

Capitalismo digital, de la cosificación al antagonismo de la resistencia en el aula

Una revisión teórica

Digital Capitalism, of Reification to the Antagonism of Resistance in the Classroom

A theoretical review

Capitalismo digital, da reificação ao antagonismo da resistência na sala de aula

Uma revisão teórica

Miguel Ángel Casiano Locia. ID. 0009-0003-7269-5913

Centro de Bachillerato Tecnológico Forestal Número 5, Tierra Colorada, Guerrero, México,
email: ycolma1983@gmail.com

Resumen.

Desde la teoría crítica se escribe un informe académico que analiza el concepto de capitalismo digital, aplicado a la educación media superior, de cara a las reformas educativas implementadas en México en los últimos siete años. La investigación revisa las teorías vigentes que apoyan o invalidan a las reformas educativas a partir de una pluralidad de posturas antropológicas orientadas al aprendizaje y la enseñanza. Se establece la siguiente hipótesis: los productos digitales de la educación no solo conducen a la especialización, segmentación y exclusión de las habilidades humanas, sino que orientan y direccionan las condiciones del conocimiento en los sistemas educativos. Se concluye que hay razones para pensar en una mudanza que va de un modelo educativo heterónomo que conducía a la atención a través del canon circular -inductivo-deductivo/deductivo-inductivo- hacia un modelo de interconexión fundamental (más de dos vínculos informáticos) y de oralidad

primaria (menos de 100 sustantivos) que se aleja de la alfabetización tradicional en donde se asumía que la palabra escrita conducía a normar a la sociedad, es decir, que la labor de generar conocimiento se ha hecho evanescente, y en su lugar, la educación cumplimenta contenidos para desarrollar habilidades de especialización que cubran un mercado de trabajo en específico. Se concluye que el capitalismo digital transforma la educación en un proceso de cosificación, donde el conocimiento se reduce a contenidos fragmentados y habilidades especializadas para el mercado laboral. Lógicamente, esto implica pérdida de autonomía crítica, segmentación del aprendiente y resistencia en el aula frente a la racionalidad instrumental.

Palabras clave: capitalismo digital, cosificación, antagonismo, resistencia, educación

Abstract.

From a critical theory perspective, this academic report analyzes the concept of digital capitalism as applied to upper secondary education, in light of the educational reforms implemented in Mexico over the past seven years. The research reviews current theories that support or refute these reforms, drawing on a plurality of anthropological perspectives focused on learning and teaching. The following hypothesis is proposed: digital educational products not only lead to specialization, segmentation, and the exclusion of human skills, but also shape and direct the conditions of knowledge within educational systems. It is concluded that there are reasons to consider a shift from a heteronomous educational model that focused on learning through a circular, inductive-deductive/deductive-inductive approach, towards a model of fundamental interconnection (more than two computer links) and primary orality (fewer than 100 nouns). This model moves away from traditional literacy, where the written word was assumed to govern society. In other words, the work of generating knowledge has become evanescent, and instead, education fulfills the requirement of content to develop specialized skills for a specific job market. It is concluded that digital capitalism transforms education into a process of commodification, where knowledge is reduced to fragmented content and specialized skills for the labor market. Logically, this implies a loss of critical autonomy, segmentation of the learner, and resistance in the classroom to instrumental rationality.

Keywords: digital capitalism, reification, antagonism, resistance, education

Resumo.

Sob a perspectiva da teoria crítica, este relatório acadêmico analisa o conceito de capitalismo digital aplicado ao ensino médio, à luz das reformas educacionais implementadas no México nos últimos sete anos. A pesquisa revisa teorias atuais que apoiam ou refutam essas reformas, baseando-se em uma pluralidade de perspectivas antropológicas focadas no ensino e na aprendizagem. A seguinte hipótese é proposta: os produtos educacionais digitais não apenas levam à especialização, à segmentação e à exclusão de habilidades humanas, mas também moldam e direcionam as condições do conhecimento dentro dos sistemas educacionais. Conclui-se que há razões para considerar uma mudança de um modelo educacional heterônomo, focado na aprendizagem por meio de uma abordagem circular, indutivo-dedutiva/dedutivo-indutiva, para um modelo de interconexão fundamental (mais de duas conexões de computador) e oralidade primária (menos de 100 substantivos). Esse modelo se distancia da alfabetização tradicional, na qual se presumia que a palavra escrita governava a sociedade. Em outras palavras, o trabalho de gerar conhecimento tornou-se evanescente e, em vez disso, a educação atende à exigência de conteúdo para desenvolver habilidades especializadas para um mercado de trabalho específico. Conclui-se que o capitalismo digital transforma a educação em um processo de mercantilização, onde o conhecimento é reduzido a conteúdo fragmentado e habilidades especializadas para o mercado de trabalho. Logicamente, isso implica uma perda de autonomia crítica, segmentação do aluno e resistência na sala de aula à racionalidade instrumental.

Palavras-chave: capitalismo digital, reificação, antagonismo, resistência, educação

Envío: 23/02/2025

Revisado: 13/04/2025

Aprobado: 01/05/2025

Publicado: 02/05/2025

1. Las mutaciones del capitalismo

La investigación que aquí proponemos parte del análisis de la ley en cuanto tal o ley de la baja tendencial de la tasa de ganancia que aparece en los capítulos XIII al XV del libro III de *El capital* de Marx.

El capitalismo es un sistema económico dinámico que sufre mutaciones al transitar en sus diferentes esferas o ciclos de realización, estancamiento y fluidez del capital. No hay una determinada esfera que pueda tomarse como punto de partida para describir las mutaciones del capital.

Mientras que para un capitalista la esfera de la producción es el punto de partida de la fórmula $MP-FT = M'$ (donde MP es medios de producción, FT es fuerza de trabajo y M' será mercancía preñada de plusvalor), para la esfera del consumo será realización de plusvalor, de acuerdo con la fórmula $D-M-D'$ (en donde D es dinero de crédito puesto en la producción de mercancías, es decir M; y D' es realización de plusvalía) mientras que para el prestamista bancario la fórmula del capital aparece como $D-D'$.

En estas metamorfosis ($MP-FT = M'$, $D-M-D'$, $D-D'$) se suceden revoluciones tecnológicas imperceptibles para disminuir tanto MP como FT. Lo que descubre Marx en esta tendencia de reducir a MP es que MP solo exuda o transfiere valor de costo de producción. Cada revolución tecnológica trae consigo un abaratamiento de la producción que disminuye la ganancia capitalista mientras que la FT se ve afectada al prescindir cada vez más de la inspección y pericia humana para aumentar los procesos de producción cuya tendencia será $=0$ en su tiempo de producción.

