el desarrollo de dispositivos móviles para captar, producir y transmitir informaciones, la industrialización de la medicina -así como de la vida y la muerte de los animales-, la producción de software para trazar mapas de nuestras acciones y hasta de nuestras emociones en tiempo real. Y el segundo llega al sentido más restringido y literal del término vida, que se refiere al proceso por el cual la tecnología, en el límite, se hace ‘cuerpo’ y ‘carne’: se incorpora y encarna en el viviente humano a través de implantes, trasplantes, intervenciones quirúrgicas, terapias génicas, en un movimiento que abre la interpelación al propio cuerpo como una suerte de proyecto inconcluso, un borrador que es posible y hasta deseable corregir según los gustos, las necesidades, las exigencias sociales o una mezcla de los tres. (2021, p. 102)

Estas acepciones distinguen el desarrollo tecnológico de la transformación de la vida humana social, política y biológica solamente a los efectos del análisis. En los hechos no son completamente separables dado que las intervenciones sobre los cuerpos y los cambios en los modos de relaciones sociales y de las formas de la producción de bienes y de conocimiento, son inescindibles de las subjetividades y los procesos de constitución subjetiva. En estas dos décadas del siglo XXI, “ninguna dimensión de la experiencia individual o colectiva (...) ha quedado inmune a las metamorfosis que la técnica les ha ido imponiendo”, sostiene Costa (2021, p. 154). Estas metamorfosis se han dado no por la “duplicación digital del mundo” sino por la “multiplicación vertiginosa de las posibilidades de operar sobre el mundo y sobre nuevos mundos de red, producida primero por la datificación y luego por la digitalización” (id). Y, desde luego, la educación no es ajena a estos procesos, ni a sus efectos.

En este contexto, se podría decir que toda educación es educocomunicación. Tanto el desarrollo de la competencia digital, como la competencia comunicativa, dialógica y crítica (Bermejo-Berros, 2020), son centrales en

las formas de intervención en el mundo y, también, en la educación actual. Ahora bien, desde un punto de vista humanista tradicional, casi no es necesario fundamentar la profunda relación entre educación y subjetividad humana. Incluso desde un punto de vista antropológico-biologicista se considera que

la educación no es el camino de la animalidad a la humanidad: no se educa para llegar a ser humanos, por el contrario, la humanidad es intrínsecamente educadora porque educar es la condición de posibilidad de la supervivencia individual y colectiva. Las visiones paleontológica y antropobiológica aunque despliegan concepciones diferentes concuerdan por lo menos en un punto: el papel preponderante de la educación en la empresa humana de ser una especie permanentemente viable. (Echeverri-Álvarez, 2019)

Pero la empresa humana ha empezado a hacer descansar su viabilidad en las posibilidades que ofrece la transhumanidad. Ya sea que las intervenciones en los cuerpos supongan su carácter obsoleto y estén orientadas a su optimización o incluso su reemplazo como soporte de la conciencia (Dieguez, 2019), o ya sea que aspiren genuinamente (y con ingenuidad filosófica) a una mejor calidad de vida, las subjetividades que resultan de ellas y de las nuevas formas de interacción han empezado a ser consideradas posthumanas (Braidotti, 2019).

El objetivo de este trabajo es, pues, pensar en la edu(comuni)cación y los procesos de constitución de subjetividades actuales desde una perspectiva filosófica. Los estudios que se ocupan de los aspectos cognoscitivos y metodológicos de la educomunicación (como el ya mencionado Barbas-Coslado, 2012; Bonilla-del-Río, García-Ruiz y Pérez Rodríguez, 2018; Narváez, y Castellanos, 2018; Bermejo-Berros, 2020) son relevantes y necesarios. Pero la propuesta de este trabajo será reflexionar sobre la edu(comuni)cación entendiéndola no como una praxis posible entre otras prácticas educativas, ni como una estrategia pedagógicamente eficaz. En el contexto infotecnificado del tecnoceno, la educomunicación es una práctica propia de las representaciones y modos de vida ampliamente instalada en las instituciones educativas. Por ese motivo, se hace imperativa la pregunta filosófica por sus supuestos y sus alcances.

Al hacer su pregunta por la técnica, en 1953, Heidegger empieza por hacer dos aclaraciones: una con respecto al preguntar y otra con respecto a la esencia de la técnica. Sobre lo primero, dice: “Preguntar es estar construyendo un camino. (...) El camino es un camino del pensar. (...) Preguntamos por la técnica y con ello quisiéramos preparar una relación libre con ella” (1994, p. 9). Sobre lo segundo, advierte que “la esencia de la técnica no es nada técnico” (1994, p. 9). De manera análoga, proponemos aquí un camino filosófico a través de nuestra relación con la edu(comuni)cación y de las relaciones que implica en y con el mundo. Esta reflexión tendrá dos ejes: la educación y las tecnologías, y la implicación entre educación, comunicación y subjetividad posthumana.

