



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
PROGRAMA DE POSGRADO EN CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES
FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOCIALES
CENTRO DE INVESTIGACIONES SOBRE AMÉRICA DEL NORTE
CENTRO REGIONAL DE INVESTIGACIONES MULTIDISCIPLINARIAS
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES – ACATLÁN

“SOCIEDAD DEL APRENDIZAJE:
UNA APROXIMACIÓN DESDE LA COMUNICACIÓN”

TESIS

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE
MAESTRO EN COMUNICACIÓN

P R E S E N T A
BENITO ILICH SUÁREZ BEDOLLA

TUTOR
DR. FRANCISCO CERVANTES PÉREZ
COORDINACIÓN DE UNIVERSIDAD ABIERTA
Y EDUCACIÓN A DISTANCIA

SANTA CRUZ ACATLÁN, ESTADO DE MÉXICO, AGOSTO DE 2018



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1	
BASES TEÓRICAS DESDE LA COMUNICACIÓN QUE SUBYACEN AL TÉRMINO DE SOCIEDAD DEL APRENDIZAJE CON RESPECTO A LOS DE SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN Y SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO	11
1.1 Los observables de la investigación	22
1.2 Totalidad social	27
1.3 Necesidad de perspectivas amplias sobre los problemas educativos	27
1.4 La Comunicación como meta-campo transdisciplinar de estudio	29
CAPÍTULO 2	
CARACTERÍSTICAS TEÓRICAS DE LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN Y DE LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO DESDE LA COMUNICACIÓN	32
2.1 Sociedad de la información de acuerdo con los niveles de la Comunicación	34
2.1.1 Nivel natural o funcional	34
2.1.2 Nivel social o cultural	35
2.1.3 Nivel de la creatividad	37
2.2 Sociedad del conocimiento de acuerdo con los niveles de la Comunicación	40
2.2.1 Nivel natural o funcional	40
2.2.2 Nivel social o cultural	41
2.2.3 Nivel de la creatividad	43
CAPÍTULO 3	
CARACTERIZACIÓN TEÓRICA DE LA SOCIEDAD DEL APRENDIZAJE DESDE LA COMUNICACIÓN	45
3.1 Nivel natural o funcional	46
3.1.1 Medios y contenidos	46
3.2 Nivel social o cultural	49
3.2.1 Perspectiva histórica	49
3.2.2 El papel del lugar de trabajo	51
3.2.3 La institución educativa	51

3.2.4 Los objetivos de la institución educativa	55
3.2.5 Análisis teórico de la institución educativa	60
3.2.6 Perspectiva de la sociedad del aprendizaje desde el pensamiento económico	61
3.3 Nivel de la creatividad	62
3.3.1 Permanencia y cambio institucional	64
3.3.2 Creación de una cultura específica	67
3.3.3 Principales valores epistémicos de la sociedad del aprendizaje	69
CAPÍTULO 4	
PERSPECTIVA GENERAL DE LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN, DE LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO Y DE LA SOCIEDAD DEL APRENDIZAJE	72
4.1 Principales elementos teóricos de la sociedad de la información, de la sociedad del conocimiento y de la sociedad del aprendizaje	73
4.2 Perspectivas de la coexistencia de la sociedad de la información, de la sociedad del conocimiento y de la sociedad del aprendizaje	78
4.3 Perspectiva relacional no instrumental de la sociedad del aprendizaje	83
CONCLUSIONES	87
GLOSARIO	91
REFERENCIAS	95
BIBLIOGRAFÍA	101

“El mejor gobierno es el que menos gobierna”

H.D. Thoreau

“Ponte de acuerdo con tu adversario pronto, entre tanto que estás con él en el camino ...”

Mateo 5:25

Esta investigación está dedicada a mi madre, María Bedolla, a quien le agradezco infinitamente por haberme dado la oportunidad de vivir. También agradezco a mis tres hermanas por todo el apoyo que fue necesario para cumplir con este cometido: a Imelda por estar ahí siempre, a Alma Catalina porque la distancia no le impidió ayudarme en demasía y, a Dulce María por esas intervenciones tan precisas.

Agradezco a mi tutor, por siempre confiar en mí, al igual que a la Mtra. Hermelinda Osorio y a la Mtra. Mirna Téllez, a los seres humanos que forman parte del Programa de Posgrado en Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM por hacer posible este tipo de experiencias y a todas las personas, amadas y no, conocidas y desconocidas, que de manera consciente o inconsciente apoyaron u obstaculizaron esta investigación debido a que la tolerancia a la diferencia ya no es suficiente, sino que se requiere que las diferencias interactúen, que a partir de ello y sólo de ello se creen cosas nuevas; considero que ahí radica la innovación social que tenemos pendiente hasta ahora.

Finalmente, me gustaría expresar que el interés de realizar esta investigación surgió de una experiencia profesional que me llevo a identificar en mí una obsesión por lo PÚBLICO, cuestión que su defensa explica la historia de este país.

INTRODUCCIÓN

La presente investigación se circunscribe en la línea de investigación ‘Comunicación y sociedad’ del Programa de Posgrado en Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional Autónoma (UNAM) de México.

La pregunta general que guio y la cual buscó dar respuesta la investigación fue: ¿Cuáles son los elementos para aproximarse a la sociedad del aprendizaje desde la Comunicación¹? Esto a partir de identificar una concepción dominante de comunicación en el campo de estudio basada en el proceso de envío y recepción de mensajes que se ha potenciado con la capacidad de propagación que han desarrollado las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) desde finales de la década de los sesenta del siglo XX, concepción que ha subyacido a las concepciones dominantes de la sociedad de la información y de la sociedad del conocimiento en cualquiera de sus acepciones, como término, expresión o concepto.

En dicho entendido, se atrae una comprensión alternativa de comunicación basada en que para que la misma se dé, es necesaria una coordinación de acciones entre individuos por definición diferentes estructuralmente hablando y trascender así el mero proceso de envío-recepción de mensajes entre los mismos individuos. La concepción alternativa de comunicación señalada guarda identidad con principios de la sociedad del aprendizaje comprendida también como expresión y concepto, pero centralmente como término² desde una perspectiva no instrumental y por ende focalizada en la importancia de la concreción de determinadas interacciones humanas para poder hablar de comunicación y no solo a partir del proceso de envío-recepción de mensajes mencionado.

El sentido de la investigación es el de identificar elementos comunicacionales sistémicos y complejos dentro de la comprensión no instrumental de la sociedad del aprendizaje que permitan diferenciarla claramente de las comprensiones dominantes de la sociedad de la información y de la sociedad del conocimiento para identificar posibles problemas o limitaciones sociales de origen comunicacional que se reproducen con el uso de éstas últimas.

El objeto de estudio consiste en las diferencias teóricas del término sociedad del aprendizaje con respecto a los términos de sociedad de la información y sociedad del conocimiento, desde la Comunicación, en el contexto de la importancia de los usos políticos que se le han dado a estos últimos dos y, que han afectado directa y centralmente a la adopción social de la tecnología.

¹ En adelante, Comunicación refiere al campo disciplinar específico, mientras que comunicación al objeto de estudio de dicho campo.

² Se comprende al término como un recurso que media entre la función de una expresión y un concepto, es decir, un recurso que media entre la necesidad de describir factualmente y estudiar formalmente un aspecto de la realidad, en este caso la sociedad resultante de una revolución tecnológica ubicada a finales de la década de los sesenta del siglo XX.

Cabe destacar que se comprende a la tecnología a partir de la concepción de Varela (1997, p. 79 en Santos & Díaz, 2015) como “un conjunto de conocimientos, habilidades y materiales (aparatos), necesarios para modificar el orden (es decir, las relaciones espacio tiempo) de algún conjunto de formas de energía o para lograr una conversión de energía”. No obstante, esta concepción está orientada por el objeto de la tecnología, que de acuerdo con Hutchins (1969) es el de conseguir la mayor eficiencia al menor costo posible, es en dicho sentido que cobran relevancia como tecnologías las capacidades cognoscitivas y organizativas humanas.

Derivado de la importancia que ha tomado de manera creciente la adopción social de la tecnología, resulta importante reconocer que el tema que originalmente motivó la inscripción de quien suscribe al Programa de Posgrado llevaba por título ‘Análisis para el diseño de estrategias de desarrollo de habilidades y cultura digitales en contextos formales de enseñanza-aprendizaje’. No obstante, una vez iniciados los trabajos de investigación, se halló que dicho tema devenía de una postura política específica en torno a dicha adopción en entornos específicos, en este caso el educativo formal a nivel universitario. Tomar conciencia de lo anterior derivó en el planteamiento de que toda adopción social de la tecnología depende de decisiones políticas, en las cuales cada vez más el sector privado ejerce mayor presión sobre el público. Dichas decisiones se expresan mediante determinados discursos como recursos de fundamentación y/o justificación de acciones.

De este modo se identificó que esos discursos provienen, fundamentalmente, de comprensiones dominantes de la sociedad de la información y de la sociedad del conocimiento, los cuales, en sí mismos no atienden, generalmente, a diversas complejidades sociales a las que sí atiende la sociedad del aprendizaje. La anterior forma parte de la justificación de la presente investigación.

Así, al rescatar uno de los elementos de la propuesta original de investigación — el aprendizaje — y al encontrar principios de análisis fundamentales de una perspectiva no instrumental de la sociedad del aprendizaje desde la Comunicación, fue que la acción de investigar llevó a centrarse en el término sociedad del aprendizaje, el cual ha irrumpido de manera constante en diversos momentos desde que se propuso.

Las tres sociedades, la de la información, del conocimiento y del aprendizaje son tratadas en la literatura consultada más como términos o expresiones que como conceptos o teorías acabadas sobre la realidad social, ya que están más relacionados con una pragmática, sobre todo la sociedad de la información y la sociedad del conocimiento, para referir al contexto en que se desenvuelve la sociedad a partir de una revolución tecnológica localizada a mediados del siglo XX.

Dichos términos tampoco tienen la vocación de ser teorías en sí mismas. La naturaleza menos rígida de los términos frente a las teorías les permite dar parte sólo de algunos aspectos cambiantes de la realidad como el avance tecnológico y sus complejidades. Un antecedente importante al respecto es que incluso la ‘sociedad informacional’ (Castells, 1996) es tratada como término ya que depende de toda una teoría como lo es ‘La era de la información’ para generar mayores alcances explicativos más allá de referir a un contexto social determinado.

Así, rasgos de la sociedad de la información, del conocimiento y del aprendizaje, suelen depender de elementos propios de la ‘sociedad post-industrial’ (Touraine, 1973, Bell, 1973) y es de esa manera que, dicha sociedad se puede interpretar como la teoría dentro de la cual se subsume el uso de los términos sociedad de la información y sociedad del conocimiento (Masuda 1984 en Alfonso, 2016) para referir a un contexto social determinado.

Es del modo anterior que los tres términos son tratados en la literatura revisada, la mayor parte de las veces, como un conjunto de supuestos sobre el contexto en que se desenvuelve la sociedad desde finales de la década de los sesenta del siglo XX y no como teorías acabadas; así, el universo al que pertenece el objeto de estudio es al de las representaciones de dicho contexto.

Es entonces, que se torna necesario subrayar que, aunque el tratamiento de la sociedad de la información, la sociedad del conocimiento y la sociedad del aprendizaje a lo largo de la investigación es, de manera central, como término, el hecho de que refieran a un mismo contexto social hace que su manejo como término no sea puro, sino que se combinen elementos propios de sus acepciones tanto de conceptos como de referentes sociales concretos. De estos últimos destacan, por ejemplo, las consideraciones de comprender a las sociedades de la información como fenómenos propios de países desarrollados (Morales, 2017) o como propios de entornos ciudadanos (Castells, 2000).

Tratar a la sociedad de la información, a la sociedad del conocimiento y a la sociedad del aprendizaje como conceptos significa centrarse en la caracterización de éstas que lleve al establecimiento de una línea base para determinar qué implica conseguir que una sociedad sea de la información, del conocimiento y/o del aprendizaje.

Mientras que tratar a las mismas tres sociedades como referentes sociales concretos implica asumir a una sociedad específica como una sociedad de la información, del conocimiento y/o del aprendizaje, así como todo aquello relacionado con su devenir.

Por otro lado, asumir a las tres sociedades, pero sobre todo a la del aprendizaje desde una postura no instrumental, como términos, significa partir de situaciones concretas relativas a la adopción social de las tecnologías, así como la dimensión social de las problemáticas educativas, en función de postulados básicos de cambio cultural determinado por las mismas situaciones concretas de las que se parte.

Lo anterior expresa un valor epistémico que media entre las consideraciones de que, por un lado, la sociedad está estructurada —las tres sociedades como referentes concretos— y, por otro, que es estructurable — las tres sociedades como conceptos—. Esto es, en el tratamiento de las tres sociedades como término se expresa una conciliación entre las necesidades de, por un lado, describir condiciones sociales factuales y, por otro, de guiar las gestiones de cambio social.

Que las tres sociedades hagan referencia a un mismo contexto social provoca que el objeto de estudio conlleve reflexividad, por lo cual, la investigación atiende al ámbito de lo teórico sin tratarse del estudio de teorías acabadas, sino de términos que fungen como alternativas para explicar al contexto referido. La ubicación espacial y temporal del mismo pertenece al ámbito macro-social internacional en ambos casos.

Así, se perfila un conjunto de limitaciones metódicas³ derivadas de que la investigación se centre en considerar a la sociedad de la información, a la sociedad del conocimiento y a la sociedad del aprendizaje como términos.

El planteamiento de términos que refieren a una misma realidad social — sociedad de la información, sociedad del conocimiento y sociedad del aprendizaje — significa el estudio de la ‘producción de presencia’ (Gumbrecht, 2004) de cada uno, por lo cual la investigación no busca tratar a los términos en función de qué tanto explican la realidad social, sino que a partir de los usos políticos que se le han dado a la sociedad de la información y a la sociedad del conocimiento, basada en la adopción social de la tecnología, la cual se desprenden de una concepción de ‘comunicación máquina’ (Martín-Barbero, 2012).

El hecho de que el orden cronológico de aparición de los términos sea primero el de sociedad de la información —antes de la mitad de la década de los sesenta del siglo XX (Castells, 1996, Estudillo, 2001, Alfonso, 2016), después el de sociedad del aprendizaje (Hutchins, 1969) y, finalmente el de sociedad del conocimiento (Drucker, 1969, Bell, 1973) no significa que dicho orden explique el devenir de la sociedad a partir de la década de los sesenta del siglo XX.

Se trata, más bien, de partir que el devenir teórico de los términos en la investigación proviene del reconocimiento de los usos políticos, basados en la adopción social de la tecnología, que se le han dado, en conjunto, a los términos sociedad de la información y sociedad del conocimiento, aunque, de acuerdo con su aparición cronológica estaría en medio de estos la sociedad del aprendizaje.

³ Se utiliza el concepto metódico en lugar de metodológico debido a que se comprende que el primero refiere a un método en particular, como el desarrollado en la presente investigación, mientras que el segundo a la ciencia que estudia los métodos.

No obstante, debido a que los términos hacen referencia a una misma realidad, la resultante de la revolución tecnológica de finales de la década de los sesenta del siglo XX, se hizo necesario, sobre todo en el cuarto capítulo, al presentar los diferentes modelos de sociedad que postulan centrarse en la información, en el conocimiento y en el aprendizaje, recurrir a tres tipos de consideraciones:

- 1- Esquemática. Indica un devenir que parte de la sociedad de la información como una alternativa que mejor describe a las condiciones tecnológicas que se han presentado desde principios de la década de los sesenta del siglo XX y, que su evolución se dirige hacia una sociedad del aprendizaje, pasando primero por una sociedad del conocimiento.

Dicha consideración se basa en la necesidad social del dominio de recursos cada vez más complejos como forma de desarrollo de acuerdo con posturas instrumentales que parten de la sociedad de la información (Masuda, 1984), la sociedad del conocimiento (Drucker, 1969, Bell, 1973, OCDE, 2006) e incluso de la sociedad del aprendizaje (Su, 2010). Esta consideración tiene una naturaleza esquemática basada en la ‘producción de presencia’ que evoca cada uno de los tres términos, así como una económico-instrumental, a partir del planteamiento de la necesidad de dominio progresivo de la información, del conocimiento y del aprendizaje como forma de desarrollo.

- 2- De coexistencia. Considera que las tres sociedades, la de la información, la del conocimiento y la del aprendizaje, describen y atienden a diferentes aspectos y procesos sociales que han surgido desde principios de la década de los sesenta del siglo XX. Esta consideración tiene un carácter más sociológico ya que antepone la necesidad de explicación del funcionamiento de la estructura social.
- 3- De postulado. Establece que, a partir de un amplio diagnóstico de la dimensión social de las problemáticas educativas contemporáneas (Hutchins, 1969, Husén, 1988, Cisco Systems, 2010), donde la identificación de los límites de una concepción hegemónica de comunicación, basada en la creciente capacidad de propagación de mensajes que han desarrollado las TIC, juega un papel trascendental, la sociedad del aprendizaje se plantea, más bien, como un postulado de creación en donde la única vigencia factual que prevalece desde principios de la década de los sesenta del siglo XX, la constituyen los factores que determinan tal necesidad de creación y, no la consecución de un estadio real determinado hasta el momento. Esta consideración es más de orden cultural al señalar razones y necesidades de cambios de ese tipo que tienen la vocación de guiar la adopción social de la tecnología de una manera alterna a la hegemónica, señalada anteriormente. La adopción social de la tecnología hegemónica ha empleado discursos en los que ha sido clave el uso de los términos de sociedad de la información y sociedad del conocimiento.

Se partió de la premisa de que la sociedad del aprendizaje presenta diferencias teóricas con respecto a la sociedad de la información y a la sociedad del conocimiento de carácter fundamental. Dichas diferencias están centradas en lo comunicacional y pueden ser explicadas mediante un enfoque socio-cultural, al anteponer la importancia que ha tenido la creciente capacidad de propagación de mensajes que han desarrollado las TIC, así como el planteamiento de la necesaria coordinación de acciones entre los individuos y grupos de los mismos que permitan hablar de procesos de comunicación de manera sistémica y compleja.

La anterior concepción de comunicación permite establecer otra limitación metódica importante de la investigación muy relacionada con la necesidad de plantear la producción de presencia de los tres términos. El partir de una concepción de comunicación no centrada en la importancia de la capacidad de propagación de mensajes que han desarrollado las TIC, ni en los resultados individuales de la capacidad de enviar y recibir dichos mensajes, se adopta una postura crítica ante las hegemónicas que sí lo hacen como las que están en torno a la sociedad de la información, en el caso de la propagación y, de la sociedad del conocimiento, en el de los resultados mencionados.

Partir más bien de una concepción de comunicación centrada en la interacción de las diferencias permite, a su vez, atender una comprensión no instrumental de la sociedad del aprendizaje (Su, 2010), ya que las concepciones instrumentales de dicha sociedad provienen de las concepciones dominantes tanto de la sociedad de la información y de la sociedad del conocimiento, al estipular la necesidad creciente del dominio de los resultados de la gestión de insumos cada vez más complejos; primero de la información, luego del conocimiento y finalmente del aprendizaje.

Des este modo, la concepción socio-cultural de comunicación a la que se recurrió sirvió como un filtro para estudiar, de manera no comprensiva, a la sociedad de la información y a la sociedad del conocimiento a partir de las posturas dominantes instrumentales. Por el contrario, en el caso de la comprensión no instrumental de la sociedad del aprendizaje, sí se buscó estudiarla de manera lo más comprensiva posible de acuerdo con elementos propios de la concepción socio-cultural de comunicación a la que se recurrió.

El objetivo general de la investigación fue llevar a cabo una aproximación al término sociedad del aprendizaje desde la Comunicación a partir del análisis de las diferencias teóricas que presenta con las concepciones dominantes de la sociedad de la información y de la sociedad del conocimiento.

Los objetivos particulares de la investigación fueron:

- 1- Identificar las bases de las diferencias teóricas desde la Comunicación de la sociedad del aprendizaje con respecto a la sociedad de la información y a la sociedad del conocimiento.
- 2- Describir las principales características teóricas de la sociedad de la información y de la sociedad del conocimiento desde la Comunicación.
- 3- Caracterizar teóricamente a la sociedad del aprendizaje desde la Comunicación.
- 4- Esquematizar una perspectiva teórica general de la sociedad del aprendizaje con respecto a la sociedad de la información y a la sociedad del conocimiento desde la Comunicación.

Una vez señalados los objetivos general y particulares, así como la pregunta general de investigación al principio de esta introducción, las preguntas particulares fueron:

- 1- ¿Cuáles son las bases, desde la Comunicación, para identificar las diferencias teóricas de la sociedad del aprendizaje con respecto a las concepciones dominantes de la sociedad de la información y de la sociedad del conocimiento?
- 2- ¿Cuáles son las principales características teóricas de las concepciones dominantes de la sociedad de la información y de la sociedad del conocimiento desde la Comunicación?
- 3- ¿Cuál es la caracterización teórica de la sociedad del aprendizaje desde la Comunicación?
- 4- ¿Cuál es la perspectiva teórica general de la sociedad del aprendizaje con respecto a la sociedad de la información y sociedad del conocimiento desde la Comunicación?

Se partió de las premisas metódicas de asociación, identificación, interpretación, confrontación, transdisciplina⁴ y creatividad. El método consistió en identificar relaciones y tensiones entre los grupos de autores consultados de acuerdo con los propósitos de cada capítulo a desarrollar. Esas relaciones y tensiones fueron guiadas por los observables de la investigación, así como por la adopción de una postura socio-cultural no dominante dentro del campo de la Comunicación de tipo sistémica y compleja.

Dicho método consistió, centralmente, en la creación de cuatro espacios de convergencia entre los autores consultados que corresponden, fundamentalmente, con el desarrollo de cada capítulo de la investigación. En la creación de dichos espacios radicó el carácter meta-teórico de la investigación ya que a pesar de que los autores parten desde diferentes marcos teóricos, conceptuales, metódicos, epistémicos⁵ y/o temáticos, se identificó, confluyen en aspectos propios de los observables

⁴ Se considera que engloba a la inter y multidisciplinaria.

⁵ Epistémico se refiere al concepto vinculado con todo orden relativo a las condiciones y supuestos de los que se parte para generar conocimiento a partir de una coherencia estructural interna de acuerdo con cómo se interpretan los principios de Cibercultur@ (Maas, Amozurrutia & González, 2015).

que guían la investigación. De este modo, una confrontación teórica constituyó el centro del método empleado.

Así, se identificó que las principales contribuciones para el estudio provienen, dentro del campo de la Comunicación de:

- 1- Los Estudios Culturales por medio Maas, Amozurrutia, & González (2015).
- 2- La Economía Política de la Comunicación⁶ por medio de Maigret (2005), Mosco (2017) y Sunstein (2017)
- 3- La Teoría de las Mediaciones de Martín-Barbero, (2012).

Los anteriores autores y obras fueron utilizados, fundamentalmente, para el desarrollo del primer capítulo, donde se establecieron las bases, desde la Comunicación, de las diferencias teóricas de la sociedad del aprendizaje con respecto a la sociedad de la información y a la sociedad del conocimiento.

La sociedad de la información y la sociedad del conocimiento se caracterizan por partir de una concepción de la comunicación centrada en la importancia de las TIC y en el desarrollo de posibilidades de propagación de mensajes, mientras que la sociedad del aprendizaje en la necesidad de adoptar concepciones de comunicación basadas en la coordinación de acciones a partir de la interacción de diferencias, es decir, atender socialmente la idea de cambio y no vincularlo fundamentalmente en términos tecnológicos.

Esta última concepción de comunicación se desprende de Ciberkultur@⁷ (Maas et al., 2015) que se comprende como una postura de tipo socio-cultural, de la cual también se desprenden las bases teóricas del estudio, mismas que guían la incorporación de otros tipos de aportaciones. Desligadas de un campo en específico estuvieron también, principalmente, las contribuciones de Estudillo (2001), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2005), Morfín, Preciado, Álvarez, & Ponce (2006), Cruz (2008), Maas (2015) y Alfonso (2016).

La mayor parte de los anteriores autores y obras se dedican a hacer una revisión detallada de los términos sociedad de la información y sociedad del conocimiento, lo cual permitió identificar autores pioneros en el desarrollo de los mismos términos como lo son Drucker (1969) y Bell (1973), así como sus respectivas recurrencias en el mismo conjunto de obras.

⁶ En delante esta es la manera en que se hace referencia al objeto de estudio de la disciplina de la Comunicación.

⁷ Se comprende como una propuesta epistémica fundamentada en una concepción no hegemónica de comunicación y en posturas teóricas, de entre las cuales destacan, que la realidad es más estructurable que estructurada así como el planteamiento de la exclusión y la renovación de la hegemonía como factores de estudio del cambio social.

Las obras desligadas de un campo específico de estudio, que son un tipo de compendio sobre la sociedad de la información y la sociedad del conocimiento, permitieron acercarse a tales sin consultar directamente a los autores pioneros lo cual habría implicado el manejo de una importante cantidad de información. Las mismas sirvieron para desarrollar las principales características teóricas de la sociedad de la información y del conocimiento, a lo que se dedica el segundo capítulo de la investigación.

En dicho capítulo se desarrolla cómo la sociedad de la información se centra en la importancia del uso de información, pero sobre todo de medios electrónicos como forma de desarrollo social, así como la sociedad del conocimiento en el conocimiento de tipo teórico a partir del procesamiento de información, lo cual conlleva a focalizarse, a su vez, en la importancia de las rupturas epistemológicas de tipo personal como forma de desarrollo social.

Dentro del último grupo de autores mencionados también se localizan las entrevistas a profundidad que se realizaron a los doctores Rafael Morales, Manuel Moreno, Cristina López, Tonatiuh Lay, así como a la Mtra. Ana Irene Ramírez, la mayor parte de ellos adscritos al Instituto de Gestión del Conocimiento y del Aprendizaje en Ambientes Virtuales de la Universidad de Guadalajara. Las entrevistas constituyeron uno de los resultados más importantes de la estancia de investigación en que se circunscribieron.

Los anteriores especialistas forman parte del claustro docente y de investigación del Instituto de Gestión del Conocimiento y el Aprendizaje en Ambientes Virtuales (IGCAAV-UdG), por lo cual cuentan con una amplia trayectoria y experiencia en el empleo de los términos centrales para la investigación. En el caso de la Dra. López (CUSUR-UdG), se destaca que, dentro de su amplia trayectoria académica, tomó cátedra de Posgrado con Manuel Castells.

Las preguntas a partir de las cuales se desarrollaron las entrevistas fueron:

- 1- De manera heurística y epistémica, ¿qué se entiende como sociedad del aprendizaje?
- 2- ¿Cuáles son los puntos de convergencia entre sociedad de la información, sociedad del conocimiento y sociedad del aprendizaje?
- 3- ¿Cuáles son los puntos de divergencia entre sociedad de la información, sociedad del conocimiento y sociedad del aprendizaje?

A partir de las anteriores preguntas se formularon otras de acuerdo con las respuestas iniciales de cada entrevistado. Cabe señalar que antes de iniciar cada entrevista se hizo la acotación a los entrevistados que tenían la libertad de desarrollar los temas relacionados con cada pregunta con toda discrecionalidad, lo que resultó en la obtención de recomendaciones, referencias, así como debates de amplio valor para la investigación. Las entrevistas quedaron grabadas en archivos de audio (.WAV).

Dentro del grupo de autores del cual sus respectivas contribuciones no están vinculadas de manera exclusiva en un campo de estudio en específico, también destacan las de Thompson (1998) en el desarrollo de un concepto clave para la investigación, el de cultura⁸.

Por otro lado, del campo de la Filosofía de la Educación se encuentran los siguientes autores y obras: Hutchins (1969), Husén (1988), Ortiz & Pérez (2002), Cisco Systems (2010) y (Su, 2010). Los anteriores, junto con las aportaciones desde la Economía de Stiglitz & Greenwald (2014), fueron empleados para conformar la caracterización teórica de la sociedad del aprendizaje, a lo cual se dedica el tercer capítulo. En el capítulo señalado, a partir de elementos de un análisis institucional sobre la educación⁹, se desarrollan otros elementos propios de un socio-análisis del aprendizaje que permiten identificar el estado actual que guarda el aprendizaje como principal mediación social.

Otra serie de autores y sus respectivas obras pertenecientes a diferentes ramas del conocimiento o que incluso las trascienden fue utilizada para desarrollar con mayor profundidad aspectos señalados por los grupos de autores hasta aquí mencionados, destacan los casos de Carr (2011), Bourdieu (1997), Byrd (2002, 2008), Castells (1996, 2012), Cobo & Moravec (2011), Crozier & Friedberg (1990), Jenkins (2008) Levy (1997, 2004), Ramos (2017) y Torres (2017).

Cabe destacar, que el cuarto capítulo está dedicado a componer una perspectiva global de los tres términos con la finalidad de identificar los modelos de sociedad que resultan de la coexistencia teórica de los mismos frente a un modelo de sociedad basado en el aprendizaje como principal mediación social para lo cual se emplearon las principales aportaciones de parte importante de los autores y obras revisadas a lo largo de la investigación.

Las técnicas de investigación utilizadas fueron la entrevista a profundidad, los análisis, documental, del discurso y, de contenido, así como el socio-análisis y la observación participante y no participante.

Los resultados del empleo de dichas técnicas fueron compiladas y sintetizadas en una base de datos con estructura relacional diseñada a partir de la propuesta de creación de sistemas complejos de información de acuerdo a lo establecido por Amozurrutia (en Maas *et al.*, 2015). Esa base constituyó el principal instrumento de investigación.

⁸ Concepto referido en el glosario de la investigación.

⁹ Concepto que describe “la intención deliberada y organizada de ayudar a la gente para que desarrolle su inteligencia” (Hutchins 1969).

El fin de la investigación fue exponer que las diferencias teóricas de la sociedad del aprendizaje con respecto a la sociedad de la información y de la sociedad del conocimiento radican en que la primera pone énfasis en aspectos relacionales profundos como la interacción entre las diferencias mientras que la sociedad de la información y la sociedad del conocimiento en lo que resulta accesorio como lo son: los medios, los mensajes, los contenidos y las actividades de bajo perfil relacional como rupturas las epistemológicas personales, lo cual parte y recrea tanto un modelo de sociedad enmarcado por el individualismo, así como una forma de adopción social de las tecnologías que a la luz de la Economía Política de la Comunicación implica importantes elementos analíticos de la compleja realidad de la sociedad después de la revolución tecnológica que tuvo lugar a finales de la década de los sesenta del siglo XX, vinculados con la concentración de poder, la reproducción de relaciones sociales basadas en la exclusión y la polarización social.

CAPÍTULO 1

BASES TEÓRICAS DESDE LA COMUNICACIÓN QUE SUBYACEN AL TÉRMINO DE SOCIEDAD DEL APRENDIZAJE CON RESPECTO A LOS DE SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN Y SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO

El objetivo de este capítulo es desarrollar las bases para identificar las diferencias del término sociedad del aprendizaje con respecto a los de sociedad de la información y sociedad del conocimiento a partir de aspectos teóricos de una concepción de comunicación basada en Cibercultur@ (Maas *et al.*, 2015), la cual es de tipo socio-cultural, sistémica y compleja y, que no es hegemónica dentro del campo de estudio.

Derivado de lo anterior, el propósito del capítulo es exponer las principales características de las propuestas teóricas y epistémicas asociadas con Cibercultur@ para, posteriormente, establecer su relación más básica con el objeto de estudio. En dicho sentido, se trata de identificar las bases teóricas que ofrece Cibercultur@ con los postulados de la sociedad del aprendizaje, así como identificar las bases de las concepciones hegemónicas de comunicación, basadas en la importancia de la propagación de mensajes que han desarrollado las TIC desde finales de la década de los sesenta del siglo XX, con los supuestos dominantes de la sociedad de la información y de la sociedad del conocimiento. En conjunto, las consideraciones anteriores significaron el establecimiento de la postura teórica y epistémica desde la cual se observó a dicho objeto.

Un señalamiento metódico que es pertinente hacer es que Cibercultur@ parte de una postura crítica con respecto a la sociedad de la información comprendida como expresión, término y concepto fundamental que refiere a la realidad social después de la revolución tecnológica de la década de los sesenta del siglo XX, a partir del desarrollo de una concepción no hegemónica de comunicación que se desliga de su comprensión como el proceso de envío y recepción de mensajes, proceso que ha adquirido relevancia con el desarrollo de las TIC desde la década señalada con anterioridad.