(...) el impulso de acumular, de acrecentar el capital y producir plusvalor en escala ampliada. Esto es una ley para la producción capitalista, dada por las constantes revoluciones en los métodos mismos de producción, la desvalorización de capital existente, vinculada con ellas de manera constante, la lucha competitiva generalizada y la necesidad de mejorar la producción y de expandir su escala, sólo como medio de mantenerse y so pena de sucumbir. (Marx, 2010, pág. 314)

El movimiento tendencial (oscilatorio) entre acumulación como principio del capital y finalidad en cuanto ganancia, crea una antítesis que, en cada crisis económica, derriba barreras de tipo tecnológicas, científicas y jurídico-políticas. El postulado según el cual llegará la última crisis en donde el capital no podrá reproducir su ciclo de producción D-M-D' se ha interpretado desde coordenadas historicistas (Popper, 1987, pág. 59) asumiendo que la ley en cuanto tal incita a un activismo ciego al no saber cuándo llegará la última gran crisis del capital para colapsar al sistema en su conjunto.

Sin embargo, esta objeción a la ley en cuanto tal no demerita su valor científico al introducir un tipo de comportamiento en la reducción del tiempo de trabajo propiciada por las mutaciones en el capital fijo (MP) y en el capital variable (FP). El aumento de la productividad revoluciona la tecnología hacia una tendencia de producción, circulación y consumo en tiempo =0.

Al aumentar MP en cuanto acumulación de capital disminuye y especializa al capital variable. En cada revolución tecnológica se prescinde del empleo de FT, esto trae consigo una reducción de la tasa de ganancia en cuanto que el único recurso para generar plusvalor se encuentra en el capital variable, es decir en la parte paga e impaga que genera plusvalor. Al reducir la parte paga de FT se ve afectada la parte impaga de la plusvalía arruinando a los capitalistas que no han revolucionado sus fuerzas productivas, afectando directamente la tasa de ganancia y quedando fuera de la competencia del mercado para realizar el fin que es el valor en cuanto valor de cambio.

Lo que esta investigación destaca, en estos movimientos de valorización y de desvalorización del capital en cuanto ley tendencial de acumulación y realización de ganancia son las revoluciones tecnológicas y su imposición en la valoración del capital variable (FT) no tanto en la exacción de plusvalor sino en la especialización, segmentación y exclusión de las habilidades humanas.

El argumento sería este: las innovaciones de la era digital (es decir, la intangibilidad de productos financieros, comerciales, legales, educativos, científicos, de producción y comunicación), se han sucedido en evoluciones y nuevas adaptaciones en función de reducir

costos, tiempo, simultaneidad e interconectividad propios de una revolución tecnológica ocurrida en la esfera de la circulación que ha beneficiado tanto a la esfera de la producción como a la esfera del consumo. Sin embargo, conforme a la ley tendencial, estas revoluciones tecnológicas han provocado especialización y reducción en FT. En la mudanza de una transición tecnológica ocurre un periodo de adaptación de FT a las condiciones de la revolución tecnológicas ocurridas en MP, a este periodo se le conoce como subsunción real que implica una transformación completa del proceso de trabajo bajo el dominio del capital.

Lo que se ha denominado capitalismo digital, basado en la despersonalización, descalificación e intensificación del trabajo, obedece a la ley tendencial en donde la tecnología digital impone las condiciones de trabajo, intercambio, conocimiento y las propias habilidades humanas como parte de la subsunción real. (Marx. 2010, pág. 451).

La hipótesis que se desprende de este argumento consiste en que los productos digitales de la educación no solo conducen a la especialización, segmentación y exclusión de las habilidades humanas, sino que orientan y dirigen las condiciones del conocimiento en los sistemas educativos.

Para demostrar la validez o invalidez de esta hipótesis se debe partir del supuesto, según el cual, el capitalismo digital (entendido como revoluciones de MP), supera las imágenes del autómata al grado de mimetizarse con las operaciones de la mente humana, incluso sugerir que se trata de una inteligencia que gestiona exitosamente la creación de valor sea si es monetario o cognitivo.

Para averiguar este supuesto, sugerimos analizar la génesis acerca del concepto de inteligencia.

2. Inteligencia y gestión.

Hasta antes de Darwin ontológicamente inteligencia y gestión se encontraban separadas. La inteligencia no tenía el mismo estatus que la razón. La razón no solo era una facultad, como en el caso del kantismo, para ordenar la multiplicidad de las impresiones de la experiencia a partir de la unidad de apercepción trascendental (UAT). Para el romanticismo la razón equivalía a la estructura real del universo, en cambio para Darwin (2010, pág. 18) se designa inteligencia a la capacidad que tiene una variación para adaptarse a su medio. En una misma especie hay variaciones inteligentes para gestionar tareas, problemas y adaptaciones al medio. Las cruzas en animales domésticos son ejemplos de variaciones inteligentes. El caballo de tiro ha perdido la agilidad del caballo de monta, pero su fuerza y robustez le permite llegar a la longevidad sano, lo mismo para el perro galgo respecto del pastor alemán. La especialización del galgo no se ve compensada con la astucia adaptativa del pastor alemán, de modo que solo las variaciones del galgo se centran en beneficios humanos en detrimento de la inteligencia de este tipo de variación.

Con el discurso de las variaciones adaptativas, Darwin asumía que morfológicamente se perdían o se dormían rudimentos adaptativos como la cola, el cuero, las orejas, las patas, etc., en donde una variación perdía o ganaba habilidades para resolver problemas de adaptación. Así nacía el concepto de inteligencia vinculado a la gestión de tareas, problemas, adaptación y sobre todo recompensas. La inteligencia como gestión de carácter y de adaptación sería desarrollada por el genoma para encontrar tendencias patológicas, pero para el lenguaje de programación el mapeo de analogía de (α) Darwin y del (β) genoma daba origen a las (θ) generaciones de software para traerlas a la vida de las inteligencias digitales como si fueran los nuevos prometeos o si se prefiere los frankenstein's contemporáneos, que en su cadena de programación cuentan con todas las gestiones posibles para resolver tareas, problemas incluso plantear decisiones que los humanos no podrían ejecutar en tiempo =0.

En esta transvaloración de valores entre razón e inteligencia, se puede apreciar este giro: ahora la razón pasa a los “sujetos que se dejan gobernar y se gobiernan a sí mismos según su propia racionalidad, la que ha sido internalizada y ha pasado a ser constitutiva de su subjetividad” (Solatino y López, 2021, pág. 95), mientras que la inteligencia se mide, se compra, se vende y se presume como si fuera una mercancía.

La pregunta pertinente sería ¿por qué sucedió esta inversión de valores en la educación? La respuesta la encontramos en la filosofía de la mente. La concepción acerca de la mente como un ente gestor de recompensa sensible surge en el siglo XX.