2. EDUCACIÓN Y TECNOLOGÍAS

Costa define el Tecnoceno como una mirada específica sobre el Antropoceno, la era en que la acción humana ha provocado “transformaciones en el nivel geológico que han traspasado ya el umbral de irreversibilidad, y no admiten vuelta atrás” (2021, p. 10). Esta mirada se centra en las infraestructuras comunicativas así como en los procesos de datificación, virtualización, infotecnificación de la vida. Ahora bien, los estudios sobre educomunicación se suelen centrar en las ventajas que la tecnología y los recursos audiovisuales aportan a la educación. Pero en el contexto infotecnificado arriba descrito y desde la perspectiva que este trabajo propone, no es suficiente referirse a la relación entre educación, comunicación y tecnologías como el uso de TICs o de productos mediales en/para la educación. El principal motivo es que la idea de útil supone un sujeto autónomo -en este caso el docente o el estudiante- que decide libremente y en función de fines definidos por sí mismo -enseñar o aprender- recurrir o no a un instrumento determinado -una pantalla, una plataforma, un producto medial-. Sabemos que la autonomía del sujeto ha sido cuestionada filosóficamente desde el siglo XIX o incluso antes. Ya Locke señalaba discontinuidades en la conciencia y, desde luego, Nietzsche, Marx y Freud han postulado que la conciencia es un efecto de fuerzas de otro orden (corporales, sociales, psíquicas) y no causa de las acciones de las personas (Bodei, 2006).

No obstante, la situación del presente trasciende al debate filosófico sobre la noción del sujeto, e incluso la discusión modernidad-postmodernidad (que compromete también la posibilidad de que la razón moderna sea el articulo la vida humana). También se desplaza con respecto a las polémicas filosóficas alrededor del humanismo. Cuando en su *Carta sobre el Humanismo*, de 1946, Heidegger propone que el humanismo es “meditar y cuidarse

de que el hombre sea humano en lugar de no-humano” (2006, p. 37), lo no humano se identifica con lo inhumano, con el bárbaro no educado en la paideia. El motivo por el que la discusión que aquí se propone no puede ser análoga a la heideggeriana es, por un lado, que lo no humano no se identifica aquí con lo inhumano, lo irracional, o lo no educado. Además, Heidegger sugiere que tal vez sea necesario dejar de pensar en términos de humanismo, no porque abogue en favor de lo inhumano, sino por la necesidad de superar la metafísica en favor de un pensamiento genuino. Pero no es la discusión alrededor de la metafísica lo que buscamos desarrollar -si bien, desde la perspectiva heideggeriana, toda la discusión podría encuadrarse tal vez en una metafísica específica-.

Por su parte, en su respuesta a Heidegger de 1999, Sloterdijk (2006) opone también lo humano al barbarismo resultante de la falta de inhibiciones, y asume que la educación conduce a las sociedades en el sentido contrario del salvajismo mediante su domesticación. Como supuesto de su tesis, reconoce que los fundamentos de las sociedades del presente son “decididamente post-literarios, post-epistolográficos y, en consecuencia, post-humanísticos” (2006, p. 28). De aquí se sigue que, por tanto,

La era del humanismo moderno como modelo escolar y educativo ha pasado, porque ya no se puede sostener por más tiempo la ilusión de que las macroestructuras políticas y económicas se podrían organizar de acuerdo con el modelo amable de las sociedades literarias. (2006, p. 29)

Esto le permite sacar a la luz las luchas políticas por la educación, idea que refuerza con su provocadora elección del término domesticación para referirse a ella. Asimismo, Sloterdijk ubica la educación en el marco de las tecnologías y abre su discusión con Heidegger en un marco político que involucra tanto la crítica del totalitarismo como la advertencia de que el discurso humanista no es suficiente ya para dar cuenta de los procesos tecnológicos y sociales. Esta introducción del desarrollo tecnológico como un límite del pensamiento filosófico está, sin dudas, en la línea de reflexión que aquí proponemos, aunque nos distanciamos de él en dos aspectos. En primer lugar, porque no discutiremos la diferencia entre lo humano y lo no humano centrándonos en posibles modos de ser del hombre sino como la distinción entre lo que biológica y culturalmente se considera humano, y lo que se denomina artefacto o animal. En segundo lugar, porque en esta problematización las tecnologías no son un elemento más del paisaje sino agentes interpelantes de nuestra condición humana.

En efecto, las tecnologías no son “instrumentos neutrales a los que los humanos podemos darles diferentes usos según nuestros proyectos políticos, sociales y culturales” (Costa, 2021, p. 163). Que no son neutrales es algo que también afirmaba Heidegger (1994). Aquí agregaremos que no son objetos o herramientas sino mediaciones que producen un mundo, un modo de existir que resulta del hecho de que nuestras expectativas, valores e intereses se definen en interacción con ellas. Esto implica una forma inédita de pensarnos a nosotros mismos y, también, de configurar nuestra experiencia del sí mismo y de las relaciones con los otros. Cito dos ejemplos significativos de ello. Por un lado, en su prólogo a *El conocimiento posthumano*, Braidotti llama la atención sobre un hecho que, de tan cotidiano, pasa inadvertido: la necesidad cada vez más frecuente que tenemos como usuarios/os de servicios digitales, de demostrar nuestra humanidad a los sistemas algorítmicos:

En el aviso en pantalla se suele leer algo como: ‘Antes de activar tu suscripción, necesitamos confirmar que eres humano’. (...) Detrás del hecho de tener que demostrar nuestra propia humanidad se encuentra la asunción de la cultura algorítmica de las redes computacionales como punto de referencia central... y no lo humano. Este ejemplo mundano demuestra que el ser humano se ha transformado en un signo de interrogación en la sociedad contemporánea. (2019, p. 9)

Mostrar al algoritmo que ‘no soy un robot’ es un gesto que de alguna manera desarticula la jerarquía que la idea de uso supone: que somos nosotros quienes ‘mandamos’ sobre las máquinas. Pero esto no es todo. Porque lo que se debe demostrar no es un dato insignificante: debemos sujetarnos a mecanismos de control algorítmicos para probar nuestra libertad y autonomía. Se puede argumentar que esto responde a la preocupación por la protección de nuestros datos. Pero es el sistema mismo el que se protege con esas estrategias, el que impone sus condiciones cuando nos impide el acceso porque la imagen se ve borrosa, o escribimos con mayúscula un nombre propio cuando no debíamos hacerlo.