Derivado de lo anterior, se encontraron elementos suficientes que relacionan el desarrollo de dicha expresión, término y concepto en posturas instrumentales de la sociedad del conocimiento y de la sociedad del aprendizaje. En dicho sentido, en este capítulo se expresan posturas y elementos que se derivan o guardan identidad con los de Cibercultur@ con respecto a su postura crítica acerca de las posturas hegemónicas (instrumentales) de la sociedad de la información y de la sociedad del conocimiento, al partir de bases teóricas no hegemónicas dentro del campo de la Comunicación, por lo cual, lo que sostiene, valida y justifica dichas posturas y elementos se presenta en el siguiente capítulo, dedicado al estudio de la sociedad de la información y de la sociedad del conocimiento.

Desde hace al menos cuarenta años se ha venido denominando a la sociedad después de una revolución tecnológica, a partir de la creciente disponibilidad de insumos como lo son los datos o la información o bien, a partir de la importancia que vienen tomando actividades como el conocimiento o el aprendizaje. Si el conocimiento y el aprendizaje son comprendidos como actividades, se apela a su valor de uso y, por otro lado, si son comprendidos como insumos, en el caso del aprendizaje se trata de los resultados de este, se apela a su valor de cambio.

La OCDE (2006) pone el tema sobre la mesa al plantear los problemas en la transmisión del conocimiento, esto es, los que hay en el proceso de pasar del conocimiento implícito al explícito. En dicho sentido, existen los recursos —información y conocimiento, así como un importante desarrollo en los soportes de su gestión material —envío y recepción— no obstante, quedan pendientes serios problemas en el proceso de hacerlos explícitos en procesos sociales extendidos —aprendizaje social— y aún en entornos cerrados como el productivo o el escolar formal de acuerdo con el mismo organismo. Es con esta serie de elementos que se acaban de poner las bases para considerar al conocimiento y aprendizaje, así como los resultados de este último, tanto como insumos como actividades, así como para comprender a los segundos, al tener los segundos una carga relacional mucho más alta que los primeros.

Lo anterior sirve para distinguir las concepciones instrumentales y no instrumentales de la sociedad del aprendizaje: la concepción instrumental de la sociedad del aprendizaje proviene de considerar al conocimiento y a los resultados del aprendizaje como insumos. Dicha concepción instrumental de la sociedad del aprendizaje proviene de una muy similar de la sociedad del conocimiento (UNESCO, 2005, Su, 2010, Ramírez, 2017) por lo cual no hay una diferencia significativa entre éstas.

Por otro lado, la concepción no instrumental de la sociedad del aprendizaje (Su, 2010) parte de comprender al aprendizaje más como una actividad, lo cual constituye la base para entender al aprendizaje como la principal mediación social. Al comprender al aprendizaje como una actividad, se identifica un acercamiento a una concepción no hegemónica de comunicación. De este modo, en la comprensión del conocimiento y de los resultados del aprendizaje como insumos y por ende cercana a una concepción instrumental de la sociedad del conocimiento y de la sociedad del aprendizaje, se fundamenta la idea de comoditización¹⁰, fenómeno que acarrea una gran presión social, la cual es contraria a la comprensión del aprendizaje más como una actividad fundamentada en una concepción no hegemónica de comunicación basada en la necesaria coordinación de acciones

¹⁰ Concepto que refiere al proceso por el cual se obtiene beneficio económico a partir de algún insumo al perder importancia el valor de uso del mismo (Mosco, 2017).

para que se dé, y no, de manera central, en la gestión de insumos. De este modo, sobresale la concepción no instrumental de la sociedad del aprendizaje y su relación con una concepción no hegemónica de comunicación, por lo cual se perfila lo clave que resulta el aprendizaje como medicación social como principal característica de la sociedad del aprendizaje.

Alrededor de los insumos y actividades mencionados se han venido desarrollando diversos términos, discursos y/o expresiones de entre las cuales se presentan diferencias que de algún modo y medida influyen la creación de sentido y las prácticas sociales. Dichos términos, discurso y/o expresiones se podrían analizar a partir del estudio de las relaciones que mantiene con los conceptos de sociedad, cultura y comunicación siendo este último el principal con la finalidad de identificar el sentido que caracteriza a esos conceptos.

La idea anterior constituye la esencia del planteamiento del problema de esta investigación en el sentido de cómo identificar las características teóricas asociadas a la sociedad del aprendizaje a partir de las diferencias del mismo tipo con respecto a la sociedad de la información y a la sociedad del conocimiento, que son los que más se han utilizado en la adopción social de la tecnología y alrededor de las cuales otras concepciones opuestas de comunicación juegan un papel determinante.

El planteamiento señalado se circunscribe en el contexto de que tanto la sociedad de la información como la sociedad del conocimiento son utilizados, indistintamente, en el discurso político institucional (Lay, 2017), en el cual se basa y justifica la adopción social de las tecnologías. Ese discurso lleva a dar por hecho importantes cuestiones relacionales a partir de la disponibilidad de TIC.

La adopción social de la tecnología depende de decisiones políticas (Moreno, 2017), las cuales se fundamentan o justifican mediante diversos recursos y destacan el uso de conceptos, términos o expresiones como los que se estudian en esta investigación. Dichos conceptos, términos o expresiones afectan directamente el sentido social al proveer elementos para ampliar o reducir la perspectiva de la relación sociedad-tecnología. Así, se identifica que la sociedad de la información y la sociedad del conocimiento se centran, fundamentalmente, en la adopción social de las tecnologías o en la importancia del uso y dominio individuales de distintos tipos de insumos. Cabe señalar que, en el ámbito del pensamiento formal, la identificación de las construcciones teóricas que subyacen a la sociedad de la información y a la sociedad del conocimiento permite adoptar una postura respecto a la forma en que se emplean tradicionalmente en el ámbito de las decisiones políticas.

Por otro lado, la adopción social de los términos que dan parte de la relación sociedad-tecnología, como los que ocupa a esta investigación, corresponde a una pragmática para referir a un contexto dado, sin embargo, esa pragmática puede ser reificante, excluyente, y/o reduccionista y, así afectar la constante y necesaria creación social de sentido. Ese tipo de elementos diferencian a las principales características teóricas de la sociedad del aprendizaje con respecto a las concepciones dominantes de la sociedad de la información y de la sociedad del conocimiento.

En diversos momentos y desde diversas posturas, la sociedad de la información, la sociedad del conocimiento y la sociedad del aprendizaje han sido planteados teóricamente, como postulado de creación. La sociedad de la información es la que en menor medida es tratada en esos términos y es más es tratada en términos de acercarse a constituir toda una realidad objetiva después de la revolución tecnológica comenzada a finales de la década de los sesenta del siglo XX.

Se identificó que la sociedad del aprendizaje es la que más es tratada en términos de postulado de creación y menos como una realidad objetiva. En el caso de la sociedad del conocimiento, en mínima medida y, de la sociedad del aprendizaje, en mayor medida, se encontraron elementos teóricos que proponen el valor del conocimiento y del aprendizaje en sí mismos —postura no instrumental— como principio de postulación del aprendizaje como principal mediación social en contraposición a la comoditización de dicha actividad —postura instrumental—.

Si se comprende al aprendizaje como el proceso de incorporación de lo nuevo a lo ya conocido (Cervantes, 2016), una sociedad del aprendizaje se centra en la constante gestión del cambio, lo cual implica reconocer al aprendizaje como el principal proceso de mediación (Martín-Barbero, 1987) social, misma, que implica la consideración de cambio social permanente no basado, de manera fundamental, solo en el cambio tecnológico (Hutchins, 1969, Cisco Systems, 2010, Cobo) tal y como lo estipulan posturas de carácter tecnocentrista. También significa la consideración de una concepción específica de comunicación que atienda a tal complejidad que, a su vez, refiere a un proceso para el cual no es suficiente la disponibilidad de información a través de mayores posibilidades de transmisión de mensajes, una ruptura epistemológica de tipo personal ni el mero respeto a las diferencias; los cuales, son elementos vinculados más con las concepciones dominantes de la sociedad de la información y de la sociedad del conocimiento (Ramírez, 2017).

Una sociedad en donde las diferencias interactúan y reestructuran constantemente a dicha sociedad constantemente es diferente a una basada en el respeto a las diferencias. El primer tipo de sociedad está más centrada en el aprendizaje (Hutchins, 1969) mientras que la segunda en la información y el conocimiento (UNESCO, 2005) debido a que el aprendizaje conlleva un alto grado de interacción, mientras que la información y el conocimiento no necesariamente. En una sociedad de la información o del conocimiento el respeto social está orientado por las diferencias a partir de

los insumos — información y conocimiento — con que puedan contar los individuos y no necesariamente con las interacciones entre los mismos como en el caso de una sociedad basada en el aprendizaje.

Lo anterior se retoma aquí con la finalidad de exponer dos concepciones de comunicación opuestas: una que parte de la consideración de que el proceso de comunicación se basa en el envío y recepción de mensajes, la cual resulta dominante en el campo de estudio y está identificada con las posturas, también dominantes, de la sociedad de la información y de la sociedad del conocimiento y, otra que parte de la consideración de que para que se dé la comunicación es mandatorio que haya una coordinación de acciones entre individuos, la cual se deriva de la postura epistémica de Cibercultur@ y que es alternativa dentro del campo de estudio y refiere a aspectos relacionales mucho más profundos como lo es el aprendizaje comprendido como actividad de carácter eminentemente social, en comparación con la mera transmisión de mensajes entre individuos por medio de diferentes canales. Así, se identifica al aprendizaje como actividad social (mediación) en su relación con la concepción de comunicación que se desprende de Cibercultur@ y que hace referencia, a su vez, a la comprensión no instrumental de la sociedad del aprendizaje.

Es en este sentido que ni una revolución tecnológica ni la importancia de una ruptura epistemológica de tipo personal crean por sí mismas una cultura en específico, una cultura del aprendizaje y, por el contrario, los principales discursos en torno a la sociedad de la información y de la sociedad del conocimiento obstaculizan en gran medida la creación de dicha sociedad del aprendizaje ya que se centran en los insumos o lo que resulta accesorio al aprendizaje. Es en dicho sentido que se vuelve trascendental identificar un sentido específico, el ligado con la sociedad de la información y con la sociedad del conocimiento, el cual ha orientado el sentido social principalmente en términos de una forma particular de la adopción social de la tecnología.

Los resultados de una ruptura epistemológica de tipo personal derivan de una relación sujeto-conocimiento y no de una entre sujetos como la que representa en mayor medida el aprendizaje (Ramírez, 2017). Lo anterior lleva a una diferencia relacional importante entre la que se da con el conocimiento y la que se da con el aprendizaje; la primera es de carácter más personal y la segunda es más intersubjetiva (Ramírez, 2017).

Del modo anterior, postular las potencialidades de una ruptura epistemológica de proporciones colectivas, como fundamento para la creación de una cultura necesaria en torno al aprendizaje seguiría partiendo de un tipo de relación generalizada sujeto-conocimiento y, no de una de tipo intersubjetivo como la que implica el aprendizaje. Se considera que la generalización social del primer tipo de relación refiere más a un proceso de homogenización social, mientras que el segundo a la aceptación y tratamiento social de las diferencias como principio de reproducción social.

La cultura en torno al aprendizaje que se requiere crear (Hutchins, 1969, Cisco, 2010) no gira en torno a la asimilación social del conocimiento comprendido como recurso, sino del aprendizaje como proceso —interacción— social de aceptación y asimilación de las diferencias.

Dicha cultura que se requiere construir en torno al aprendizaje consiste en la incorporación de un sentido de serendipia (Cobo & Moravec, 2011, Sunstein, 2017) en las relaciones entre individuos, ya que dicho sentido es precisamente gestor permanente del cambio y se puede comprender como un sentido ciudadano, es decir, un sentido de interacción de experiencias y de reconocimiento social de conocimientos y aprendizajes que no se estaban buscando inicialmente, esto constituye una manera de quitar o aminorar el sentido instrumental a las relaciones humanas y sociales (Su, 2010).

El aprendizaje está incluido dentro de la expresión sociedad de la información (López, 2017), aunque en el discurso predominante de las características teóricas de esa expresión es poco significativo o se da por hecho como resultado de la adopción social de las tecnologías, lo cual no está previsto de dicha manera por las posturas teóricas que caracterizan a la sociedad del aprendizaje (Hutchins, 2010, Cisco Systems, 2010, Cobo, 2016a).

De este modo, el uso de los tres términos fundamentales para este estudio se encuentra en el contexto de una revolución tecnológica. La mayor parte de los manejos de esos términos están centrados en la adopción social de la tecnología por lo cual se hace necesario el planteamiento de la relación sociedad-tecnología. En lo anterior radica la importancia de atender a los tres términos desde la Comunicación: para distinguir lo trascendental de la concepción de comunicación mediada electrónicamente —comunicación máquina—, en comparación con la que postula una necesaria coordinación de acciones entre seres humanos a partir de la interacción de sus diferencias estructurales. De este modo, en primera instancia, se trata de establecer límites y problematizar la concepción de comunicación máquina.

Al retomar a *Cibercultur@*, se comprende como un enfoque socio-cultural de carácter emergente y no hegemónico dentro del campo de estudio de la Comunicación. Por el contrario, no se basa en el proceso de transmisión/recepción de mensajes como los que sí y, que parten de una idea de comunicación máquina de acuerdo con el desarrollo y las posibilidades que ofrecen las denominadas TIC (Lévy, 1997) y, de la idea de que el mensaje se recibe de tal manera en que se envía. La comunicación máquina forma parte de las principales características de la sociedad de la información y la sociedad del conocimiento y se encuentra anclada en que, por definición, las tecnologías electrónicas informan, comunican y transmiten conocimiento; esto es, la comunicación máquina significa comunicación humana.

De manera distinta a la antes señalada, Cibercultur@ parte de que la comunicación implica la coordinación de acciones entre seres humanos a partir de considerar la estructura de quien recibe los mensajes. El anterior refiere a un proceso de interacción de diferencias a partir de su reconocimiento. La interacción que implica la comunicación, de acuerdo con esta concepción, parte de aceptar la estructura interna del interlocutor, diferente a la propia por definición, como principio de reproducción social. Es decir, se requiere un sentido de interacción creativa de diferencias para que se dé la comunicación.

Lo anteriormente señalado arriba hace referencia a una comunicación sistémica compleja en el entendido de que:

Solamente hay comunicación cuando hay coordinación conductual en un dominio de acoplamiento estructural, y no cuando alguien manda información por un “medio” y luego se recibe por otro individuo. Ahí no hay coordinación de acciones, y por tanto no hay comunicación (Maturana & Varela en Maas en Maas *et al.*, 2015).

La clave de la comunicación sistémica compleja no está en el mensaje ni en el medio que hace posible la transmisión del primero, en la cual se basa la idea de comunicación máquina sino en la estructura interna de los seres humanos. De este modo, la comunicación depende de la estructura de todos los que participan: “cada persona dice lo que dice y oye lo que oye según su propia determinación estructural ... así ... el fenómeno de la comunicación no depende de lo que se entrega, sino de lo que pasa con el que recibe” (Maturana y Varela, 1999, p. 169 en Maas *et al.*, 2015).

La anterior aseveración encuentra un antecedente, en el campo de la Comunicación, en el planteamiento que Hall (en Maigret, 2005) ofrece de los estudios de recepción. Hall distingue tres modelos de recepción: el hegemónico, el negociado y el oposicional. Los tres son considerados por Hall como alternativas en oposición a la consideración dominante del modelo hegemónico de que un mensaje que se entrega por medio de los medios de comunicación masiva tiene un significado único que corresponde al diseñado por quien emite el mensaje.

De acuerdo con este modelo dominante dentro del campo de la Comunicación, el mensaje es recibido por la audiencia de la manera y con el significado con el que lo diseñó el emisor originalmente en lo cual Hall denota una limitación importante. De manera distinta a la anterior, en los modelos negociado y oposicional de recepción, Hall señala que la participación del receptor es fundamental ya que el mensaje es objeto de una interpretación por parte de la audiencia, lo cual da al mensaje un sentido y significado completamente distinto al esperado por el emisor de acuerdo con un diseño original.

Solamente en el caso del modelo negociado de recepción se identifican elementos básicos para poder hablar de coordinación de acciones que permita, a su vez, hablar de un proceso de comunicación de acuerdo con la concepción de Cibercultur@. No obstante, el modelo recurrente de recepción es el hegemónico y, es el que se identificó, guarda mayor relación con las características teóricas de la sociedad de la información y de la sociedad del conocimiento, ya que ambas ponen énfasis en los impactos sociales de la capacidad de propagación de mensajes, sobre todo en el caso de la sociedad de la información (Trejo, 2018) de las TIC y dan por hecho, a partir de dicha capacidad, mayores interacciones, mismas que están planteadas de manera central por posturas alrededor de la sociedad del aprendizaje de manera distinta, al no depender, centralmente, de la capacidad de propagación de mensajes mencionada (Hutchins, 1969, Cisco, 2010, Su, 2010).

Es del modo anterior que, con base en la concepción de sistema de Bertalanffy (1976) y de García (2006, p. 21), Maas (en Maas, *et al*, 2015, p. 184) define a la comunicación sistémica como “el proceso de interacción social y de coordinación de acciones que involucra a un conjunto de individuos y elementos o unidades informacionales, en relación y que forman una totalidad organizada”. Es bajo éstos últimos supuestos delineados por la importancia de la interacción social y de la coordinación de acciones, que se comprende a una sociedad centrada en el aprendizaje sustancialmente distinta a otras centradas en la información y/o en el conocimiento comprendidos como insumos, así como con respecto a la capacidad que han desarrollado las TIC para la propagación y gestión de estos. Del modo anterior es que el aprendizaje se comprende más como interacción que como insumo.

De éste modo, la importancia para la Comunicación pasa primero del mensaje y contenido, así como sus efectos (Lasswell, 1948 en Moragas, M., 1985), luego al medio (McLuhan, 1962) de acuerdo con Orozco (2017) y luego de este a las interacciones, expresadas en una organización social como resultado de un proceso comunicacional basado en interacciones y no con relación principal a lo que, en dicho sentido, resulta accesorio como lo son precisamente los mensajes, los contenidos y los medios.

Así, la importancia que en el campo de la Comunicación han tenido los mensajes, contenidos y medios de comunicación, se identificó, están más asociados con las características teóricas de la sociedad de la información y de la sociedad del conocimiento mientras que la importancia en las interacciones con las características teóricas de la sociedad del aprendizaje. De manera complementaria se encuentra la comunicación compleja, la cual “tiene que verse siempre como un proceso social colectivo, dialógico y horizontal, nunca individual” (Maas, 2015, en Maas *et al.*, 2015) y es equiparable a la ecología de la comunicación. De este modo la comunicación compleja:

implica un tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones y azares, de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados que forman nuestro mundo fenomenológico y simbólico. La dificultad de la comunicación compleja es que debe afrontar lo entramado —el juego infinito de interrelaciones—, la solidaridad de los fenómenos entre sí, la bruma, la incertidumbre, la contradicción. (Prigogine 1996, en Maas, 2015 p. 189 en Maas *et al.*, 2015).

El paradigma de la comunicación compleja se centra en las interacciones y no en lo que puede resultar accesorio como los contenidos, mensajes y medios y, comprende a la naturaleza humana de manera igualmente compleja, misma que se multiplica en los ámbitos neuronal, sensorial, psíquico y social (Maas, 2015, en Maas *et al.*, 2015). En este sentido, la cuestión relacional es de primer orden ya que implica lo que ya señalaba Mills (2003) a mediados de la década de los 50 del siglo XX respecto a que el investigador proponga y descubra relaciones insospechadas entre elementos identificados en la realidad. En términos de la investigación en Comunicación se pasa de “estudiar simplistamente a los medios hacia los procesos de comunicación como parte de procesos culturales más amplios” (González, en Valenzuela, 2003) como lo son las problemáticas educativas, mismas que son objeto de estudio de la sociedad del aprendizaje por excelencia.

De este modo, la trascendencia que ha tenido la disponibilidad de contenidos y medios con el desarrollo de las TIC es ponderada en la defensa de las audiencias (Orozco, 2017): aunque el avance tecnológico y su disponibilidad es importante en los últimos cuarenta años, quedan varias materias pendientes referentes a la calidad de dichos medios y contenidos a los cuales queda expuesta la mayor parte de la población que no cuenta con marcos epistémicos apropiados para procesarlos de manera adecuada (Maas *et al.*, 2015), lo cual da pauta a la reproducción de una concepción de comunicación basada en un modelo de recepción hegemónico.

Se asume que en caso de que la problemática anterior sea muy extendida, como lo es en el caso de los países en vías de desarrollo, se hace difícil hablar de una sociedad del conocimiento; más cuando el avance tecnológico aún no resuelve problemas masivos de acceso a la educación formal, más específicamente en cuanto a que los problemas educativos de los países desarrollados y de los de en vías de desarrollo son esencialmente los mismos Cisco Systems (2010). Reconocer una problemática educativa con dimensiones sociales tan amplias de acuerdo con el anterior diagnóstico,

permite recuperar la principal premisa teórica de la sociedad del aprendizaje: el postulado de que el aprendizaje sea la principal mediación¹¹ (Martín-Barbero, 1987).

Lo anteriormente expuesto implica centrarse en las interacciones por medio de aceptar las diferentes posturas en que se encuentran los interlocutores respecto al aprendizaje como base de la reproducción social. Dicha premisa empata con la perspectiva de comunicación sistémica y compleja de Cibercultur@, en tanto el proceso que enmarca al aprendizaje es uno social por excelencia, diferente cualitativamente al que enmarca la mera disponibilidad de información y generación de conocimiento implícito, los cuales conforman un estadio social determinado si se comprenden más como insumos.

Los efectos más importantes de que el aprendizaje no sea reconocido ni practicado como la principal mediación social es que el uso de las tecnologías, a partir de una concepción dominante de comunicación, replica patrones de relaciones sociales basadas en polarización social, la construcción de la identidad en términos individuales, (Sunstein, 2017), así como una concentración de poder mediático (Mosco, 2017). Las problemáticas referidas, junto con la dimensión social de las problemáticas educativas (Hutchins, 1969) son foco de atención de los aspectos teóricos relacionados con la sociedad del aprendizaje (Cisco, 2010, Su, 2010, Moreno, 2011); es en este último sentido que el planteamiento de la hegemonía se hace trascendental. Los efectos señalados tienen como principios y mecanismos de acción a la comunicación máquina, la cual está asociada con una concepción dominante de comunicación, que está vinculada, a su vez, con las características teóricas de las concepciones dominantes de la sociedad de la información y de la sociedad del conocimiento.

Por su parte el aprendizaje se postula como el mecanismo más básico por el cual se procesan las principales problemáticas sociales que es imposible atacar desde espacios macro como lo son las altas esferas de decisión gubernamental (Cisco 2010, Stiglitz & Greenwald, 2014) . De esta manera, la sociedad del aprendizaje no está vinculada con la constitución de algún régimen político, económico o tecnológico específico, sino con la postulación del aprendizaje como principal mediación social, con la capacidad de atender de manera directa la esencia de las problemáticas sociales más complejas a partir de una comprensión sistémica y compleja de comunicación.

El reconocimiento del aprendizaje como la principal mediación social, en contraste con el de la mera disponibilidad de medios y contenidos TIC lleva, a su vez, a la consideración de que el modelo de sociedad que se fundamenta en un tipo de interacción es la sociedad del aprendizaje: el modelo de sociedad centrado en el aprendizaje resulta diametralmente distinto a otros que se centra en la disponibilidad de insumos como la sociedad de la información y la sociedad del conocimiento.

¹¹ En esta investigación se propone comprender a la mediación como el tipo de vínculo e interacción social por medio de la cual se practican los principales valores sociales.

Se trata, entonces, de dos modelos de sociedad diametralmente distintos; el de la sociedad del aprendizaje centrado en el aprendizaje como principal mediación social y el otro que corresponde a la sociedad de la información y a la sociedad del conocimiento, centrado en los medios y mensajes, así como, en general, los impactos (Lévy, 1997) sociales de las tecnologías electrónicas.

Un sentido anti-tecnología no es lo que diferencia a las características teóricas de la sociedad del aprendizaje con respecto a las características teóricas de la sociedad de la información y de la sociedad del conocimiento, sino el sentido que cada una de las posturas le da a la adopción social de las tecnologías, así como el tipo de interacciones sociales que privilegia. La primera se centra más en el vínculo social, mientras que las segundas en el mensaje pero sobre todo en los medios (Ramírez, 2017), así como en actividades de corte más individual, como lo es el conocimiento, replicadas a nivel sociedad, por lo cual el grado de interacción social es poco significativo en comparación con el aprendizaje.

Respecto a cada uno de los tres términos, en la literatura especializada, existen otros dos sentidos fundamentales adicionales al de ser tratados, en términos de postulado de creación y, que tienen que ver con la comoditización de la información, el conocimiento y el aprendizaje, así como con una idea reificante sobre las posibilidades de las tecnologías. Esto es, se comprende a dichas posibilidades como parte de la realidad objetiva que implica un trastoque de la organización social.

Por lo que respecta a la comoditización, en ésta radica el carácter instrumental dominante asociado a la sociedad de la información y a la sociedad del conocimiento, que permea incluso, en menor medida, a algunas concepciones de la sociedad del aprendizaje —visión instrumental—, empero no la define (Su, 2010).

Dicho carácter está muy vinculado con la “concepción instrumental de la comunicación”, que predomina en el campo de estudio (Martín Barbero, 2012), de la cual pretende alejarse Ciberkultur@ al anteponer a los conceptos de información, comunicación y conocimiento, el concepto de cultura en su acepción de cultivo; es decir, el cultivo de la información, de la comunicación y del conocimiento con la finalidad de obtener el mayor valor posible de los anteriores en sí mismos y no a partir de su valor de cambio tal y como lo establece el concepto de comoditización.

El proceso de comoditización, a partir de comprender a la información, al conocimiento y al aprendizaje como insumos, es el principio de acción de una serie de presiones que degrada las relaciones humanas a su mínima expresión, de acuerdo con intereses individuales o particulares y, no colectivos, así como de presiones sobre el medio ambiente, con la comoditización de la mayor parte de las materias primas, de acuerdo con la lógica de un modelo económico predominante (Mosco, 2017).

Esto es, la comoditización es el mecanismo de las principales complejidades sociales que se supone son atacadas por medio del desarrollo y disponibilidad de las TIC de acuerdo con las principales características teóricas asociadas a la sociedad de la información y a la sociedad del conocimiento. Es así como la comoditización actúa al tomar mayor importancia el valor de cambio de un objeto, producto o ser en detrimento de su valor de uso, lo cual tiene el principal efecto de abaratarlo. Se trata de un proceso de convertir un bien en materia prima, mismo que se intensificó al hacer de la información una materia prima —*commodity*—.

En un sentido inverso, el alejamiento de la comoditización de la información y del conocimiento que marca Cibercultur@ es anteponerles el concepto de cultura, en su acepción de cultivar algo, con la finalidad de extraer lo mas posible de la información y del conocimiento en sí mismos en función de la identificación de problemas concretos, y no en función de los beneficios de tipo económico, preponderantemente, que se pueden obtener a partir de los mismos, las cuales son dos cosas diametralmente distintas.

El supuesto trastoque de la organización social a partir de la adopción social de las tecnologías, idea asociada a la sociedad de la información y a la sociedad del conocimiento, no pone la suficiente atención en que dicho trastoque signifique el fortalecimiento del mercado, a través de la empresa transnacional, que como institución, no se encuentra en el tipo de crisis en que se encuentran las cuatro instituciones modernas por excelencia: la Familia, la Escuela, el Estado y la Iglesia (Almaguer en Maas *et al.*, 2015); lo cual implica concentración de poder, mediático de manera especial (Castells, 2012) y Mosco, 2017), así como el mantenimiento y reproducción de relaciones sociales basadas en la polarización (Sunstein, 2017) y, en general, la recombinación de un sistema económico predominante (Castells, 2000) (Brynjolfsson & McAfee, 2014) y excluyente (Cisco Systems, 2010), así como parte importante de promesas tecnológicas incumplidas a partir de no reconocer el componente relacional clave para el éxito en su instauración. La mayor parte de las anteriores cuestiones están vinculadas con la Economía Política de la Comunicación (Mosco, 2017, Mosco, 2017) así como con la relación ‘Comunicación y sociedad’ y son foco fundamental de la sociedad del aprendizaje (Cisco, 2010).

De acuerdo con las principales características teóricas de la sociedad del aprendizaje lo factual de las posibilidades de la adopción social de las tecnologías, a partir de las concepciones dominantes de la sociedad de la información y de la sociedad del conocimiento, dependen de la consideración de que dichos supuestos trastokes de la organización social entretienen la atención necesaria para que el aprendizaje sea la principal mediación social, lo cual significa en sí mismo un postulado de práctica cultural.

Es de este modo que lo mediato que conlleva, por un lado, la comoditización de la información, el conocimiento e incluso el aprendizaje y, por otro, una comprensión específica del concepto de cultura en torno también a la información, el conocimiento y el aprendizaje por otro, lo que diferencian a las características teóricas de la comprensión no instrumental de la sociedad del aprendizaje con respecto a las principales características teóricas de las comprensiones dominantes (instrumentales) de la sociedad de la información y de la sociedad del conocimiento.

Parte importante de la función de los términos sociedad de la información, sociedad del conocimiento y sociedad del aprendizaje es orientar la construcción de la sociedad. Al tomar en cuenta el papel trascendental de lo relacional en el planteamiento de cualquier sociedad en términos humanos y de cambios tecnológicos, la actividad que mejor responde es el aprendizaje en contraposición a la información y al conocimiento igual como insumos y también como actividades vinculadas predominantemente con una ruptura epistemológica personal y con la transmisión no explícita de conocimiento (OCDE, 2006).

La transmisión de conocimiento explícito implica un proceso comunicacional más complejo en contraposición a la mera capacidad de propagación de mensajes de manera masiva o entre personas con identidades afines o al interior de comunidades especializadas cerradas, tal y como lo estipulan las principales características de la sociedad de la información y de la sociedad del conocimiento. Por tanto, dichas limitaciones relacionales sugieren centrarse en el estudio de elementos teóricos específicos identificados alrededor de la sociedad del aprendizaje.

El contexto en que se circunscriben las diferencias teóricas a estudiar es, que en el caso de la sociedad del conocimiento, existe un acuerdo sobre su uso aunque no sobre su contenido (UNESCO, 2005, Cruz, 2008), situación que se asemeja en el caso de la sociedad del aprendizaje debido a los diferentes propósitos en que ha sido utilizado (Su, 2010) y en menor medida en el de sociedad de la información (Estudillo, 2001).

Otras categorías, términos, expresiones o conceptos que tratan a la sociedad después de la revolución tecnológica de la década de los sesenta del siglo XX, o que se asocian o deslindan de los de sociedad de la información, sociedad del conocimiento y sociedad del aprendizaje, quedan descartados como parte de las consideraciones centrales de esta investigación, debido a que los efectos de sus usos políticos no se equiparan con los de los primeros, lo cual corresponde también a una delimitación temática.

Destacan los que devienen de la postura teórica de Castells (2000) de la 'Era de la información': la 'sociedad informacional' y la 'sociedad red'. No obstante, fueron empleados algunos de sus elementos en el contexto de otros relacionados con los términos centrales de estudio.

Al recapitular, la primera base para identificar las diferencias de una concepción no instrumental de la sociedad del aprendizaje (Su, 2010), con respecto a las concepciones dominantes de la sociedad de la información y de la sociedad del conocimiento provienen, a su vez, de la distinción de dos concepciones de comunicación, una alternativa de tipo socio-cultural basada en la importancia de la necesaria coordinación de acciones a partir de la interacción de las diferencias y, otra dominante, basada en la creciente capacidad de propagación de mensajes asociada con el desarrollo de las TIC. La primera concepción está más asociada a la sociedad del aprendizaje mientras que la segunda más a la sociedad de la información y a la sociedad del conocimiento.

1.1 Los observables de la investigación

Los observables de la investigación son los supuestos generales de los cuales se partió, por este motivo también integran la mayor parte de los pilares epistémicos de la investigación. Lo anterior demuestra la imposibilidad de desligar aspectos epistemo-metódicos del objeto de estudio, lo cual constituye una de las lógicas fundamentales del método empleado.