(...) la idea de que la mente es un aparato receptivo se ha consolidado casi exclusivamente en función de su utilidad epistemológica al funcionar como condición del saber (no se puede conocer sin el adecuado instrumento) ha sido tal exaltada como afán de progreso; por sí mismo, además, como agente de las notas de calidad en toda clase de explicación, como lo es la objetividad (González, 1994, pág. 177)

Esta tesis, en extremo empirista, asume que la mente gestiona recompensa sensible en función de la objetivación de sus condiciones vivenciales. Para la ciencia, se trata de encontrar el instrumento tecnológico que afine a los sentidos para ver lo que los sentidos por sí mismos no pueden describir acerca de las *cualias* de la realidad; para la neurociencia, la conducta esquizoide, se debe a la imposibilidad del sujeto de darse recompensa sensible en forma de afecto, sexo, alimento y protección en términos de refugio y autoindependencia material. Para el capitalismo digital se trata de *mimesis* entre la demanda del consumo y la gestión de una inteligencia artificial que ofrece todas las respuestas posibles del mercado: desde los sueños más absurdos hasta las necesidades más fútiles, todo ello en términos de mercancía. Se trata de una prótesis que utiliza el mercado para saciar los deseos del consumo sin abandonar la esfera de la circulación.

Esta identidad que hay entre un tipo de mente gestora de recompensa y la instrumentación del capitalismo digital, para gestionar necesidades del propio capital, propicia una dimensión que cosifica a la realidad.

3. Cosificación.

Según lo expuesto anteriormente, la pregunta contextual sería: ¿qué se debe entender por cosificación? Esta palabra surge a mediados del siglo XX. Forma parte de los conceptos militares y se refiere al nacimiento de los conflictos bélicos. Solo cuando los intereses se han cosificado, es decir, cuando la diplomacia ha dejado de funcionar, entonces se desata la violencia que cosifica el conflicto. (Derrida, 2004) Cuando los intereses se reducen a objeto, cualquiera de las partes en conflicto, puede arrebatar, si sus fuerzas y soberanía lo permiten, el objeto de la disputa del conflicto. Esta lógica permite entender el inicio del conflicto, sea sí se trata de recursos materiales, financieros, energéticos o humanos.

En este sentido la cosificación es un tipo de autorización de la violencia para terminar el conflicto. Dentro del derecho internacional se asume que hay una diferencia entre orden y ley. La ley se conoce como derecho internacional convencional, es decir, derechos humanos, sin embargo, el orden, entendido como *arcana imperi* o secretos de dominio, es prerrogativa de la potencia hegemónica unipolar. Esta potencia se puede dar la autorización para cosificar objetivos castrenses en aras de terminar un conflicto militar entre potencias regionales o Estados estelares (Aguilar, 2024).

Esta razón de autorización fue aducida por el nacionismo en los juicios de Núremberg, el problema fue que el estatus de potencia hegemónica regional lo había perdido el partido nazi frente a la invasión de la URSS al decapitar al Tercer Reich, así que el resto de las potencias estelares podían demandar juicios marciales contra las prácticas de cosificación de la humanidad de los judíos que habían perdido la vida durante la Segunda Guerra Mundial.

El concepto de cosificación tiene que ver con un tipo de autorización no solo para acabar con la guerra entre potencias hostiles sino para continuar un proceso sea si es productivo, político o educativo.

Paradojas, para que todo fuera proceso, todo tenía que convertirse en *cosa*. Cosa es aquello de lo que se puede *disponer*, proceso es una fuerza capaz de disponer de cualquier cosa. Y, para que todo llegara a ser cosa, todo debía ser definible, delimitable, en fin, *separable* del todo. Cosa es lo que se puede administrar, lo que tiene un perfil claro. (Calasso, 2000, pág. 277)

La pregunta que se hace Calasso, acerca de la autorización de la cognición del proceso que cosifica a todo en condiciones de laboratorio, tiene que ver en cómo la civilización occidental llegó a percatarse de su inmersión en el proceso en cuanto régimen de la cantidad. La autorización de la cosificación dentro del proceso “consiste en que proceso no es pensamiento de algo, sino que se presenta como una serie de pasos y procedimientos que no se contrastan con otros procesos para otorgar valores de veracidad” (2018, pág. 27), simplemente se aceptan los procesos como si el orden de la realidad fuera proceso olvidando que se trata de una cognición que cosifica segmentos de realidad a partir de números y grandes cifras.

En la democracia la fuerza del proceso cosifica al electorado en cuanto magnitud numérica. Al proceso electoral no le interesa la diversidad política o religiosa sino dar razón de la intercambiabilidad de los votantes para cada partido en función de mayorías. En el proceso electoral solo se observan los intercambios de votantes entre los partidos porque se trata de una fuerza que da mayorías absolutas y mayorías relativas. La paradoja de ambas mayorías es que no son democráticas, no son principios que nacieron en la historia política de la democracia sino en la historia política de la aristocracia. Un partido político democrático, sea de izquierda o sea de derecha, entiende al proceso electoral en cuanto magnitud numérica que le permita, ser o no parte de la corte del ejecutivo para autorizar reformas o nuevas leyes, razón por la cual los políticos se asumen como una clase o estamento que tiene acceso a la riqueza que no tendría un ciudadano común.

En el caso de la cosificación educativa, tiene que haber una autorización para cosificar en segmentos de evaluación el aprovechamiento de un estudiante en términos cuantitativos. En este proceso, la educación pierde el sentido que los latinos nombraban al intuir que *educare* significaba “juntos con alegría aprendemos” (Luzoriaga, 1971, pág. 38). Al igual que el vocablo de *felix* significaba “la emoción de la madurez para sentirse fructífero en la vida, como un árbol que ha madurado sus frutos”. (Denegri, 2014) Estas analogías, pertenecientes al reino de la cualidad del mundo, la autorización del proceso las borró al privilegiar una fuerza que en condiciones de laboratorio (el aula de clases) cosifica a una mente gestora de recompensa de cifras que actúa, en términos histriónicos, para obtener el beneficio de la cifra y no tanto por aprender. Pero ¿cómo sucedió la autorización del proceso

en la educación? No podemos decir que se haya realizado mediante una práctica educativa en específico, a este respecto ofrecemos una serie de teorías a modo de marco teórico para dar cuenta de un tipo de autorización de la cosificación en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

4. Teoría del hecho educativo

Una de las aproximaciones que hace la teoría literaria para explicar en qué consiste un hecho literario se basa en la presencia de un autor, una obra compuesta por el autor (que a veces retoma la biografía del autor), y un lector que decodifica o descifra a la obra actualizándola en la lectura, así como de advertir sobre las huellas o rastros sugeridos por el autor para comprender a la obra, al autor y el contexto del lector.

El autor en la obra literaria tiene la capacidad de reconstruir, por medio de figuras retóricas, la trama de la obra. La obra autónoma -respecto del autor- constituye el entramado emotivo de los protagonistas o los personajes, sean héroes o villanos, es decir, la autonomía de la obra plantea una dramatización de la temporalidad de sus personajes, mientras que el lector tiene la capacidad de actualizar a la obra con sus propios recursos psicológicos, sociológicos, políticos y filosóficos de su tiempo y su contexto específico.