El otro síntoma, ya había sido imaginado por Cortázar en sus *Instrucciones para darle cuerda al reloj*, que no me atrevo a recortar:

Piensa en esto: cuando te regalan un reloj te regalan un pequeño infierno florido, una cadena de rosas, un calabozo de aire. No te dan solamente el reloj, que los cumplas muy felices y esperamos que te dure porque es de buena marca, suizo con áncora de rubíes; no te regalan solamente ese menudo picapedrero que te atarás a la muñeca y pasearás contigo. Te regalan –no lo saben, lo terrible es que no lo saben–, te regalan un nuevo pedazo frágil y precario de ti mismo, algo que es tuyo pero no es tu cuerpo, que hay que atar a tu cuerpo con su correa como un bracito desesperado colgándose de tu muñeca. Te regalan la necesidad de darle cuerda todos los días, la obligación de darle cuerda para que siga siendo un reloj; te regalan la obsesión de atender a la hora exacta en las vitrinas de las joyerías, en el anuncio por la radio, en el servicio telefónico. Te regalan el miedo de perderlo, de que te lo roben, de que se te caiga al suelo y se rompa. Te regalan su marca, y la seguridad de que es una marca mejor que las otras, te regalan la tendencia a comparar tu reloj con los demás relojes. No te regalan un reloj, tú eres el regalado, a ti te ofrecen para el cumpleaños del reloj. (2003, pp. 27-28)

Si cambiamos ‘reloj’ por ‘teléfono celular’ o por el nombre de cualquier otro dispositivo, el texto no sólo no pierde sentido sino que ilumina la realidad actual. Junto con esto, se dirá que las aplicaciones de estos dispositivos tales como el acceso a operaciones bancarias, el seguro de salud y otras similares ahorran tiempo y agilizan la realización de los trámites. No obstante, también refuerzan la dependencia con respecto a ellos no sólo porque es inconcebible ya olvidar el teléfono al salir de casa, sino por hechos tales como “la opacidad algorítmica o la imposibilidad de decidir realmente si aceptar o no términos y condiciones de servicios” (Costa, 2021, p. 156).¹

Desde luego, así como el texto de Cortázar nunca ha sido leído como un llamamiento a destruir relojes, tampoco de la analogía propuesta se sigue que debemos abandonar los dispositivos. Se puede argumentar, precisamente, que un aspecto de la educomunicación se orienta a la alfabetización digital y a desarrollar actitudes que podemos llamar sensatas o saludables frente a la presentación a veces tramposa y siempre demandante de dispositivos y redes. No obstante, la urgencia misma de esta alfabetización es un signo de que no somos nosotros quienes elegimos libremente su utilización sino, por el contrario, de que el mundo ya está constituido por una hibridación con la tecnología, que los objetos son también actores en las relaciones entre personas (Latour, 2005) y que no podemos evitar responder a sus exigencias. Más aún, los procesos de digitalización producen una hibridación que no es ya la de una prótesis sofisticada. Por decirlo en palabras de Grinberg y Armella, “las no ya tan nuevas tecnologías de la información y la comunicación constituyen parte nodal de (la experiencia cotidiana) que mientras parece evaporarse en el aire nos deja entre la sucesión de bytes que ensamblan con nuestro cuerpo” (2023, p. 12). Es evidente, pues, que en este contexto la educación no puede evitar la participación de los medios tecnológicos o digitales de comunicación, ni debe pensar que pueda hacerlo. Internet, los *chats* de inteligencia artificial, los dispositivos móviles, las plataformas y redes no son herramientas para educar sino agentes en la educación.

Esto conduce, inevitablemente, a la pregunta por el acceso al conocimiento y la alfabetización. En un texto cuya primera edición es del año 2007, Olivé afirma que la sociedad del conocimiento está apenas en constitución y que es necesario dar a esta sociedad no sólo un contenido teórico adecuado sino también un modelo de acción orientado a la justicia social, que entiende como

la garantía de que todos los ciudadanos puedan satisfacer sus legítimas necesidades básicas, de acuerdo con la definición que los propios interesados hagan de esas necesidades, y por medios que les resulten aceptables según sus valores y formas de vida. (2013, p. 21)

Las políticas educativas y las estrategias de participación ciudadana son caminos para la realización de las formas justas. Para ello, propone una “Norma de accesibilidad universal al conocimiento” que reza:

Todos los pueblos y todas las culturas deben disfrutar de las condiciones que garanticen el acceso a la educación, a la ciencia y a la tecnología, permitiéndoles disfrutar de sus beneficios y desarrollarlas de acuerdo con las concepciones, los fines y los valores de cada una de ellas. (p. 51)

Olivé reconoce las dificultades que tal norma enfrenta en un contexto multicultural. No obstante, hay algo más fundamental que esa dificultad. Esta norma (al igual que los “Diez principios para la Estructura Global”

¹ Con respecto a los términos y condiciones, el capítulo “Everybody hates Joan”, de la serie *Black Mirror* es irónico y significativo.

que definen cómo los científicos deberían comportarse, Olivé, 2013), están redactados en modo imperativo y, en consecuencia, expresan un ideal. Es posible que no podría existir objeción con respecto a este ideal; pero su enunciación no es suficiente para comprender las relaciones actuales de poder en la producción y socialización del conocimiento ni, tal vez, líneas de acción efectivas -menos aún en el escenario resultante de la aceleración de las tecnologías digitales desde 2007 al presente-. Como se dijo más arriba, el futuro llegó aun cuando los procesos que supuestamente conducían a él no se han completado.