El conocimiento se construye de la experiencia y del contraste de esta con hipótesis creadas a partir del planteamiento de observables, mismos que se forman a partir de datos, sin embargo, no son lo mismo. Esta relación entre observables y datos es expresión de conciliación entre empirismo y racionalismo (González en Maas *et al.*, 2015), misma que es atribuida por Cibercultur@ como principio de la epistemología genética. De acuerdo con Cibercultur@ los observables son datos una vez interpretados por los investigadores, por lo cual se acepta la subjetividad relativa de los mismos, al tiempo en que sirven para establecer sus límites explicativos.

Lo expuesto anteriormente tiene una similitud con uno de los principios del análisis de contenido como herramienta de investigación (Krippendorff, 1990) en tanto que para paliar lo que podría ser una elección arbitraria de datos, los investigadores recurren a conformar el contexto en que se desenvuelven los mismos, a partir de su propia experiencia y conocimiento. Dicho proceso otorga un principio de coherencia a la investigación a partir de los recursos básicos con los que cuentan los investigadores.

Lo descrito arriba corresponde a una suerte de candado de seguridad y control de la subjetividad y sesgo que imprimen forzosamente los investigadores en la construcción y desarrollo de objetos de estudio. Ese candado sirve como una forma de creación de recursividad y coherencia del propio discurso de la investigación.

Así, los observables de la investigación son:

1- Determinismo tecnológico

Para Castells (1996) el determinismo tecnológico constituye un “falso dilema” debido al equilibrio entre las consideraciones de que, por un lado, la tecnología es sociedad y, por otro, que la sociedad no determina la innovación tecnológica¹².

La postura anterior está ligada a explicaciones de hechos y, sólo en menor medida, a la forma en que se plantea la adopción social de las tecnologías; es de este modo que el determinismo tecnológico, como observable en esta investigación, no corresponde a la tecnología en sí misma como hecho social sino a las formas en que se plantea su adopción por la sociedad.

La idea anterior está vinculada con el planteamiento de promesas tecnológicas, las cuales forman parte de las principales características teóricas asociadas a la sociedad de la información y, en menor medida, a la sociedad del conocimiento.

Dichas promesas responden al principio de reificación con que están vinculadas las posibilidades que ofrecen las TIC, al ser comprendidas, esas posibilidades, como parte de una realidad objetivo a partir de la mera disponibilidad de las tecnologías referidas, lo cual está vinculado con concepciones dominantes acerca de la sociedad de la información.

Este determinismo tecnológico implica una cuestión fundamental para la Economía Política de la Comunicación: que los medios de comunicación masivos y las TIC son por definición concentradores de poder (Trejo, 2018) y que su uso implica el beneficio de sus detentores al reproducir esquemas de polarización social en el entendido de que entre más excluido se está de los mismos más costosa resulta su posibilidad de acceso. Por su parte, dicha exclusión remarca otras preexistentes (Moreno, 2017).

En esa concentración excesiva del poder mediático es que se ponderan los supuestos beneficios de carácter utilitario resultante de la creciente disponibilidad de medios y contenidos asociados al desarrollo de las TIC. Del modo anterior, se rescata que es por medio de una comprensión determinada de comunicación que se ejerce el poder (Martín-Barbero, 1987, Castells, 2012) y que el devenir de las relaciones entre desarrollo, tecnología y sociedad es uno de los devenires del poder (Castells, 2012) y que, a su vez, va de la mano del desarrollo de la mediatización¹³.

¹² Mosco, (2017) guarda una postura intermedia al respecto.

¹³ Concepto incluido en el glosario de esta investigación.

2- Cuestión organizacional a partir de la disponibilidad de TIC

Se parte de que la organización social es una tecnología en sí misma (Varela, 2015), en el contexto de la crisis de las principales instituciones modernas —la Iglesia, la Escuela, el Estado y la Familia— en que se basa la organización social predominante.

Diversas características teóricas asociadas a la sociedad de la información y a la sociedad del conocimiento refieren al trastoque de la organización social a partir del desarrollo de TIC. Esos trastornos están vinculados con la reproducción de un sistema económico predominante, así como con el desarrollo de la identidad individual (Castells, 1996).

Dichas características no hacen un énfasis significativo en que el uso de las TIC, bajo una concepción instrumental de comunicación, reproduce situaciones de crisis como la polarización social (Sunstein, 2017), la concentración de poder, el uso militar de las mismas, así como la búsqueda de influencia en las decisiones estatales a partir de la manipulación (Mosco, 2017).

Del modo anterior, y al atender a la Economía Política de la Comunicación, se identifica que los trastornos de la organización social a partir del desarrollo de las TIC significa que la crisis de las cuatro instituciones modernas — la Familia, el Estado, la Iglesia y la Escuela— lleva a reconocer que la importancia que pierden las recupera el mercado por medio de la empresa transnacional. De este modo, se postula el estudio detallado y profundo de la organización social antes que el de las potencialidades de las TIC.

En ese sentido, Lévy (1997) señala que las TIC no pueden ser estudiadas centralmente desde sus posibilidades sino a partir, principalmente, del estudio de los entornos organizativos específicos para su aplicabilidad. El mismo autor advierte sobre la metáfora¹⁴ que por excelencia se ha utilizado en los estudios socio-culturales de las TIC, la cual parte de comprender a esas tecnologías como un proyectil que impacta a discreción a la sociedad y que a su vez, concibe a ésta última como un blanco inmóvil. El propio Levy pone en duda dicha afirmación al señalar que asumir dicho entendimiento lleva, inevitablemente, a aceptar que los diferentes grupos sociales no requieren generar procesos específicos para adaptar la tecnología.

¹⁴ Se comprende como “la translación del sentido recto de una voz a otro figurado, en virtud de una comparación tácita” (Real Academia Española, 2017).

Al respecto Maas, Amozurrutia & González (2015) establecen que la mayor parte de los integrantes de la sociedad actual no cuentan con los recursos epistémicos para hacer un uso correcto de las TIC de acuerdo con sus propias necesidades, todo ello sin tomar en cuenta los serios problemas de acceso a dichas tecnologías y las polaridades sociales que permanecen aun una vez conseguido el acceso a las mismas.

Por el contrario, se comprende que reconocer la disponibilidad creciente de TIC, desde la década de los 70 del siglo XX, no acarrea, en automático, formas de organización social de acuerdo con las problemáticas propias de la mayor parte de los sectores en donde se han adoptado.

Si se acepta partir de la metáfora en la que las TIC se comprenden como proyectil y la sociedad como blanco inmóvil, González (2015 en Maas et al, 2015) establece, a su vez, a dicho conjunto de tecnologías como un vector tecnológico, por lo cual la organización social específica con problemáticas complejas se constituye como un contra-vector; esta comprensión forma parte de una concepción de comunicación no hegemónica.

Es del modo anterior que conformar dicho contra-vector es parte fundamental del cambio en la ecología simbólica de importantes grupos sociales tradicionalmente excluidos. En ese sentido, la cuestión de la exclusión, no sólo digital, sino de manera ampliada es una recurrente en los diversos tratamientos de la sociedad del aprendizaje (Ortiz & Pérez, 2002), Cisco Systems, 2010, Stiglitz & Greenwald, 2014).

Es de esta manera como se van tejiendo las relaciones entre el objeto de estudio y la aproximación epistémica empleada en la presente investigación.

3- Cuestión relacional a partir de la disponibilidad de TIC

Entre la crisis de las instituciones modernas y el desarrollo de TIC se encuentra la organización social. El estudio de dicha organización se hace esencial al perfilar, en principio, la relación individuo-institución, que debido a ser la más representativa, se plantea más bien en términos de actor-sistema (Crozier & Friedberg, 1990).

Es a partir de esta relación que va de lo micro —actor— a lo macro —sistema— que se perfila la importancia del estudio del cambio en la sociedad, en donde, derivado de lo ampliamente polar de esa relación, cobra importancia la relación social más básica, es decir, la actor-actor y, por ende, el de sus respectivas mediaciones: debido a la crisis de las principales instituciones modernas, cobra importancia la relación instituyente más básica, la individuo-individuo, que determina la importancia de agencia de estos, esto es, la capacidad de reacción en un contexto de poco control institucional tradicional de manera directa.

Esa capacidad de agencia tiene un carácter de tipo molecular (Lévy, 2004) en el entendido de depender menos de órganos directos de control e implican la expresión de autonomía e inteligencia¹⁵ en un contexto de una alta capacidad de propagación de mensajes que no precisamente contribuye, en sí misma, a la generación de dichas expresiones. De este modo, la generación de ciudadanía cobra relevancia en el contexto de condiciones de crisis que se reproducen, en gran medida, mediante el uso de TIC. De este modo, la concepción dominante tanto de comunicación como de la adopción social de tecnologías estorba para considerar la importancia del aprendizaje como mediación social principal.

4- Análisis y cambio de las instituciones formales, no formales e informales

Este observable está relacionado con partir de un análisis fáctico de las condiciones en que se desenvuelve el tipo de instituciones que las enmarca, así como su prospectiva. En cuanto a las instituciones formales, sobresale el planteamiento de las condiciones en que se desenvuelve la crisis de la Escuela, específicamente la Universidad, como principal institución que promueve los valores sociales predominantes (Williams, 1973, Bourdieu, 1997).

Con respecto a las instituciones no formales, se establecen las condiciones en que se desenvuelven las instituciones que no están formalizadas de facto jurídicamente hablando, como son los diversos tipos de redes sociales, destacando los movimientos que buscan la consecución de alguna demanda específica, generalmente de corto plazo, en el entendido de ser redes que aparecen y desaparecen constantemente o, que su importancia es de igual manera irregular en el tiempo y, que son propias de la ‘sociedad informacional’ (Castells, 1996).

Dichas redes expresan, aun entre ellas mismas, pocos cambios estructurales en la sociedad, así como tensiones y polarizaciones sociales (Sunstein, 2017); es decir, no son representativas de mecanismos de escucha activa y dialogo entre las diferencias, esto es, en la medida en que lo sean, serán representativas de una organización social tendiente a la transformación: se trataría de una sociedad conformada por una riqueza en sus “fronteras culturales”¹⁶ (González, 1994).

¹⁵ Autogobierno de acuerdo con Sunstein (2017).

¹⁶ Concepto incluido en el glosario de esta investigación.

En cuanto a las instituciones informales, la relación de análisis-cambio que se postula en este observable consiste en la importancia que viene tomando la emergencia de interacciones entre actores sociales y grupos de estos; esto es, interacciones no planeadas de tipo serendípicas que articulan acciones de acuerdo con situaciones dadas también de manera emergente.

Se trata pues de la acción de creación constante de instituciones *ad hoc*—interacciones intersubjetivas— a partir de situaciones emergentes que refieren a acciones de tipo molecular en el entendido de la poca dependencia de relaciones de control y regulación por órganos superiores para coordinar acciones a partir de la integración de diferencias entre diversas instancias, sean actores o grupos de estos.

Dichas interacciones de tipo serendípico constituyen el principal mecanismo de una cultura en torno al aprendizaje.

1.2 Totalidad social¹⁷

La perspectiva epistémica de Cibercultur@ es que la realidad es estructurable y en menor medida está estructurada (Amozurrutia, en Maas *et al.*, 2015)¹⁸. Cobra relevancia la categoría de totalidad social, debido a que se hace necesario identificar toda vocación estructurante como lo puede ser un planteamiento tecnocentrista como el que está asociado, generalmente, a los principios teóricos de la sociedad de la información y de la sociedad del conocimiento.

La categoría de totalidad social está vinculada con el tratamiento de la exclusión (García , 1997), mientras que el planteamiento tecnocentrista mencionado se reduce sólo a la exclusión digital. Mientras, la perspectiva no centrada en la tecnología exterior al ser humano de la sociedad del aprendizaje atiende a aspectos profundos de exclusión social a partir de un análisis institucional de la educación.

El tema de la exclusión social es importante para Cibercultur@, ya que son los grupos sociales que tradicionalmente se encuentran en dicha condición los que se postulan como objetivos para generar en su interior inteligencia y autonomía, conceptos clave para la sociedad del aprendizaje y en general para la educación (Hutchins, 1969).

¹⁷ Concepto incluido en el glosario de esta investigación.

¹⁸ A partir de las contribuciones que recoge de Brown, Malinowski, Parsons, Merton y Luhman.

Debido a que los problemas de exclusión son importantes debido a su amplitud, se da pie para plantear los problemas educativos de una forma igualmente amplia y lo más comprensiva posible; no sólo desde el aula (Husén, 1988), como tradicionalmente se ha hecho, para lo cual es necesario atender aspectos relacionales que quedan lo suficientemente claros al plantearlos desde la Comunicación, al distinguir concepciones dominantes y alternativas de la misma.

1.3 Necesidad de perspectivas amplias sobre los problemas educativos

Si bien el desarrollo de las TIC a partir de los años setenta del siglo XX es contemporánea a una reestructuración del sistema capitalista (Castells, 2000), también ha contribuido a la transnacionalización de un modelo de producción (Martín-Barbero, 2012). La anterior situación conlleva a asumir a la comunicación desde la complejidad ya que en esa situación están entrelazados aspectos económicos y políticos trascendentales que resulta fundamental visibilizar.

Dicha complejidad es señalada por autores como Cisco Systems, (2010), y Cobo & Moravec, (2011) con respecto a la necesidad de generar perspectivas amplias para plantear los problemas educativos, los cuales articulan y constituyen el principal punto de partida de los diferentes tratamientos de la sociedad del aprendizaje y, que la diferencian sustancialmente de las concepciones dominantes de la sociedad de la información y de la sociedad del conocimiento.

Este tipo de perspectivas amplias también han sido defendidas y motivadas por Martín-Barbero (2012, en Maigret, 2005) desde el campo de la Comunicación, en contraposición con teorías hegemónicas reduccionistas fundadas en la manipulación mental o que reducen la comunicación humana a la comunicación máquina.

La concepción de comunicación basada en la comunicación máquina, que ha cobrado un mayor desarrollo a partir del desarrollo de las TIC, es parte fundamental de características teóricas asociadas con las comprensiones dominantes de la sociedad de la información y de la sociedad del conocimiento, e incluso con algunas de la sociedad del aprendizaje. No obstante, las características fundamentales de esta última ofrecen una perspectiva alternativa no limitada a la comunicación máquina sino más centrada en la cuestión relacional humana.

De este modo, al englobar el presente punto y al anterior, Cibercultur@ establece un diagnóstico epistémico fundamental:

Es un hecho que para la reflexividad sistémica dentro de la investigación socio-cultural, la ciencia en su conjunto y las distintas áreas disciplinares en particular, se han visto limitadas para presentar y proponer soluciones y/o posibles respuestas a los complejos cuestionamientos a los que están expuestos los problemas cotidianos del mundo en su conjunto (Maas, *et al.*, 2015, p. 21).

En el contexto anterior, existe un elemento complementario en un principio del aprendizaje que es la base de la inteligencia artificial actual: se trata de la importancia de que las tareas computacionales sean programadas con un alto grado de amplitud y abstracción que permitan sistematizar relaciones informacionales importantes no esperadas (Morales, 2017).

En dicha amplitud y abstracción se encuentra un principio serendípico que parte de no plantear solamente la persecución de resultados esperados, sino por el contrario, se reivindica el valor de lo no esperado y por ende no visible, en gran parte precisamente debido a la persecución de resultados esperados, lo cual tiene un componente no instrumental importante que guarda identidad con una de las principales características teóricas de la sociedad del aprendizaje desde una postura no instrumental y que atiende a aspectos de complejidad con alto valor explicativo.

1.4 La Comunicación como meta-campo transdisciplinar de estudio

Derivado de la importancia de la exclusión dentro de las premisas teóricas de la sociedad del aprendizaje, así como de la necesidad de generar perspectivas amplias sobre los problemas educativos, se desprende la necesidad de adoptar una perspectiva transdisciplinar que permita plantear, de manera lo suficientemente compleja, las problemáticas de la realidad social ya que las mismas no respetan campos disciplinarios; se presentan como un todo integrado que implica a todo el conocimiento en general (McMahon, 1997 en Cisco Systems, 2010). Dicha perspectiva transdisciplinar parte de que actualmente hablar de comunicación es hablar de múltiples aspectos, niveles y dimensiones que se implican en la misma (González, 1994, Maigret, 2005).

Lo anterior significa, a nivel de la investigación, “pensar los procesos de comunicación no desde las disciplinas” de forma aislada sino, más bien, desde “los problemas y las operaciones de intercambio social, esto es, desde las matrices de identidad y los conflictos que articula la cultura” (Martín-Barbero, 2012, p. 80). Así, más que referir a las teorías de la Comunicación, se hace referencia al campo de estudio como una ‘post-disciplina’ (Waisbord, 2017) o a la necesidad de una construcción meta-teórica en lugar de apelar a la capacidad explicativa de cada teoría de la Comunicación por separado (Orozco, 2017).

Para Martín-Barbero (en Maigret, 2005, p. 9) se trata de que la perspectiva sociológica deja de ser la de una disciplina particular para convertirse en un lugar desde el que se mira y que es el lugar de las “transformaciones que vive lo social, en cuanto tejido básico de la comunicación cotidiana”.

Se comprende a la Comunicación como un meta-campo de estudio debido a los múltiples aspectos, políticos y económicos, sobre todo éstos últimos, que convergen en la misma. Dentro de la investigación formal, dicho meta-campo significa el desplazamiento del concepto de “comunicación al concepto de cultura” ya que el primero sigue atrapado en la problemática de los medios, los canales y los mensajes” de manera preponderante, mientras que el segundo, en su sentido más antropológico, atiende a “modelos de comportamiento, gramáticas axiológicas y sistemas narrativos” (Martín-Barbero, 2012).

En los estudios de Comunicación se pasó de “todo es comunicación” —pancomunicación— a “la comunicación no es más que información” (Martín-Barbero, 2012, 79), o específicamente la transmisión de información de acuerdo con la influencia que ejerció la teoría matemática de la comunicación de Shannon y Weaver (1964) en el campo de estudio.

Se identificó una relación significativa entre cultura y comunicación al comprender que: “las culturas brindan el entendimiento compartido que permite que las personas coordinen sus actividades de manera que puedan producir juntas y reproducir continuamente su cultura” (Hill en Santos & Díaz, 2015 p. 96). De este modo, el vínculo entre comunicación y cultura está en ‘la coordinación de acciones/actividades’ en la que coinciden las concepciones anteriores, con lo cual se soporta el señalamiento de Martín-Barbero (2012), relativo a la necesidad de la transición del concepto de comunicación hacia el de cultura.

Destaca también la transición de comunicación a “escucha” (Lévy, 2004) por el grado de ‘interpelación’ (Orozco, 2017) que requiere dicha actividad y, que constituye un postulado epistémico de Cibercultur@, postura para la cual la escucha significa el principio de interacción de las diferencias en contraposición al mero respeto a las mismas. Para atender, a nivel de campo de estudio, a la comunicación compleja a partir de la identidad entre las concepciones mencionadas de comunicación y cultura se requiere un planteamiento de las problemáticas sociales actuales prevaletentes con la finalidad de distinguir entre la pancomunicación y, precisamente, la relación comunicación y cultura como perspectiva socio-cultural.

De este modo, y recuperando los principios de la comunicación compleja de Cibercultur@, basado en la distinción de las tradiciones filosóficas idealista y materialista y de las siguientes triadas teóricas, conceptuales y/o epistémicas: los tres niveles de legitimidad de Weber, la articulación triádica de los signos de Pierce (de manera específica), la tripartición de los objetos de Mead y luego de Blumer y, los tres niveles de actuación de Habermas y Joas, Maigret (2005) propone tres niveles de comunicación o de implicación del hombre en el universo de los objetos, de las relaciones interindividuales y de los órdenes sociopolíticos:

- 1- El nivel natural o funcional: el cual rescata los postulados de las ciencias llamadas “exactas” de acuerdo con el intercambio de informaciones, propiedades o estados que se explican por leyes y relaciones de causa efecto, es decir del pensamiento formal.

Este nivel permitió identificar diferentes supuestos básicos de comunicación al partir de considerar centralmente a cada uno de los insumos o interacciones que caracterizan a cada una de las tres sociedades, esto primero a la información, luego al conocimiento y finalmente al aprendizaje.

- 2- El nivel social o cultural: el de la expresión de las identidades y diferencias de las delimitaciones de los grupos a sus relaciones. Lo anterior remite a nociones de jerarquía y de conflicto, intereses y estrategias, así como de sus expresiones simbólicas en el orden de las prácticas y las ideas.

Este nivel permitió, en la investigación, plantear la forma en que se llevan a cabo, de manera paradigmática, las interacciones en cada una de las sociedades estudiadas a partir del insumo o actividad que cada una de las tres sociedades privilegia.

- 3- El nivel de la creatividad: que trata de formas de organización social reguladas por un marco político y jurídico. Es el nivel del infinito que incluye las relaciones de sentido generalizadas entre individuos y grupos de estos: “la comunicación es considerada como una relación dinámica entre poder, cultura y elección democrática” (Maigret, 2005, p 23).

Este nivel permitió plantear los alcances y limitaciones de cada una de las tres sociedades con respecto a la concepción sistémica y compleja de comunicación de Cibercultur@.

Es a partir del esquema de los niveles anteriores que se explica como “un modelo del intercambio funcional entre los hombres, un punto de vista de sus relaciones de poder y de cultura y, una visión del orden político que los une” de acuerdo con el propio Maigret (2005), así como sus relaciones, que se plantea el comunicar desde un aspecto formal, que en principio propone un orden opuesto a la idea de pancomunicación.

De acuerdo con Maigret dicha tripartición no es de carácter fundamental sino que expresa, precisamente, la complejidad de los retos actuales de la Comunicación que se basan, fundamentalmente, en la socialización y politización de los que en un momento se pueden considerar elementos naturales de la comunicación; cuando se emplean elementos técnicos para comunicar dejan de ser meramente técnicos o naturales y pasan a ser sociales y políticos, de ahí la distinción y precisión entre tecnologías de transmisión de datos y las supuestas TIC: transmitir datos (fotografías, audios o textos) no significa necesariamente informar y/o comunicar en primera instancia tal y como lo establece Cibercultur@.

Los niveles de la comunicación presentados anteriormente expresan a la cultura como una dimensión omnipresente de las relaciones sociales, que interroga su totalidad de (González, 1994) y se emplearon como alternativa para exponer, de manera sistemática y compleja, las características teóricas de cada una de las sociedades, la de la información, la del conocimiento y la del aprendizaje, lo cual es materia del segundo y tercer capítulo respectivamente.

CAPÍTULO 2

CARACTERÍSTICAS TEÓRICAS DE LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN Y DE LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO DESDE LA COMUNICACIÓN

El objetivo de este capítulo es presentar las características teóricas de las concepciones dominantes de la sociedad de la información y de la sociedad del conocimiento por medio, cada una, de los tres niveles de la Comunicación que representan la complejidad de esta: 1) el natural o funcional, 2) el social o cultural y, 3) el de la creatividad, mismos que se han referido en el capítulo anterior.

El propósito de este capítulo es presentar las características de las comprensiones dominantes de los que se consideran como los antecedentes y contexto de la sociedad del aprendizaje —sociedad de la información y sociedad del conocimiento— que constituyan un marco de referencia para, posteriormente, comprender la caracterización de dicha sociedad desde una postura socio-cultural no instrumental.

De acuerdo con diversos autores que han tratado el tema, en diversos momentos de la historia humana han existido diferentes sociedades de la información y del conocimiento. En el primer caso, de acuerdo con Castells (1996), destaca China debido a que el papel, la tinta y la imprenta marcaron una revolución informática.

En el segundo caso, existieron varias sociedades del conocimiento antes de la Ilustración en Europa de acuerdo con la UNESCO (2005), las cuales estuvieron caracterizadas por la secrecía. Así, al ampliar la percepción de la UNESCO (2005) esas sociedades se pueden comprender como sociedades históricas de la información y del conocimiento.

La comparación teórica de la sociedad de la información y de la sociedad del conocimiento con la sociedad del aprendizaje proviene de distinguir una lógica fundada en la comoditización de la información, conocimiento y aprendizaje respectivamente como elemento central de cambio social, que lleva a estipular la importancia creciente y consecuente descarte inmediato anterior entre esos elementos.

Considerar en conjunto a la sociedad de la información y a la sociedad del conocimiento frente a la sociedad del aprendizaje proviene de planteamientos como el de Medina (en Levy, 1997, XXVIII) al comprender a las primeras como “el conjunto de todos los impactos socio-técnico-culturales de la investigación, la innovación y el desarrollo científico y digital que ha dado paso a las nuevas configuraciones sociales propias de la actual cultura digital y tecnocientífica ...”

Se interpreta que planteamientos como el de arriba señalan una evolución terminológica al tiempo que, para posturas como las de Machlup, Touraine, Bell y Castells (Estudillo, 2001) el uso intensivo de información es la base de los esfuerzos para la creación de conocimiento, el cual es el elemento central para el desarrollo económico para los mismos autores. En la anterior perspectiva se puede comprender la aparición del término sociedad de conocimiento a partir de la evolución del término de la sociedad de la información.

De este modo, se parte de la identidad que guardan diversos tratamientos del término sociedad del aprendizaje, una premisa de Cibercultur@, así como una de las de la cibercultura propuesta por Lévy (1997) en cuanto a la importancia del estudio de las formas de organización social o de los entornos organizativos, en contraposición a la mera postulación de los impactos sociales de las TIC, así como de sus posibilidades, que es en los términos en que, se identificó, ha sido tradicionalmente planteado el término de sociedad de la información y, en menor medida, el de sociedad del conocimiento.

En dicho sentido Lévy (1997), señala que la metáfora del impacto de las TIC en la sociedad a partir de considerar a la tecnología como un proyectil en movimiento y a la sociedad como un blanco inmóvil es incorrecta debido a que significa que la tecnología se mantiene en movimiento hacia un blanco inmóvil que es la sociedad, como si ésta no estuviera también en movimiento.

Así, Cibercultur@ propone la metáfora de la relación vector-contravector, en la que ambas, sociedad y tecnología, se encuentran en movimiento y, es la organización social la que le da sentido a ambos movimientos. Así, el estudio pormenorizado del cambio social, no solamente en términos tecnológicos, se hace trascendente.

En parte de la literatura especializada, pero sobre todo en el discurso político, los términos sociedad de la información y sociedad del conocimiento de manera conjunta, intercambiable o indistinta (Lay, 2017), generalmente están vinculados con desafíos sociales que devienen del involucramiento de información en gran parte de las actividades humanas, por medio del desarrollo de tecnologías electrónicas, el desarrollo de una industria mediática e infraestructura de transmisión de datos, con el abaratamiento en el acceso a los mismos, así como de las tareas computacionales, lo cual significa el trastoque de las fronteras nacionales así como de la relación tiempo/espacio.

Cabe destacar que una perspectiva similar a la anterior es la que no hace distinciones fundamentales entre la sociedad del conocimiento y la sociedad del aprendizaje a partir de posturas de corte pragmático-instrumentales basadas en la economía del aprendizaje que significan el privilegio de la comoditización del aprendizaje; destaca el caso de Esteban en (Cruz, 2008) y de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE, 2006).

La perspectiva que no distingue diferencia entre sociedad de la información y sociedad del conocimiento corresponde con la de Crovit (2002), respecto a no encontrar diferencias empíricas sustantivas que permitan diferenciar a la sociedad de la información de la sociedad del conocimiento.

2.1 Sociedad de la información de acuerdo con los niveles de la Comunicación

2.1.1 Nivel natural o funcional

En principio es pertinente señalar la distinción entre la teoría (matemática) de la información (Shannon & Weaver, 1964) y el término de sociedad de la información. En el primer caso, se trata de toda una propuesta de sistematización teórica acerca de un modelo comunicacional paradigmático, mientras que el segundo, de un término que destaca la importancia social de la creciente disponibilidad y manejo social de información (Castells, 1996, López, 2017).

El término constituye una alternativa para describir a la sociedad después de una revolución tecnológica que tiene lugar a partir de la década de los setenta del siglo XX en donde se postula la importancia del uso de los medios electrónicos¹⁹ y donde la comunicación, como proceso a partir de un modelo predominante basado en la capacidad de propagación de mensajes, juega un papel trascendental.

Castells (1996, p. 11) destaca dos definiciones de información. La primera es la que ofrece Machlup (1962, p. 15), quien la define como “la comunicación del conocimiento” y la segunda es la de Porat (1977, p. 2), para quien la información “son los datos que se han organizado y comunicado”. En la primera definición se nota el germen de la sociedad del conocimiento debido a que hace más bien énfasis en los resultados del procesamiento de la información, esto es, el conocimiento.

Al tomar en cuenta el principio de comunicación como coordinación de acciones, señalado por Cibercultur@, las definiciones señaladas anteriormente implican una interacción y una interpelación, lo cual no corresponde con la inmensa cantidad de datos que se transmiten por medio de las tecnologías electrónicas resultantes de la revolución tecnológica de los años 70 del siglo XX, ni con los diferentes usos sociales que se les dan.

¹⁹ Al respecto destaca lo señalado en la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información (Ginebra, 10-12 de diciembre de 2003). Cabe destacar que, de acuerdo con Ramírez (2017), en perspectiva, en dicha cumbre se le dio más importancia a las tecnologías que a la información.

Lo que se señala arriba quiere decir, básicamente, que ambas definiciones parten de que el conocimiento se comunica, cuando la mayor parte se trata de datos que se envían y, aunque se trate de la transmisión de datos en que se basa el conocimiento o como resultado del mismo, si no hay coordinación de acciones no puede haber comunicación. Se identifica así un componente reificante asociado con las concepciones dominantes de la sociedad de la información, ya que se da por hecho que se transmite información y conocimiento por medio de las TIC cuando, por el contrario, la información proviene del procesamiento de datos y el conocimiento está más bien vinculado con procesos epistemológicos personales (Ramírez, 2017).

En ambos casos, de manera la manera más amplia y general, se trata de que, en principio las TIC transmiten mensajes, los cuales, eventualmente, se pueden convertir en información o conocimiento. No puede haber una consideración factual de que la transmisión de mensajes signifique la transmisión de información o de conocimiento, e incluso, de que las tecnologías comuniquen al considerar a la comunicación como una necesaria coordinación de acciones.

En dicho sentido, una sociedad postulada en la información o en el conocimiento es una sociedad orientada al individualismo con una consideración relacional pobre, ya que la mera capacidad de propagación de mensajes no implica necesariamente la coordinación de acciones a partir de no asociar lo suficiente las estructuras, por definición diferentes, de quienes envían y de quienes reciben los mensajes.

2.1.2 Nivel social o cultural

Para Castells (2000) la primera revolución de la información es de origen Oriental, primero en China a partir de la invención del papel y la imprenta y, posteriormente en Japón, con el impulso del Estado (Meiji) para la transferencia de conocimiento y posterior desarrollo tecnológico propio por medio de agentes Occidentales. También Castells (1996) identifica elementos de análisis propios de la sociedad de la información en la Europa medieval y su relación con la escolástica.

No existe un consenso para determinar el origen del término sociedad de la información. El mismo, junto con otros términos que ponen acento en la relevancia social de la información, surge en Japón a mediados de la década de los sesenta del siglo XX de manera genérica como *Johaka Shakai* y son Nora & Minc (1978) los que lo llevaron a Occidente (Castells, 1996) además de aportar el concepto de telemática en el cual se basa el trastoque de la relación tiempo-espacio en la transmisión de datos por medio de técnicas de telecomunicación e informática (Alfonso, 2016).

Por otro lado, tanto Estudillo (2001) como Alfonso (2016) consideran que el primero en utilizar el término sociedad de la información fue Fritz Machlup en su obra *The production and distribution of knowledge in the United States* de 1962, quien establece medidas de estudio de las industrias de la información de acuerdo con el primer autor. Alfonso (2016) refiere, más bien, a una industria del conocimiento y a que Machlup es pionero en explorar el valor económico de la información comprendida como insumo.

Estudillo (2001) y Alfonso (2016) también coinciden en reconocer las aportaciones de Bell (1976), Porat (1977) y Masuda (1981) al término de sociedad de la información. Bell postula la importancia del conocimiento teórico así como de sus profesionales; también la de los servicios basados en el conocimiento para conformar una nueva economía y sociedad (Alfonso, 2016). También hace un gran énfasis en el cambio ocupacional al diferenciar lo preindustrial, industrial y post-industrial (Cruz, 2008). Porat “delimita un nuevo campo de la actividad productiva”, la ‘economía de la información’, unido éste al desarrollo de las nuevas tecnologías” (Alfonso, 2016, p. 237).