Análogamente podemos mapear (autor-obra-lector) los aportes de la teoría literaria en lo que vamos a considerar hecho educativo para dotar de significado a una teoría educativa que aborde los problemas de evolución, estancamiento y retroceso de una reforma educativa.

Advertimos que hasta ahora las teorías educativas se han cimentado desde una visión homo-directiva (Castañeda, 2022, págs. 53 ss) en donde los especialistas y educadores han sido renuentes en modificar sus puntos de vista en función de valores homo-normativos. Sin embargo, las posturas de género aún no han sido lo suficientemente aceptadas por las

narrativas políticas dominantes en la educación (Martínez Sánchez, 2020, pág. 3), por ello preferimos partir del hecho educativo para desestatizar la categoría de alumno por la de aprendiente.

La teoría del hecho educativo parte del compromiso epistémico según el cual, en vez de ver al alumnado desde un punto de vista reglado, al que se debe educarle con estrategias y artefactos, preferimos develar la dramatización del aprendiente de lo qué se hace con la atención, también llamada por la tradición oriental la perla de la vida, en el entendido de que la atención, lo mismo que una perla, es resultado de un tiempo atemperado.

Un hecho educativo está compuesto por (i) un docente que estructura los aprendizajes, (ii) un aprendiente que dramatiza su estadio o nivel educativo y que se perfila hacia la especialización, es decir: el aprendiente quiere ser alguien alfabetizado y (iii) una norma propuesta por el Estado que organiza los contenidos educativos: decide qué es conocimiento, cómo se evalúa el aprendizaje y cómo debe de impartirse la educación.

De modo que tenemos tres momentos: un docente, un aprendiente y una norma estatal. A estos tres momentos le vamos a llamar hecho educativo: 1). Existe un docente (D) que aplica la norma y se sensibiliza con su entorno socioeducativo, 2). Existe un aprendiente (A) que dramatiza su temporalidad (quiere ser alguien alfabetizado) y 3). Existe la norma (N) coactiva impuesta por el Estado y apegada al derecho internacional convencional (Derechos humanos)

La investigación propuesta aquí consiste en averiguar cuáles son las variables de evolución, estancos y retrocesos de un modelo educativo, para ello proponemos (siguiendo la teoría de la circulación de Marx) un modelo de flujo educativo que consiste en cuatro fórmulas:

- i) Fórmula general de la circulación educativa: D-A-N
- ii) Fórmula del estancamiento por actualización del Docente: D-N-A
- iii) Fórmula del estancamiento por anacronismo de la Norma: N-A-D-A
- iv) Fórmula del estancamiento del Aprendiente A-D-N

Ninguna de las fórmulas propuestas aquí es concluyente, más bien depende de encontrar los estancos y retrocesos que explican el grado de racionalidad que ha adquirido una cultura educativa específica (anglosajona, latinoamericana, nórdica, europea, oriental, etc.)

i) Fórmula D-A-N

En este punto, seguimos a Bachelard (2015) en el sentido de que una cultura científica adquiere nuevos valores de racionalidad a partir de una nueva experiencia que le dice no a la experiencia pretérita en la que se educaron las anteriores generaciones. Así por ejemplo en ciencia, las predicciones fueron sustituidas por las leyes de regularidad científica, en cambio ahora, se miden tendencias del comportamiento de fenómenos cuyos valores de objetividad científica son compartidos por una comunidad de conocimiento amplia que abarca esferas de decisores políticos y económicos específicos y no solamente segmentos especializados como ocurría en las predicciones y las leyes de regularidad científica.

Al respecto, sugerimos que resulta conveniente, para esta investigación, partir de los estancos y retrocesos hallados en una cultura educativa específica (latinoamericana) que aspira a preservar los actuales valores de racionalidad en vez de ubicar una nueva revolución de valores científicos tras el descubrimiento de una nueva experiencia que niegue a la experiencia científica vigente. En este sentido, se plantea la primera fórmula D-A-N como el supuesto ideal en el que fluyen los valores de racionalidad vigente, cuya experiencia es compartida por una comunidad educativa que hace público el hecho educativo resguardando los valores de racionalidad científica hasta en tanto no ocurra una nueva revolución científica.

ii) La fórmula D-N-A.

Esta fórmula da cuenta del estancamiento del docente respecto de la norma coactiva estatal que le impondrá al docente la asimilación de leyes, decretos y acuerdos para adaptarse a la función pública educativa. Desde el *Emilio* de Rousseau y la aparición del Estado convencional moderno (Camacho, 2018) los objetivos de la educación del Estado han sido limitar a la violencia en contra del Estado y orientar las políticas educativas con objetivos laborables específicos, es decir ha predominado en la comunidad educativa una visión técnico-política que se ha enriquecido tras la emergencia del Derecho Convencional Internacional (DCI) perfilando un modelo educativo occidental pro-hominem, en donde el docente asimila las nuevas narrativas políticas tras la sucesión de reformas educativas ocurridas en el Estado nacional.

Esta fórmula de estancamiento es relativamente breve y evanescente tras el movimiento de una reforma educativa, ya que se trata formalmente de la adquisición de una semiótica de autoridad educativa, así como la alfabetización de nuevos procedimientos académico-administrativos.

iii) Fórmula N-A-D-A

Los retrocesos en la fórmula D-N-A se desglosan de la fórmula N-A-D-A en donde: lo que sugiere la norma no se corresponde con el desarrollo material del Estado que afecta tanto a docentes como a aprendientes en cuanto a recursos tecnológicos, de capacitación e infraestructura, puesto que es el Estado el encargado de la educación, así como de la coacción directiva que sanciona a los docentes y a los aprendientes en calidad administrativa en cuanto alumnado.

La fórmula N-A-D-A parte del movimiento de las reformas ocurridas en el Estado nacional que sincroniza las políticas educativas con el DCI. Se trata de que el derecho consuetudinario del Estado nacional se despoje cada vez más de las prácticas jurídicas del derecho garantista del siglo XX y adopte los acuerdos internacionales, así como los derechos humanos y las políticas económicas de los organismos financieros supraestatales y los integre a las reformas educativas propuestas por el partido hegemónico en el gobierno.

Cuando el estado nacional en una reforma educativa no sincroniza su política educativa con el DCI surge la evidencia del anacronismo en la norma, es decir aparece una antítesis entre derecho consuetudinario y derecho convencional o si se prefiere entre tradición y progreso. Al respecto, quien prevé (el legislativo) a la norma educativa preservará a la tradición consuetudinaria comprendiendo que una reforma corresponde a la figura temporal de la repetición, la cual aparece en dos sentidos en la historia política de un Estado nacional:

1) "la repetición no cambia nada en las cosas que se repiten", pero "cambia algo en el espíritu que las contempla y 2) “Quizá, la repetición cambia, de forma generalmente imperceptible, las cosas y, acaso, no cambia nada en el espíritu que las contempla.” (Adame, 2020)

En el primer sentido, la reforma subjetiviza a la norma, pone acento en los sujetos portadores de derecho: niñez, adolescencia y juventud, en el segundo sentido la reforma es materialista e implica el compromiso del Estado para eliminar las barreras entre tradición y progreso e implica la superación de la reforma (1), es decir la reforma (2) no se entiende sin haberse agotado los ciclos de las formas de la repetición de la reforma (1).

