

La Educación como Industria Cultural. Una aproximación conceptual

*Education as a Cultural Industry.
A conceptual approach*

Artículo de reflexión

“Concebir la educación como una industria cultural implica considerar una serie de dimensiones sociales, políticas, económicas y culturales. Su análisis requiere examinar tanto las funciones integradoras y socializadoras del sistema educativo como las formas en que perpetúa las desigualdades sociales existentes”
(Castro, 2024).

Autor

Milton O. Castro Ch.

Correo electrónico: mocastroc@unal.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3862-0841>

Político, Universidad Nacional de Colombia

Recibido: 03-05-2024

Aceptado: 30-07-2024

Resumen

Objetivo. Explorar los avances que supone considerar la educación como una industria cultural, combinando enfoques teóricos propios de las ciencias sociales, analizando los vínculos entre la educación, la economía, la política, la antropología y la comunicación, así como sus implicaciones para las políticas educativas en función del desarrollo económico en diferentes contextos geopolíticos. **Metodología.** Revisión y análisis crítico de fuentes secundarias. **Resultados.** Se evidencian los avances que supone considerar la educación como una industria cultural, combinando enfoques teóricos propios de las ciencias sociales, analizando las implicaciones de concebir la educación como una industria cultural para las políticas educativas de los Estados nacionales, en función del desarrollo económico en diferentes contextos geopolíticos. **Conclusiones.** Las industrias culturales y la estructura de propiedad del conocimiento son las nuevas realidades del entorno productivo. Lejos de estar fuera de la esfera de la economía y la política, vuelven nuevamente a su centro. El conocimiento individual-colectivo, tanto el productivo como el que configura la identidad y, por tanto, la subjetividad, depende directamente del modo de producción material y simbólico de una comunidad o sociedad dada, planteando así el problema de la cultura.

Palabras clave: educación, industria cultural, neoliberalismo, marxismo, desarrollo tecnológico, sociedad del conocimiento.

Abstract

Objective. To explore the advances involved in considering education as a cultural industry, combining theoretical approaches from the social sciences, analyzing the links between education, economics, politics, anthropology and communication, as well as their implications for educational policies in terms of economic development in different geopolitical contexts. **Methodology.** Review and critical analysis of secondary sources. **Results.** The advances involved in considering education as a cultural industry are evidenced, combining theoretical approaches from the social sciences, analyzing the implications of conceiving education as a cultural industry for the educational policies of national States, in terms of economic development in different geopolitical contexts. **Conclusions.** Cultural industries and the ownership structure of knowledge are the new realities of the productive environment. Far from being outside the sphere of economics and politics, they are once again returning to its center. Individual-collective knowledge, both productive and that which shapes identity and, therefore, subjectivity, depends directly on the mode of material and symbolic production of a given community or society, thus raising the problem of culture.

Keywords: education, cultural industry, neoliberalism, marxism, technological development, knowledge society.

Introducción

El estudio del papel de la educación en los diferentes entornos económicos ha sido objeto de intensos debates durante décadas, especialmente en el contexto de la globalización neoliberal y el desarrollo tecnológico resultante de la revolución informática o la denominada Cuarta Revolución Industrial. En este sentido, la conceptualización de la educación como una Industria Cultural emerge como un campo de estudio multidisciplinario que aborda tanto los aspectos económicos como los políticos, sociales y culturales de la educación en la actualidad.

Desde la perspectiva de la economía, la educación no solo se percibe como un vehículo para la adquisición de habilidades o conocimientos que marcan profundamente las capacidades productivas y por tanto el poder adquisitivo de las personas, sino también se instauro como un sector económico crucial en los Estados Nacionales, en los bloques de integración económica o en los mercados globales y las sociedades que allí se expresan, impulsando el crecimiento económico, la competitividad de sus ciudadanos, que cumplen roles específicos en dichos mercados globales.