Para Masuda (1981 en Estudillo, 2001), la ‘era de la información’ significa una innovación vinculada a la transformación social basada en una expansión de la calidad y cantidad de información, así como en el almacenamiento a gran escala de la misma. La sociedad de la información de Masuda es una que se desarrolla alrededor de la información y que promueve la creatividad intelectual humana en detrimento del consumo natural (Alfonso, 2016).

La ‘tercera revolución industrial’ de Rifkin, que equivale a la ‘segunda era de la máquina’ (Brynjolfsson & McAfee, 2014), así como a la ‘era de la información’ (Castells, 2000) como posturas teóricas, y que se da a partir de la década de los sesenta y se consolida en la de los ochenta del siglo XX, pone un marco de referencia para postular el estudio de la sociedad contemporánea. Dicho marco constituye a la denominada “sociedad post-industrial” (Touraine 1973, Bell, 1973) fundamentado en la información como insumo que por excelencia se implica en la mayor cantidad posible de actividades humanas (Castells, 1996, Brynjolfsson & McAfee, 2014) lo cual conlleva la creciente creación y uso de interfaces para transmitir datos —computadoras—.

Lo anterior refiere a un proceso de mediatización y, en general, a un nuevo modelo de desarrollo denominado ‘informacionalismo’ con el cual, se supone, surge una nueva estructura y organización social que se manifiesta de acuerdo a la diversidad de culturas e instituciones a nivel global (Castells, 1996).

La sociedad de la información está vinculada con la integración global de mercados —interdependencia—, así como la puesta en función de políticas únicas, como la monetaria, dirigidas por instituciones como el Banco Mundial (BM) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo (OCDE) con la utilización de tecnologías electrónicas.

2.1.3 Nivel de la creatividad

La sociedad de la información conlleva supuestos sobre cambios sociales a partir de la disponibilidad de datos y el uso de tecnologías relativas (Estudillo, 2001) que se traducen en el abaratamiento, almacenamiento, procesamiento y transmisión de datos. Dichos supuestos, los sostienen autores como Martín (1997), Webster (1995) y Castells (1996, 2000), aunque no ofrezcan resultados que permitan saber cuando una sociedad se convierte en una de la información: no es posible saber cuando una sociedad se convierte en una de la información (Estudillo, 2001) ya que las consideraciones se dividen, entre ser un fenómeno estrictamente metropolitano en términos nacionales e internacionales, esto es, una ‘sociedad informacional’ corresponde con espacios con amplio desarrollo de infraestructura como las ciudades (Castells, 1996) y, estar relacionadas con el desarrollo de disponibilidad de información entre la mayor parte de las poblaciones de las sociedades desarrolladas (Morales, 2017).

Asociado al término sociedad de la información está el de “aldea global” (McLuhan, 1962) en el cual se fundamentan otros como globalización, mismo que hace referencia a la interconectividad generada por los medios electrónicos que, a su vez, afectan la organización cognitiva y social (Alfonso, 2016) y, que tiene que ver con una homologación planetaria de comportamientos a partir de lo mediato que resulta el acceso a datos desde distintas latitudes, especialmente transmitidos desde los países desarrollados. Lo anterior postula la importancia de la educación mediática en cuanto a las interpretaciones del uso de las interfaces como medio de acceso a la realidad pero que no son la realidad en sí misma (Orozco, 2017).

Dicha cuestión no ha sido tomada en cuenta con la suficiente profundidad desde las comprensiones dominantes de la sociedad de la información ya que los planteamientos acerca de los cambios culturales asociados con el desarrollo de las TIC no asumen la complejidad referida, al no tomar en cuenta que la interfaz es una representación de la realidad y no la realidad en sí misma, por lo cual esos planteamientos de transformaciones tienen un considerable componente reificante.

Por otro lado, desde una perspectiva con un detalle mayor acerca de la importancia social de la información, la comunicación simbólica es parte fundamental del ‘informacionalismo’, el cual, al igual que las demás formas de desarrollo, se gestan en las esferas dominantes de la sociedad (Castells, 1996).

Lo anterior da pie a tomar en cuenta aspectos trascendentales de la Economía Política de la Comunicación, ya que la relación entre el aspecto simbólico de la comunicación y las esferas dominantes conlleva el reconocimiento de los intereses que hay detrás de la concentración de poder mediático necesaria para el desarrollo de la capacidad de propagación de mensajes, en contraste con la falta de desarrollo de estructuras epistémicas en la mayor parte de la población, mismas que son necesarias para procesar dichos mensajes que tienen, normalmente, una intención vertical y unidireccional.

De lo señalado arriba se derivan dos posturas opuestas: para Castells (1996, p. 12) desde esas esferas dominantes, las formas de desarrollo como lo es el informacionalismo “se dividen por todo el conjunto de las relaciones y estructuras sociales y, de este modo, penetran en el poder y la experiencia, y los modifican”. Mientras que para Maas (en Maas et al., 2015 p. 228) la sociedad de la información implica un “proceso de ocupación simbólica a través de la presencia mediática permanente”, lo cual se fundamenta en que dicha sociedad significa la producción e imposición de contenidos por un grupo pequeño dirigido a una amplia colectividad que no cuenta con estructuras epistémicas para procesar esos contenidos, de acuerdo a un sentido unidireccional y pragmático del concepto de información, frente al de comunicación como coordinación de acciones a partir de la interacción de diferencias. Ese tipo de contenidos son todos aquellos datos que no son ni información ni conocimiento, los cuales tienen una gran oportunidad de propagación con el desarrollo de las TIC (Cisco, 2010).

Galindo (1996, pp. 9-23, en González en Valenzuela (Coord.), 2003) detalla la postura anterior al referir que las sociedades de la información están configuradas por estructuras rígidas de organización y en general relacionales, a partir de comportamientos impuestos de manera vertical con una creatividad dirigida y limitada. El mismo autor asegura, al igual que Morales (2017), que en dichas estructuras sólo una parte privilegiada de la sociedad tiene “libertad e iniciativa de actividad creativa”²⁰ y el resto se somete; en ese sentido “la información para la creación social sólo fluye en un sentido”.

Otra postura crítica respecto a la sociedad de la información es la de Lévy (2004) al considerarla un “engaño” debido a que la suposición de la ordenación social, a partir de la automatización de la información, esconde la imposibilidad de la automatización “de la producción del vínculo social”, el cual sí está determinado en buena medida por el aspecto económico pero lo trasciende hacia un nivel antropológico.

²⁰ Lo mismo es sostenido por Van Dijk (2016) en términos de acceso privilegiado al ejercicio del discurso.

Una postura intermedia sobre la sociedad de la información es la de Trejo (1996, pp. 25 y 26 en Cruz, 2008, p. 27) al comprender a dicha sociedad como “una cadena compleja de instrumentos para la propagación de mensajes”. La anterior postura también se encontró que es neutral en lo relativo al uso de los medios debido a que no considera, necesariamente, a la propagación de mensajes como información y/o como actos de comunicación, del mismo modo en que Cibercultr@ no comprende a la transmisión de datos, de diversa índole, como acto de comunicación.

Al cerrar este apartado, se identifican dos supuestos diametralmente diferentes sobre la sociedad de la información al partir del sentido más general del concepto de sociedad que se ofrece en el glosario de esta investigación. El primer supuesto es una alta disponibilidad de datos e información con respecto a condiciones prevalecientes antes del desarrollo de tecnologías electrónicas, que modifican las interacciones sociales, lo cual se basa, esencialmente, en posibilidades tecnológicas, así como en un modelo de comunicación lineal. En el anterior sentido, es que la necesidad de extender, entre la mayor parte de la población, competencias informativas, que se comprende cómo la sociedad de la información es un proceso social continuo.

De acuerdo con Ramírez (2017) de dichas competencias las más importantes son: 1) el reconocimiento de las necesidades de información, 2) saber dónde encontrarla y, 3) evaluarla. En cuanto a los criterios para evaluar la información destaca identificar: 1) quién lo dice, 2) qué institución respalda la información, 3) el dominio del qué proviene si se trata de Internet, 4) el punto de vista o sesgo y, 5) el análisis del discurso de la información de la que se trate.

El segundo supuesto referido corresponde a condiciones extendidas regulares de acceso a la información (Reynel, 1991 en Cruz, 2008) y, el exceso de datos e información Morales (2017) propio de países avanzados donde las cuestiones de inclusión digital no son representativas. Dichas condiciones se extrapolan en el resto de los países incluidos los subdesarrollados en el caso de la ‘sociedad red’, la cual corresponde con el soporte material de la ‘era de la información’ en el entendido de que es un fenómeno meramente urbano (Castells, 1996).

De manera general, se identificó que las características teóricas de y en torno a la sociedad de la información, están basadas en las posibilidades tecnológicas de los resultados de la revolución de la década de los setenta del siglo XX. En una concepción específica de esos resultados descansa un principio de reificación, ya que se consideran a dichas posibilidades como parte factual de una realidad material, al tiempo en que no se consideran aspectos como la concentración de poder que implican las posibilidades de la propagación de mensajes y, en general de datos, a partir de intereses específicos, lo cual contrasta con la ética intelectual de inventos que permitieron la radio y el Internet, por ejemplo, tal y como lo señalan autores como Mosco (2017) en los dos casos mencionados y, Carr (2011) en el segundo.

2.2 Sociedad del conocimiento de acuerdo con los niveles de la Comunicación

2.2.1 Nivel natural o funcional

Según la UNESCO (2005), las “sociedades del conocimiento históricas” giraban en torno a la secrecía de la información y el conocimiento. En cambio, las “sociedades del conocimiento emergentes” están basadas, teóricamente, en el creciente carácter público de la información y del conocimiento. No obstante, existe, en lo anterior, una contrariedad ya que en el contexto de la economía del conocimiento, que influencia en gran medida a las principales concepciones de la sociedad del conocimiento, se encontró que, se caracteriza por la defensa de los derechos de autor y, en general, el secreto de patente (Ramírez, 2017) que incluye, por supuesto, al conocimiento experto. Es de este último modo como la sociedad del conocimiento se puede comprender como un espacio de debate en torno a las condiciones del flujo público de lo que se considera información y conocimiento o, de manera exclusiva, de las capacidades para utilizar a estos últimos insumos para generar beneficios económicos de tipo privado principalmente.

De acuerdo con Bell (1973, p. 175 en Castells, 1996, p. 11)) el conocimiento es “una serie de afirmaciones organizadas de hechos o ideas que presentan un juicio razonado o un resultado experimental, que se transmite a los demás mediante algún medio de comunicación en alguna forma sistemática”. Lo anterior refiere al conocimiento como un insumo en el entendido de que se puede comunicar por un medio. Del mismo modo que en el caso de la información, la acepción de la acción de comunicar de la que parte Bell está basada en la transmisión de un insumo, lo cual contraviene el principio epistemológico de Cibercultur@ en cuanto a la acción de comunicar no puede llevarse a cabo de manera unidireccional.

La consideración del conocimiento como insumo es importante en la medida de que, para Drucker (1969 en UNESCO, 2005), la actividad, de carácter individual, más importante en una sociedad del conocimiento es la de “aprender a aprender”, lo cual también señala Alfonso (2016) y, es una de las sentencias rescatadas en el informe Foure (1973). Todo lo expresado antes en términos centrales de la voluntad de generar dividendos económicos. La interpretación de la sentencia anterior es en términos de competitividad económica con un marcado sentido de individualismo que se une a la consideración de que el conocimiento está más bien vinculado con la capacidad del logro de una ruptura epistemológica por el individuo, más que como un proceso social relacionado con la capacidad de propagación de éste a partir de uso de TIC.

2.2.2 Nivel social o cultural

Las características teóricas asociadas a la sociedad del conocimiento se fundamentan sobre elementos propios de los de la sociedad de la información en el entendido de que, en principio, prevalece un flujo constante de grandes cantidades de datos, así como de la generación de información y conocimiento por medio del procesamiento de estos.

Esta disponibilidad y posibilidades tecnológicas, se postula, promoverían la flexibilidad institucional (Castells, 2000), de manera especial, en el contexto productivo. Adicionalmente, la educación se comprende como un servicio que se transformará y mejorará con el acceso a más y mejor tecnología.

Se tiene que el conocimiento, también valorado como insumo, es el elemento fundamental de la competencia y expansión de una economía global, la cual se desarrolla mediante la liberalización financiera, el libre comercio y, en general, la mayor integración e interdependencia de las economías. Destacan también la transferencia tecnológica y la concentración de la propiedad intelectual.

Las anteriores constituyen las líneas de acción, por medio de la instrumentación de políticas públicas, del Consenso de Washington, del cual se han hecho suscriptoras las principales instituciones financieras y económicas del sistema internacional, como lo son la Organización Internacional de Comercio (OIC), el Fondo Monetario Internacional (FMI), y el BM.

Las mediciones del Producto Interno Bruto (PIB) con respecto a la calidad de vida, el desarrollo económico, la participación de elementos como el conocimiento en la conformación de dicho Producto se consolidan como una práctica estándar, bajo la lógica de la acumulación de capital, así como de constantes cambios en el concepto de valor. La idea de progreso tecnológico y económico al igual que una cultura basada en el consumo de bienes cada vez más sofisticados y la generación de industrias de la misma naturaleza también avanza.

Este conjunto de consideraciones termina por conformar una cultura basada en la innovación tecnológica, el involucramiento del proceso tecno-científico en la mayor parte de las actividades económicas, políticas y sociales, el desarrollo de actividades económicas terciarias (Castells, 1996, Brynjolfsson & McAfee, 2014), el encumbramiento del experto como figura creadora de conocimiento de corte teórico e intelectual (Drucker, 1969), así como, inicialmente, el papel clave de las instituciones de creación científica como las universidades e institutos de investigación. Así, las redes que permiten el desarrollo de las TIC funcionan, primordialmente, en torno a la figura del experto, así como de grupos de investigación que se forman al interior de instituciones educativas o productivas, a partir de códigos comunicacionales comunes exclusivos por el grado de especialización que implican. Destaca como indicador de consecución de una sociedad del conocimiento el avance en la masificación de la educación superior (Alfonso, 2016).

Derivado de los avances tecno-científicos que se dan en el ámbito institucional y con la participación clave del experto, en el ámbito de lo público se producen movimientos para promover la libertad la información y del conocimiento, destaca el movimiento del *Software libre*. En el ámbito privado surgen líderes en el sector de la industria de las tecnologías que llevaran a la masividad del consumo de todo tipo de dispositivos electrónicos que van desde las computadoras personales, los sistemas operativos y los dispositivos móviles.

La transición de conocimiento de tácito a explícito comienza a cobrar relevancia (Bueno 1998, 2001, en Alfonso, 2016) para luego ser objeto de un análisis profundo desde la sociedad del aprendizaje por la OCDE, (2006) y por Stiglitz & Greenwald (2014). En dicho sentido, al interior de las instituciones formales, en la educación y la industria, se constituyen institutos de gestión de conocimiento con la intención de registrar precedentes de investigación (Ramírez, 2017).

Cabe destacar que los medios electrónicos, a partir de una estructura de tipo oligopólico, se erigen como pilares ideológicos masivos (Castells, 2000), lo cual permite atraer elementos propios de la Economía Política de la Comunicación debido a que del otro lado del desarrollo de las tecnologías que permiten la gestión de información y conocimiento, se encuentran los cotos de poder que detentan los detentores de los medios que permiten dicha gestión. Esos cotos de poder cobran cada vez más relevancia ya que implican planteamientos complejos de exclusión (Cisco, 2010).

La UNESCO (2005) denomina ‘sociedades del conocimiento’ en plural con el objetivo de no pretender modelos únicos de sociedad, ni procesos de creación sociales del mismo tipo. Dichas sociedades son tratadas por el mismo organismo como un fenómeno emergente en términos de advenimiento y no como una realidad objetiva conseguida²¹.

En las sociedades del conocimiento se habla del respeto intercultural y en general de la multiculturalidad y, se da paso de la importancia del trabajo físico al intelectual como forma de desarrollo extendido, lo cual fue previsto por K. Marx (UNESCO, 2005), en concordancia con el devenir del sistema capitalista. Así, cobran relevancia, entre otras situaciones, las exclusiones señaladas por el mismo autor alemán.

Las diversas exclusiones que provienen de privilegiar actividades basadas en el conocimiento de tipo teórico en detrimento de otras como las basadas en lo manual, hacen que el desarrollo tecnológico y de acumulación de conocimiento cultural genere una mayor diferenciación entre los que tienen acceso a dicho desarrollo y los que no (Morales, 2017).

²¹ Retomados de la Declaración Universal de Derechos Humanos y el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos de acuerdo a la misma UNESCO.

Por otro lado, la evolución de la estructura de las ‘sociedades red’, que es la base material de las sociedades basadas en la información (Castells, 1996) también estipula una ruptura epistemológica a nivel personal (Ramírez, 2017) y organizacional debido a que han hecho crecer la disponibilidad de datos e información de manera ampliada, lo cual ha hecho cambiar la organización social, y que a su vez crea la posibilidad de sociedades del conocimiento (UNESCO, 2005).

Dicho cambio, bajo ciertas condiciones de inclusión, está vinculado con la horizontalidad de transmisión de datos e informaciones, lo cual trastoca relaciones jerárquicas y la “lógica de centralización de los espacios” (UNESCO, 2005, p. 49).

2.2.3 Nivel de la creatividad

Este nivel se identificó a partir de la postura crítica que tanto la UNESCO (2005), como Beck (1998, en Peters 2002)²² toman respecto a las promesas no cumplidas de las posibilidades en el uso de tecnologías electrónicas, que sin embargo no han minado demasiado la confianza social en las mismas de acuerdo con los autores señalados. En ese sentido, se identificó un componente teórico asociado a la sociedad de la información relativo al uso de computadoras, el cual está anclado en las posibilidades tecnológicas de las tecnologías resultantes de la revolución de la década de los sesenta del siglo XX.

La automatización de insumos relacionados con procesos cognoscitivos como la información contribuyen a hiperindustrializar dichos procesos, lo cual resulta paradójico en un entorno denominado post-industrial (UNESCO, 2005). De ahí que el debate sobre los soportes de la memoria y la convivencia con los mismos cobra relevancia (Carr, 2011) e incluso puede ponderar principios de cambio cultural estructurales.

Por otro lado, la UNESCO (2005) considera que las tecnologías exteriorizan funciones cognitivas de manera colectiva, mientras que para Drucker (1993, p. 45 y 46 en Cruz, 2008, p. 30) la clave no está en la electrónica sino en la ciencia cognitiva, con la finalidad de “mantener el liderazgo en la economía y en la tecnología” por medio de una instauración de valores acordes en los trabajadores: dichos valores no pueden ser únicos ni instalarse en la mayoría social, por lo cual, en ese sentido, la sociedad del conocimiento de Drucker (1969) conlleva exclusión ampliada.

²² A partir de un estudio empírico que duró treinta años referente a la percepción del cumplimiento de las promesas a partir del uso de tecnologías electrónicas en la educación.

La perspectiva de la UNESCO (2005) amplía el horizonte del conocimiento de acuerdo a su importancia económica y se nota una postura no instrumental de valorización económica del conocimiento hacia aspectos estrictamente ciudadanos y, de carácter público y, no solamente productivos como lo estipula, en principio Drucker (1969), lo cual marca una identidad con uno de los aspectos teóricos más importantes de la sociedad del aprendizaje. Es en este sentido que la sociedad del conocimiento o las sociedades del conocimiento se comprenden como espacios de discusión entre la importancia del conocimiento experto y econocentrista y de la importancia del valor social del conocimiento a nivel antropológico y no sólo económico.

Desde el plano educativo formal, no hay un cambio sistémico institucional en la adopción tecnológica, tal y como lo estipula Byrd (2008) en un caso concreto dentro del campo de la Comunicación. Más bien, el cambio se da en el plano de lo individual, más bien prevalece la gestión administrativa y en menor medida las tecnologías se involucran en funciones sustantivas universitarias. Las tecnologías hacen que los individuos, de forma individual, se autosustenten, pero no en conjunto como institución (Chinkes, 2017), lo cual refleja la distinción que hace Drucker (1969) respecto a la importancia que, en el marco de la sociedad del conocimiento, tiene la ciencia cognitiva y no la electrónica, no obstante los avances de la neurociencia están muy poco reflejados en los programas educativos (UNESCO, 2005).

Es en el contexto anterior que hay una división entre el sector industrial de las TIC y el sector educativo. Existen intereses sectoriales encontrados, no obstante que en estos dos sectores es en donde se encuentran los principales usos políticos del término sociedad del conocimiento. También en el plano educativo formal, destaca el señalamiento de Cobo (2016b) respecto a la necesidad del avance en la innovación pendiente en la evaluación del conocimiento, independientemente de cómo ha sido adquirido, lo cual guarda identidad con lo que Drucker (1969) establece para concebir al conocimiento como un insumo con valor económico y por ende medible y valorizable. La UNESCO (2005, p. 67) problematiza lo anterior al señalar que los “conocimientos, a diferencia de los bienes y servicios, carecen de unidades de medición objetivas”, no obstante, “tienden a ser objeto de un intercambio continuo”.

Por otro lado, al identificar una retórica de una sociedad basada en el conocimiento que se ha asentado de forma global, Cobo (2016b) señala la falta de respuesta a la demanda de interesados por estudiar de manera formal para mejorar su educación también a nivel global, lo cual lleva a repensar los modelos educativos dominantes esencialmente masivos y por ende industriales en un contexto que se denomina post-industrial.

De este modo, la sociedad del conocimiento engloba teóricamente la anunciación de la llegada histórica al estadio del sistema capitalista en donde el trabajo intelectual se superpone al manual, así como una ruptura epistemológica del individuo con las diferentes instituciones en las que se desenvuelve debido, en gran parte, a las diversas posibilidades de cambio socio-cultural que ofrecen las tecnologías electrónicas a partir del procesamiento de datos. Es del modo anterior que se genera un modelo teórico de sociedad basado esencialmente en la importancia de las rupturas epistemológicas a nivel personal.

CAPÍTULO 3

CARACTERIZACIÓN TEÓRICA DE LA SOCIEDAD DEL APRENDIZAJE DESDE LA COMUNICACIÓN

El presente capítulo tiene como objetivo exponer una caracterización teórica de la sociedad del aprendizaje desde la Comunicación con la finalidad de presentar elementos para comprender las principales diferencias de dicha sociedad con respecto a la sociedad de la información y a la sociedad del conocimiento una vez establecidas las características teóricas principales de estas.

Para realizar esta caracterización también se apela al enfoque de los tres niveles de la comunicación, el natural o funcional, el social o cultural y el de la creatividad, mismos que fueron definidos en el primer capítulo y que fueron empleados en el segundo para descomponer las características teóricas de la sociedad de la información y de la sociedad del conocimiento. La diferencia del empleo de dichos niveles, en el caso de la sociedad del aprendizaje con respecto a las anteriores, es el grado de detalle con que se desarrollan por tratarse del tema central de la investigación.

El término de sociedad del aprendizaje es propuesto en el año de 1968 por Robert M. Hutchins. A partir de entonces se han presentado, de manera recurrente, diversas posturas que coinciden en enfatizar el tratamiento de la dimensión social de los problemas educativos²³ de la manera más amplia posible, lo cual es una diferencia sustancial con los términos sociedad de la información y sociedad del conocimiento.

Del modo anterior, al ampliarse la perspectiva sobre los problemas educativos se hacen visibles aspectos trascendentales para la Comunicación debido a que los mismos se encuentran articulados de manera suficientemente compleja.

²³ Dichos problemas educativos encontraron un referente de análisis así como una prospectiva de tratamiento en “Aprender a ser” a cargo de Faure, *et. al.* (1973) en dónde se advierten diferentes riesgos asociados con esos problemas al realizar un socio análisis y análisis institucional de la educación.

3.1 Nivel natural o funcional

El aprendizaje está relacionado con el proceso o gestión de la incorporación de lo nuevo a lo ya conocido (Cervantes, 2016) lo cual implica un cambio de comportamiento (Moreno, 2017) a nivel personal pero sobre todo en el plano de lo social (Morales, 2017), es decir, los grupos y organizaciones aprenden, no sólo los individuos (Stiglitz & Greenwald, 2014).

El aprendizaje está vinculado con la gestión del cambio en el contexto de que de manera institucional, sobre todo en el marco educativo formal, se tiende a recurrir a referentes del pasado tal y como coinciden Cobo & Moravec (2011), Morales (2017) y Moreno (2017) lo que significa una resistencia al cambio. Los primeros y el tercer autor señalan que se recurren a referentes del pasado para ponderar lo nuevo, en lo cual consiste un principio de resistencia al cambio.

Así, se hace pertinente identificar concepciones que limitan el cambio relacional al cambio tecnológico, es en dicho sentido que se hace necesario ponderar concepciones recurrentes que van en el anterior sentido, para postular las que se requieren crear. Es así como se comprende el estudio de la sociedad del aprendizaje a partir de las comprensiones dominantes de la sociedad de la información y de la sociedad del conocimiento; la primera como concepción que se requiere crear y la sociedad de la información y la sociedad del conocimiento como concepciones recurrentes.

El cambio se reduce al cambio tecnológico desde las concepciones de la sociedad de la información y de la sociedad del conocimiento, dicho cambio no es central desde la sociedad del aprendizaje y, sí lo es en el ámbito de lo relacional a partir de promover los resultados de la interacción creativa de las diferencias.

De este modo, el aprendizaje está vinculado con la experiencia personal y la manera en la que la misma interactúa con el colectivo, lo cual refiere a la noción de comunicación compleja postulada por Cibercultur@, así como a la de la ‘cultura de la convergencia’ que establece Jenkins, (2008).

Moreno (en Ortiz & Pérez, 2002, p. 33) señala que existen “sociedades conservadoras cuyos procedimientos de aprendizaje se centran en el rigor y en el control de la tradición y las sociedades innovadoras, dispuestas a aprender y al cambio permanente”. El mismo autor continúa al mencionar que el aprendizaje es un proceso colectivo cuya primera condición es “que los miembros de dicha sociedad se comuniquen entre ellos y ello implica el manejo de un lenguaje y cultura, comunes que haga posible esa comunicación”.

La gestión del cambio implica, en primera instancia, atender la dimensión estructural de la cultura y, en adelante, asumir un objetivo del pensamiento científico en el entendido de distinguir “en lo que es particular lo general y lo permanente en lo transitorio” tal y como lo señala Whitehead (en Hutchins, 1969) p. 108). Se habla de gestión del cambio (relacional) debido a que éste no viene dado *de facto* por el cambio tecnológico y sus posibilidades, tal y como lo establecen las concepciones dominantes de la sociedad de la información y de la sociedad del conocimiento.

De este modo, se rescata que tanto Hutchins (1969) como Husén (1988), desde la sociedad del aprendizaje, asumen a las ciencias políticas como unas ciencias que constantemente estructuran a la sociedad, en lugar de comprender a esta última más como algo estructurado; es en ese sentido que un sistema educativo tiende a tratar los temas dominantes de la cultura y, así como las ciencias de la educación, no se puede comprender como algo definido y acabado, lo cual empata con el principio relativo de Cibercultur@.

Lo anterior refleja una constante relación entre aspectos institucionales y no institucionales que a su vez se relacionan con el aprendizaje y, que hacen evolucionar las perspectivas generales sobre la educación. De ese modo, se comprende la necesidad de estructurar constantemente a la sociedad, a partir de los recientes descubrimientos relativos a que los componentes celulares del cerebro “no forman estructuras permanentes ni desempeñan papeles rígidos, sino que son flexibles y cambian con las circunstancias y la necesidad” (Carr 2011, p. 46) lo cual empata con la visión de las ciencias políticas y de la educación que se han señalado anteriormente, así como del aprendizaje. En dicho entendido, el desarrollo de las TIC, así como sus posibilidades, no son el centro de atención de la perspectiva de la sociedad del aprendizaje atendiendo aspectos políticos educativos amplios y complejos, es decir, relacionales.

3.1.1 Medios y contenidos

El acelerado cambio tecnológico (Rosa, 2011, Morales, 2017) tiende a distraer los objetivos de la adopción social de la tecnología, lo que hace proclive a convertir a los medios tecnológicos electrónicos en fines en sí mismos (Hutchins, 1969, Cisco Systems, 2010, Cobo & Moravec, 2011), es en dicho sentido que los contenidos y medios juegan un papel secundario en comparación con los principios de comprensión, situación que explica fenómenos como la denominada brecha digital de segundo orden (Ramírez, 2017).

Es de este modo que comienza a tomar relevancia el espacio de educación formal como lo es específicamente la Universidad. El análisis institucional que se propone de dicha institución, en el contexto de la sociedad del aprendizaje, sirve como punto de arranque hacia un socio-análisis educativo o, de las prácticas del aprendizaje a nivel socialmente ampliado y, no sólo reducido a los espacios de educación formal.

Para Hutchins (1969), los medios afectan a los contenidos, lo cual refleja una identidad con lo propuesto con McLuhan (1967) al respecto, mismo que, a su vez, lleva a asumir que la comunicación máquina no refleja la complejidad de la comunicación entre los seres humanos. Esta es la base para comprender las dimensiones que limitan las promesas de las tecnologías electrónicas. Dichas tecnologías se hacen todavía más complejas cuando no se identifican proyectos específicos antes de su adopción (Hutchins, 1969, Lévy, 2004, Morales, 2017).

Lo anterior fue señalado por Hutchins (1969) en términos de la imposibilidad de controlar el desarrollo propio de las tecnologías en ambientes educativos tradicionales, lo cual es reafirmado por Husén (1988) al señalar la disparidad en el empleo de las tecnologías electrónicas entre los estudiantes, misma que contraviene la tradicional vocación de control de la institución educativa. En concordancia, Byrd (2002, p. 27) señala que el cambio en la infraestructura tecnológica de las universidades no ha llevado al estudio de la parte viva del proceso, “manifestada en las prácticas comunicativas y culturales”.

Byrd (2008, p. 27) ahonda al señalar que resulta pertinente “trabajar directamente con los sujetos más que con los objetos (instrumentos) que utilizan” en términos de llevar a cabo un “equipamiento tecnológico de acuerdo a la capacidad receptiva de los propios usuarios y no al revés”. Lo anterior guarda un símil con el señalamiento que hace Lévy (1997) en cuanto al problema que representa pensar a la tecnología, preponderantemente, en función de sus posibilidades, sin partir del estudio de su empleabilidad real en entornos específicos basada en las posibilidades reales de interacción y organización humana.

En este contexto, al tomar en cuenta la denominada brecha digital de segundo orden, desde la perspectiva de Cisco Systems (2010) y de Moreno (en Ortiz & Pérez, 2002), que dar cauce a las posibilidades reales que ofrece la tecnología electrónica actual es parte fundamental de la creación de una cultura en torno al aprendizaje. De este modo, se postula como la disponibilidad material de tecnología electrónica no conlleva, necesariamente, el desarrollo de aspectos trascendentales con respecto a la organización social del aprendizaje, específicamente en ambientes de educación formal, lo cual se extrapola a la mayor parte de los ambientes sociales debido a que la sistematización del aprendizaje sigue siendo un aspecto pendiente por desarrollar, no obstante una cantidad importante de contenidos y tecnologías disponibles en la actualidad.

3.2 Nivel social o cultural

3.2.1 Perspectiva histórica

Destacan dos concepciones diametralmente opuestas: para Hutchins (1969), la única sociedad que ha procurado ser una del aprendizaje fue la antigua Grecia al privilegiar al aprendizaje como el centro de la organización social, de manera especial mediante la institución de la esclavitud. Por otro lado, para Stiglitz & Greenwald (2014), la sociedad del aprendizaje se comienza a identificar con la Ilustración y con el papel que jugó el aprendizaje en el despunte económico de Estados Unidos de América en la década de los ochenta del siglo XX, enmarcada por una crisis global.

El contexto social en que se circunscribe el término sociedad del aprendizaje es el de la disolución de las estructuras de clase de todas las sociedades (Hutchins, 1969) respecto a un marcado individualismo que reduce al máximo la estructura organizativa tradicional de esas clases, lo cual se refleja en el entendido de que, en el estudio del cambio social y de la sociedad misma, dicha división u otras no son representativas (Maas *et al.*, 2015), debido a que ese cambio social se encuentra más bien en las interacciones entre los diferentes actores sociales, así como entre grupos de los mismos – fronteras culturales — y no en sus dinámicas individuales.