Costa afirma que

‘Decir no’ a las aplicaciones y plataformas ya no es una opción. Por eso conviene prestar atención a las fuerzas que están empujando este shock de virtualización, que puede resultar en una estrategia bifronte y sumamente regresiva cuya contracara implica desfinanciar -abaratando costos y flexibilizando actividades- las infraestructuras esenciales (...) de salud, de educación, de información de calidad, de empleo formal. (2021, p. 154)

Es posible, como se dijo ya, que toda educación sea hoy educomunicación y, también, que no tenga sentido resistirse a la fuerza de la virtualización. Si así fuera, hacer visible las condiciones de posibilidad y reflexionar sobre los alcances de esta transformación es tanto o más necesario que diseñar estrategias para su participación en la educación y para la alfabetización digital. Sobre todo, porque la comunicación y la educación como relación en la que se constituyen las subjetividades, ya no son las mismas.

3. COMUNICACIÓN, EDUCACIÓN Y SUBJETIVIDAD

Es innegable que los medios de comunicación, o mejor el desarrollo de tecnologías de la comunicación, han tenido un papel fundamental en estos procesos de infotecnificación. Y no se trata de un aspecto secundario para la reflexión sobre la educomunicación en el escenario del presente en que ambos conceptos y prácticas se están transformando. Más aún, es difícil escindir por completo educomunicación de educación digital (García Aretio, 2019) y la consiguiente plataformización de la educación (Grinberg y Armella, 2023). Desde la teoría del arte, y refiriéndose a los medios de la praxis artística (pintura, cine, fotografía, reproducción musical), ya en 2004 Weibel afirmó que nos encontramos frente a un tiempo postmedial, que se caracteriza por el hecho de que ‘la cantidad de todos los medios constituyen un medio universal que se contiene a sí mismo’ (2006, p. 214). Weibel aclara que no habla desde la teoría de la comunicación, sino desde el arte.² No obstante, no parece descabellado extender la idea, y sopesar la posibilidad de que el nuevo universo de la comunicación promovido por la digitalización sea posmedial. La comunicación sería, así, una esfera autorregulada, como reclamaba Habermas. Pero el sistema de la interacción y su lógica comunicativa no se posicionarían respecto de los subsistemas de acción -cuya lógica no es ya comunicativa sino instrumental- de modo tal que contenga y *regule* su desarrollo según sus principios normativos intersubjetivamente acordados y validados y sus proyecciones ideales del bien (Habermas, 1994). Más aún, es posible que esta forma de entender la acción comunicativa resulte obsoleta o imposible en la misma medida en que la autonomía de los sujetos modernos sea cuestionada. No obstante, hacer visible esta condición de la comunicación posmedial es una forma legítima de crítica, y contribuya a la comprensión del sistema comunicacional-educativo. Después de todo, no es otra cosa que la autonomización de la tecnocomunicación lo que Armella y Grinberg advierten cuando afirman que “las plataformas parecen haberse convertido en la medida de todas las cosas, definiendo el universo de lo posible, de lo pensable y de lo deseable” (2023, p. 40).

La mediación tecnológica no es, pues, el simple reemplazo de una tecnología por otra, de la escritura analógica en papel por la información digital. De hecho, vale cuestionar que la escritura sea una tecnología del mismo modo que lo es internet. En lo personal, me inclino a una respuesta negativa. En primer lugar porque, como observa Ciapusio (1994), es importante considerar tanto el tipo de intervención que hacen posible los objetos tecnológicos tanto como el sistema productivo del que resultan y al cuyo desarrollo contribuyen, a saber, el industrial capitalista. En segundo lugar, por la domesticación sobre la que Chartier llama la atención y que, si bien se refiere a la digitalización de los textos es, creo, generalizable a la educación y la comunicación apunta a

² Es inevitable aquí señalar la coincidencia de que Heidegger concluye que la esencia de la técnica acontece en la región del arte (1994, p. 37).

un problema más general, el de la dificultad, en una sociedad dada, de percibir la innovación como innovación y, con temor, intentar domesticarla a través de lo que se ha conocido. Tenemos una razón para pensar que para nosotros existe esta voluntad de control y domesticación, que evita pensar que hay algo por completo inaudito en la nueva forma del texto. (Chartier, 2006, pp. 210-211)

De manera análoga, llamar tecnología indistintamente al lápiz de grafito o al teclado de la notebook, es una forma de domesticación que oculta lo específico de cada una. Cada uno implica un hábito propio, eso es, una forma individual de interiorización “dentro del mundo social y de su posición en el mundo social, que se expresa a través de sus maneras de clasificar, hablar y actuar” (Chartier, 2006, p. 195). Cada uno implica una apertura del espacio corporal diferente, una disposición corporal específica con respecto a la materialidad de los textos. Cada uno implica una forma particular de existir.