La perspectiva política desempeña un papel fundamental en la configuración de las políticas educativas y en la asignación de recursos para el sector, así como en la negociación de las participaciones de los grupos sociales que logran integrarse en estas formas institucionales propias de las esferas nacionales e internacionales. En este sentido, la educación se convierte en un terreno de disputa ideológica y política, donde se debaten no solo los objetivos, los contenidos o los métodos educativos, sino también las prioridades de inversión, así como los modelos de financiación. De igual forma la geopolítica, influye en la distribución desigual de

recursos educativos a nivel mundial, así como en las dinámicas de poder que determinan quién debe tener acceso a una educación de calidad y quién no.

Las tesis enunciadas desde la *Economía Política del Símbolo* y desde las *Industrias Culturales*, parten de análisis centrados en las industrias del entretenimiento y los grandes conglomerados multinacionales de comunicación (López, 2015). Los estudios indican que, al igual que en otras ramas de la producción industrial global, la producción cultural tiende a concentrarse en unos pocos actores de escala global, algo que también se puede observar frente a la producción científica mundial (Jiménez Martín, Puello Socarrás, & Lozano Reyes, 2024).

Desde el campo de la comunicación, y los estudios e investigaciones provenientes de esta disciplina, se puede afirmar que esta desempeña un papel crucial en la difusión de valores, conocimientos y representaciones culturales a través de los grandes conglomerados corporativos de comunicación y/o las grandes empresas tecnológicas que se han constituido en las industrias de mayor valor agregado en la historia de la humanidad, superando incluso a las instituciones financieras globales.

Poco se ha discutido del rol que cumple el sistema educativo en esta nueva configuración de la realidad productiva global, así como en la configuración de las narrativas que rodean a la Educación como Industria Cultural. El sincretismo entre tradición y modernidad, donde las identidades y las narrativas de la corriente principal del mundo occidental, así como los modos de pensar de miles de millones de individuos en grandes bloques socioculturales quienes consumen ávidamente los productos de las denominadas Industrias Culturales, se convierten en preciados objetos de disputa y en un valioso botín económico en sí mismos. Situación que

cobra relevancia siendo que aquí (producción industrial de la cultura) tienen lugar los mayores procesos de creación, destrucción o concentración de valor.

En este contexto, se debe entender la memoria individual-colectiva y el ser social como resultado de las interacciones con las determinantes culturales, sin que se haya profundizado aún en las implicaciones o el peso que tiene la educación al verse inmersa en esta realidad, emergen como la principal industria cultural desde el surgimiento de la modernidad hasta nuestros días.

El presente artículo se propone explorar los avances que supone considerar la Educación como una Industria Cultural, se busca establecer nuevas formas de entender los fenómenos económicos y políticos asociados a la producción simbólica industrial contemporánea. A través de esta investigación, se pretende arrojar luz sobre los complejos vínculos entre la educación, la economía, la política, la antropología y la comunicación, así como sus implicaciones para las políticas educativas en función del desarrollo económico en diferentes contextos geopolíticos.

Aproximación Conceptual

Plantear la comprensión de la educación como una Industria Cultural (IC) implica analizarla desde múltiples perspectivas disciplinarias, lo que se convierte en un ejercicio de revisión teórica necesario. Esta revisión cobra sentido, una vez se entiende que la educación no solo cumple un rol de transmisión de conocimientos y habilidades, sino que también actúa como un mecanismo de reproducción social que refuerza,

interpela o perpetúa las estructuras de poder existentes en una sociedad determinada (Giroux, 1983).

Se entenderá por Industria Cultural en este texto, a: *la producción industrial de insumos simbólicos para un determinado conglomerado social de consumidores de dichos insumos símbolos. El carácter industrial está determinado por el volumen de recursos y el desarrollo técnico y tecnológico invertidos en su proceso de producción; así como en la infraestructura necesaria para la distribución de dichos insumos; y por último el incremento en la división del trabajo, con su consecuente especialización de oficios, labores, técnicas y tecnologías implementadas para tal fin.*

Desde la perspectiva de la economía política del símbolo, se examina cómo los discursos, las representaciones y las prácticas educativas se convierten en recursos económicos y políticos que reflejan y perpetúan relaciones de dominación y/o de desigualdad en 1970 (Bourdieu & Passeron, 1996). Esta mirada crítica, destaca la importancia de analizar las relaciones de poder presentes en el sistema educativo y su impacto en la reproducción o transformación de las estructuras sociales.