Desde las instituciones de educación superior como las universidades, la noción que se tiene sobre la sociedad del aprendizaje ha estado ligada, tradicionalmente, a los sistemas de educación a distancia, no obstante, las amplias implicaciones que ésta tiene en comparación a la educación tradicional (García, 2002 en Ortiz & Pérez, 2002), ha provocado pensar más en la creación de una nueva cultura en torno al aprendizaje.

La sociedad del aprendizaje también ha sido tratada con diferentes propósitos (Su, 2010), destacan los fines de su uso en la creación de ciudadanía y cohesión social (Faure *et al.*, 1973), la necesidad de crecimiento económico y la realización personal mediante el trabajo (Delors J. *et al.*, 1996), el llamado a una educación útil que permita a la gente adaptarse rápido a los cambios industriales y culturales (Husén, 1988) y, finalmente se ha utilizado para proponer un nuevo orden político y moral (Ranson, 1994 en Su, 2010).

Los anteriores propósitos son los que denotan la característica instrumental con que ha sido tratado el término sociedad del aprendizaje (Su, 2010). En contraste, destaca la participación de la filosofía de la educación a partir, específicamente, de las contribuciones de Hutchins (1969) y de Su (2010) en un sentido no instrumental precisamente, fundado en el valor del aprendizaje en sí mismo en contra de toda lógica asociada con la comoditización de sus resultados, tal y como lo plantean posturas dominantes en torno a la sociedad del conocimiento y otras de carácter instrumental de la propia sociedad del aprendizaje.

El término sociedad del aprendizaje comienza a ser vinculado con la perspectiva de los problemas educativos desde finales de la década de los sesenta del siglo XX y, con perspectivas de su tratamiento en el siglo XXI, a partir de identificar el antecedente de que sólo la antigua Atenas ha sido la única sociedad que ha intentado ser una del aprendizaje debido a que esta última actividad era la que resultaba ser la principal mediación a nivel social al tener como base material a la institución de la esclavitud (Hutchins, 1969).

De este modo, en lugar de referir a mediación, y en términos de prospectiva, Su (2010) refiere a que el término sociedad del aprendizaje gira en torno a que el aprendizaje “importe” o que sea la principal preocupación de una sociedad. En lo anterior se basa la consideración de que el aprendizaje sea la principal medicación social.

Por el contrario Stiglitz & Greenwald (2014) hacen referencia al término sociedad del aprendizaje como un fenómeno que proviene de la Ilustración con los países occidentales y después con los asiáticos, a partir del incremento de la productividad económica sin precedentes en la historia humana que viene después del año 1800.

De las anteriores consideraciones se rescata que, al menos, Hutchins (1969) y Castells (1996) reconocen en Japón, el primero desde la sociedad del aprendizaje y el segundo desde la sociedad informacional, la cultura socialmente extendida en torno al aprendizaje y a la información, respectivamente, que desarrolló dicho país oriental por medio de llevar a cabo, primordialmente, la educación e instrucción mediante la industria y el lugar de trabajo, lo cual conjuntó valores sociales en concordancia con políticas gubernamentales *ad hoc*. Es pertinente señalar aquí las áreas de oportunidad que han tenido las empresas occidentales en su proceso de aprendizaje respecto al cuidado del medio ambiente y la reducción de su impacto en los recursos (Stiglitz & Greenwald, 2014) en comparación con las culturas antiguas de oriente (Castells, 1996).

A pesar de que algunos de los autores consultados identifican diversos referentes y orígenes de las sociedades históricas del aprendizaje, en el contexto contemporáneo, la gran mayoría de los autores consultados hacen referencia a la sociedad del aprendizaje en términos de postulado de creación en función, a su vez, de la creación de una cultura específica, es decir, destaca su tratamiento en términos de postulado general en contraste de las propuestas concretas de sociedad a partir de modelos aislados propuestos por Edwards, Young, Jarvis, Ciffield, y Barlett (Su, 2010).

3.2.2 El papel del lugar de trabajo

En concordancia con el caso japonés referido anteriormente, la sociedad del aprendizaje finca responsabilidades específicas al sector productivo con la idea de la capacitación tácita de los individuos para que dicho sector invierta para generar aprendizaje que pueda, a su vez, generar beneficios de tipo privado e individual a los trabajadores; esto es, generar aprendizaje inherente a los individuos (Cisco Systems, 2010). Al respecto Husén (1988), también coincide en que la empresa o la industria tiene deberes específicos con su personal con relación a la flexibilidad respecto a ‘nuevos roles’.

De acuerdo con Hutchins (1969), es por medio de la instrucción en el lugar de trabajo que se enfrenta de la manera más eficiente posible el acelerado cambio tecnológico que se experimenta y, que pone en duda a la instrucción vocacional que se encuentra en constante búsqueda de equilibrio debido a dicho cambio acelerado. Así, Faure *et al.* (1973) señalan la gravedad de la escisión en que se mantiene al individuo a partir de separar a la escuela de la vida cotidiana.

3.2.3 La institución educativa

En principio se requiere recordar que la Universidad, comprendida como la institución educativa por excelencia, es el principal transmisor de la cultura dominante (Williams, 1973, Bourdieu, 1997), de ahí se comprende la importancia de su análisis amplio.

Derivado del abandono de la responsabilidad del lugar de trabajo en el aprendizaje y en general, de la instrucción de sus allegados, surge como consecuencia, una serie de situaciones en la que se desenvuelve la educación formal institucionalizada.

Husén (1988) propone el diagnóstico de que los planteamientos de problemas educativos se han realizado desde visiones estrechas provenientes del aula, a partir de que la teoría educativa se ha limitado a la relación entre educación y psicología y, no a partir de atender la dimensión social de los problemas educativos, los cuales están expresados de manera muy amplia. Lo anterior atiende a la perspectiva de comunicación compleja de Cibercultur@.

Para el mismo Husén, el tratamiento del aprendizaje no corresponde de manera exclusiva a entornos educativos, ni desde disciplinas afines como tradicionalmente lo han sido la psicología o las ciencias de la educación. Existe una necesidad creciente de que se lleve a cabo desde distintos frentes de manera amplia e integradora, tal y como se ha visto en el caso anterior de la responsabilidad de la industria en el aprendizaje que requiere para con sus allegados, por ejemplo, para lo cual la óptica desde la Comunicación se hace clave.

Es importante señalar que, de manera esencial, los problemas educativos de los sistemas afianzados son los mismos para los países en vías de desarrollo y para los desarrollados tanto para Cisco Systems, (2010) como para Husén (1988); este último autor sólo hace una distinción de grado entre dichos países. Al respecto Faure *et al.* (1973) señalan que las problemáticas educativas de ambos tipos de países, en vías de desarrollo y desarrollados, los llaman a tomar estrategias muy parecidas, lo que apunta a considerar que, en efecto, se trata de problemas comunes a una ‘aldea global’ (McLuhan, 1962).

Con más de cuarenta años de diferencia, primero Hutchins (1969) advierte y luego Cisco Systems (2010) concluye, que en la mayor parte de los países, sobre todo en los subdesarrollados, los sistemas educativos han optado por el acceso, bajo normas de entrada y estancia determinadas, en lugar de la calidad educativa, lo cual lleva a un problema educativo generalizado que incluso se ve reflejado en la ineficiencia en la asignación y uso de recursos económicos.

Husén (1988), la OCDE, (2006) y Cisco Systems (2010) notan una gran presión social por recibir educación formal, sin embargo, para el segundo autor el acceso a la educación, siendo un problema en sí mismo ya no es suficiente, sino que pasa a tratarse de una igualdad de resultados de dicho acceso o, de una igualdad de posibilidades vitales, lo cual está íntimamente ligado con el desarrollo de aptitudes útiles a la colectividad.

Lo anterior hace referencia directa al reconocimiento de necesidades vitales que, en principio, debería anteceder a toda decisión de política educativa y de adopción de tecnología, de acuerdo con Hutchins (1969) y, a la noción de economía de las capacidades humanas de Lévy (2004), y no a una lógica económica determinada por las necesidades de las industrias como lo establecen las comprensiones dominantes de la sociedad del conocimiento.

De este modo, si no se plantea el desarrollo de una economía de dichas capacidades humanas, cabe una amplia posibilidad de desarrollo de problemas derivados de la especialización educativa en un escenario de falta de empleo (Hutchins, 1969, Lévy, 2004, Cisco Systems, 2010), en un entorno muy proclive derivado de la falta de planificación estatal centralizada en la materia (Castells, 1996).

Los problemas educativos son postuladas como una situación que, de alguna o de otra manera, eventualmente, se tienen que enfrentar (Husén 1988, Cisco Systems 2010²⁴) y que provienen, fundamentalmente, del carácter masivo e industrial en que ha sido tratada la educación a lo largo del siglo XX (Peters, 2002, Cisco Systems, 2010). Lo anterior se da tanto de manera física como virtual (Cobo & Moravec, 2011) y es la base de que no haya podido garantizarse la educación para todos, de acuerdo con la visión de la sociedad del aprendizaje de la mayor parte de los autores que la tratan.

Cabe destacar que dicho carácter masivo e industrial de la educación ha estado fundamentado en una concepción unidireccional e instrumental de comunicación, pobre relacionamente hablando debido al bajo nivel de complejidad que representa y, que está fundamentado en el desarrollo de la capacidad en el proceso de transmisión de datos.

Los problemas educativos que señalan Hutchins (1969), Peters (2002) y Cisco Systems (2010) ponen sobre la mesa cuestiones de inclusión y equidad íntimamente relacionadas con las diferencias sociales que los entornos educativos formales producen y reproducen, problemas que, desde una perspectiva eminentemente sociológica, documenta de manera sistemática Bourdieu, (1997) y en menor medida Faure *et al.* (1973). Las normas de entrada y estancia dentro del sistema educativo destacan la desigualdad de estudiantes a partir de los diferentes capitales con cuentan entre ellos (Bourdieu, 1997), o lo aptos que resultan para al sistema educativo antes de pertenecer al mismo (Hutchins, 1969, Ramos 2017).

Las desigualdades sociales extendidas que tienden a reproducir en su interior los sistemas educativos (Husén, 1988, Bourdieu, 1997), por medio de las diferencias en el aprendizaje relacionadas, a su vez, con las diferencias socioeconómicas entre estudiantes según el primer autor y, por medio de las diferencias de capital cultural entre estudiantes, las cuales provienen, a su vez, de las diferencias de capital económico entre los mismos, para el segundo autor. En concordancia con lo anterior, el amplio contexto de la estructura educativa de un país “no sólo es reflejo de principios políticos comprensivos y abstractos, sino que expresa con bastante exactitud la composición por clases sociales y la estructura económica de la sociedad a la que sirve” (Husén, 1988 p. 15).

²⁴ Emplea la metáfora del “cambio climático en la educación” en el sentido de lo urgente y necesario que resulta enfrentar dicho fenómeno en el contexto de que sistemáticamente se rehúye a hacerle frente debido a los riesgos de dislocación que implica enfrentar toda problemática social (Hutchins, 1969).

Es en este sentido que instituciones educativas pueden reproducir iniquidades presentes de manera socialmente amplia, en relación con la dependencia directa que existe entre el haber de capital económico y cultural de estudiantes universitarios, esto es, el sistema escolar “tiende a mantener las diferencias sociales preexistentes” por medio de métodos de selección “entre los alumnos dotados de cantidades desiguales de capital cultural”, manteniendo así un orden preexistente en otros entornos sociales a parte del escolar (Bourdieu, 1997, p.35).

En dicho sentido, el cambio tecnológico se asocia como cambio social, de acuerdo con perspectivas dominantes de la sociedad de la información y de la sociedad del conocimiento, mimas que no ponen la suficiente atención en los aspectos relacionales anteriormente expuestos que permanecen y se reproducen incluso mediante el uso de TIC. En concordancia, Husén (1988, p. 153) señala que “la escuela no puede actuar simultáneamente como igualadora y como instrumento que establece distinciones, las refuerza y las legitima”, de este modo, es como establece la incompatibilidad entre selectividad e igualdad, lo cual es en sí un problema de comunicación.

Todo lo anterior se ve recogido como explicación de lo que Cisco Systems (2010) relaciona con las diferencias en los procesos de aprendizaje de las personas y también constituye la base para promover otras formas de acceso y validación del mismo aprendizaje alternas a las establecidas formalmente de manera tradicional. Cisco Systems (2010) continúa, con respecto a la reproducción del fenómeno de la exclusión social al interior de los sistemas educativos, al señalar que se ha identificado que las diferencias individuales —sobre todo de carácter social y económico— en relación con el aprovechamiento cognitivo, han resultado importantes.

El anterior señalamiento se desarrolla a detalle mediante dos vertientes, la primera con respecto a lo complejo que resulta orientar el control de la variedad de estrategias de los actores — con respecto a la defensa de lo que consideran sus propios intereses— (Crozier & Friedberg, 1990) que llevan a cabo durante su proceso educativo y, que tienden a potenciarse con el uso de la tecnología electrónica (Hutchins, 1969) y, la segunda, por medio de contemplar el tránsito que existe entre el tiempo institucional de tipo sincrónico, hacia etapas y circunstancias de vida individuales en el mismo proceso educativo.

La primera vertiente resulta como parte de un reconocimiento que permite vislumbrar la complejidad para controlar la calidad educativa y la segunda, en tanto la validación social de otro tipo de organización del tiempo en comparación con la que se ha venido llevando a cabo la educación tradicional. Derivados de esta postura de presión en la que se pone a la Universidad, se encuentran otra serie de problemáticas ligadas a una estructura sumamente interdependiente y rígida hablando en términos físicos y de administración del conocimiento que ha desarrollado (Cisco Systems, 2010).

En dicha tesitura, están los problemas derivados de la gestión del aprendizaje y pérdida de conocimiento que atañen a toda organización debido a la falta de documentación de la experiencia y conocimiento de los profesionales de la educación (OCDE, 2006²⁵, Ermine, 2010). Es de este modo que la postura en la que se pone a la Universidad frente a planteamientos de aptitud econocentrista que la educación, entendida como el cultivo sistemático de la inteligencia de las personas, tiene que luchar contra la cultura dominante (Hutchins, 1969).

3.2.4 Los objetivos de la institución educativa

Es pues así que la dimensión de análisis que por excelencia se postula desde el término sociedad del aprendizaje es la institucional, misma que engloba la relación entre educación y cultura hegemónica y, que corresponde a la comprensión descriptiva de la cultura.

A partir de la distinción entre sistema educativo y educación, Hutchins (1969) hace visible la postura en la cual se encuentra el sistema educativo, dividido entre la instrucción y propiamente la educación, postura que acaba de poner en crisis a la institución educativa, en especial a la Universidad. Dicha institución se encuentra bajo una presión que deriva de lo poco reconciliable que resulta, por un lado, ser el referente principal de la educación que recibirá el individuo en sociedad y, por otro, supuestamente, como principal fuente de transmisión de conocimiento y habilidades que requiere el mismo individuo en un entorno de constante cambio tecnológico y competitividad económica.

Para Hutchins (1969) la segunda encomienda de las anteriormente señaladas, a menos que sea una decisión tomada con absoluta libertad y autonomía, no es responsabilidad de la institución educativa, en concreto de la Universidad, la cual tiene como principal fin conducir a la comprensión por medio del desarrollo de la inteligencia de los individuos, de acuerdo con la definición de educación que provee. La comprensión se desarrolla mediante el cultivo sistemático del pensamiento de todo aquel que tenga esa voluntad y no, de manera central, mediante la búsqueda de cubrir las necesidades de recursos humanos del sector productivo. Y es desde el anterior punto de vista que, al no deslindar responsabilidades universitarias, ni los orígenes de las mismas, que para el mismo autor todos los sistemas educativos se ven limitados y, en concordancia señala, al igual que Cisco Systems (2010) que son objeto de una gran presión social.

²⁵ “Una de las debilidades del sector educativo es que su base de conocimiento está dominada por conocimiento no codificado pero potencialmente codificable” (OCDE, 2006, p. 14).

De esta manera es como se articula la respuesta de Chan (2017) a la serie de cuestionamientos que el sector productivo, por medio de dirigentes de diversas cámaras de representación del estado de Jalisco, el cual no es un hecho aislado en México y en general en el mundo, en cuanto a que no son pertinentes sus reclamos acerca de la preparación de los estudiantes en función de las necesidades de dicho sector, sino que la misma industria es también responsable de formar los perfiles que requiere tal como en el caso japonés referido antes.

La educación pues, no tiene “ningún fin práctico” para Hutchins, ya que su fin no es producir recursos humanos sino formar hombres y mujeres (1969, p. 8), y es en ese sentido que la educación es para todos, y garantizarla sigue siendo uno de los principales problemas sociales, lo cual también es señalado por Cisco Systems (2010).

Destaca así la característica de universalidad de la educación, en el entendido de que se tome en cuenta la situación de aprendizaje de cada individuo en sí misma y, no desde una perspectiva igualitaria en relación con necesidades sociales expresadas en requerimientos estipulados por edad, género, raza, clase y otras variables. De esta manera una sociedad del aprendizaje para todos define a una de las tres características teóricas de la sociedad del aprendizaje (Su, 2010).

Se identifica que la sociedad del aprendizaje recoge, en esencia, las necesidades de promover una ‘economía de las capacidades humanas’ (Lévy, 2004) así como el análisis, diagnóstico y conclusión de acuerdo con Bourdieu (1997), Hutchins (1969) y Cisco Systems, (2010) respectivamente, relativos a las condiciones en que tradicionalmente se ha llevado a cabo la educación de forma institucional.

No obstante, es la segunda problemática señalada más atrás, comprender a la Universidad más como fuente de conocimiento y habilidades para la generación de poder y riqueza nacionales, bajo la aceptación de una lógica postcolonial, en un contexto de gran cambio tecnológico, la que genera una visión particular de la sociedad del aprendizaje, fundamentada en una lógica instrumental y, que aleja a dicha institución de su función histórica como espacio, por excelencia, de controversia y crítica de acuerdo con Hutchins (1969), es decir, de reflexividad sistemática en términos de Cibercultur@. Es en ese sentido que se reconoce la metáfora que utiliza Hutchins (1969) sobre la función de la Universidad como faro²⁶ y no como espejo de la sociedad, función, ésta última, encomendada a las dependencias directas del Estado de acuerdo con el mismo autor.

²⁶ Esa misma función de faro la identifica López (2017) respecto a la UNESCO y los temas que desarrolla.

Es después de que, al asumir la postura de presión en la que se coloca a la Universidad, que Husén (1988), Cisco Systems (2010) y Stiglitz & Greenwald (2014) plantean limitaciones en la participación de dicha institución en la creación de una sociedad del aprendizaje, no obstante, en gran parte de la anterior situación es en la que Hutchins, (1969) encuentra el mecanismo por el cual la educación tiene que competir con la cultura, entendida en términos descriptivos; esto es, debido a que el sistema educativo refleja las condiciones sociales, económicas y políticas predominantes, las cuales no empatan, generalmente, con los fines de la educación.

Al tiempo, se identifican asociados diversos movimientos en torno a la Universidad como su reforma (OCDE, 2006), Christinsen, 2008 en Cisco Systems, 2010) y, en general del sistema educativo, en el entendido de que puede ser objeto de una evaluación sólo después de haber transcurrido un cuarto de siglo (Hutchins, 1969).

Dentro del tipo de señalamiento anteriores, caben también otros como el de la OCDE (2006), relativo a que existen numerosos procesos que se ignoran dentro de las universidades, lo cual no permite saber exactamente qué pasa en su interior. Al respecto, la misma OCDE (2006, p. 3) afirma que “a diferencia de esferas tales como la medicina y la manufactura, en la educación no se han visto mejoras continuas ni claras como consecuencia de los avances técnicos y organizativos”, que provienen, fundamentalmente, de su incapacidad para sistematizar la experiencia de los docentes, esto es, resulta complejo hacer explícito el conocimiento implícito o tácito de los mismos en dicho entorno.

Por otro lado, tanto Illich (1971, en Cobo & Moravec, 2011) como Cisco Systems, (2010) reconocen que las estructuras conservadoras y resistentes al interior de instituciones que pertenecen al sistema educativo como la Universidad, se deben a la carga política y burocrática que conlleva la educación, por lo cual, la reforma de ese sistema trasciende sus propios límites y se hace necesario recurrir al desarrollo de la educación informal y a los modelos que combinan a esta última con la educación formal.

Es importante detallar que el tipo de cargas que conlleva la educación formal están vinculadas con modelos relacionales basados en la búsqueda de control, lo cual contraviene el tipo de mecanismos de agencia social a partir de la interacción serendipítica de las diferencias entre individuos que plantea una sociedad del aprendizaje. Lo anterior hace necesario el reconocimiento y desarrollo de espacios educativos alternativos a los institucionales, incluso desde estos últimos, en donde la presencia del tipo de cargas señaladas sea menos representativa, como lo son la educación informal y la no formal.

Además, Cisco Systems (2010) detecta en la escala industrial²⁷ en la cual está basado el modelo de los sistemas educativos afianzados una limitante para adoptar las innovaciones disruptivas a su interior, como lo son el aprendizaje en la comunidad, la educación informal para adultos, el aprendizaje basado en el trabajo y el aprendizaje entre pares. Lévy (2004), contextualiza y trasciende lo anterior al referir a la inteligencia colectiva en lo relativo a que la inteligencia se encuentra repartida en todas partes y no sólo en el culto a las comunidades en donde tradicionalmente se le ha identificado como lo son las instituciones educativas formales.

De ahí se parte hacia proyectos para valorar la inteligencia, como lo es el caso de Ciberkultur@ y de retomar una definición determinada de educación como la que ofrece Hutchins (1969), para lo cual el mismo Lévy (2004) menciona, se requieren ajustes en la comunicación más allá de los ajustes cuantitativos de las tecnologías numéricas de la información. Menciona también que los conocimientos validados institucionalmente sólo son una porción ínfima de los que están activos.

El reconocimiento anterior posee una dimensión ético-política suficiente para orientar las prácticas socialmente extendidas que se articulan en la implicación subjetiva del individuo en proyectos colectivos. Al respecto, Lévy (2004) p.13) señala que “el ideal de la inteligencia colectiva implica la valoración técnica, económica, jurídica y humana de una inteligencia —*nivel antropológico de la economía de las capacidades humanas*²⁸— repartida en todas partes con el fin de desencadenar una dinámica positiva del reconocimiento y de la movilización de las competencias”.

En concordancia con lo anterior, la visión que tiene Cisco Systems, (2010) sobre una sociedad del aprendizaje es precisamente de manera alternativa al desarrollo de los sistemas educativos afianzados en cuanto a capacidad y eficiencia, debido a que los mismos sólo cumplen con una pequeña fracción de las demandas crecientes de aprendizaje a escala mundial.

Destaca la importancia de la educación informal desde el entorno de la formal desde diversos puntos de vista, lo cual puede marcar el derrotero de participación de este último entorno en nuevas formas de validación del conocimiento y el aprendizaje, aunque no haga propios los principios y prácticas de la educación informal. En el anterior sentido, la OCDE (2006) concuerda al considerar que el conocimiento y entendimiento semiformales están siendo importantes para cambiar la educación. Cabe destacar que la innovación pendiente en la evaluación del conocimiento que conlleva

²⁷ Cobo & Moravec (2011, p. 40 hacen referencia a que “la escuela clásica desarrollada en el marco de la sociedad industrial, su división por niveles, clases y asignaturas, o según un calendario de actividades, y la enseñanza en gran parte dirigida por el maestro”.

²⁸ Las cursivas son más.

la voluntad de medirlo (Cobo, 2016a) corresponde a concepciones dominantes de la sociedad de la información y de la sociedad del conocimiento.

Por otro lado Cisco Systems (2010) identifica en la incapacidad del sistema educativo formal de hacerse cargo de los estudiantes de por vida como una de las limitaciones más importantes de dicho entorno en su participación en la construcción de una sociedad del aprendizaje. La cuestión principal es considerar alternativas para el aprendizaje sistemático.

Al respecto, la postura en la que se encuentran los estudiantes actualmente según Crozier & Friedberg, (1990, p. 141), provoca que no formen parte de la Universidad ya que están en “la posición de los usuarios” de cualquier servicio provisto por el Estado lo cual no implica “que son objetivamente miembros de la organización”, cuestión, por ejemplo, que se resuelve en el momento en que el lugar de trabajo se hace responsable del aprendizaje de sus allegados. La anterior situación, en lo difusa y fugaz que es la relación Universidad-estudiante, provoca serios problemas de comunicación. Dicha situación es detallada por Hutchins (1969) en el entendido de que las industrias del conocimiento generan desigualdades entre profesores e investigadores; lo cual provoca que los recursos se centralicen.

La importancia del sentido de pertenencia a largo plazo en la cuestión del aprendizaje es esquematizada por Husén (1988, p.165), al establecer que “la planificación educativa debe tener como supuesto básico el aprendizaje permanente” en el entendido de que si una persona con una ocupación técnica, en donde existen cambios científicos y tecnológicos significativos cada 10 años, significa que ha de renovar su caudal de conocimiento a un ritmo de 5% anual, lo cual resulta excesivo para hacerlo por sí mismo, por lo cual debe someterse a algún tipo de educación posterior de manera sistemática.

De este modo es como se reconoce la tesis principal de Hutchins (1969, p. 17) de que en la medida en que la sociedad esté más tecnificada, menos *ad hoc* será la enseñanza, lo cual empata con el diagnóstico que hace Cisco Systems (2010) al respecto, y que, a partir del mismo, plantea que la educación como se conoce cambiará.

De la tesis y diagnóstico anteriores se identifican cuatro propuestas relacionadas con la institución educativa de acuerdo con sus objetivos, como se conoce en la actualidad y, que llevan a ponderar los aspectos descriptivos, y por ende hegemónicos, de la cultura contemporánea y, que están íntimamente relacionados con la importancia del aprendizaje permanente, pero no de manera aislada cada individuo, sino como una práctica que vincula a la mayor parte de los individuos en sociedad, lo cual constituye otra de las características teóricas de la sociedad del aprendizaje (Su, 2010):

- 1- La desescolarización de la sociedad (Illich, 1985) o el desarrollo de la educación fuera de las instituciones formales a partir de que la comunidad a la que pertenece el individuo se haga responsable de manera directa de su educación.

Esta perspectiva de la educación fuera de la formal no es nueva ya que se han registrado aportes teóricos orientados a concebir el aprendizaje como un *continuum* de acuerdo con Cobo, & Moravec (2011) que atraviesa por distintos tiempos y espacios. Al respecto, los mismos autores destacan las aportaciones de Argyris (Argyris y Schön, 1996), Paulo Freire (1968), Illich (1971) y Knowles (Knowles and Associates, 1984).

En un sentido diferente, en este apartado se puede incluir a la propuesta de Hutchins (1969) de llevar la escuela al hogar.

- 2- La atención universal universitaria a toda persona que tenga la capacidad y la voluntad de ejercer el pensamiento sistemático con base en diferenciar entre educación e instrucción y que esta última esté más a cargo del lugar de trabajo (Hutchins, 1969).

Esta perspectiva está directamente relacionada con la comprensión de que el aprendizaje debe ser una responsabilidad y práctica social colectiva que plantea Cisco Systems (2010) y que no esté relacionada, fundamentalmente, con un lugar y una época concreta de la vida y luego se le olvide (Hutchins, 1969, Husén, 1988).

- 3- La conversión del sistema educativo de acuerdo con el modelo de atención universal de salud, en el entendido de que toda aquella persona que pueda identificar sus necesidades de educación, pero sobre todo de instrucción, pueda tener acceso libre a un mentor en cualquier momento (Cisco Systems, 2010). La OCDE (2006) coincide al proponer un modelo de aprendizaje de tipo noviciado por medio de sistemas más sofisticados de consejería y guía.
- 4- Un sistema educativo de carácter vitalicio basado en la coordinación entre la academia y el sector productivo (Stiglitz & Greenwald, 2014), que ha sido referido en reiteradas ocasiones por Pablo González Casanova como la Universidad fuera de la Universidad, es decir la que se encuentra incluso en el lugar de trabajo.

De este modo destaca que alrededor de la sociedad del aprendizaje la permanencia de las propuestas de análisis y ajuste en la relación educación formal e informal.

3.2.5 Análisis teórico de la institución educativa

El análisis institucional que se identifica desde la sociedad del aprendizaje refleja dos posturas diametralmente distintas pero que parten de un mismo principio, el estructuralismo y el estructural-funcionalismo, el primero que parte de que la realidad es estructurable, de acuerdo con Cibercultur@ y el segundo de que está estructurada.

En el anterior sentido, en la interpretación de Torres (2017) de Luhman sobre los problemas de la institución educativa, en concreto de la Universidad, reconoce que dicha institución, al evaluar al estudiante, en realidad se evalúa a sí misma. Lo antes señalado, desde una postura crítica y no desde una relacionada con la adaptación del estudiante al sistema debido a su diseño *ad hoc* o debido a que hay estudiantes con la habilidad de adaptación y otros que no. Lo anterior es señalado por Hutchins (1969) en términos de un “principio de exclusión” (Ramos, 2017) en el cual descansa la incapacidad del estudiante de adaptarse a una cultura extraña, la de la educación y que ha sido el factor clave del fracaso educativo para el mismo autor.

El fracaso señalado está generalizado por la falta de claridad en los objetivos de la institución educativa. Ramos (2017) identifica a lo anterior como un problema de comunicación de la institución señalada para con el público, problema que deviene, principalmente, de que tanto el sistema como la institución educativa son más bien autorreferentes, ya que están más enfocados en su propia reproducción que en la encomienda de carácter social que tienen, tal y como lo refieren Crozier & Friedberg (1990) y Torres (2017). Dicha reproducción está ligada con la selección *ad hoc* de estudiantes, así como con la búsqueda sistemática de uniformidad entre los mismos.

3.2.6 Perspectiva de la sociedad del aprendizaje desde el pensamiento económico

Dentro de los enfoques desde donde han sido tratados los diferentes propósitos del empleo del término sociedad del aprendizaje destaca el caso del enfoque económico, en concreto con respecto al papel del aprendizaje en la generación de riqueza relacionado con la información y la confianza.

Destaca la sentencia de “aprender haciendo” (Cobo & Moravec, 2011, Arrow, s/f en Stiglitz & Greenwald, 2014), la cual está vinculada con una forma de aprendizaje que proviene directamente de la experiencia en el lugar de trabajo y constituye la forma más sencilla de pasar a la práctica laboral cotidiana los resultados de la investigación e innovación (Hutchins, 1969), así como de hacer visibles elementos de aprendizaje de suma importancia que no distinguen contextos formales e informales, de donde provienen y a donde se dirigen (Cobo & Moravec, 2011). Lo anterior constituye una reducción de las interfaces del aprendizaje, en cuanto a la procuración de que el aprendizaje provenga de la experiencia directa, lo cual implica canales comunicativos específicos fundamentados en la interacción de las diferencias frente al mismo aprendizaje.

Es del modo señalado que se reivindica la incapacidad del sistema educativo para proveer escenarios de aprendizaje que sólo pueden darse en contextos del trabajo directo (Hutchins, 1969). Contrario a lo anterior, tradicionalmente, el aprendizaje se ha tratado de manera aislada como una actividad separada de la vida cotidiana (Cisco Systems, 2010) imponiendo distintas interfaces que obstaculizan la comunicación basada en la coordinación de acciones a partir de la interacción creativa de las diferencias.

Con respecto a la confianza, a partir de los trabajos pioneros de Arrow y retomados tanto por Stiglitz & Greenwald (2014) así como por Moreno (2011), este último señala que no puede ser comprada y si lo es, no sirve de mucho. Es de tal modo que, al retomar la perspectiva que sobre los medios y contenidos se tiene desde la sociedad del aprendizaje en comparación con la sociedad de la información, “poco puede aprenderse y la información no puede ser usada efectivamente en una sociedad donde hay poca confianza” (Johnson y Lundvall, 2000, en Moreno, 2011, p. 200), ambiente que caracteriza a las sociedades en vías de desarrollo.