Biesta (2017) recurre a Dewey para pensar la educación como comunicación. En esta perspectiva, la comunicación no es la transmisión de un mensaje, ni tampoco la facilitación del acceso a un conocimiento, una actitud, una habilidad. En cambio, Dewey entiende la comunicación como participación. Y ésta ocurre cuando todos “son conscientes de un fin común y están interesados en él” (en Biesta, 2017, p. 47). Participar es contribuir en la construcción de un sentido, de un mundo, de una forma de existir con los demás. Participar es tomar la palabra en la decisión sobre la verdad en un sentido existencial, en el sentido de aquello a lo que queremos hacer lugar en nuestra existencia, como define Biesta haciendo referencia a Kierkegaard (2017, p. 73). Y esta forma de participación define la subjetividad. Ahora bien, hemos dicho que no es posible ya suponer una conciencia autónoma que piense sus fines. ¿Cómo es posible, entonces, la participación? ¿Cuáles son las formas en que se constituye la subjetividad infotecnificada y cuál es la forma de subjetividad a la que podemos aspirar, si considerásemos deseable que fuera otra?

La participación no es ya una relación entre personas que manipulan instrumentos, sino una interacción con personas humanas y agentes no-humanos. Y qué es humano no se define intrínsecamente sino a partir de la definición de la distinción con lo no-humano, pero no en un sentido teorético sino en la forma misma de actuar, en una acción performativa. Esto es lo que lleva a Barad y Gandorfer (2021) a distinguir la interacción de la intra-acción. En esta última, no existe un ‘nosotros’ autónomo que decide de antemano qué o quiénes lo integran y qué o quiénes quedan excluidos; porque las inclusiones y exclusiones resultan de la intra-acción misma. Si toda comunicación es posmedial, toda acción es intra-acción. Una ilustración de este último fenómeno es la referencia de Sibilia a una editorial del *New York Times*:

Ocurre que *Usted y yo*, todos *nosotros*, estamos ‘transformando la era de la información’. Estamos modificando las artes, la política y el comercio, e incluso la manera en que se percibe el mundo. *Nosotros* y no *ellos*, los grandes medios masivos tradicionales, tal como ellos mismos se ocupan de subrayar. Los editores de la revista resaltaron el aumento inaudito del contenido producido por los usuarios de Internet, ya sea en los *blogs*, en los sitios para compartir videos como *YOUTube* o en las redes de relaciones sociales como *MySpace* y *FaccBook*. (2008, p. 11, cursivas y comillas del autor)

Pero esta acción sobre la era de la información no responde a los fines conscientes de los individuos, sino a la lógica misma de la ‘era de la información’. En este contexto, encontramos que las formas de subjetivación se transforman significativamente con respecto a los supuestos de la subjetividad moderna. En el texto citado, Sibilia concluye que éstas son nuevas prácticas confesionales al estilo foucaultiano, que minan los supuestos de la construcción moderna del yo -una construcción del yo que tal vez ya no sea deseable ni defendible, pero que en los ideales educativos permanece bajo las nociones del pensamiento crítico, o de la autonomía de la subjetividad-. Emergen así nuevas formas del yo en la intra-acción medial, con un alcance nada ingenuo: “la red mundial de computadoras se ha convertido en un gran laboratorio, un terreno propicio para experimentar y descifrar nuevas subjetividades” (Sibilia, 2008, p. 33). Esto es, por otra parte, análogo a lo que denomina datificación, que, por un lado, es condición de la educación personalizada en las plataformas (Armella y Grinberg, 2023), y por otro lado conduce que la identidad se convierta en un perfil.

Ahora bien, esto nos enfrenta con una situación en la que no es posible identificar claramente procesos y subjetividades deseables y subjetivaciones no deseables. Por un lado, el desplazamiento del sujeto moderno autoconsciente y autónomo, que se reconoce en un diálogo consigo mismo, es un resultado de la discusión filosófica

postmoderna que ha sido bienvenido porque no sólo da cuenta de la complejidad del yo y de los procesos de subjetivación, sino también de las relaciones de poder que en ellos intervienen. Estas filosofías antihumanistas han permitido abandonar la concepción del Hombre caracterizado “tanto por lo que excluía como por lo que incluía en su autorrepresentación racional” (Braidotti, 2012, p. 129). Así, permitieron pensar -y también poner en acto- sujetos no antropocéntricos, ni logocéntricos, ni eurocéntricos, así como formas de subjetividad no esencialistas e incluso performativas (Butler, 1999). En el campo teórico, las posthumanidades reconocen un antecedente inicial en los estudios críticos, en especial, feministas y poscoloniales (Braidotti, 2013). En los hechos, no obstante, esta potencialidad crítica no está dada. Lejos de ello, en el marco de la dinámica posthumana la subjetividad sigue siendo un terreno de poder y resistencia.

Según Costa, en esta dinámica el yo se define “por elementos cada vez más externos (la apariencia física, la *performance* social) y, al mismo tiempo, íntimos en sentido biológico (los genes, las neuronas, la síntesis de serotonina)” (Costa, 2020, p. 123). Lo primero se manifiesta, como hemos señalado, en el reemplazo de la subjetividad por el perfil. Sibilia señala esta transformación en relación con el mercado. En primer lugar, porque el perfil, esa “serie de datos sobre su condición socioeconómica, sus hábitos y preferencias de consumo” (Sibilia, 2013, p. 29) que se aporta voluntariamente al hacer búsquedas en internet, responder preguntas para acceder a contenidos o simplemente instalar aplicaciones o abrir una cuenta de correo electrónico, es lo que nos define para los sistemas cada vez más autonomizados de *marketing* y para quienes usan esos datos con fines no comerciales sino políticos (Costa, 2020).