No puede quedar por fuera de este análisis, la crítica contundente realizada por Michel Foucault, quien le asigna a la institución escolar una función disciplinaria, como su principal rol político y se muestra a favor de una postura abolicionista frente a dicha institución escolar, así como las instituciones de salud y el sistema carcelario, entendiéndolas desde su labor de “ortopedia social” que restringen el desarrollo de subjetividades que desborden el estrecho margen provisto por la lógica productiva y de sometimiento, tan características de las sociedades capitalistas de la posguerra (Segunda Guerra Mundial).

Por otro lado, se analiza cómo la Sociedad de la Información y de la Comunicación (SIC) da lugar a las economías centradas en la gestión del conocimiento, introduciendo nuevos desafíos para los entornos sociales y culturales de todas las poblaciones a nivel mundial, al igual que un desequilibrio de oportunidades introducidas estructuralmente desde el ámbito educativo.

La digitalización de las economías, de la vida social mediante las redes sociales de las grandes corporaciones tecnológicas, así como la globalización económica desde un sesgo neoliberal, son realidades que han transformado la manera en que se produce, se distribuye y se consume la cultura o el conocimiento, generando demandas de habilidades y competencias específicas que se traducen en costos así como también en beneficios de carácter económico en un entorno cada vez más competitivo, centrado en el saber tecnológico, conectado de forma dinámica y permanente (Castells, 1996).

La intersección entre la economía, la educación y la tecnología ha dado lugar a modelos económicos basados en el aprendizaje, que enfatizan la importancia del capital humano como motor del desarrollo económico y social (Becker, 1964). En este contexto, la educación también desempeña un papel crucial en la promoción de la ciencia, la tecnología, la innovación, la investigación y el desarrollo (CTeI e I+D). La formación de capital humano altamente cualificado, que se convierte en un factor determinante para incrementar la capacidad de un país para generar riqueza o lograr la transferencia y redistribución de la misma.

Aparece la necesidad de apropiar, desarrollar y aplicar conocimientos en diversos campos, que van desde los saberes más básicos como las competencias ciudadanas e identidades comunitarias, hasta las líneas de

frontera de los campos de investigación científica que representan hoy en día la biotecnología o la inteligencia artificial (Mowery & Nelson, 1999). Estos modelos proponen inversiones en educación y formación como estrategias para mejorar la productividad, la innovación y la competitividad de las naciones en un mundo cada vez más globalizado y centrado en el componente tecnológico de los aparatos productivos.

La perspectiva de la cuarta revolución industrial, o Industria 4.0, se basa en la convergencia de tecnologías digitales, marcando una era de innovación disruptiva y cambios rápidos en todos los ámbitos de la vida humana y la actividad económica (Schwab, 2016). Esto ha ocasionado cambios fundamentales en nuestra forma de vida, trabajo y relaciones sociales, lo cual marca una diferencia notable respecto a períodos anteriores de la historia humana. Surge la pregunta de si la educación y la producción cultural pueden permanecer al margen de estas transformaciones o si debemos esforzarnos por comprender cómo estos cambios están operando y el impacto que están teniendo en nuestras vidas. Antes de explorar las características de la cuarta revolución industrial, es importante comprender las tres revoluciones industriales anteriores.

La Primera *Revolución Industrial* (1760-1840, mediados del siglo XVIII-Finales del Siglo XIX) se caracterizó por la mecanización de la producción mediante la introducción de máquinas de vapor, lo que llevó a la transición de la producción artesanal a la producción en masa en las fábricas. La invención de la máquina de vapor por James Watt en 1775 es considerada el hito más importante de esta época.

La *Segunda Revolución Industrial* (finales del siglo XIX y principios del siglo XX), en esta etapa, se produjo un avance significativo en la producción industrial debido a la introducción de la electricidad y la creación de líneas

de ensamblaje. Esto permitió una mayor mecanización de los procesos de fabricación y el desarrollo de industrias como la automotriz y la química. Otra característica principal es el paso de un sistema energético basado en la madera y el carbón, a un sistema basado en combustibles fósiles y la generación de energía eléctrica desde fuentes hidráulicas.