Así, los ambientes comunicativos que prevalecen están basados en poca confianza entre los individuos a partir de la voluntad de la procuración de imponer o manipular a partir de la propagación de mensajes que se posibilita con el desarrollo de las TIC. Es del modo anterior que Stiglitz & Greenwald, (2014) señalan la importancia de la experiencia frente a la disponibilidad de información en el entendido de que esta última está sujeta a un escrutinio de confianza, por lo cual en sí misma, muchas de las veces no resulta significativa. La anterior situación está vinculada con la generación de competencias informativas que es necesario promover entre la mayor parte de la población (Ramírez, 2017).

Al respecto, Stiglitz & Greenwald (2014) llevan más allá lo prescindiendo que puede ser la disponibilidad de información y conocimiento en comparación con los resultados de la experiencia y del aprendizaje al afirmar que incluso la disponibilidad de tecnología, así como la acumulación de capital también son prescindibles en comparación con la importancia de esos resultados. Explican cómo durante la década de los ochenta del siglo XX, Estados Unidos fue el único país en donde los estragos de la crisis económica fueron menores en el contexto de que gran parte del resto de países tuvieron acceso a la misma tecnología e información que dicho país y, la diferencia entre ambos casos estuvo en la manera en que se organizaron tanto la experiencia como el aprendizaje. De este modo, la sociedad del aprendizaje no se centra en la disponibilidad tecnológica ni en sus posibilidades, sino en lo relacional y organizacional que las incluye pero las trasciende.

3.3 Nivel de la creatividad

Este nivel está determinado por la postulación del aprendizaje como la principal mediación social a partir de la creación de una cultura, no única, acorde. El postulado proviene, en principio, de un análisis institucional y socio-análisis de la educación, que se practican al interior de una cultura dominante y, es en ese sentido, que la sociedad del aprendizaje atiende más a la concepción estructural de la cultura y menos a la descriptiva, es decir, pone atención en el análisis del proceso de cambio y, a lo factual más en función del diagnóstico que obliga a ese cambio.

Dicho postulado no tiene un objetivo específico, sino que se trata de una constante creación o construcción, que son sustantivos que forman parte de las características teóricas de la sociedad del aprendizaje; es en ese sentido que, al igual que en el caso de la Comunicación, de acuerdo con Martín-Barbero (2012), se hace énfasis en el proceso y no en el objeto. Es de este modo que se plantea un ideal o postulado a seguir a partir de identificar las características de una cultura dominante que no lo permite del todo.

El hecho de que se postule al aprendizaje como la principal mediación social no significa que se ejerza el aprendizaje de manera personal; en dicho sentido existe una diferencia entre un trabajador del conocimiento y un constructor de la sociedad del aprendizaje. Este último se caracteriza por un constante reconocimiento de la postura que ocupa el interlocutor en el proceso de aprendizaje.

Lo anterior significa que el aprendizaje no se lleva a cabo a nivel personal como sucede con el proceso de conocimiento, sino que se trata de un proceso eminentemente social que se replica al aceptar la postura en la que se encuentra el interlocutor ante el aprendizaje, diferente por definición a la propia, creando, a partir de esas diferencias, algo nuevo, aprendizaje precisamente. La anterior es la idea que sustenta al postulado del aprendizaje como principal mediación social. Dicho postulado se sustenta en una idea de comunicación sistémica y compleja no instrumental como la que sostiene Cibercultur@, esto es, no una basada, centralmente, en las posibilidades de propagación de mensajes asociadas al desarrollo de las TIC, como lo estipulan las comprensiones dominantes en torno a la sociedad de la información y la sociedad del conocimiento.

Es en el sentido señalado como la interacción entre diferentes posturas en el proceso de aprendizaje recrea una cultura en torno al mismo. De ahí proviene el sentido de que el cambio en la sociedad del aprendizaje no está vinculado con la consecución de un orden político, ético-moral, económico o tecnológico determinados, sino en la aceptación del cambio como parte fundamental de la creación constante de relaciones y estructuras sociales que no distingue dichos ordenes, ni sus respectivos orígenes, es decir los formales y los informales.

De lo anterior deviene la idea de que la educación es para todos y para toda la vida pero no significa que tenga que llevarse a cabo en el mismo periodo de tiempo y mediante el mismo método (Su, 2010), sino que se perfila, puede ser gestionado mediante diferentes métodos en el contexto de promover y practicar al aprendizaje como la principal mediación social, lo cual constituye, en esencia, el mecanismo por el que la sociedad aprende (Stiglitz & Greenwald, 2014, Morales, 2017).

De este modo, la figura del trabajador del conocimiento está definida por las aportaciones de Drucker (1969) y por las de Moravec en (Cobo, & Moravec, 2011) quién lo denomina *Knowmad*. Dicha figura está determinada, en gran medida, por las necesidades del entorno económico mientras que un constructor de la sociedad del aprendizaje está más bien relacionado con la capacidad de reconocer su postura propia y la de sus interlocutores frente al aprendizaje, posturas que son únicas y diferentes, y su planteamiento es lo suficientemente amplio como para tratar, mediante diversas formas, la economía de las capacidades humanas.

Lo anterior conlleva la disposición social de aprender y reaprender constantemente (Husén, 1988, Cisco Systems, 2010) en el mismo amplio escenario social, en lo cual consiste, la sentencia de desvincular al aprendizaje con un lugar y un periodo específicos de vida, característica teórica fundamental de la sociedad del aprendizaje. De este modo, la mediación que implica la sociedad del aprendizaje está más vinculada con lo relacional que con lo que puede resultar accesorio como lo son los medios y los contenidos y, está fuertemente ligado con el reconocimiento de que la comunicación depende de las estructuras de quién recibe el mensaje o la información, y no de quién la envía, ni tampoco de la naturaleza de los mismos medios y contenidos.

En el reconocimiento de dichas estructuras está incluido el reconocimiento de la postura del aprendizaje del otro. Es en ese sentido que la idea de masividad, sobre todo en el entorno educativo e instruccional formal no tiene demasiado sentido para la sociedad del aprendizaje, ya que la masividad está relacionada con la recepción aislada de datos y mensajes por el individuo, más que con interacciones con suficiente profundidad relacional.

3.3.1 Permanencia y cambio institucional

La cuestión institucional dentro de la sociedad del aprendizaje está determinada por la relación de permanencia y cambio que atañe no sólo a la Universidad, sino a la mayor parte de las instituciones formales contemporáneas. Dicha relación está determinada por el diseño institucional y por su funcionamiento. El primero atañe, fundamentalmente, a la Universidad como institución y el segundo la trasciende.

La importancia del diseño institucional de la Universidad está relacionada con la diversidad de proveedores educativos e instruccionales que es necesario promover (Hutchins, 1969, Cisco Systems, 2010) para, a su vez, promover el desarrollo de las capacidades humanas de cada individuo relacionadas, a su vez, con la capacidad de generar autonomía en el mismo. La anterior es la perspectiva institucional que se postula, la que debe prevalecer en una sociedad del aprendizaje. En lo anterior radica el nuevo sistema educativo que requiere dicha sociedad.

Lo señalado arriba está íntimamente vinculado con el respeto de la misión histórica de espacios de reflexividad sistémica como lo es por excelencia la Universidad y, por hacer que la mayor parte de sectores sociales, como lo son el gobierno, la industria y la organización civil organizada tomen la parte de la responsabilidad en el aprendizaje que les corresponde (Cisco Systems, 2010). Todo lo anteriormente señalado en el contexto de que sólo una parte de los conocimientos y aprendizajes de los individuos es objeto de la necesidad de realizarlos y validarlos de manera sistemática, de acuerdo con los objetivos del propio individuo, mientras que la mayor parte del funcionamiento teórico de una sociedad del aprendizaje requiere el reconocimiento y práctica del aprendizaje como principal mediación social.

La visión institucional tradicional es superada en el entendido de que no es pertinente poner bajo la responsabilidad directa del gobierno la creación de una sociedad del aprendizaje (Cisco Systems, 2010, Stiglitz & Greenwald, 2014) debido a que es una institución que se encuentra en crisis (Hutchins, 1969), junto con la Escuela, la Familia y la Iglesia (Almaguer en Maas *et al.*, 2015). No obstante, son instituciones que funcionan *de facto* y es en ese sentido que los meta-espacios de interacción social como las fronteras culturales cobran relevancia. Planteado el aprendizaje como la principal mediación social, incluso la Universidad constituye un meta-espacio en esos términos.

Por otro lado, relativo al segundo aspecto señalado al principio de este apartado, el funcionamiento del diseño institucional, se tiene el diagnóstico de que dicho funcionamiento está, actualmente, más relacionado con normas de control y menos con normas que faciliten la flexibilidad (Moreno, 2011) lo cual incluye y trasciende a la institución educativa; la necesidad de flexibilidad señalada es una de las características teóricas de la sociedad del aprendizaje.

Es pertinente señalar que la tecnología electrónica como las computadoras fueron introducidas en el sector productivo, originalmente, con una finalidad de control más que de productividad (Hill en Santos & Díaz, 2015) lo cual puede explicar parte importante de la permanencia de la rigidez e inflexibilidad en dicho entorno y en general a nivel institucional.

La necesidad de mayor flexibilidad institucional está poco relacionada con la reforma formal de las instituciones y más bien lo está con lo sustantivo que resultan las relaciones entre individuos pertenecientes y no pertenecientes a las instituciones. El contexto de lo anterior resulta de tomar en cuenta la frontera entre lo formal y lo informal en la cual “surgen nuevas prácticas óptimas y principios y criterios de sentido común” (Pérez, 2003 en Moreno, 2011, p. 201). Dichas prácticas constituyen todo un reto institucionalizar, la mayor parte de las veces debido a que “lo instituido acepta lo instituyente cuando puede integrarlo, es decir, tornando equivalente a las formas ya existentes” (Crozier & Friedberg, 1990, p. 86), en lo cual radica la vocación de rigidez y uniformidad institucional.

La generación de flexibilidad institucional que se señala desde la sociedad del aprendizaje se enfrenta a la problemática de sistematizar oficialmente los resultados de la experiencia institucional fuera de lo establecido de manera igualmente oficial. De este modo, las condiciones de transformación técnica, de los mercados y del entorno económico obligan a las organizaciones a abandonar sus modelos rígidos y jerarquizados para desarrollar capacidades activas, lo cual no es posible si no se movilizan de manera efectiva sus subjetividades, esto es, la de sus participantes (Lévy, 2004).

Al respecto Stiglitz & Greenwald (2014) señalan que existen fronteras de transmisión de los resultados del aprendizaje y su adaptación institucional. La transmisión de dichos resultados depende precisamente de la interacción directa con personas que poseen un conocimiento y aprendizaje inherente a ellos mismos y, no de la mera disponibilidad de información. De este modo, se reivindican el valor del conocimiento tácito de las personas así como el de la experiencia directa y la interacción personal (Moreno, 2011, Cobo & Moravec, 2011) como elementos sustantivos del aprendizaje social.

El mecanismo de ese aprendizaje está explicado fuera de toda lógica de la reforma institucional, así como de su lógica instituyente, en la relación norma/estrategia (Crozier & Friedberg, 1990). En el anterior entendido, el individuo es capaz de orientar su estrategia en función de la norma escrita para diferentes fines, es en dicho sentido que lo instituyente deja de tener relevancia si se entra al plano de la movilización de la subjetividad de los individuos (Lévy, 2004); que equivale a una manera en que la flexibilidad institucional se materializa.

Al tomar en cuenta la relación entre el sujeto y la institución a cualquiera de sus niveles, incluyendo las instituciones sociales como la propia sociedad, se rescata el valor de la relación entre el actor y el sistema, en donde la relación continuidad/cambio sistémico depende de la coordinación, de manera voluntaria, de las estrategias de los actores, las cuales en principio pueden ser infinitamente diferentes y contradictorias entre sí (Crozier & Friedberg, 1990) y en menor medida de la norma. La coordinación de estrategias diversas y contradictorias referida puede generar comunicación a partir de sus interacciones; es en dicho sentido que la relación continuidad/cambio institucional constituye una cuestión y/o problema de comunicación.

Es del modo anterior que las características teóricas de la sociedad del aprendizaje no se relacionan con la consecución de órdenes políticos, ético-morales, económicos o tecnológicos específicos, sino, más bien, con la capacidad de emergencia de los individuos de acuerdo con condiciones imperantemente cambiantes, en un contexto de menor capacidad de control real por parte de las instituciones tradicionales y, con una mayor capacidad de autonomía en los individuos, así como en grupos de los mismos. Lo anterior permite postular la práctica del aprendizaje como principal mediación social.

La emergencia social referida se expresa de manera “molecular” (Lévy, 2004) en el entendido de la rapidez de una reacción y articulación necesarias que guarda poca relación de gestión con órganos de control tradicionales, generalmente instituciones formales. De este modo, el aprendizaje social está relacionado con “cambios en las creencias sociales que llevan, a su vez, a través del sistema político, a distintas acciones públicas” (Stiglitz & Greenwald, 2014, p. 101).

Así, el aprendizaje social que postulan Stiglitz & Greenwald (2014) guarda identidad con la inteligencia colectiva de Lévy (2004) en el entendido de la importancia “del conocimiento y la capacidad de aprender como conjunto social, y no sólo los conocimientos codificados, formales, sino, particularmente, las nuevas prácticas sociales en proceso de cristalización en hábitos y rutinas sociales y determinados por los conocimientos tácitos”²⁹ (Moreno, 2011, p.199). De la anterior manera, se vuelve a hacer hincapié en el carácter intersubjetivo del aprendizaje como proceso social; en la calidad del vínculo social que básicamente comienza en la interacción personal y es la base de toda innovación social.

²⁹ Destacar que el conocimiento tácito implica que “no puede separarse de su portador, sea un individuo o una organización” (Johnson y Lundvall, 2000 en Moreno, 2011, p. 199), lo cual coincide, en esencia con lo que establecen Stiglitz & Greenwald (2014) basados en los descubrimientos de Arrow (1971).

La innovación ha estado vinculada con la de tipo tecnológico o cognoscitivo y, en menor medida, con la calidad de un vínculo social basado en la confianza. En dicho sentido, se establece que la innovación que importa es de carácter social y, si no es escalable, no se puede llamar innovación (Cobo, 2016a).

Del modo anterior, se comprende a la innovación como un proceso esencialmente no industrial (Cobo & Moravec, 2011). La innovación no se comprende en términos de segmentación del mercado, sino de un grado de integración identitaria que recoge el aspecto material o económico de la vida social, pero lo trasciende, más bien se trata de una ‘economía de las capacidades humanas’ (Lévy, 2004). En la medida en que las interpretaciones acerca de la innovación se alejen de las anteriores precisiones, es que se acercan a posturas tecno y econocentristas, las cuales constituyen visiones instrumentales que se alejan de la esencia de las características teóricas de la sociedad del aprendizaje.

3.3.2 Creación de una cultura específica

Dentro de los diferentes tratamientos teóricos de la sociedad del aprendizaje sobresale el señalamiento de la necesidad de crear una cultura acorde para su creación. Dicha cultura no proviene *per se*, de una mayor disponibilidad de medios y contenidos TIC, sino de la necesidad de poner mayor atención en lo sustantivo que resulta lo relacional con la finalidad de que el aprendizaje sea permanente o a lo largo de toda la vida (Hutchins, 1969, Cisco Systems, 2010).

También se señala la importancia de que los estudiantes comprendan al aprendizaje como una actividad, no como un lugar físico (Cisco Systems, 2010). Al respecto, Husén (1988) señala que el aprendizaje significativo no es una cuestión que sólo tenga que ver con las escuelas; postula que la educación debe abarcar toda una gama de marcos institucionales, lo cual requiere el desarrollo de una concepción de comunicación mucho más compleja que la lineal dominante. Por su parte, Moreno (en Ortiz & Pérez, 2002 (Coord.), 2002, p. 34) señala que se trata de:

...transitar de normas de control a normas que facilitan. Del concepto de escuela como modos, lugares y tiempos determinados *a priori*, a los que deben limitarse los ambientes y procesos de aprendizaje, hacia ambientes de personas y comunidades que aprendan en cualquier lugar y tiempo de diferentes maneras.

La cultura en torno al aprendizaje que se postula consiste en ‘ciudadanizar’, por medio de inculcar la pasión entre la población por el aprendizaje (Cisco Systems, 2010). En los términos de Husén (1988) se trata de inculcar un sentimiento de amor por el aprendizaje entre los estudiantes acompañado de una flexibilidad mental.

Por su parte, Stiglitz & Greenwald (2014) subrayan la importancia del reconocimiento de los resultados exitosos del aprendizaje por parte de una comunidad a la que se pertenece, generalmente la organización productiva. Otra manera de comprender los anteriores puntos de vista es a partir de cómo Husén (1988) destaca que, en la prioridad que tradicionalmente han tenido la meritocracia, la orientación hacia la carrera y el exceso de pragmatismo sobre el aprendizaje, existe un descuido de los beneficios intangibles que corresponden al individuo.

La cultura por crear comienza a tomar forma a partir de ponderar la manera en que se ejerce el tiempo libre, de acuerdo con Hutchins (1969) y con Cisco Systems (2010), así como de la determinación de qué tanto la industrialización lo ha generado de acuerdo con el primer autor, en el entendido de que la utilidad de las máquinas se consideraría, precisamente, en función de la generación de dicho tiempo libre, que puede ser la base para que la principal mediación social sea el aprendizaje; cabe destacar que en la antigua Grecia esa base la constituía la esclavitud (Hutchins, 1969).

Por el contrario, Jenkins (2008) habla de una ‘cultura de la convergencia’ no en términos de construcción sino de que se vive *de facto* aunque no se conocen del todo sus normatividades e implicaciones. De este modo, la cultura que se pretende crear, pero más que nada, reconocer su necesidad de creación, viene determinada por estas condiciones poco definidas de la cultura de la convergencia, que conllevan la capacidad de reconocer y hablar, de manera autónoma, de la cultura propia (Hutchins, 1969).

En el anterior sentido, más que hablar de la creación de una cultura específica, se trata del reconocimiento del cambio como característica integral de las condiciones en que se desenvuelve la cultura y, que se aleja de la concepción descriptiva de la misma, que está más enfocada en la creación y mantenimiento de la rigidez de estructuras sociales. Es en este contexto que toman relevancia categorías como inteligencia colectiva y flexibilidad institucional, mismas que no vienen *de facto* a partir de una mayor disponibilidad de medios y contenidos TIC; es en dicho sentido que no se hace referencia a convergencia digital sino a la cultura de la convergencia precisamente.

3.3.3 Principales valores epistémicos de la sociedad del aprendizaje

Hablar de valores epistémicos en torno a la sociedad del aprendizaje refiere a lo que implica la práctica del aprendizaje como la principal mediación social, que se desprende de adoptar una postura intermedia entre la necesidad de explicar la realidad y, el constante planteamiento de cómo está estructurada. Dicha postura pone énfasis en la relación continuidad/cambio social.

Los valores en torno al aprendizaje están tradicionalmente asociados a la práctica educativa formal, sin embargo, tienen una perspectiva de integrarse en la mayor parte de ámbitos de una sociedad del aprendizaje. Primeramente, se encuentra la consideración de lo subjetivo que resulta medir el conocimiento (Hutchins, 1969), lo cual plantea restricciones importantes para considerarlo como un insumo (*commodity*) y, más con una actividad basada en la capacidad de los individuos para procesar información. Después se encuentra la necesidad de incorporar elementos motivacionales como fundamento del aprendizaje (Cisco Systems, 2010, Carr, 2011), en el entendido de reconocer la importancia de las emociones para que se lleve a cabo el proceso de aprendizaje.

Contemplar la importancia del conocimiento (Cisco Systems, 2010) y la experiencia previas resulta básico para la conformación de niveles más complejos de aprendizaje. Así, la experiencia es necesaria para comprender algunas materias (Hutchins, 1969). También resulta importante el reconocimiento de una diversidad de métodos para acercarse a un mismo objetivo (UNESCO, 2005, Cisco Systems, 2010).

Finalmente, se encuentran dos cuestiones relativas al pensamiento. La primera es la distinción entre almacenamiento de información/sinapsis (Carr, 2011). El almacenamiento de información está vinculado con el principio básico de cómo funcionan las computadoras. Incluso las funciones más complejas de una computadora como pueden ser las de la inteligencia artificial funcionan bajo ese principio (Morales 2017).

Por el contrario, la sinapsis es un proceso cerebral en que se basa la creatividad humana que trasciende al proceso de almacenamiento y sistematización de información. Esta distinción es pertinente en el contexto de que autores como Cowen (en Carr, 2011) mencionan que el fácil acceso a la información favorece a lo breve y deshilvanado. Este hecho se ha relacionado con consecuencias en el aprendizaje, la forma de relacionarse con el mundo y el funcionamiento del cerebro.

La alta disponibilidad de información lleva a considerar que es más importante en sí misma que su análisis profundo (Carr, 2011). Contar con una alta disponibilidad de información conlleva a tener un menor control sobre recursos limitados tan básicos como el tiempo, mismo que constituye la primera y verdadera forma de pago del acceso a los contenidos en Internet (Brynjolfsson & McAfee, 2014), lo cual describe una “economía de la atención” (Tufekci, 2017) en el entendido de la lucha por la búsqueda de la captación de la atención de la población entre las empresas líderes y que es el

principal mecanismo de ocupación del universo simbólico. De manera adicional, en el creciente universo multimedia de Internet, definido por un flujo constante de información así como de una “cultura de cortar y pegar”, Cisco Systems (2010) nota un desplazamiento de oportunidades de imaginación y reflexión continuas.

De este modo, al tomar en cuenta que la relación almacenamiento de información/sinapsis atiende a la relación ser humano-tecnología y como se afectan mutuamente, así como que la sociedad del aprendizaje parte de una postura crítica de la adopción social hegemónica de la tecnología, se da paso al desarrollo de la segunda cuestión relativa al pensamiento, la cual tiene que ver con el desarrollo del pensamiento metafórico.

La metáfora sirve tanto para distinguir promesas tecnológicas en el sentido de que tanto Mosco (2017) como Sunstein (2017) señalan que al crear tecnología también se crean mitos, así como para distinguir diferentes postulados de la relación sociedad-tecnología, lo cual permite tener elementos en contra de todo determinismo tecnológico o perspectivas tecnocentristas que permitan, a su vez, privilegiar lo estrictamente relacional que implica el aprendizaje, a partir de la interacción de las diferencias y, no lo que pueda resultar accesorio o constituir todo un obstáculo, como lo es la alta disponibilidad de medios y contenidos para una cantidad importante de seres humanos.

La importancia del pensamiento metafórico está en comprender que los cambios en las metáforas constituyen cambios culturales (Sunstein, 2017). Cabe señalar que para Cibercultur@ la teoría es “la proveedora de metáforas y de nociones científicas y epistémicas que permiten conducir el camino y poner en forma la información obtenida técnicamente” (Galindo, 1998, p. 10 en Maas et al., 2015)).

Para Cobo & Moravec (2011, p. 26), al hacer referencia al ‘aprendizaje invisible’, hablan de que aquello que “puede sonar profundamente metafórico es una de las características más sustantivas del conocimiento”. En dicho sentido, una función fundamental del científico social, incluido el comunicador, es la creación de metáforas alternativas a las hegemónicas que ocupan el espacio simbólico de grandes grupos sociales dominados mediáticamente (Van Dijk, 2016).

Así, los valores epistemológicos de los cuales dependen la práctica del aprendizaje como principal mediación social como postulado de cambio cultural necesario para la creación de una sociedad del aprendizaje son:

- 1- Adoptar una postura intermedia entre las consideraciones de que la realidad está estructurada y es estructurable que permita visualizar necesidades y oportunidades de cambio social.
- 2- Considerar al aprendizaje más allá de los espacios a los cuales está asociado de forma tradicional como lo son las instituciones de educación formal.
- 3- Considerar al conocimiento como una actividad fundamental asociada con el desarrollo de capacidades individuales y no como un insumo medible (*commodity*).
- 4- Desarrollo del pensamiento metafórico de modo que permita orientar, de manera activa, la adopción social de la tecnología, así como la formación independiente del espacio simbólico social.

CAPÍTULO 4

PERSPECTIVA GENERAL DE LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN, DE LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO Y DE LA SOCIEDAD DEL APRENDIZAJE

Una vez que se han expuesto las principales características teóricas de la sociedad del aprendizaje, así como de la sociedad de la información y de la sociedad del conocimiento, al tener como principal factor diferenciador entre la primera y la sociedad de la información y la sociedad del conocimiento una concepción específica de comunicación, corresponde presentar una perspectiva general de los tres términos con la finalidad de generar un meta-espacio entre los mismos que permita identificar una lógica no instrumental relacional que distingue a la última de las dos primeras, lo cual constituye, en conjunto, tanto el objetivo como el propósito del capítulo.

La perspectiva general que aborda este capítulo se presenta en cuatro partes: a partir de un cuadro conceptual y de tres diagramas. El primero tiene como objetivo exponer las principales diferencias teóricas de la sociedad de la información, de la sociedad del conocimiento y de la sociedad del aprendizaje en un sólo espacio. Por su parte, dos diagramas tienen como objetivo exponer la perspectiva de coexistencia teórica de la sociedad de la información, de la sociedad del conocimiento y de la sociedad del aprendizaje.

Finalmente, un diagrama más tiene como finalidad exponer la perspectiva relacional no instrumental de la sociedad del aprendizaje que tiene como base el postulado de que el aprendizaje sea la principal mediación social.

Aunque la sociedad del aprendizaje es el tema central de esta investigación, la importancia de contemplar a la sociedad de la información y a la sociedad del conocimiento está en que gran parte de la definición de la primera proviene de lo que no es precisamente, en el entendido de la preponderancia que tradicionalmente se les ha dado a las tecnologías, así como a la extracción de valor económico de la manera más inmediata posible de insumos como datos, información y conocimiento; es decir, gran parte de la definición de la sociedad del aprendizaje proviene de lo que no es con respecto a las concepciones dominantes de la sociedad de la información y de la sociedad del conocimiento.

4.1 Principales elementos teóricos de la sociedad de la información, de la sociedad del conocimiento y de la sociedad del aprendizaje

SOCIEDAD	PREMISA	CARACTERÍSTICA	PRINCIPIO	COMUNICACIÓN	CULTURA	AUTORES
I	Uso de TIC y sus posibilidades	“Impactos” sociales, económicos, políticos, y culturales de las TIC. Se toma en cuenta poco la Economía Política de la Comunicación	Reificación	Máquina	Se modifica y adapta a y con las TIC	Levy; Maas et al; Martín-Barbero, Maigret
C	Ruptura epistemológica Individual	Fase del capitalismo en que prevalece el conocimiento de tipo teórico	Exclusión	A partir de la gestión de insumos: Información, conocimiento y aprendizaje		Drucker, Bell; UNESCO, OCDE
A	Valor del aprendizaje en sí mismo como principal mediación social	Aprendizaje desligado de lugares y momentos específicos de la vida	Postulado	Solo en función de la generación de inteligencia	Se requiere crear una específica	Su; Hutchins, Husén, Cisco Systems; OCDE Stiglitz & Greenwald

Cuadro conceptual 1. Fuente: elaboración propia

En el cuadro que se presenta arriba aparecen seis rubros que permiten distinguir puntualmente las características de cada sociedad en cuestión. La primera columna corresponde a nombrar lo que define a cada una de las sociedades: la sociedad de la información (I), la sociedad del conocimiento (C) y la sociedad del aprendizaje (A).

Es importante mencionar que no se incluyó una columna dedicada exclusivamente a la comprensión de la tecnología, en concreto de las TIC, de cada sociedad, porque se sobrentiende que el origen y uso de los términos que encierra cada una de las tres sociedades tiene lugar en el contexto de una revolución tecnológica y, que elementos recogidos a lo largo de las columnas presentes en el cuadro expresan una visión particular de cada sociedad al respecto.

En la segunda columna se presentan las premisas centrales de cada una de las sociedades: mientras que la sociedad de la información se centra en la importancia en el uso de las TIC, así como en sus posibilidades, la sociedad del conocimiento en la importancia de los resultados de una ruptura epistemológica de tipo personal en función de generar liderazgo económico, mientras que la sociedad del aprendizaje en las condiciones que puedan permitir que el aprendizaje sea reconocido y practicado como la principal mediación social, que es en sí, el principio de postulado que la distingue.

En cuanto a la característica teórica principal de cada una de las sociedades (tercera columna), la sociedad de la información parte de la metáfora del impacto de las tecnologías electrónicas en la sociedad, como si la tecnología estuviera en movimiento y golpeará a discreción a la sociedad que, desde esa perspectiva, se mantiene en reposo. Aspectos de concentración de poder que implica el desarrollo de la infraestructura necesaria para hacer disponible y transmisible datos son poco relevantes en el contexto de la importancia del impacto mencionado; se supone que dicho impacto justifica la concentración de poder señalada.

Dicha concentración significa la reproducción de problemáticas sociales con alta complejidad de resolución, en donde la voluntad de manipulación mental de grandes grupos sociales a partir de la posibilidad de propagación de mensajes que han desarrollado las TIC juega un papel preponderante. En el anterior sentido, se duda de la capacidad teórica de la sociedad de la información en la creación de autonomía e inteligencia de grandes grupos sociales, tal y como lo buscan los postulados teóricos de la sociedad del aprendizaje a partir de poner mayor atención en lo relacional. No obstante, en la posibilidad de propagación de mensajes que hay en la sociedad de la información se postula a su vez, la posibilidad de mejora social.

Por el contrario, la generación de autonomía e inteligencia de todos los seres humanos es el objetivo de la sociedad del aprendizaje, lo cual, se postula, se puede lograr a partir de la aceptación e interacción de diferencias en donde la propagación masiva de mensajes juega un papel secundario, que en términos políticos marca una distancia para validar la concentración de poder que implica el desarrollo de dicha capacidad de propagación.

Derivado de la premisa y característica principal de la sociedad de la información, se identifica que en esa sociedad la mediación social se lleva a cabo, eminentemente, por medio de la tecnología electrónica y asume que la misma modifica las relaciones sociales sustancialmente, más allá del formato en que se esparcen los datos cada vez más disponibles.

En la tercera columna se presentan los principios con que se identifica a cada sociedad. Se comprende como principio a la base o razón fundamental sobre la cual proceden los supuestos relacionales y de la adopción social de la tecnología de los que parte cada sociedad, esto es, lo que socialmente significan las premisas y características de cada una de las comprensiones de la sociedad de la información, de la sociedad del conocimiento y de la sociedad del aprendizaje.

En los supuestos estructurantes de las tecnologías electrónicas y en asumir sus posibilidades como realidad, es en donde se encuentra el principio de reificación con que se identifica el término de sociedad de la información, al otorgarle a la tecnología electrónica atribuciones que no tiene *per se* de acuerdo, en contraste, con los principios teóricos y epistémicos de la sociedad del aprendizaje.

De las atribuciones señaladas, la principal es la que indica que parte importante de los datos que se envían por medio de las tecnologías electrónicas son o serán información, lo cual no corresponde con las importantes problemáticas sociales que prevalecen, aunque existan esas posibilidades; en dicho sentido, se asume que la información se puede comunicar, así como real la posibilidad de que un dato o serie de datos se conviertan en información. En los dos puntos anteriormente expuestos radica el carácter instrumental reificante asociado a la sociedad de la información.

Por su parte, la principal característica teórica de la sociedad del conocimiento es la de señalar la importancia del conocimiento teórico en una parte concreta de la historia económica humana, lo cual significa una interacción social basada en rupturas epistemológicas de carácter personal y se asume que el conocimiento se puede comunicar, lo cual es una contrariedad debido a que el conocimiento es un proceso más bien de tipo personal.

El conocimiento teórico que privilegia la sociedad del conocimiento proviene, preponderantemente, del manejo de información. De este modo, se identifica como la sociedad del conocimiento se finca sobre principios de la sociedad de la información, al ésta partir de que el desarrollo de las TIC ha hecho mucho más disponible dicho insumo.

La anterior identificación sirve para notar los supuestos básicos que hay alrededor del uso y significado mismo del concepto de información con respecto al de conocimiento. Partir de la identificación señalada lleva a reconocer que hay un consenso de que el conocimiento proviene del procesamiento de información mientras que no hay uno, relevante por lo menos, de que la información proviene del procesamiento de datos.

Por la consideración que goza el anterior supuesto se explica la firmeza que goza el término sociedad de la información en entornos decisivos de la sociedad, al no haber una referencia, por lo menos significativa encontrada, a una ‘sociedad de los datos’, como término básico que refiera a las condiciones en las cuales se desenvuelve una sociedad crecientemente mediatizada; se da por hecho que la mayor parte de lo que se transmite y recibe de manera electrónica es información y, que el proceso que la enmarca corresponde a actos de comunicación, comunicación máquina en principio, lo cual contrasta con la postura de Cibercultur@ al respecto.