En segundo lugar, esos elementos externos no son ya las relaciones personales o institucionales a partir de las que Foucault modifica profundamente la manera de pensar el yo y la subjetivación. Del mismo modo, las formas de subjetivación no son tampoco las mismas (Sibilia, 2013). La apariencia física es la imagen en las redes sociales; la *performance* social es la aprobación de los posteos medidos en *likes*, visitas o seguidores. Sibilia señala que esto constituye nuevos modos de ser (2018), y que éstos “constituyen mercaderías muy especiales” (2013, p. 28), variables, efímeras y, cada vez más, sujetos híbridos de carne-hueso-gadgets-información digital. Lejos de eliminar las “tiranías de la intimidad” surgidas en el siglo XIX, Sibilia señala que éstas “se vuelven todavía más audaces y opresivas, porque capturan espacios y asuntos que habrían sido impensables poco tiempo atrás” (2018, p. 105).

Otro aspecto relevante para señalar en la transformación de las subjetividades, es la descorporización. Un poco más arriba señalamos la relevancia que tiene para Chartier el tipo de soporte de un texto en relación con el cuerpo. El cuerpo es un modo de estar en el mundo y los demás cuerpos que afecta y por los que es afectado (por decirlo con vocabulario spinoziano) definen su conocimiento de lo que rodea a un sujeto, las pasiones que lo definen, en fin, su identidad. En la medida en que se digitaliza la identidad personal, se instala un nuevo dualismo. En el extremo, el transhumanismo que promueve la obsolescencia del cuerpo biológico y la posibilidad de, eventualmente, transferir la conciencia a un soporte inmortal o, al menos, no tan frágil, reanima el dualismo cuerpo-mente en clave tecnocientífica. Esto conduce a una subjetividad desencarnada. En este camino hacia el *upload*, las intervenciones sobre los cuerpos que posibilitan las tecnociencias, desde un piercing o una intervención estética, pasando por un implante o una prótesis que reemplaza a una parte faltante, hasta un chip injertado, sin dudas modifican las definiciones de las subjetividades. En las perspectivas posthumanas más optimistas, se plantea la necesidad de un concepto de sujeto “aumentado, distribuido y transversal” (Braidotti, 2019, p. 59). El resultado es que “el sujeto posthumano nómada es materialista y vitalista, encarnado e interrelacionado, está siempre situado en algún lugar” (Braidotti, 2013, p. 223); así reconoce la integración del cuerpo en la constitución subjetiva y con los cuerpos no-humanos. En descripciones no tan optimistas,

subyugados por la retórica y por las novedosas prótesis teleinformáticas y biotecnológicas, los organismos contemporáneos se transforman en cuerpos conectados, ávidos y ansiosos, cuerpos sintonizados. Y también, sin duda, cuerpos útiles. (...) cuerpos cuya esencia se considera inmaterial: pura información compuesta de energía eléctrica que podría ser transferida a un archivo de computadora, o bien alterada en su base genética para corregir eventuales errores inscriptos en su código (Sibilia, 2013, p. 193)

En un sentido análogo, Bodei (2006) subraya que al cuerpo posthumano, “corresponde a menudo una conciencia que corre el riesgo de padecer pasivamente relaciones de poder que, no por ser *soft*, son menos niveladoras u oprimientes” (p. 26). Esto implica un desafío a nuestro juicio aún vigente y, más aún, urgente para la educación, el de:

reconociendo el papel y el poder de tales fuerzas, ‘descolonizar’ el espacio -aunque éste sea mínimo-, abierto a la iniciativa de los individuos, ampliando el horizonte de su conciencia y reforzando, por tanto, el dominio de sí, o sea, la capacidad de decidir y de anclar nuevamente en la realidad en movimiento, huyendo del vacío de la interioridad complacida de sí misma. (p. 24)

La pedagogía posthumana supone y desarrolla la educomunicación, desde el momento en que enfatiza “la hibridación, y la diferencia contribuye a un estilo de enseñanza orientado hacia la práctica y lo relacional” (Braidotti, 2019, p. 177). Esto sin descuidar “los aspectos sociopolíticos del desafío posthumano, incluyendo las formas específicas de deshumanización y discriminación, los aspectos inhumanos y necropolíticos que definen nuestros tiempos” (p. 177). Se trata pues de una integración que no es siempre ajena a la conflictividad y que, ahora sí, incorpora la dimensión arriba señalada en Sloterdijk.