Los ciclos de las reformas (1) son pro-hominem, mientras que los ciclos de las reformas (2) implican la superación de los estancos y retrocesos de una cultura educativa acelerada que la tradición española ha denominado educación tipo *Spinning* o educación acelerada (Francisco Mora, 2020) que fomenta la reforma (1).

Admitimos que un ciclo de reforma social coexiste con los ciclos de evolución social. Incluso, en términos de la teoría de cambio social, no se contradicen reforma-evolución- sino que se complementan como sugieren las tablas 1y 2.

Tabla 1.		
<i>Evolución social</i>		
Transformación	Consenso	Conflictivo
Gradual	Funcionalidad clásica	Limita la violencia
Naturalizante		Circscribe el conflicto
Busca equilibrios		
Pasa desapercibida debido a pequeñas innovaciones		

Fuente: Bajoit, G (2008). El cambio social: análisis sociológico del cambio social y cultural en las sociedades contemporáneas, Madrid: S. XXI.

Tabla 2.		
<i>Reforma social</i>		
Transformación	Consenso	Conflictivo
Cambio social intermedio entre la evolución y la evolución	Funciona arreglando o modificando componentes jurídicos	Se necesita de condiciones ideales para lograr un cambio radical
Apunta a la preservación de la estructura económico-política	No cambia el sentido y la interpretación de la estructura social	Genera puntos de vista contradictorios
Cambio de mediano alcance sin cambiar el sistema		
Repetitivo		

Funcionalista		
Fuente: El cambio social: análisis sociológico del cambio social y cultural en las sociedades contemporáneas, Madrid: S. XXI.		

Tanto la reforma social como la evolución social no pueden transgredir los límites del estructural funcionalismo del Estado nacional. Hasta antes de Calasso, se asumía la identidad revolución social/revolución educativa, sin embargo, no se requiere de una revolución social para superar el canon de una civilización como lo sugiere la tabla 3.

Tabla 3.		
<i>Reforma social</i>		
Transformación	Consenso	Conflicto
Cambio social intermedio entre la evolución y la evolución	Funciona arreglando o modificando componentes jurídicos	Se necesita de condiciones ideales para lograr un cambio radical
Apunta a la preservación de la estructura económico-política	No cambia el sentido y la interpretación de la estructura social	Genera puntos de vista contradictorios
Cambio de mediano alcance sin cambiar el sistema		
Repetitivo		
Funcionalista		

Fuente: El cambio social: análisis sociológico del cambio social y cultural en las sociedades contemporáneas, Madrid: S. XXI.

Un obstáculo epistémico de la teoría crítica (Aguilar 2016) consiste en aceptar el supuesto de que toda revolución debe acabar no solamente con la convención de una sociedad sino con el canon de una cultura.

A este respecto, Calasso (2000) había advertido sobre la superación del obstáculo epistémico al sostener que una sociedad se autoasimila en su forma convencional, de modo que en cada reforma la repetición de una autoasimilación convencional se ratifica; mientras que al superarse el canon -por medio de una revolución radical- inicia un nuevo procedimiento cultural, si y solo sí el límite ha superado toda barrera.

Actualmente, los límites abatidos por la tecnología han superado a la canónica educativa milenaria de alfabetización del experto educador, lo cual se infiere que tenemos un nuevo procedimiento de aprendizaje de interconexión informática, en donde se educa el aprendiente y que el anacronismo de la norma educativa no ha asimilado el nuevo procedimiento, esto debido a su carácter homo-normativo-coactivo y disciplinario.

iv) Fórmula A-D-N.

La fórmula A-D-N ocurre cuando la atención del aprendiente tiene una carga valorativa hedonista y focaliza su fluir en el tiempo de ocio y el tiempo lúdico en detrimento del tiempo de aprendizaje, mientras que la heteronomía del docente se mengua. Al respecto, la norma educativa pro-hominem fortalecerá la autonomía del aprendiente conforme al contexto histórico de una reforma educativa tipo (1).

Para que nuestra interpretación de la fórmula A-D-N no tenga un sesgo sociológico, advertimos que la investigación se ciñe al análisis de la importancia del tiempo del ocio y del tiempo lúdico en la formación educativa de un aprendiente autonomizado desde el DIC y la norma consuetudinaria del derecho nacional.

La idea que da cohesión a esta investigación consiste en dar razones de la mudanza que va de un modelo educativo heterónomo que conducía a la atención a través del canon circular -inductivo-deductivo/deductivo-inductivo hacia un modelo de interconexión fundamental (más de dos vínculos informáticos) y de oralidad primaria (menos de 100 sustantivos) que se aleja de la alfabetización tradicional en donde se asumía que la palabra escrita conducía a normar a la sociedad.

La teoría del hecho educativo en la fórmula A-D-N debe someterse a prueba con argumentos en contra y a favor del aprendiente autonomizado por la posmodernidad que alienta el inmediatismo, el fragmentarismo, el superficialismo, el facilismo y la monetización inmediata.

5. Teorías de los flujos educativos

Hasta ahora las fuerzas de la imaginación material, siguiendo a Bachelard (2016), se refieren al fluir líquido en donde las primitividades emocionales fluyen análogamente a los cauces del agua. Lo que se ha dejado de lado es que las primitividades emocionales le corresponden a un sujeto de narración.

En la tradición mítica los gemelos fundacionales advierten sobre el crimen por correspondencia: Caín mata a Abel dando origen a una cultura heredera de la invención (Sagan, 1986). Sin embargo, para la tradición griega Odiseo funda una herencia inventiva pero también artera, mal intencionada en una serie de máscaras que dan origen etimológico a la palabra persona (*prosopon*) que se vale de mil estrategias para gestionar las recompensas de su vida material y que dramatiza con el sufrimiento, gestiona beneficios compasivos mientras urde en las profundidades de su pensamiento nuevos planes que le provean recompensas placenteras y de poder. El pensamiento occidental es heredero de esta tradición mítica. De modo que si queremos hablar de las teorías del fluir o teorías de la liquidez de los estados psicológicos no debemos de prescindir de la herencia odiseaca en la que albergamos las primitividades emocionales.

A). Teoría del flujo emotivo.