Con lo señalado antes, la experiencia y otras formas de sistematizar conocimiento, e incluso otro tipo de actividades, quedan en un segundo plano o, quedan descartadas ya que se privilegian las posibilidades de liderazgo económico que se suponen a partir del dominio del conocimiento teórico. Al privilegiar al conocimiento teórico como base del desarrollo, la sociedad del conocimiento supone un principio de exclusión al privilegiar un tipo de conocimiento al que, por definición, no todos pueden aspirar. Ahí se fundamentan las bases del individualismo asociado a un desarrollo social pobre

relacionalmente hablando, ya que dicha interacción depende de un dominio específico y, de la interacción de las diferencias que supone, de manera alterna, una sociedad del aprendizaje.

La característica teórica principal de la sociedad del aprendizaje es la de desligar al aprendizaje de todo lugar y tiempo específicos, en este caso, la institución escolar, hacia un grado mayor de generalidad social. Lo anterior implica que el aprendizaje sea la principal mediación social, lo cual significa ir más allá del respeto a las diferencias en dirección de la aceptación e interacción de estas, a partir de la práctica de una concepción particular de comunicación, la comunicación sistémica y compleja que se ha venido refiriendo.

El postulado de que el aprendizaje sea la principal mediación social tal y como lo estipula la sociedad del aprendizaje significa que la educación trascienda los ámbitos tradicionales en que ha sido tratada, es decir, la escuela, lo cual implica que la concepción de comunicación dominante cambie por una que trascienda a la importancia de los medios y contenidos TIC *per se*, así como los resultados de la actividad cognoscitiva eminentemente individual.

De este modo, en cuanto a la concepción de comunicación que subyace a cada sociedad, se tiene que corresponde a la sociedad de la información es la de la comunicación máquina, lo cual quiere decir que, en tanto los aparatos electrónicos cumplan los protocolos técnicos de comunicación, se supone se da la comunicación humana; esto es, que el mensaje se recibe tal y como se envía a través de un medio, lo cual corresponde también con una concepción instrumental de comunicación y, no con una que toma en cuenta la diferencia de estructuras internas entre los interlocutores, así como los resultados inesperados de su interacción tal y como sucede en el proceso de aprendizaje.

Por su parte, la concepción de comunicación que subyace a la sociedad del conocimiento es una que complejiza al mismo tipo de concepción de la sociedad de la información y, consiste en que, a partir de la comoditización de la información, del conocimiento e incluso del aprendizaje, se supone que los resultados de dicho proceso son comunicables. Lo anterior indica una concepción de comunicación pragmática e instrumental y, no una sistémica y compleja, que encuentra más consideraciones en la sociedad del aprendizaje debido al grado de interacción que supone el aprendizaje a partir de la interacción de diferencias.

Por su parte, la concepción de comunicación que se puede deducir de la sociedad del aprendizaje supone que la interacción de diferencias produce resultados no esperados (serendipia) lo cual genera respuestas de emergencia social, de acuerdo con situaciones concretas y que son potencialmente valorizables, incluso económicamente, en algún momento de la vida de los participantes de dicho aprendizaje, aunque esa no sea su principal finalidad. De este modo, la concepción de comunicación de la sociedad del aprendizaje se acerca más a considerar la estructura interna del interlocutor, por definición diferente a la propia.

La anterior consideración es clave para la generación de acciones de emergencia social, es decir, expresiones de autonomía en el entendido de que la inteligencia colectiva significa la creación resultados no esperados de acuerdo con situaciones concretas de manera sostenida en el tiempo. En la concepción de comunicación que soporta a la sociedad del aprendizaje se encuentra un principio epistémico de creatividad relacional en donde la comoditización de la información, del conocimiento y del aprendizaje no juegan un papel central.

En cuanto al modo de entender a la cultura, para la sociedad de la información y la sociedad del conocimiento, la cultura se modifica por el desarrollo tecnológico electrónico y por los descubrimientos de la neurociencia respectivamente; dichos cambios se comprenden como estructurantes de la cultura. De manera diferente a la anterior, la sociedad del aprendizaje busca la creación de una cultura específica que privilegie al aprendizaje como la principal mediación social, no obstante los desarrollos tecnológicos que privilegian la sociedad de la información y la sociedad del conocimiento, debido a que nota como los desarrollos señalados pueden replicar condiciones que no permiten que el aprendizaje sea la principal mediación social, como las relaciones sociales basadas en la polarización, así como la concentración de poder, principalmente el mediático, que no promueve interacciones sociales autónomas basadas en las diferencias.

Finalmente, la sexta columna da parte de los principales autores que atienden a cada uno de los términos tal y como se ha visto de manera puntual. No obstante, por cuestiones de método, en dicha columna no aparecen las relaciones que varios autores tienen con dos o más términos, destacan los casos de Drucker (1969) y Bell (1973) y, sus aportaciones en las perspectivas tanto de la sociedad de la información como de la sociedad del conocimiento, de la OCDE y de la UNESCO con relación a la sociedad del conocimiento y, a la sociedad del aprendizaje respetivamente.

También destaca el caso de William Gibson, quien es referente de la sociedad del conocimiento para Alfonso (2016) en el entendido de que el futuro ya está aquí, y de la sociedad del aprendizaje, para Cisco Systems, (2010). al enfatizar que dicho futuro no está en todas partes. De este modo, la primera parte de la sentencia anterior es de carácter tecnocentrista y es la que retoma Alfonso y la segunda es más de carácter social enfocada en la exclusión y es la que retoma Cisco Systems.

4.2 Perspectivas de la coexistencia de la sociedad de la información, de la sociedad del conocimiento y de la sociedad del aprendizaje

En perspectiva, para algunos autores las tres sociedades coexisten (Lay, 2017, López. 2017, Ortiz, 2017, Herrera, 2018) ya que atienden, cada una, a procesos específicos: la sociedad de la información se centra en la tecnología electrónica, la sociedad del conocimiento en la ruptura epistemológica de carácter personal y, la sociedad del aprendizaje en la necesidad de promover vínculos sociales que privilegien al aprendizaje. De este modo, cada una de las sociedades atiende, de manera primordial, algún aspecto que los otros sólo pueden llegar a tocar de manera tangencial.

Al depender de los casos específicos, lo afianzado que está el uso de cualquiera de los tres términos en lugar de algunas otras categorías, conceptos e incluso teorías que dan cuenta de las relaciones entre sociedad y tecnología responde a que son términos dinámicos que atienden a la complejidad que caracteriza a la realidad contemporánea y, es sólo mediante sus usos en el contexto de alguna postura teórica o epistémica que se desarrolla su capacidad explicativa.

No obstante, la perspectiva que atiende a la coexistencia de los tres términos, que implica el desarrollo progresivo o indistinto de la integración de individuos a la sociedad de la información, a la sociedad del conocimiento y a la sociedad del aprendizaje, está marcada, principalmente, por la comoditización de los recursos o insumos que caracteriza a cada uno de los términos, es decir, está en función de la obtención de algún beneficio, generalmente de tipo económico, a partir de la información, del conocimiento o del aprendizaje.

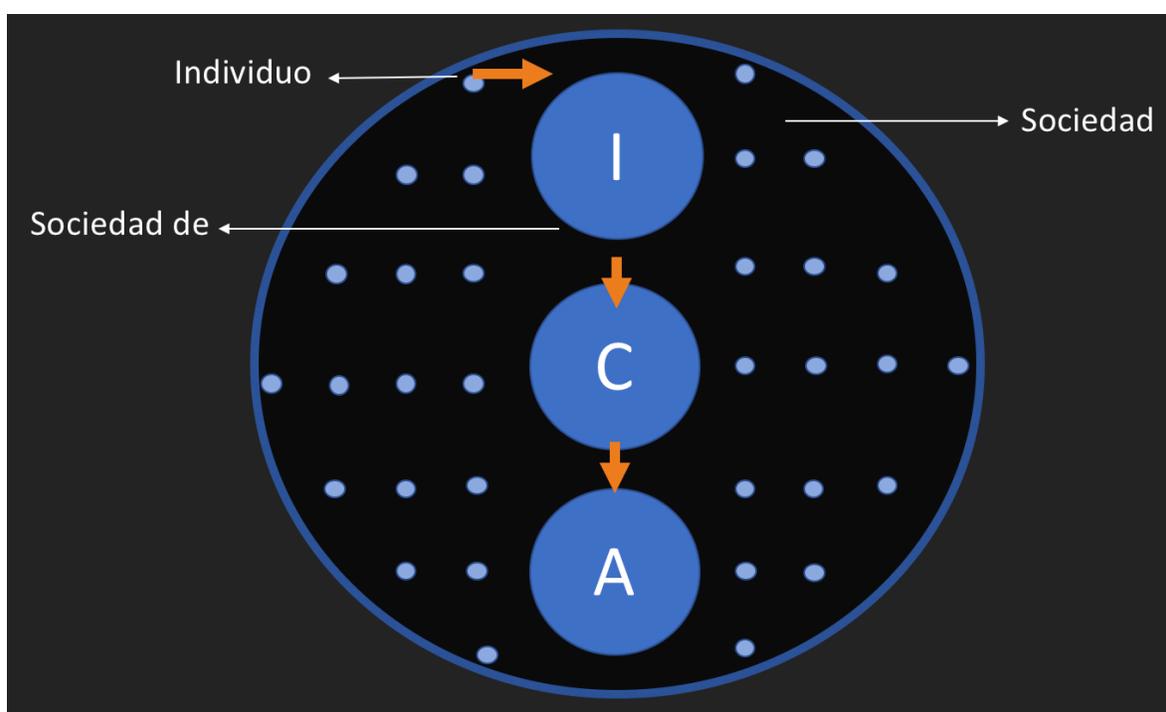
Del modo anterior, al contemplar la perspectiva de Cibercultur@ en tanto a la comunicación compleja y los niveles que la representan, el natural o funcional, el social o cultural y el de la creatividad, la sociedad de la información se centra más en el primer nivel, es decir, en los supuestos de cómo el desarrollo de la tecnología electrónica afecta a la sociedad y la comunicación, la sociedad del conocimiento se centra en el segundo nivel, en relación con las complejidades socio-culturales de una ruptura epistemológica de tipo personal que se replica en la sociedad y que afecta a la comunicación en su interior.

Finalmente, la sociedad del aprendizaje atiende, centralmente, al tercer nivel, el de la creatividad, y la necesidad creciente de que esa creatividad, expresada en aprendizaje, ocupe un lugar fundamental en la estructura social acorde con una concepción de comunicación sistémica y compleja.

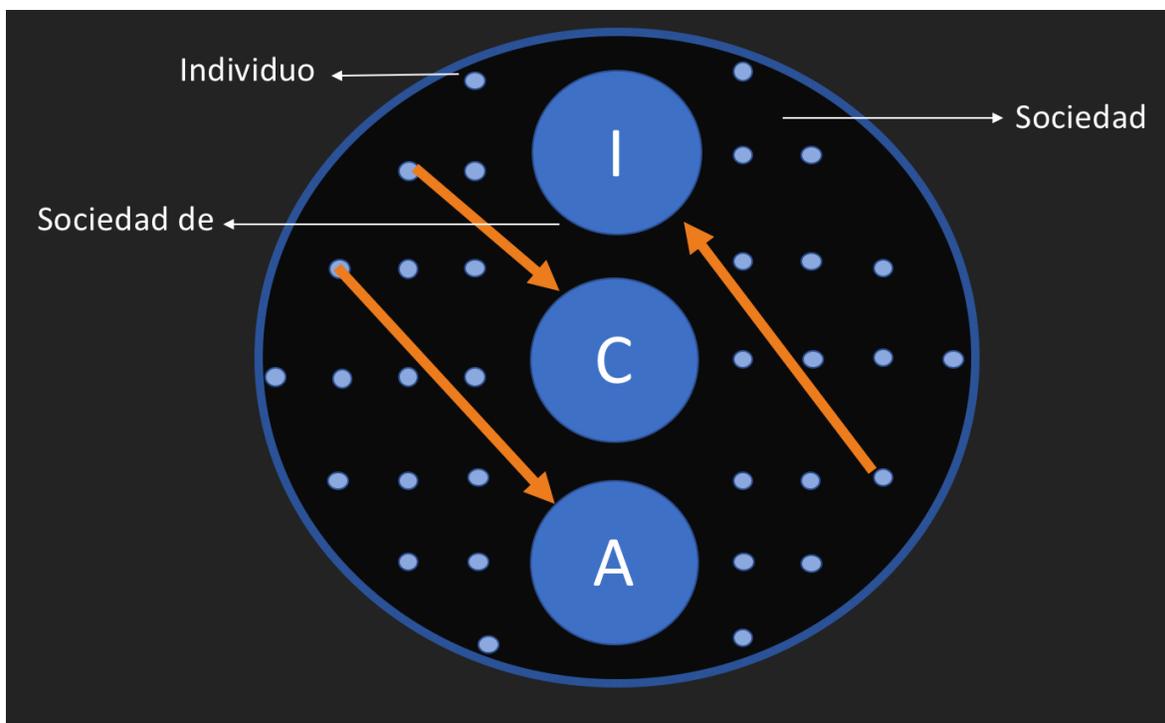
Al continuar con la perspectiva de la coexistencia de los tres términos, se rescatan dos elementos que ofrece la UNESCO (2005): que una sociedad de la información va en dirección de ser una del conocimiento en función de la consolidación de la libertad de expresión y, que la desinformación y la mal información, que pueden presentarse en una sociedad mundial de la información, no permiten avanzar hacia una sociedad del conocimiento.

Lo complicado de la anterior situación se materializa con los diferentes usos sociales de la tecnología, así como con las formas en que se ejerce el tiempo libre, con lo cual pueden surgir posturas epistémicas y teóricas con diferentes interpretaciones de los términos como en el caso de sociedad de la información y, las posturas críticas al mismo de Galindo y Cibercultur@ señaladas en el segundo capítulo.

Destaca también que, desde la perspectiva de las sociedades del conocimiento, la UNESCO (2005) ofrece varios elementos para postular a partir de dichas sociedades, una sociedad del aprendizaje. De este modo es como los siguientes dos esquemas dan parte de dos perspectivas en que los tres términos coexisten teóricamente:



Esquema 1. “Perspectiva continua de la coexistencia teórica de la sociedad de la información, sociedad del conocimiento y sociedad del aprendizaje”. Fuente: elaboración propia.



Esquema 2. “Perspectiva paralela de la coexistencia teórica de la sociedad de la información, sociedad del conocimiento y sociedad del aprendizaje”. Fuente: elaboración propia.

En ambos esquemas presentados aparecen los mismos tres tipos de elementos: el individuo, la sociedad y las tres sociedades, la de la información, el conocimiento y el aprendizaje. La única diferencia entre ambos esquemas es el orden en que el individuo se integra de la sociedad o espacio social más general a la sociedad de la información, a la sociedad del conocimiento y a la sociedad del aprendizaje.

El primer esquema representa una integración lineal en donde se considera que la obtención de beneficios a partir del acceso y dominio de la información puede llevar a la integración del individuo a la sociedad del conocimiento y, en la medida de que domine un conocimiento específico, así como el aprendizaje en torno al mismo, podrá aspirar a integrarse a la sociedad del aprendizaje.

La anterior constituye la consideración conceptual de las tres sociedades, al centrarse en un proceso lineal excluyente, basado en las capacidades individuales de integrarse a espacios sociales con base en el dominio de la comoditización de elementos cada vez más complejos — información, conocimiento y aprendizaje—. De esta manera, el origen de la integración a esos espacios excluyentes tiene una carga relacional baja.

La consideración conceptual señalada se basa, fundamentalmente, en la razón de ser de cada término, esto es, la producción de sentido que evoca y que le da singularidad a cada uno en función del concepto de sociedad en su más amplio sentido, es decir, comprendido como la totalidad de interacciones y, no como espacios excluyentes en donde se da un conjunto de interacción específicas. Se estima que no resulta ocioso señalar que la comoditización que implica la misma consideración conceptual de las tres sociedades también tiene un sustrato de tipo econocentrista. Derivado del esquema que plantea una progresión de la sociedad de la información hacia una del aprendizaje pasando por una sociedad de la información se encontraron dos contrastes.

El planteamiento de que la sociedad de la información se dirija hacia una del conocimiento (Morfin *et al.*, 2006), Khan, 2003, en Alfonso, 2016) fundamentada en que se requiere procesar información para crear conocimiento como forma de desarrollo económico predominante, contrasta, al partir de la postulación de la creación de una sociedad del aprendizaje, con el señalamiento de Stiglitz & Greenwald (2014), con respecto a que ni la disponibilidad de información y de conocimiento, comprendidos como insumos, produce riqueza económica, sino la atención en cuestiones relacionales inherentes al aprendizaje.

Desde posturas asociadas con la sociedad de la información y con la sociedad del conocimiento se consideraba que el flujo constante de grandes cantidades de datos, así como de la generación de información y conocimiento por medio del procesamiento de estos, promoverían la flexibilidad institucional (Castells, 2000), de manera especial, en el contexto productivo. Adicionalmente, la educación se comprendía como un servicio que se transformaría y mejoraría con el acceso a más y mejor tecnología.

Lo anterior contrasta con los aspectos teóricos asociados a la sociedad del aprendizaje debido a que esta última pone énfasis en los problemas educativos de manera generalizada y en la falta de flexibilidad en la mayor parte de instituciones formales y no formales de los diferentes sectores sociales. Se señala como la mejora educativa, así como la obtención de flexibilidad institucional no vienen dados *per se* con el avance tecnológico.

Al considerar al conocimiento no como un insumo (*commodity*) sino como un recurso con potencial utilidad social no desarrollado, Hutchins (1969), al postular una sociedad del aprendizaje, contrasta los peligros en los usos del conocimiento que había logrado la humanidad hasta finales de la década de los sesenta del siglo XX. Es en dicho contexto que cobra relevancia el planteamiento de la sociedad del riesgo (Beck, 1998).

Lo señalado antes se acentúa al considerar que el conocimiento que se tiene sobre diversas situaciones de riesgo social, en específico los efectos adversos conocidos a la salud humana de actividades en que se basa el desarrollo tecnológico como la minería, no ha llevado, de manera representativa, a evitarlos (Moreno, 2017).

Por otro lado, en el segundo esquema presentado más arriba, la participación o incorporación del individuo a las tres sociedades no es ordenadamente consecutiva, sino que se trata de que en diversos momentos el individuo participa de manera indistinta en cada uno de los espacios que representan la sociedad de la información, del conocimiento y del aprendizaje de acuerdo con los beneficios que el individuo pueda obtener a partir de la comoditización de información, del conocimiento y del aprendizaje.

Este segundo esquema corresponde con una consideración sociológica que explica diversos aspectos de la realidad social Herrera (2018) y, que recupera prácticas relativas a comprensiones instrumentales y no instrumentales acerca de las tres sociedades. Destaca la postura de López (2017) en cuanto a que cada sociedad, de la información, del conocimiento y del aprendizaje, son procesos independientes, que cada uno da parte de diferentes procesos de integración social a cada uno de elementos o actividad que caracterizan a cada término, de esa manera y en conjunto, en el caso de las tres sociedades, desde una consideración sociológica central, se trata de procesos inacabados y de constante integración social.

En el contexto del segundo esquema destaca como diversos autores, como la UNESCO (2005) y Mosco (2017), de manera básica, hacen referencia al proceso continuo e inacabado de constitución de una sociedad mundial de la información, en el entendido de la falta de desarrollo de infraestructura para lograrlo, planteamiento que se puede recuperar en el caso de las dos sociedades restantes, la sociedad del conocimiento y la sociedad del aprendizaje, con respecto al constante avance de los supuestos que las sostienen.

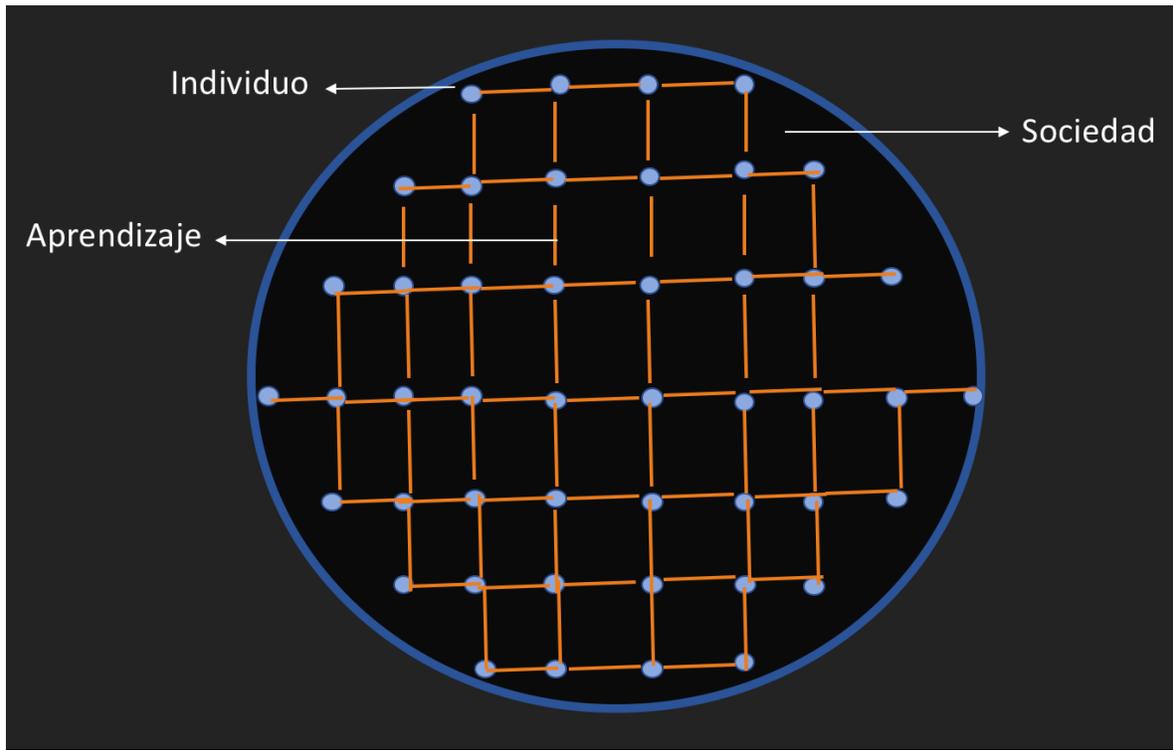
Así, en perspectiva, de los tres términos, el que más críticas recibe es el de sociedad de la información debido a la importancia que ha recibido el desarrollo de los soportes tecnológicos después de la revolución tecnológica de la década de los setenta del siglo XX, no obstante que dicho desarrollo no arroja elementos para generar consensos, de acuerdo con Estudillo, (2001) para saber cuando una sociedad se puede considerar como de la información, mientras que para otros autores como Morales (2017) se trata de un fenómeno propio de países desarrollados.

Es del modo anterior que se identifica una regularidad en tratar a la sociedad de la información como marco material de reproducción social efectivo después de la década de los sesenta del siglo XX, a la sociedad del conocimiento en términos de emergencia en función de la capacidad, eminentemente personal, de procesar la creciente cantidad de información disponible en función de beneficios económicos y, a la sociedad del aprendizaje, en términos de postulado de creación desde finales de la década de los sesenta del siglo XX con Hutchins (1969), en función de privilegiar al aprendizaje como la principal mediación social.

En cuanto a una perspectiva de la relación entre sociedad del conocimiento y sociedad del aprendizaje, se identificaron como escenarios de discusión entre posturas de corte instrumental y no instrumental, afectados por situaciones de riesgos sociales altos en un contexto del sentido de inmediatez que también se articula por y mediante la mediatización y la comoditización. Respecto a una perspectiva que engloba a las tres sociedades, se comprenden menos como marcos descriptivos y más como marcos de debate que afectan la orientación y creación de sentido sociales en función de lo que cada una privilegia.

La concepción de aprendizaje de Su (2010) es muy parecida a la de educación de Hutchins (1969), ya que señala el valor de dicha actividad en sí misma y no definida por su valor de adhesión a valores derivados de necesidades económicas o de orden social, que sí las incluye pero las trasciende. Del modo anterior se explica la lógica instrumental tanto de la educación como del aprendizaje: la adopción, de forma heterónoma del valor de la educación y del aprendizaje y, no de manera autónoma, lo cual se replica a nivel personal e institucional.

4.3 Perspectiva relacional no instrumental de la sociedad del aprendizaje



Esquema 3. Fuente: elaboración propia.

Finalmente, las características teóricas que distinguen a la sociedad del aprendizaje referentes al valor del aprendizaje en sí mismo, hacen desligarlo de la lógica de comoditización a la que corresponden las concepciones más comunes de la sociedad del conocimiento, en las cuales, se identifica, el aprendizaje tiene un valor potencialmente mayor que el conocimiento en la generación de riqueza tal y como lo estipulan la OCDE (2006) y en menor medida Stiglitz & Greenwald (2014).

El anterior esquema refleja la consideración de postulado acerca de la sociedad del aprendizaje, en donde la relevancia se encuentra en el vínculo o interacción que representa el aprendizaje. Se parte de que la tecnología es sociedad (Castells, 1996) y, por ende, se considera está inmersa en la totalidad del espacio social y afecta al vínculo o interacción por excelencia, el aprendizaje, no obstante, ni la tecnología, ni el dominio sobre insumos que la misma puede gestionar, desde una perspectiva como la centrada en los resultados de la comoditización de la información, del conocimiento y del aprendizaje, toman el papel central del aprendizaje comprendido como vínculo o interacción social, mediación en estricto sentido.

En el esquema que se presenta arriba se encuentran los mismos elementos que en los dos esquemas anteriores a excepción de un cambio fundamental, en lugar de que aparezcan tres espacios sociales específicos a los que se puede integrar el individuo, es decir la sociedad de la información, la sociedad del conocimiento y la sociedad del aprendizaje aparece un sólo vínculo social (mediación) central, es decir, el aprendizaje.

Lo anterior quiere decir que, no obstante el grado de desarrollo tecnológico en que se encuentre la sociedad en cuanto a la electrónica y a los descubrimientos neuro-científicos, se postula que el aprendizaje sea la principal mediación social a partir de la aceptación y la interacción de diferencias como expresión de creación de tejido social y, de que la educación es tratada allende el espacio escolar formal tradicional, lo cual requiere la práctica de una concepción de comunicación que no se base en la mera propagación de mensajes, sino en la coordinación de acciones una vez que se han aceptado las diferencias estructurales entre individuos y grupos de los mismos.

Lo antes señalado refiere a un proceso de eminente creatividad social sostenida, donde sus resultados son potencialmente valorizables en el tiempo, al dejar a un lado la voluntad de la obtención inmediata de dividendos económicos derivados de los resultados del aprendizaje, tal y como significan los procesos de comoditización de la información, del conocimiento y del mismo aprendizaje, mismos que ejercen distintos tipos de presiones sociales y constituyen prácticas que van en contra de establecer al aprendizaje como principal mediación social, como lo es el establecimiento y reproducción de relaciones sociales polarizadas que se reproducen, preponderantemente, mediante la facilidad de propagación de mensajes.

Dichos procesos de comoditización están ligados a las concepciones dominantes de la sociedad de la información, del conocimiento e incluso del aprendizaje, es de este modo como para poder diferenciar a esas concepciones dominantes de otras alternativas, en específico de la sociedad del aprendizaje, es de suma importancia identificar de qué supuestos de comunicación parten cada una de los anteriores con la finalidad de, a su vez, comprender la correspondencia entre concepciones alternativas de comunicación y de la sociedad del aprendizaje como propuesta de investigación, tal y como se ha hecho a lo largo de la presente.

De este modo, la sociedad del aprendizaje se centra en la postulación de un tipo de mediación social y no en lo que puede resultar accesorio, como la información y el conocimiento, generalmente conceptualizados como recursos. De este modo, la sociedad del aprendizaje se centra en un tipo de interacción social, el aprendizaje, lo cual significa un acercamiento al concepto puro de sociedad como, en principio, un conjunto de interacciones y, no centrada en función de un conjunto de recursos o insumos como la información y el conocimiento, tal y como lo hacen las comprensiones dominantes de la sociedad de la información y la sociedad del conocimiento.

Así, la importancia del comunicador como constructor de una sociedad del aprendizaje consiste en promover la comprensión y práctica de concepciones de comunicación sistémicas y complejas que traten directamente diversas problemáticas sociales como la polarización y la concentración de poder, se trata pues de concepciones alternativas a las dominantes centradas en los medios y en la propagación de mensajes con vocación unidireccional y, por ende, se trata de una comprensión que no atiende con suficiente atención la reproducción de las problemáticas mencionadas.

En lo anterior consiste el carácter instrumental de las concepciones dominantes en Comunicación que se alejan de colaborar para que el aprendizaje se convierta en la principal mediación social, por lo cual se requiere continuar con el cultivo de líneas de investigación que desarrollen concepciones socio-culturales dentro del campo de estudio, ya que postular al aprendizaje como la principal mediación social significa el planteamiento y la práctica de concepciones lo suficientemente complejas de comunicación.

La participación del comunicador para convertir al aprendizaje en la principal medicación social también requiere que el campo de la Comunicación se permita ser el punto de partida y guía del espacio transdisciplinar por excelencia que requiere la ciencia en general para plantear las problemáticas sociales actuales y venideras de manera suficientemente compleja, de acuerdo con como están articuladas dichas problemáticas en la realidad.

Lo anterior debido a que prácticamente la totalidad de recursos revisados para esta investigación que no provienen directamente del campo de la Comunicación recurren, de manera muy básica, en algunos de sus límites de capacidades explicativas más importantes, a diversos recursos propios de la Comunicación. Dichas limitaciones de campos de estudio como la Pedagogía, la Psicología, la Sociología y las Ciencias de la Educación relativos a la manera en cómo están articulados los problemas sociales de la educación constituyen una invitación para que la Comunicación se involucre en su estudio, así como también oportunidades en la necesaria y constante definición de su objeto de es estudio principalmente desde concepciones de tipo socio-cultural.

CONCLUSIONES

Tal y como se estableció en la introducción, las conclusiones giran alrededor de los objetivos específicos de la investigación del modo tal que:

1. En cuanto a la identificación de las bases de las diferencias teóricas, desde la Comunicación, de la sociedad del aprendizaje con respecto a las concepciones dominantes de la sociedad de la información y de la sociedad del conocimiento se tiene que la primera se acerca a una concepción de comunicación sistémica y compleja fundamentada en que la comunicación, como proceso base del aprendizaje, es una coordinación de acciones a partir de la consideración de la estructura, por definición diferente, de los interlocutores. De este modo el componente relacional de la anterior concepción es alto.

Por otro lado, la concepción dominante de comunicación de la sociedad de la información y de la sociedad del conocimiento es la concepción de la comunicación máquina en el entendido de que la información y el conocimiento se pueden comunicar predominantemente mediante las TIC. La concepción mencionada está fundamentada en la creciente capacidad de propagación de mensajes asociada al desarrollo de las TIC. En dicha capacidad se fundamenta el impacto social de esas tecnologías, lo cual no contempla la reproducción y recreación de relaciones sociales basadas en la polarización y la concentración de poder por medio del uso de dichas tecnologías, los cuales son aspectos centrales para la sociedad del aprendizaje.

2. Con respecto a las principales características teóricas de la sociedad de la información y de la sociedad del conocimiento desde la Comunicación se tiene que la primera pone énfasis en una supuesta capacidad estructurante de las TIC a partir de su uso y la incorporación de la información en la mayor parte de las actividades humanas.

Por otro lado, la principal característica teórica de la sociedad del conocimiento es la importancia de la ruptura epistemológica de tipo personal que conforma a una economía basada en el conocimiento como insumo, de este modo, se considera que el conocimiento es comunicable por medio de los principales desarrollos tecnológicos.

Se identifica una voluntad de valorizar y hacer medible el conocimiento a partir de mayores capacidades de procesamiento de datos sin poner demasiada atención en la reproducción de complejas problemáticas sociales que están vinculadas con dichos procesos y, en general, en las diversas presiones sociales que se generan a partir de la comoditización de la información, del conocimiento e incluso del aprendizaje.