En este sentido, Quintanilla propone siete dimensiones orientadores de la educación en el contexto posthumano, a saber: el rescate o la invención de tradiciones que eduquen el deseo, la preservación de la afectividad común, la identificación de las nuevas formas de violencia con el fin de definir su especificidad y actuar para prevenirlas, la renovación del respeto, la educación de los vínculos, la preservación del misterio y la humildad intelectual, un modelo colaborativo de la inteligencia (2019). Pero, al mismo tiempo, la aceleración infotecnológica desestabiliza los mejores deseos y las más sensatas y necesarias orientaciones. Los partidarios de la singularidad transhumana producida por el desarrollo de la inteligencia artificial, como Kurzweil (en Diéguez, 2019; Gayozzo-Huamanchumo, 2021), proponen también una discontinuidad de la especie humana tal como la conocemos hasta el presente, con la consecuente reformulación y hasta extinción de lo humano. Es por eso que la pregunta por la edu(comuni)cación es necesaria no sólo en términos de cómo incorporar las tecnologías, o de si las/os docentes seremos eventualmente prescindibles, o en términos de competencia entre una educación humanista y una cibereducación (Rodríguez-Posada, 2017).

Cerletti y D’Odorico identifican en el “sentido común de las instituciones” educativas una “demanda de humanización” e hipotetizan que ésta tal vez

responda con temor a un futuro distópico en el que los mecanismos de dominación y expoliación se manifiesten de manera tecnocientífica y, por ello, rememore perspectivas antropológicas moralizantes y religiosas del pasado. Pero también podemos interpretar que esa demanda nos obliga a pensarnos filosóficamente dentro del actual proceso de tecnologización del entorno y de la vida que arroja nuestra existencia en un mundo que nos aparece cada vez menos comprensible. (2018, p. 38)

Este pensarse filosófico, pues, se inscribe en la tensión entre la fascinación de las posibilidades de la hibridación posthumana por un lado, y el reconocimiento de las implicaciones políticas de la ingenuidad que suele atravesar dicha fascinación, por el otro. En esta misma tensión se inscribe la edu(comuni)cación.

CONCLUSIÓN

Educación y comunicación no son, pues, ajenas entre sí. Ambas son praxis humanas. Más aún, la descripción del contexto actual nos condujo a sugerir la denominación de edu(comuni)cación para las prácticas educativas. El contexto posthumano ofrece un tipo de desafío distinto de la discusión acerca de las tecnologías de/y la comunicación como estrategias didácticas. Y en esta dimensión del problema es que hemos propuesto desarrollar una pregunta filosófica por la edu(comuni)cación. También situada en la realidad presente, la pregunta reconoce sus antecedentes filosóficos en las polémicas humanismo-antihumanismo y modernidad-postmodernidad. No podría ser de otra manera, dado que los cuestionamientos a la tradición humanista por un lado, y a la concepción moderna de la subjetividad y la autonomía están supuestas no sólo en el pensamiento posthumano sino en las prácticas posthumanas. Esto, sumado a la aceleración de los procesos de desarrollo infotecnológico, nos sitúa en un presente-futuro, un mientras-tanto en el que nuestras experiencias y posibilidades son reales pero que, al mismo tiempo, no terminamos de comprender. Y los motivos por los que no terminamos de comprenderlas son cognitivos porque, por ejemplo, no entendemos cómo funcionan los dispositivos que son parte de nuestra cotidianidad. Pero además de cognitivos son existenciales porque interpelan nuestra identidad, y porque sabemos que la manera en que existimos en el mundo no es del todo la que creemos estar produciendo.

Es muy tentador, en este marco, hacer juicios de valor, en uno u otro sentidos: ya sea ceder al entusiasmo y juzgar que deberíamos ponernos más rápida y eficientemente a tono con los tiempos que corren; ya sea juzgar que lo más valioso de nosotros está en peligro y cultivar la nostalgia por los tiempos perdidos. Pero ambas resultan insuficientes para pensar la situación existencial y, en especial, para pensar nuestro lugar como educadoras. Porque, si hay algo que no se puede negar es que en este futuro que ya transitamos, ni del todo humano ni del todo posthumano, la pregunta por la educación, la comunicación y lo humano sigue siendo necesaria.

No creo que se puedan desprender, del recorrido aquí propuesto, rasgos ideales de la subjetividad o la humanidad a los que deba orientarse la educación. Asimismo, como señalé más arriba, no creo que las desideratas y los decálogos puedan por sí solos orientar nuestras acciones en un contexto que desafía la identidad, instalados en un mundo híbrido que no terminamos de comprender. Pero, aun a riesgo de contradecirme, sí tenemos el derecho de retener algún rasgo de lo humano que nos resistamos a abandonar. Por eso, se necesita como punto de partida una descripción (performativa) de la realidad en la que educamos-participamos, a la que espero haber contribuido. En el marco de los procesos acelerados del presente, que ponen en juego la vida en múltiples sentidos (natural, social, biológico), el fin común de la integración con lo no-humano sea tal vez la simple supervivencia. Lo que es seguro, es que la reflexión sobre estas coordenadas es un supuesto necesario de nuestra acción educativa entendida como la invención de una forma de existir con los otros.

Este mundo cada vez menos comprensible es, a pesar de todo, el mundo que hemos construido como humanos. La educación sigue siendo central en esta construcción. Sin cerrar los ojos ante el futuro adelantado que vivimos, tenemos derecho a querer rescatar rasgos humanos que consideremos valiosos. Ahí radica parte de la verdad existencial por la que asumimos la responsabilidad de educar. Por ello, la reflexión filosófica sobre este presente es, a su manera, educomunicación. Y la educomunicación, consciente de su contexto posthumano, puede contribuir no sólo a un aprendizaje significativo y eficaz, sino a ampliar la comprensión de este presente extrañado.