La teoría de flujo de Mihaly Csikszentmihalyi (1997), representa el estado emocional que una persona puede tener mientras realiza una tarea o actividad. Desde este punto se describen ocho estados emocionales de la mente en los que un aprendiente puede estar. Apatía: comparable a un estado de indiferencia y falta de interés; aburrimiento: no hay interés en el entorno, aburrido, fatigado; relajación: calma o la ausencia de la emoción; preocupación: al preocuparse, la atención se desplaza hacia la negatividad; los problemas imaginarios se hacen más grandes y las soluciones no parecen existir; control: al practicar, las habilidades cognitivas, éstas se convierten en automatizaciones, con riesgo de que el nivel de habilidades sea más alto que el desafío para realizar una determinada tarea; ansiedad: puede pasar que el aprendiente se congele y se estanque; excitación: al aumentar los estímulos, las personas responden más atentamente a su entorno.

Esta teoría entiende por flujo el estado mental en el que las personas están completamente centradas en la actividad o tarea, por lo que esto se lleva a cabo con éxito. Las condiciones de esta teoría del flujo admiten que sólo durante un gran desafío o una gran habilidad el flujo puede desarrollarse. Asimismo, los estados de ánimo se ajustan a los desafíos y habilidades solo en un nivel medio, por lo que Mihaly Csikszentmihalyi advierte que el fluir anímico depende del crecimiento del flujo, cuyos factores son tres:

1. Formular objetivos claros en relación a las tareas y actividades.
2. Equilibrio entre los desafíos de las actividades y la comprensión de las propias habilidades.
3. Retroalimentación provisional después de que se hayan llevado a cabo las tareas, actividades y ajustes (oportunos) si es necesario.

Esta teoría del flujo en la práctica didáctica contribuye a mejorar y aumentar la efectividad en términos de producción cuantitativa. Ver figura 1.



Figura 1. Adaptación gráfica de la teoría de Mihaly Csikszentmihalyi

B) Teoría de la masa fluyente.

La presencia de una teoría distinta, por no decir nómada, implica que en su origen no es aceptada por contener elementos ideológicos, por partir de una generalización o por utilizar una analogía en vez de una comprobación de datos medibles. No hace mucho tiempo en este estatus se encontraba Bauman (2000) con su teoría negativa de la modernidad líquida que describe -desde la ensueñación material- a una sociedad líquida para definir el actual momento de la historia en el que las realidades sólidas de nuestros abuelos: como el trabajo y el matrimonio para toda la vida, se han desvanecido dando paso a un mundo más precario, provisional, ansioso de novedades y, con frecuencia, agotador.

Para fines educativos, no es válido trasladar una descripción histórica como lo es la teoría líquida de Bauman hacia los fenómenos educativos de evolución, estancamiento y retroceso de una cultura educativa que aquí se está investigando. La teoría líquida de Bauman obedece a una etapa capitalista donde predomina la circulación, no sólo de mercancías sino

sobre todo del flujo de capitales, fundamentalmente financieros. Mas bien, la educación acelerada corresponde a una modalidad de la educación de masas.

Al respecto, Prieto Figueroa (2005) ya había advertido que en la transición de una educación de castas (de alfabetización especializada, impartida a segmentos de clase alta) tendía a masificarse con el uso de la tecnología. Solo era cuestión de tiempo para corroborar esta tesis, en el sentido de que el modelo educativo de alfabetización especializada era un modelo rígido que comprendía únicamente el tiempo de aprendizaje como tiempo de utilidad para la vida escolar del aprendiente.

Con la introducción de la educación emotiva se aceptó que los estados emocionales permiten identificar la fluidez y estancamiento del aprendizaje. Así, el aprendizaje se identificó con la capacidad de asir, por medio de una emoción, las cualidades de la experiencia educativa, sea oral, gráfica, alfabetizada, matematizada o experimental, de modo que la educación de masas tiende a seguir esta inercia en los ambientes de aula que se utilizan para evaluar y coaccionar a los docentes.

A continuación, se muestra la nueva canónica que impone la norma educativa para que el fluir emocional adquiera el estatus de fluir de aprendizaje. Ver tabla 4.

Tabla 4	
Tres momentos de clase	
Inicio	Recupera la clase previa, recupera lo que ya saben del tema que se abordará, realiza diagnóstica con lluvia de ideas sobre el tema a tratar en clase, ¡atrapa la atención de las y los estudiantes!
Desarrollo	Propone actividades de enseñanza y aprendizaje, retroalimenta a los estudiantes que lo requieren, ¡retar, provocar, debatir y mantener el interés!
Cierre	Recapitulas y sintetizas lo aprendido, preguntar a los estudiantes qué aprendieron de la clase, realiza una evaluación final de la clase a través de cuestionamientos sobre el tema abordado, ¿preparar y enganchar para lo siguiente!
Fuente: adaptado de García, C. A. H. (2023). Enseñanza y aprendizaje desde proyectos basados en la progresión curricular: una propuesta para la escuela inclusiva. <i>Escritos</i> , 31(66), 81-105.	

De lo anterior podemos inferir que, por cuestiones de funcionalidad express, en vez de enfocar el problema de la circulación del hecho educativo [A-D-N] en la emergencia de

un aprendiente *free rider* (que oscila entre el mínimo esfuerzo y la mayor utilidad evaluativa) que tiende a estancarse, la norma educativa centró el problema de los estancos educativos con la capacidad del docente para ambientar emocionalmente el aprendizaje sin advertir sobre los alcances y límites de la actual epistemología emotiva del aprendizaje, así como de descubrir los excesos de una educación acelerada de oralidad primaria e interconexión fundamental.

La epistemología emotiva del aprendizaje invisibiliza a la figura del aprendiente *free rider* tributaria de la herencia odiseaca inventiva y artera con el que la educación acelerada implementa los flujos de aprendizaje.

6. La educación acelerada e inteligencia social

La atención ha sido estudiada por la religión, la educación y la industria del entretenimiento. A este respecto, desde la teoría etológica, el escritor peruano Marco Aurelio Denegris esgrime razones acerca de la pérdida de la atención en la lectura.

Al respecto dice que la escasez de lectores no se debe a un asunto de formato, ni de composición textual, ni de ilustraciones sino a tipos de sociedades que clasifica en a) la sociedad ágrafo de oralidad primaria; b) la sociedad de la lectura de oralidad secundaria y c) la sociedad informática de visión primaria y de interconexión fundamental. Según este autor, el aprendiente vive en plena videocracia, es decir, en la regencia de la *imago* en donde la lectura o desaparece o tiende a desaparecer.

cuando en el cerebro se lesiona el centro de Broca la persona no puede hablar y padecen consecuencias de afasia; cuando se lesiona el centro de Exner el lesionado no puede escribir, por lo tanto, padece da agrafia; cuando se lesiona el centro de Wernicke, la persona no puede entender lo que oye: sordera verbal; cuando se lesiona el centro de Kussmaul, la persona no puede entender lo que lee: ceguera verbal. Estas lesiones no son, lesiones orgánicas, lesiones cerebrales pero lo terrible

es que, en esta sociedad informática, en esta era digital se están presentando estas mismas lesiones sin que haya habido una lesión orgánica, una lesión cerebral sensu stricto. (2014, pág. 74)

Para el escritor peruano la evolución tecnológica produjo un tiempo de la visión primaria y de la interconexión fundamental que atrofia la atención del aprendiente, de modo que en esa dirección no hay mucho quehacer, ya que el sujeto aprendiente se ha alejado de las dentruras que producía la lectura silenciosa y ha adoptado una faceta extrovertida en la sociabilidad con los demás aprendientes.