3. En tanto a la caracterización teórica de la sociedad del aprendizaje desde la Comunicación se tiene que el aprendizaje es ante todo un proceso de gestión del cambio de carácter preponderantemente social basado en la interacción de las diferencias lo cual empata con una concepción de comunicación sistémica y compleja que rebasa a la concepción dominante basada en la creciente capacidad de propagación de mensajes de las TIC con una vocación eminentemente unidireccional.

La sociedad del aprendizaje pone énfasis en el estado en que se desenvuelve la educación formal, en especial la universitaria con la finalidad de detectar como las condiciones socio-culturales dominantes se reproducen en el sistema educativo, haciéndolo objeto de diversas presiones sociales.

Dicho análisis institucional de la educación sirve como diagnóstico para proponer un socio-análisis de ésta con la finalidad de desligar al aprendizaje de lugares y momentos específicos de la vida, postulándolo como la principal mediación social, mediante la cual se pueden tratar, lo más directamente posible, las problemáticas sociales a partir de los resultados inesperados (serendipia) de la interacción creativa de las diferencias que implica el proceso de aprendizaje basado en una concepción sistémica y compleja de comunicación.

4. En cuanto a la perspectiva teórica general de la sociedad del aprendizaje con respecto a la sociedad de la información y a la sociedad del conocimiento desde la Comunicación, se tiene que en el caso de la coexistencia de las tres se identifica, de manera preponderante, una lógica ya sea de carácter progresiva o paralela de comoditización de la información, del conocimiento y del aprendizaje, que en función de su dominio, los individuos pueden integrarse o ser partícipes de los espacios específicos enmarcados por la sociedad de la información, la sociedad del conocimiento y la sociedad del aprendizaje.

De manera diferente a la dicha antes, centrarse en la interacción que representa el aprendizaje como mediación social, lleva a desaparecer a la sociedad de la información, a la sociedad del conocimiento y a una concepción de la sociedad del aprendizaje muy influenciada por las anteriores como espacios de incorporación social progresiva o paralela; esto es, el grado de desarrollo tecnológico electrónico y meramente humano en términos eminentemente individuales pasan a un segundo término; se trata de una comprensión de sociedad centrada en las interacciones, es decir, el aprendizaje, y no en el grado de disponibilidad y usufructo de insumos como la información, el conocimiento e incluso el aprendizaje bajo una lógica de comoditización de los tres anteriores.

Es en el sentido señalado que al comprender la coexistencia de la sociedad de la información, de la sociedad del conocimiento y de la sociedad del aprendizaje frente a una sociedad centrada en las interacciones que significan el aprendizaje como principal mediador social, se trata de dos modelos de sociedad diametralmente distintos, la primera centrada en los resultados de la comoditización de la información del conocimiento y del aprendizaje y la segunda en las interacciones sociales de tipo serendípico como principal vínculo donde potencialmente se tratan diversas problemáticas sociales debido a la interacción de diferencias que significa, esto es, el aprendizaje funge en principio como constitutivo de tejido social, cuestión que no puede ser fincada en torno a la gestión de información y de conocimiento en sí mismos por medio de una creciente capacidad de propagación de mensajes que han desarrollado las TIC.

Las ideas finales permiten, básicamente, sostener la premisa general de la investigación en el sentido de lo fundamental que resulta la aproximación, desde un enfoque socio-cultural de la Comunicación, al término sociedad del aprendizaje que permita distinguir las diferencias teóricas que guarda con las concepciones dominantes de la sociedad de la información y de la sociedad del conocimiento.

Lo anterior propone que una de las tareas del comunicador sea promover la comprensión de concepciones sistémico-complejas de comunicación que trasciendan la importancia que tradicionalmente se le ha dado a los medios y a los contenidos y, que se dirija hacia determinado tipo de interacción humana como la coordinación de acciones entre las diferencias, en la cual, se considera, se centran los procesos de innovación social que van requiriendo cada vez más las problemáticas sociales actuales.

Finalmente, y a modo de recomendación para futuras investigaciones que se ubican dentro del plano de la reflexividad teórica, se reconoce la importancia de identificar claramente las partes del método a emplear. En este caso se trata de un término central — sociedad del aprendizaje—, dos que constituyen los antecedentes y contexto del primero — sociedad de la información y sociedad del conocimiento— como principales elementos del objeto de estudio; dos concepciones de comunicación, una recurrente y otra alterna la cual, esta última, permite problematizar a la primera y abarcar al objeto de estudio a partir de los niveles que propone; cuatro observables que guían la forma en que discurre la información recabada y que también constituye los supuestos epistémicos de la investigación. También se encuentran cuatro grupos de autores y sus obras respectivas en que se divide el corpus de investigación de acuerdo con los objetivos de cada pregunta particular.

Lo anterior es señalado con la finalidad de dar soporte a propuestas de investigación alternativas que incluyan teorías, conceptos, temas o, como en este caso, términos que aparentemente han sido sobre-estudiados como lo son la sociedad de la información y la sociedad del conocimiento y más aun en el contexto de otros novedosos en sí mismos o en su enfoque como lo es, en este mismo caso, la sociedad del aprendizaje desde una perspectiva no instrumental.

GLOSARIO

Cibercultur@: Se comprende como una propuesta epistémica (Maas, Amozurrutia & González, 2016) fundamentada en una concepción no hegemónica de comunicación (socio-cultural) que establece que para que ésta última se dé se requiere una coordinación de acciones entre individuos con diferencias estructurales, en contraposición al mero proceso de envío y recepción de mensajes (datos e información) y, en posturas teóricas, de entre las cuales destacan, que la realidad es más estructurable que estructurada así como el planteamiento de la exclusión y la renovación de la hegemonía como factores clave de estudio de la totalidad y el cambio social.

Cibercultur@ proviene del vocablo griego *kibernetes* que significa timón de un navío y que refiere a la idea de control de la dirección de dicho artefacto. Integra el concepto de cultura en su acepción de la totalidad de prácticas sociales y el signo @ como referencia a la inteligencia. En dicho sentido Cibercultur@ significa el planteamiento del conocimiento a partir del control de las prácticas humanas en dirección a la inteligencia.

Cultura: Para atender de la manera más completa posible a este concepto se recurrió a las tres concepciones propuestas por Thompson (1998): la clásica, la descriptiva y la estructuralista y, se complementaron con elementos provenientes de otros autores.

De acuerdo con la concepción clásica de cultura Thompson (1998) hace referencia al ‘cultivo de las bellas artes’. Se rescata la idea de cultivo, que es la forma en que, de manera básica, Cibercultur@ comprende actualmente a ese concepto en relación con el cultivo de la información, la comunicación y el conocimiento en términos de postulado.

Dicha idea de cultivo está íntimamente relacionada con temas de importante desarrollo dentro del campo de la Comunicación como lo son la defensa de las audiencias y la educación mediática y lo relacionado de manera general con la cultura de la convergencia propuesta por Jenkins (2008).

Al tomar en consideración la crisis del modelo (hegemónico) semio-informático en los estudios de Comunicación que señala Martín-Barbero (2012) se rescata la importancia de no hacer, en un contexto social amplio, referencia a la información sino a una cultura en torno a la misma tal y como lo establece Cibercultur@.

De este modo se precisa que las denominadas TIC son más bien, en principio, tecnologías de transmisión de datos que pueden servir, eventualmente, cómo alternativas de soportes, (plataformas para Cibercultur@) para generar una cultura de la información y de la comunicación, la cual no proviene de manera general solamente de su uso.

Es de este modo como desde este frente, al rescatar y re-contextualizar la concepción clásica de cultura provista por Thompson mencionada anteriormente, con la cual coincide de manera básica Ciberkultur@ en cuanto al cultivo, es que se rescata la categoría de heterogeneidad cultural propuesta por Martín-Barbero (2012), no como sinónimo de atraso sino de diferencia, lo que da, a su vez, paso al tema trascendental de la exclusión.

De este modo la concepción clásica de cultura queda relacionada con la postulación de actividades sociales basadas en la diversidad.

En cuanto a la concepción descriptiva de cultura que propone Thompson, (1998, p.194), la cual está relacionada con los principios de la cientifización del mismo concepto se tiene que “la cultura de un grupo o sociedad es el conjunto de creencias, costumbres, ideas y valores, así como los artefactos, objetos e instrumentos materiales que adquieren los individuos como miembros de ese grupo o sociedad”.

Esta definición descriptiva de cultura pone de manifiesto la importancia de su aspecto relacional, mismo que le da especificidad y que remite directamente al concepto de sociedad por lo cual, se considera, se hace pertinente señalar la diferencia entre cultura y sociedad o más específicamente sistema social, que se desprende de la concepción simbólica de cultura de Geertz (2003), que también corresponde a una antropológica de acuerdo con Thompson (1998) al respecto de:

considerar a la primera como un sistema ordenado de significaciones y de símbolos en cuyos términos tiene lugar la integración social, y considerar al sistema social como la estructura de la interacción social misma. En un plano está el marco de las creencias, de los símbolos expresivos y de los valores en virtud de los cuales los individuos definen su mundo, expresan sus sentimientos e ideas y emiten sus juicios; en el otro está el proceso en marcha de la conducta interactiva, cuya forma persistente es lo que llamamos estructura social (Geertz, 2003), p.133).

La relación entre los conceptos de cultura y sociedad es la base de la concepción descriptiva del primer término al punto de que ambos pueden confundirse; como ejemplo está la definición de Hall de cultura como la “suma de interacciones de todas las prácticas sociales”.

Finalmente, en tanto la concepción estructural de la cultura, contempla a los “contextos sociales estructurados que implican relaciones de poder, formas de conflicto, desigualdades en términos de la distribución de recursos y así sucesivamente” propuesto por Thompson (1998) y es en donde encuentra el concepto de cultura uno de sus grados más altos de cientifización y se vincula con el estudio del cambio socio-cultural a partir de las problemáticas que incluye esa concepción.

Es del modo anterior que se comprende la importancia de la relación entre cultura y sociedad. Dicha relación describe a las estructuras sociales más afianzadas por la cual se explica la continuidad socio-cultural o la cultura dominante y por ende también sus cambios. Desde una postura más de corte estructural-funcionalista “la cultura es una división práctica, efectiva y operante del mundo” de acuerdo con Bourdieu (1983 en González, 1994, p. 60) que atiende a cuestiones simbólicas en términos de distintos modos de construcción y reinterpretación de acuerdo con González (1994).

Finalmente, también se encuentra un sentido complementario que González (1994) da a la cultura vinculado con la concepción estructural de la misma tanto como referente identitario (raíz cultural) así como prospectiva, es decir, como orientación de sentido y cambio social en relación a lo que se pretende ser una vez que se es capaz de ponderar las estructuras sociales prevalecientes.

Frontera cultural: esta categoría está relacionada directamente con la expresión interacción creativa de las diferencias que se utiliza a lo largo de la investigación y refiere a que el estudio de lo social a partir de partes y grupos sociales no dan cuenta de la complejidad que resulta de sus interacciones. El anterior es el principio epistémico de la frontera cultural. El estudio de las relaciones hegemónicas que producen desigualdad y exclusión es importante como principio de una justificación epistémica basada en lo relacional, es decir, en las intersecciones en donde diversas narrativas y perspectivas se cruzan, se oponen e incluso se negocian de acuerdo a lo establecido por González (1994) y García, (1997).

Frontera cultural hace referencia a aquellos meta-espacios que no sólo postulan los impactos de los avances tecnológicos sino que incluyen a las transformaciones de la educación formal, no formal e informal de acuerdo con Cobo & Moravec (2011).

Frontera cultural está relacionada con el resultado de las interacciones entre diferencias sociales que generan distintos aprendizajes.

Mediatización: proceso de creciente creación y uso de interfaces para la transmisión de datos e información que define el devenir de la modernidad de acuerdo a como la comprende Thompson, (1998) junto con la crisis de las principales instituciones sociales, el Estado, Familia, la Escuela y la Iglesia, así como de un marcado individualismo en los términos en que los refiere Thoreau, H.D., Castells, M., y Jenkins, H.

La mediatización resulta fundamental en el estudio de la relación entre comunicación y poder en el contexto de que el desarrollo de los medios de comunicación y la importancia que fueron adquiriendo, fue lo que dio cabida, en principio, a la especificidad de los estudios de Comunicación dentro de las ciencias sociales de acuerdo con Maigret (2005).

La mediatización constituye una forma de acercamiento a la realidad mas no es la realidad en sí misma de acuerdo con McLuhan (1962) y G. Orozco, lo cual es parte importante de desarrollos

ulteriores de estudios en Comunicación como la educación mediática, que cobran relevancia no obstante una alta disponibilidad actual de medios y contenidos.

La mediatización constituye una actualización del debate sobre los soportes exteriores a la memoria humana en que se concentran datos e información. Dicho debate cobra relevancia, al menos, desde que Sócrates señaló la problemática alrededor de la dependencia de soportes materiales de la memoria humana.³⁰

Sociedad: concepto comprendido, a partir de las aportaciones de Geertz (2003), como el conjunto de interacciones entre individuos y grupos de estos en una temporalidad determinada y bajo un conjunto de supuestos y condiciones comunes. Lo anterior al asumir que las formas de socialización de Simmel constituyen una teoría, precisamente, de la interacción, esto es, a medio camino entre la teoría empírica y la que postula algún tipo de necesidad de estructuración lógica de acuerdo con Cotarelo (en Simmel, 2003, p. XII).

La postura de Simmel relativa al concepto de sociedad guarda una importante identidad con uno de los principios en que se fundamenta Cibercultur@, principal marco epistémico y metódico de esta investigación, esto es, la epistemología genética en cuanto a que ambas se encuentran a medio camino y concilian entre empirismo y racionalismo.

Este equilibrio entre empirismo y racionalismo tanto de la teoría relativa a la sociedad como de la epistemología genética responden a lo dinámico y complejo que resulta la interacción social y por ende, condición que, en conjunto, es propia del concepto de sociedad históricamente hablando y no sólo es considerable a partir de los cambios que vinieron aparejados con la revolución TIC de la década de los setenta del siglo XX tal y como es interpretado teóricamente por las posturas dominantes de la sociedad de la información, de la sociedad del conocimiento e incluso de la sociedad del aprendizaje.

Totalidad social: categoría que estudia el cambio social en relación con el sentido estructural de la cultura que se opone a la idea de constitución de superestructuras tal y como lo apuntan Williams, (1973) y González (1994).

A partir de la noción de hegemonía y por ende de dominación Williams (1973), desde un enfoque marxista de la cultura, distingue dentro de una sociedad prácticas y culturas dominantes, residuales y emergentes³¹. Gran parte de la complejidad del estudio de la sociedad es que dicha hegemonía se renueva por lo cual resulta importante identificar las diferentes prácticas y culturas

³⁰ Debate que también se ha actualizado en la obra de Carr (2011).

³¹ González (1994) hace referencia a polos *hegemónicos*, *subalternos* y *alternos*.

mencionadas anteriormente, a partir de las incorporadas y no incorporadas³².

Es en este contexto como se comprende la necesidad del planteamiento de visiones amplias sobre lo social y sobre problemáticas educativas. De acuerdo con autores como el propio Williams, (1973) y Bourdieu, (1997) es la institución de educación formal, como la Universidad, el principal transmisor de la cultura dominante, de ahí se comprende la razón de la importancia del análisis amplio de dicha institución.

El valor epistemológico de la totalidad social proviene de la voluntad de explicar a la primera en términos sistemáticos de acuerdo con Cotarelo (en Simmel, 2003) y se dirige a poner atención más bien en la desigualdad con respecto a los vínculos entre “cultura, sociedad y saber” (García, 1997), p.6).

³² González (1994) hace referencia a *legitimidad* y de ahí a *reconocimiento* o *desconocimiento*. La complejidad de dicha legitimidad estriba entre *imposición arbitraria* y *aceptación*.

REFERENCIAS

- Agencia EFE (28 de enero de 2016). *Digitalización y educación, claves para desarrollo incluyente en Iberoamérica*. Recuperado a partir de <http://www.efe.com/efe/america/mexico/digitalizacion-y-educacion-claves-para-desarrollo-incluyente-en-iberoamerica/50000545-2823073>
- Alfonso, I. R. (2016). *La sociedad de la información, sociedad del conocimiento y sociedad del aprendizaje. Referentes en torno a su formación*. Recuperado a partir de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5766698>
- Almaguer en Maas *et al.* (2015). *Prólogo en Cibercultur@ e iniciación a la investigación interdisciplinaria*. México: UNAM - Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades (CEICH), pp. 11–18.
- Amozurrutia en Maas *et al.* (2015). *Por una cultura de información en Cibercultur@ e iniciación a la investigación interdisciplinaria*. CDMX: UNAM - CEICH, pp. 29–166.
- Arango-Forero, G. (2013). *Comunicación digital: una propuesta de análisis desde el pensamiento complejo*. Palabra Clave 16 (3), 673-697, Colombia: Universidad de la Sabana.
- Baudrillard, J. (1969). *El sistema de los objetos*, México: Siglo XXI.
- Beck, U. (1998). *La sociedad del riesgo*. Barcelona: Paidós.
- Bell, (1973). *The coming of post-industrial society. A venture in social forecasting*. New York: Basic books.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Brynjolfsson, E., & McAfee, A. (2014). *The second machine age: work, progress, and prosperity in a time of brilliant technologies*. Recuperado a partir de <https://es.scribd.com/document/332982693/the-second-machine-age-erik-brynjolfsson2-pdf>
- Byrd, A. (2002). *La UNAM frente a la educación con tecnología*. Recuperado a partir de <http://www.redalyc.org/pdf/340/34003503.pdf>
- ——— (2008). *Educación y tecnología en la UNAM*. México: UNAM.
- Carr, N. (2011). *Superficiales ¿Qué está haciendo internet con nuestras mentes?* México: Taurus.
- Castells, M. (2000). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura Vol. 1. La sociedad red*. Madrid: Alianza.
- ——— (2012). *Comunicación y poder*. Madrid: Siglo XXI.
- ——— M. (1996). *Prólogo: La red y el yo en Economía, sociedad y cultura. Vol 1. La Era de la información*. Madrid: Alianza.
- Cervantes, F. (2016 - 2018). Serie de comunicados personales.
- Chan, M. E. (2017). Serie de comunicados personales.

- Chávarri, I. (19 de septiembre de 2010). *¿Qué es el 'Plan Bolonia'?* Recuperado a partir de http://elpais.com/diario/2010/09/19/paisvasco/1284925215_850215.html
- Chinkes, E. (2017). *Perspectiva del gobierno de TI para el aprovechamiento de las funciones sustantivas universitarias*. Feria Internacional del Libro de Guadalajara.
- Cisco Systems. (2010). *La sociedad del aprendizaje*. Recuperado a partir de http://www.cisco.com/c/dam/en_us/about/citizenship/socio-economic/docs/TLS_Spanish.pdf
- Cobo, C. (2016a). *La innovación pendiente*. Recuperado a partir de <https://innovacionpendiente.com/descargas/la-innovacion-pendiente>
- _____ (2016b). *Nuevas formas de evaluar: la innovación pendiente* en Lugo, M. T. (2016). *Entornos digitales y políticas educativas*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeación de la Educación - UNESCO Buenos Aires.
- _____ & Moravec, J. (2011). *Aprendizaje invisible. Hacia una nueva ecología de la educación* Vol. Col·lecció Transmedia XXI. Barcelona: Laboratori de Mitjans Interactius / Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Comisión Europea (2015). *El Proceso de Bolonia y el Espacio Europeo de Educación Superior*. Recuperado a partir de http://ec.europa.eu/education/policy/higher-education/bologna-process_es
- Comisión Europea (2001). *Memorandum sobre el aprendizaje permanente*. Recuperado a partir de <http://www.sc.ehu.es/sfwseec/reec/reec07/reec0716.pdf>
- Crovit, D. (2002). *Sociedad de la información y el conocimiento. Entre el optimismo y la desesperanza*. Recuperado a partir de <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rmcpys/article/view/48317>.
- Crozier, M., & Friedberg, E. (1990). *El actor y el sistema. Las restricciones a la acción colectiva*. México: Alianza Editorial Mexicana.
- Cruz, M. (2008). *La sociedad del conocimiento y las nuevas tecnologías educativas en la enseñanza-aprendizaje del Derecho en la UNAM: Un análisis axio-epistemológico desde la pedagogía jurídica*. Tesis Doctoral.
- Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información (2004). *Declaración de principios. Construir la sociedad de la información: un desafío global para el nuevo milenio*. Recuperado a partir de <http://www.itu.int/net/wsis/docs/geneva/official/dop-es.html>
- Delors J. et al. (1996). *La educación encierra un Tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Recuperado a partir de http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF
- Drucker, P.F. (1969). *The Age of Discontinuity*. New York: Harper & Row.
- Ermine, J. L. (2010). *Knowledge crash and knowledge management*. Recuperado a partir de

https://www.researchgate.net/publication/49134249_Knowledge_Crash_and_Knowledge_Management.

- Estudillo, J. (2001). *Surgimiento de la sociedad de la información*. Biblioteca Universitaria Nueva Época, 4(2), 77–86. Recuperado a partir de

http://cvonline.uaeh.edu.mx/Cursos/Maestria/MGIEV/MGIEV01/Unidad_1/2%20Surgimiento_de_la_Sociedad_de_la_informacion.pdf

- Faure, et al. (1973). *Aprender a ser: la educación del futuro*. Madrid: Alianza Editorial - UNESCO. Recuperado a partir de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001329/132984sb.pdf>

- García, N. (1997). *El malestar en los estudios culturales*. Recuperado a partir de http://www.academia.edu/4274801/NESTOR_GARCIA_CANCLIONI_EL_MALESTAR_EN_LOS_ESTUDIOS_CULTURALES

- _____ (1982), *Las culturas populares en el capitalismo*, México: Nueva Imagen.

- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. México: Gedisa.

- González, J. A. en Maas et al. (2015). *Por una cultura de conocimiento en Cibercultur@ e iniciación a la investigación interdisciplinaria*. México: UNAM - CEICH, pp. 305–380.

- _____ en Valenzuela (Coord.). (2003). *De la pila hasta el océano. Comunicación y estudios de la*. En *Los estudios culturales en México*. México: Fondo de Cultura Económica (FCE), pp. 420–457

- _____ (1994). *Los frentes culturales: culturas, mapas, poderes y luchas por las definiciones legítimas de los sentidos sociales de la vida*. En *Más (+) Cultura (S). Ensayos sobre realidades plurales*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, pp. 54–87.

- Gumbrecht, H. (2004). *Producción de presencia. Lo que el significado no puede transmitir*. México: Universidad Iberoamericana, pp. 9-97.

- Herrera, A. (2018). Serie de comunicados personales.

- Hill, S. (2015). *La fuerza cultural de los sistemas tecnológicos en Innovación tecnológica y procesos culturales. Perspectivas teóricas*. México: FCE, pp. 82–117.

- Husén, T. (1988). *Nuevo análisis de la sociedad del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.

- Hutchins, R. (1969). *Sociedad y aprendizaje*. Venezuela: Monte Ávila.

- Illich, Iván (1985). *La sociedad desescolarizada*. Recuperado a partir de http://www.mundolibertario.org/archivos/documentos/IvnIllich_lasociedaddesescolarizada.pdf

- Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida (2010). *Confintea VI. Marco de acción de Belém. Aprovechar el poder y el potencial de aprendizaje y la educación de adultos para un futuro viable*. Recuperado a partir de

<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001877/187789m.pdf>

- Jenkins, H. (2008). *Convergence culture*. Barcelona: Paidós.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós Comunicación.
- Krugüer, K et al (2006). El concepto de 'sociedad del conocimiento'. Universidad de Barcelona. Recuperado a partir de <http://www.ub.edu/geocrit/b3w-683.htm>
- Lasswell, H.D. (1948). *Estructura y función de la comunicación en la sociedad* en Moragas, M. (Coord), *Sociología de la comunicación de masas* (1985). Barcelona: Editorial Gustavo Gili.
- Laurau, et al. (1979). *Análisis institucional y socioanálisis*. México: Nueva Imagen.
- Lay, T. (2017, noviembre 10). Entrevista a profundidad.
- Lévy, P. (1997). *Cibercultura. Informe al Consejo de Europa*. ANTHROPOS - Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa (UAM). Recuperado a partir de <https://antroporecursos.files.wordpress.com/2009/03/levy-p-1997-cibercultura.pdf>
- _____ (2004). *Inteligencia colectiva*. Recuperado a partir de <http://inteligenciacolectiva.bvsalud.org>
- _____ (1999). *¿Qué es lo virtual?*, España, Barcelona: Paidós.
- López, C. (2017, octubre 30). Entrevista a profundidad.
- Maas, M. en Maas et al. (2015). *Por una cultura de comunicación en Cibercultur@ e iniciación a la investigación interdisciplinaria*. México: UNAM -CEICH, pp. 167–304.
- Maas, M., Amozurrutia, J. A., & González, J. A. (2015). *Cibercultur@ e iniciación a la investigación interdisciplinaria*. México: UNAM - CEICH. Recuperado a partir de http://www.ceiich.unam.mx/0/51LibC01.php?tbLibros_coleccion=Colección Alternativas
- Maigret, E. (2005). *Sociología de la comunicación y de los medios*. México: FCE.
- Martín-Barbero, J. (1991). *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*. México: Editorial Gustavo Gili.
- Martín-Barbero, J. (2012). *De la Comunicación a la Cultura: perder el “objeto” para ganar el proceso*. Signo y Pensamiento vol. XXX, núm. 60, pp. 76–84.
- Martínez, S. (2017), *Ciencia y Tecnología en México*. Cuantitativa-Cualitativa ¿Viejas y no tan viejas? Propuestas en la investigación educativa. Vigencias y aportes. Jornada académica. México: UNAM.
- McLuhan, M. (1962). *La aldea global: génesis del homo typographicus*". Recuperado a partir de <http://www.ub.edu/procol/sites/default/files/La-Galaxia-Gutenberg-Marshall-Mcluhan-.pdf>
- _____ (1967). *The medium is the message*. Recuperado a partir de <https://docs.google.com/file/d/0BwyDePyHbx1RMzdjMGUxZjctZTI2MC00NTNiLTg1YWYtY2U>

2YzNjZjBkODJl/edit?hl=en_US

- Medel-Añonuevo, C., Ohsako, T., & Mauch Werner, (2001). *Revisiting Life Long Learning for the 21 Century*. Recuperado a partir de <http://www.unesco.org/education/uie/pdf/revisitingLLL.pdf>
- Mills, C. W. (2003). *La imaginación sociológica*, México: FCE.
- Morales, R. (2017, octubre 6). Entrevista a profundidad.
- Moreno, J. G. (2011). *El diseño socioinstitucional de las ciudades en la sociedad del aprendizaje*. Recuperado a partir de <http://www.redalyc.org/html/401/40118420012/>
- Moreno, M. (2017, octubre 25). Entrevista a profundidad.
- Morfín, M., Preciado, R., Álvarez, M., & Ponce, A. (2006). *De la sociedad del conocimiento a la sociedad del aprendizaje*. Puerto Vallarta: Universidad de Guadalajara - Centro Universitario de la Costa.
- Mosco, V. (2017). *Becoming Digital. Toward a post-internet society*. Reino Unido: Emerald Publishing.
- New Media Consortium (2015), *Horizon Report*. Recuperado a partir de <http://www.nmc.org/publication/nmc-horizon-report-2015-higher-education-edition/>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2006). *La administración del conocimiento en la sociedad del aprendizaje*. Colombia: OCDE-ALCUE.
- Organización de Estados Americanos (2006). *Declaración de Santo Domingo: Gobernabilidad y Desarrollo en la Sociedad del Conocimiento*. Recuperado a partir de <http://www.oas.org/docs/declarations/AG-DEC-46-Dec-de-Santo-Domingo-SPA.pdf>
- Orozco, G. (2017). Serie de comunicados personales.
- Ortiz, M. G., & Pérez, M. del S. (2002). *Hacia la construcción de la sociedad del aprendizaje*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara - Coordinación General del Sistema para la Innovación del Aprendizaje.
- _____ (2017). Conjunto de comunicados personales.
- Peters, O. (2002). *La educación a distancia en transición*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Ramírez, A. I. (2017, octubre 20). Entrevista a profundidad.
- Ramos, J. A. (2017). *Sistema educativo-Inclusión/Exclusión*. Cualitativa-Cuantitativa. En Jornada académica. ¿Viejas y no tan viejas? Propuestas en la investigación educativa. Vigencia y aportes. Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación. Recuperado a partir de <http://www.iisue.unam.mx/boletin/?p=5597>
- Real Academia Española. (2017). *Diccionario de la lengua española*.

- Red mundial de Ciudades del Aprendizaje de la UNESCO (2015). *Manifiesto de la Ciudad de México sobre Ciudades del Aprendizaje Sostenibles*. Recuperado a partir de <http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Mexico/mexicocitystatement.pdf>
- Rosa, H. (2011). *Aceleración social: consecuencias éticas y políticas de una sociedad de alta velocidad desincronizada*. Recuperado a partir de <http://personaysociedad.cl/ojs/index.php/pys/article/view/161>
- Rubio, E. (2007). *Aprendizaje a lo largo de toda la vida. Vivir y trabajar en una Europa del conocimiento*. Recuperado a partir de <http://www.mecd.gob.es/revista-cee/pdf/n9-rubio-herraez.pdf>
- Santos, M., & Díaz, R. (2015). *Innovación tecnológica y procesos culturales. Perspectivas teóricas* (2ª ed.). México: FCE.
- Scolari, C.A. (2016) *Seminario: Comunicación ampliada. Narrativas transmedia*, México: UNAM.
- Shannon & Weaver (1964), *The mathematical theory of communication*. Recuperado a partir de <http://www.magmamater.cl/MatheComm.pdf>
- Simmel, G. (2003). *Filosofía del dinero*. Granada: España.
- Stiglitz, J. E., & Greenwald, B. C. (2014). *Creating a learning society: a new approach to growth, development and social progress*. New York: Columbia University Press.
- Su, Y. (2010). *The non-instrumental vision of the learning society*. *International Review of Education*, 56(5–6). Recuperado a partir de <https://doi.org/10.1007/s11159-010-9182-8>
- Sunstein, C. (2017). *#republic. Divided democracy in the age of social media*. Princeton University Press.
- Thompson, J. B. (1998). *Ideología y cultura moderna. Teoría crítica social en la era de comunicación de masas*. México: UAM, Unidad Xochimilco. Recuperado a partir de http://www.uamenlinea.uam.mx/materiales/licenciatura/diversos/THOMPSON_JOHN_B_Ideologia_y_cultura_moderna_Teoria_critica_s.pdf
- Torres, J. (2017). *Teoría de sistemas y sistema educativo. Análisis teórico*. En *Jornada académica ¿Viejas y no tan viejas? Propuestas en la investigación educativa. Vigencias y aportes*. Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación. Recuperado a partir de www.iisue.unam.mx/boletin/?p=5597
- Touraine, A. (1973). *La sociedad post-industrial*. Barcelona: Ariel.
- Trejo, R. (2018). Serie de comunicados personales.
- Tufecki, Z. (2017). *Twitter and tear gas. The power and fragility of networked protest*. Yale University Press.

- UNESCO (2015), *Alfabetización informacional*. Recuperado a partir de <http://www.unesco.org/new/es/communication-and-information/intergovernmental-programmes/information-for-all-programme-ifap/priorities/information-literacy/>
- _____ (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. Recuperado a partir de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf>
- _____ (2011), *Alfabetización Mediática e Informacional Curriculum*. Recuperado a partir de <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002160/216099S.pdf>
- _____ Bangkok (2010). *ICT Transforming Education. A Regional Guide*. Recuperado a partir de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001892/189216e.pdf>
- Van Dijk, T. (2016). *El discurso antirracista de la resistencia en Teun Van Dijk en la ENAH*. Escuela Nacional de Antropología e Historia. Recuperado a partir de <http://www.enah.edu.mx/index.php/transmision-teun-van>
- Varela, R. (2015). *Cultura, tecnología y dispositivos habituales en Innovaciones tecnológicas y procesos culturales*. México: FCE.
- Waisbord, (2017) *May colloquia*. Recuperado a partir de <http://www.com.washington.edu/2017/05/may-colloquia-silvio-waisbord-ph-d-george-washington-university/>
- Williams, R. (1973). *Base and Superstructure in marxist cultural theory*. Recuperado a partir de <https://es.scribd.com/doc/44541801/Base-an-Superstructure-in-Marxist-Cultural-Theory-Raymond-Williams>