REFERENCIAS

- Barad, K. & Gandorfer, D. (2021). Political Desirings: Yearnings for Mattering (,) Differently. *Theory & Event*, 24(1), 14-66. <http://dx.doi.org/10.1353/tae.2021.0002>.
- Barbas Coslado, A. (2012). Educomunicación: desarrollo, enfoques y desafíos en un mundo interconectado. *Foro de Educación*, 14, 157-175. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=447544618012>.
- Bodei, R. (2006). *Destinos personales. La era de la colonización de las conciencias*. El cuenco de plata.
- Bonilla-del-rio, M., García-Ruiz, R., & Pérez Rodríguez M. A. (2018). La educomunicación como reto para la educación inclusiva. *EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC*, 7(1), 66-85. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v7i1.10029>.
- Braidotti, R. (2013). *Lo posthumano*. Gedisa.
- Braidotti, R. (2019). *El conocimiento posthumano*. Gedisa.
- Butler, J. (1990; Anniversary edition 1999). *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. Routledge.
- Cerletti, A. & D'Odorico, G. (2018). Indisciplinando la didáctica. Reflexiones sobre una experiencia filosófico-pedagógica compartida. *Revista Ensayos Pedagógicos. Edición Especial*, 27-42. <https://doi.org/10.15359/rep.esp-18.3>
- Chartier, R. (2006). La revolución del texto electrónico. *Cultura escrita, literatura e historia. Coacciones transgredidas y libertades restringidas. Conversaciones de Roger Chartier con Carlos Aguirre Anaya, Jesús Anaya Rosique, Daniel Goldin y Antonio Saborit*. Edición de Alberto Cue. Fondo de Cultura Económica.
- Ciapuscio, H. (1994). *El fuego de Prometeo. Tecnología y sociedad*. Eudeba.
- Cortázar, J. (2003). Preámbulo a las instrucciones para dar cuerda al reloj. *Historias de Cronopios y de Famas*. Santillana.
- Costa, F. (2021). *Tecnoceno. Algoritmos, biobackers y nuevas formas de vida*. Penguin Random House.
- Diéguez, A. (2019). *Transhumanismo. La búsqueda tecnológica del mejoramiento humano*. Herder.
- Echeverri-Alvarez, J. (2019). Educación, biopolítica y posthumanismo en perspectiva paleoantropobiológica. *Bioética Plural III*, 169-196.
- Freud, S. (1992). Lo siniestro. *Sigmund Freud. Obras completas. Volumen 17*. Amorrortu Editores.
- García-Aretio, L. (2019). Necesidad de una educación digital en un mundo digital. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(2). <https://doi.org/10.5944/ried.22.2.23911>
- Grinberg, S. & Armella, J. (2023). *Educación de plataforma. Sociedad postmedia y pedagogías por-venir*. Miño y Dávila editores.
- Habermas, J. (1994). Ciencia y técnica como ideología. *Ciencia y técnica como ideología*. Tecnos.
- Heidegger, M. (1994). La pregunta por la técnica. *Conferencias y artículos*. Ediciones del Serbal.

- Heidegger, M. (2006). *Carta sobre el humanismo*. Alianza Editorial.
- Latour, B. (2005). *Reassembling the Social*. OUP.
- Lipovestky, G. (1990). *El imperio de lo efímero. La moda y su destino en las sociedades modernas*. Anagrama.
- Muscalu, S. (2020). Post-Medium Condition In Contemporary Art. Post-Medium Aspects In Photographic And Pictorial Images. *Art and Research – Contemporary Challenges*, 297-306. UNAGE. <https://doi.org/10.2478/9788366675193-027>.
- Narváz, A. & Castellanos, A. (2018). Educomunicación hoy: un reto necesario. *Rehuso*, 3(2), 25-34. <https://revistas.utm.edu.ec/index.php/Rehuso/article/view/1372/1249>.
- Olivé, L. (2013). *La ciencia y la tecnología en la sociedad del conocimiento*. Fondo de Cultura Económica.
- Pac, A. & Manquepi-Gómez, B. (2015). *Black Mirror: una imagen inquietante del presente humano*. Bergero, I. (comp.). *VII Jornadas de Comunicación Social. Interculturalidad: nuevos conceptos y miradas*. E-Book (CDD 302.23). Universidad Nacional de la Patagonia Austral.
- Quintanilla-Navarro, I. (2019). Posthumanismo y educación. En Jon Igelmo Zaldívar (ed.). *Ideas educativas en perspectiva filosófica e histórica. Circulación, recepción y concreción en la práctica*. FahrenHouse.
- Rodriguez-Posada, A. (2017). Didáctica y posthumanismo: la enseñanza de ELE y literatura en la era digital. *Doblele. Revista de lengua y literatura*, 3, 69-82. <https://doi.org/10.5565/rev/doblele.30>
- Sibilia, P. (2013). *El hombre postorgánico. Cuerpo, subjetividad y tecnologías digitales*. Fondo de Cultura Económica.
- Sibilia, P. (2008). *La intimidad como espectáculo*. Fondo de Cultura Económica.
- Sloterdijk, P. (2006). *Normas para el parque humano. Una respuesta a la Carta sobre el humanismo de Heidegger*. Siruela.
- Weibel, P. (2006). La condición postmedial. (Traducción de Breno Onetto). *Revista Austral de Ciencias Sociales*, 10, 137-142. <https://doi.org/10.4206/rev.austra.cienc.soc.2006.n10-09>.

 **TSAFIQUI**
REVISTA CIENTÍFICA EN
CIENCIAS SOCIALES