Sin ser pedagogo, el escritor peruano coincide, desde una postura crítica, con uno de los enfoques educativos vigentes como lo es la inteligencia social.

Hoy muchos autores están dando prioridad a la inteligencia social, al papel de los sentimientos y la afectividad en el desarrollo de la actividad mental. Esta perspectiva considera que la cualidad característica de la especie humana no es la capacidad de comprender la organización del mundo, sino la constante interpretación del contenido de la mente de los demás, manifestada de diferentes formas: palabras, acciones, producciones. (ITESM, 2016)

Advertimos, conforme a esta cita, que la mudanza de la que aquí estamos dando cuenta, no es solamente una mudanza únicamente procedural, sino que obedece a una concepción antropológica que fábula a la humanidad desde las retóricas del *homo faber* por oposición a los relatos del *homo sapiens* con el que aún se identificaba el modelo educativo de alfabetización especializada.

Allende a esta advertencia, lo que podemos decir al respecto, es que ahora sabemos que el canon de la educación alfabetizada especializada, que partía de lo concreto (inductivo) a lo abstracto (deductivo) y viceversa, accedía a la cultura científica de modo cíclico en el que podían trazarse los grados de estancamiento y evolución del aprendiente.

Hoy, por el contrario, la educación de visión primaria y de interconexión fundamental le es suficiente la interpretación del contenido de la mente de los demás para construir un conocimiento ostensiblemente aceptable por consenso. En sentido estricto, lo que le interesa

actualmente a la norma educativa y al docente es preservar el desarrollo del encéfalo del aprendiente en la dirección del *homo faber*. Con esta postura se inicia un nuevo procedimiento denominado neuroeducación que ha sustituido a las filosofías de la educación del éxito, ya que lo correcto e incorrecto del anterior canon del aprendizaje ha quedado superado por un proceso de aprendizaje en donde el error es parte de las modificaciones cognitivas del aprendiente. (De la Torre, 2007)

Mientras la educación de circularidad canónica (concreto-abstracto/abstracto-concreto) obtenía atención por medio de la heteronomía producto de un régimen disciplinario fundamentalmente coactivo -tanto para el docente como para el aprendiente-, ahora los problemas que presenta la interconexión fundamental, en lo concerniente con la atención, es que ésta se pinta con los colores de la recompensa inmediata hedonista surgida a partir de la introducción del tiempo de ocio y el tiempo lúdico en el aula, del que por cierto carecía el canon de alfabetización especializada.

Al respecto, la educación occidental ha sugerido seguir la ruta del aprendizaje colaborativo, no solo porque es congruente con la orientación de un modelo emotivo, sino porque se apega a la observancia del DIC en donde la norma es aplicada en espacios educativos democráticos. Sin embargo, presenta un problema: a pesar de haber desplazado al canon de alfabetización especializada, la revolución informática engendra una educación acelerada fundamentalmente intuitiva de oralidad primaria, de transcripción repetitiva y reciclada.

7. Límites entre emulación digital y conocimiento

En una analogía se mapean los elementos que llamaremos (α) a los elementos que denominaremos (β). Se pueden analogar cualidades, leyes de un sistema y funciones de un

organismo. Lo que proponemos aquí es analogar las funciones de la lectura respecto de las funciones tecnodigitales.

Lo que sucede con las habilidades de comprensión lectora, para generar un lector literario, análogamente sucede lo mismo con el resto de las habilidades tecnodigitales. Pongamos por caso la formación del lector literario. Para que esto suceda se requiere que la SEP o autoridad del gobierno establezca una lista canónica (Cerrillo, 2021) donde puede haber textos clásicos y textos sugeridos. Un lector no solo debe ampliar su lenguaje y acervo cultural de textos clásicos sino también abrevar de una lista de textos que no son clásicos, sino que son canónicos, es decir una lista de libros que la autoridad propone para mejorar las estrategias lectoras, el problema es que los libros que no son clásicos, pero son pertinentes no los podemos identificar y justificar en una lista canónica.

Un listado canónico incluye textos clásicos, pero no por ello se dice que la lista canónica representa solamente a los textos clásicos o la selección de textos sugeridos por la autoridad educativa. Los textos clásicos se diferencian respecto del texto canónico en el sentido de que un texto clásico siempre trasciende a su autor y a la época, por ejemplo, *Pinocho*, *La cenicienta*, *La sirenita* o *El mercader de Venecia* son textos clásicos que trascienden a su autor o a veces su autor acompaña a la obra, como en el caso de *El mercader de Venecia* que lo acompaña Shakespeare. Un lector de textos clásicos inmediatamente lo podemos identificar porque ha adquirido el lenguaje de los textos clásicos.

Un texto clásico está enriquecido por su lenguaje y su permanencia en el tiempo, tiene una pertinencia en el sentido de que su lenguaje siempre es vigente o por lo menos trae emociones que son vigentes. Por ejemplo, *Pinocho* se puede aplicar en el psicoanálisis porque *Pinocho* representa al niño odiado o al niño que no tiene mamá, que solamente tiene papá, que constantemente se involucra en problemas y que todo mundo no lo quiere. Lo anterior sugiere una lectura psicoanalítica del *Pinocho*, pero no de su autor, en tanto que solo aparece la propuesta psicológica que el autor tuvo como intuición, esto sugiere que no hay ninguna retribución de la obra al autor.

Otro ejemplo sería *El capital*. Sabemos que es de Marx y que el autor alemán acompaña a este texto, pero *El capital* se puede sugerir como texto clásico pues aparece inmediatamente como referencia del autor y no así Marx que tiene más obras. Este ejemplo

donde el autor sobrevive al tiempo como un autor clásico no anula a la obra clásica que sería *El capital* de Marx. Sabemos, desde luego, que el autor tiene otros clásicos como *El manifiesto comunista*, pero más aún *El capital* en cuanto que aporta un lenguaje denso e innovaciones científicas de las que adolece *El manifiesto*.

La autoridad que selecciona los libros de texto para formar a un lector literario, que cuenta con una lista canónica, debe de advertir que hay un porcentaje de libros clásicos, pero qué sucede con los libros que no son clásicos. Aquí viene lo fundamental, un lector literario debe de abrevar o leer textos que sean clásicos y libros que no lo sean. De los libros que no son textos clásicos, la autoridad educativa debe justificar sobre todo y fundamentalmente el placer de la lectura y la recreación que hace el encéfalo para que a partir de la palabra escrita se produzca un significado. A esto se le da el nombre de lector literario.

Análogamente, lo que sucede con la tecnología es que quiere emular la autoridad educativa. La SEP dentro de su catálogo canónico ha introducido textos clásicos y textos canónicos, el problema es que la orientación de su listado canónico ya no obedece a una valoración moralista o estética propias del siglo XX para que el lector adquiera un sentido ideológico o moralista de la nación o de la familia, sino que ahora, por el contrario la autoridad educativa establece textos desde una perspectiva para la cumplimentación de sus planes y programas de estudio, de la misma manera, la tecnología y el diseño de web establecen didácticas que están orientadas hacia una lógica instrumentalista y funcional para cumplimentación de objetivos laborables.

Hay una serie de reformas, encabezadas por la filosofía constructivista, que ha transitado de una lectura basada en el lector literario hacia un lector funcionalista que carece de lenguaje cultural, que solamente lee en función de los planes y programas de estudio sin fomentar el hábito de un lector literario, lo mismo sucede con las tecnologías digitales que se especializan, en condiciones de autoridad, en la cumplimentación de los objetivos de la currícula de estudio para formar aprendientes (semianalfabetos) funcionales.

Lo mismo que en la literatura, la inquietud por el conocimiento y la inquietud de la indagación ha sido borrada por un tipo de autorización que cosifica las habilidades del aprendiente, en su lugar aparece un algoritmo que simula las operaciones de la mente pero que no tiene conciencia.

La cosificación de las habilidades del aprendiente es una tendencia de la ley en cuanto tal en el sentido de que, al revolucionar FP, por el estado actual de las tecnologías, se ha introducido una subsunción real desde la educación para que el aprendiente se adapte con facilidad a las nuevas condiciones laborables. En otras palabras, la autorización del proceso capitalista ha modificado las prácticas educativas en donde la despersonalización del aprendiente respecto de la educación y del docente son evidentes, lo mismo que la descalificación o desvalorización del docente frente a sus grupos, a la sociedad y a las políticas públicas que exigen una intensificación del trabajo frente a la autoridad de las tecnologías digitales.

Lo anterior otorga pertinencia a esta investigación en lo que se refiere al concepto de antagonismo de la resistencia en el sentido de que la autoridad educativa no va a frenar estas consecuencias negativas de la tecnología, los sectores de la sociedad tampoco tienen las condiciones de modificar la actual orientación educativa, solo los aprendientes y docentes tienen las condiciones históricas para desarrollar el concepto que aquí se propone.

El antagonismo de la resistencia tiene que ver con la no asimilación de la autorización del proceso que identifica las operaciones secretas de la tecnología con la razón, con el conocimiento, con la indagación y las inquietudes intelectuales de la conciencia humana.

8. Conclusiones

Lo que se propone aquí no solo forma parte de una desmitificación de las tecnologías digitales y de la inteligencia artificial, sino, sobre todo, se aportan teorías educativas para contrastar la dirección de las reformas educativas ante la autoridad del proceso capitalista que obedecen a las mutaciones del capital.

Se propone la construcción de un concepto como lo es el antagonismo de la resistencia en el sentido de que los avances tecnológicos cosifican las habilidades de los

aprendientes y de los docentes en una lógica de la inmediatez y la aceleración orientada en objetivos laborables borrando el conocimiento, la conciencia y las fuerzas ontocreadoras del espíritu de la humanidad.

Bibliografía

- Adame, B. R. D. A. (2020). El sentido de verdad en la nueva escuela. *Ciencia y filosofía*, 3(3), 50-60.
- Aguilar Martínez, J. L. (2016). El Marx del proceso. *Theoría. Revista Del Colegio De Filosofía*, (30-31), 171190.
- Aguilar, J (2024). Dos teorías rivales en política internacional. *Astrolabio: revista internacional de filosofía*, (28), 168-182.
- Ámbriz Arevalo, G. (2015, 05 1). La ideología en Marx. Más allá de la falsa conciencia. *Pensamiento y cultura*, 1-26.
- Bachelard (2015). *La filosofía del no*: Amorrortu
- Bachelard (2016). *El agua y los sueños*: F.C.E
- Bajoit, G (2008). El cambio social: análisis sociológico del cambio social y cultural en las sociedades contemporáneas, Madrid: S. XXI
- Bauman, Zygmunt, Miedo líquido. La sociedad contemporánea y sus temores, Paidos, Barcelona, 2007.
- Calasso, R (2000). *La ruina de Kasch*: Anagrama
- Calasso, R (2018). *La actualidad innombrable*: Anagrama
- Correa, M. L. C. (2018). El orden como mito y convención. *Ciencia y Filosofía ISSN: 2594-2204*, 1(01), 52-73.
- Cerrillo, P (2021). *El lector literario*: F.C.E.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Finding Flow: The Psychology of Engagement with Everyday Life*. Basic Books.
- Darwin, Ch (2006). *El origen de las especies*: Éxodo
- Derrida, J (2005). *Fuerza de ley*: Tecnos
- Dimas, S. P. C. (2022). Equidad de género en los mandos directivos educativos. *Ciencia y Filosofía ISSN: 2594-2204*, 7(7), 52-66.

- Denegri, A (2014). *Polimatía*: Universidad Inca Garcilaso de la Vega
- García, C. A. H. (2023). Enseñanza y aprendizaje desde proyectos basados en la progresión curricular: una propuesta para la escuela inclusiva. *Escritos*, 31(66), 81-105.
- Torre, S. D. L., & Tejada Fernández, J. (2007). Estilos de vida y aprendizaje universitario. *Revista Iberoamericana de Educación (OEI)*, 2007, num. 44, p. 101-131.
- ITESM (2016). Las estrategias y técnicas didácticas en el rediseño: ITESM https://sitios.itesm.mx/va/dide2/tecnicas_didacticas/ac/Colaborativo.pdf
- González, José (1994). *Mente y cerebro*. Parteluz
- Marx, K (2010). *El capital* (t.I y III). S. XXI
- Mora, F. (2020). *Neuroeducación y lectura*. Alianza Editorial.
- Prieto Figueroa, L. B. (2005). El humanismo democrático y la educación.
- Sierra, W. (2007). COSIFICACIÓN: AVATARES DE UNA CATEGORÍA CRÍTICA. *Revista de Filosofía "Sophia"*, Quito-Ecuador. Nº 1/ 2007., (1), 1-16.
- Salatino, M., & Ruiz, O. J. L. (2021). El fetichismo de la indexación. Una crítica latinoamericana a los regímenes de evaluación de la ciencia mundial. *CTS: Revista iberoamericana de ciencia, tecnología y sociedad*, 16(46), 73-100.
- Sánchez, E. M. M. (2020). El discurso político desde la perspectiva psicosociológica y semicomunicacional de Patrick Charaudeau. *Ciencia y Filosofía ISSN: 2594-2204*, 4(4), 2-21.