La *Tercera Revolución Industrial* (mediados del siglo XX hasta finales del siglo XX) estuvo marcada por el advenimiento de la electrónica, las telecomunicaciones, la informática y la automatización computarizada. La introducción de la electrónica y la digitalización de los procesos de producción impulsaron la aparición de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). La globalización económica, las redes eléctricas, las redes de infraestructura de transporte, las redes de telecomunicaciones y la aparición de Internet fueron los eventos clave de este periodo.

Retomando la perspectiva planteada desde la noción de *Cuarta Revolución Industrial* (finales del Siglo XX Actualidad), esta se caracteriza por la convergencia de tecnologías digitales, física de partículas y biotecnología, con grandes proyectos de investigación e inversión transnacional como la Estación Espacial Internacional, el acelerador de partículas del European Organization for Nuclear Research (CERN por su sigla en francés), o los grandes presupuestos de investigación y desarrollo de las grandes multinacionales tecnológicas y farmacéuticas, por nombrar sólo algunos sectores sin incluir los sectores de defensa de los países más industrializados.

Esto ha dado lugar a cambios fundamentales, marcando transformaciones significativas al conjunto de la población mundial, transformaciones que le distinguen de los periodos anteriores de la historia humana, hasta ahora conocidas. Algunas de las tecnologías clave asociadas con

la cuarta revolución industrial o la industria 4.0 incluyen: el aprendizaje automático, la inteligencia artificial; la física de partículas (cuántica); las Telecomunicaciones globales; la robótica avanzada; la biotecnología; la Ingeniería Molecular y Química de materiales; la computación a gran escala en la nube; la computación cuántica; y las tecnologías aeroespaciales.

Aunque no hay un consenso absoluto sobre las fechas precisas de inicio y finalización de las distintas revoluciones, la Cuarta Revolución Industrial, se puede decir que comenzó a principios del siglo XXI y continúa a la fecha. Cabe preguntarse si la Educación y la producción cultural se pueden quedar al margen de estas transformaciones, o si se debe tratar de comprender las formas en que estos cambios están operando y el impacto que están teniendo sobre nuestras vidas.

Al abordar el papel de la educación en la ciencia, tecnología e innovación (CTeI) e Investigación y Desarrollo (I+D), surgen diversas perspectivas y controversias que enriquecen el debate académico y político. Esta aproximación conceptual al problema de investigación que busca responder la pregunta: ¿Es posible entender la Educación como una Industria Cultural? A lo que sin duda respondería que sí, no solo es posible sino que resulta necesario.

Con este estudio se sientan las bases teóricas para el análisis y la comprensión de la Educación como una Industria Cultural, así como su relación desde un enfoque centrado en la economía política del símbolo, la sociedad de la información y las economías basadas en la gestión del conocimiento, que dan lugar a los modelos económicos basados en el aprendizaje y el papel de la educación en la consolidación de un escenario favorable para el desarrollo de CTeI – ID y por tanto busca habilitar a los conjuntos sociales a una mejor comprensión de su participación en la

cadena de mayor valor agregado de la producción global en las últimas décadas y por tanto en toda la historia de la humanidad.

Una perspectiva histórica y política

La educación entendida como proceso de enseñanza-aprendizaje, ha sido un fenómeno social presente a lo largo de la historia humana. Aunque esta actividad ha sido denominada de diversas maneras a lo largo del tiempo, hoy cuenta con una vasta producción literaria que rastrea sus orígenes tanto en la antigüedad de la sociedad occidental como en las tradiciones culturales no occidentales, anteriores al proceso de colonización europea tras el “descubrimiento de América” (Dussel, 1994).

Aunque los antecedentes de la institución educativa se pueden rastrear hasta las *academias* de la sociedad greco-romana y su posterior evolución en *escuelas* durante la Edad Media, fue en los inicios de la modernidad cuando se retomó la noción de *Academia* con el surgimiento del absolutismo monárquico europeo. La institucionalidad del absolutismo monárquico daría lugar a los sistemas políticos que conocemos actualmente como los Estados Nacionales modernos.

Es importante destacar que la aparición de la escritura marcó un hito crucial en la historia de las civilizaciones humanas, con profundas implicaciones sociales y políticas. En la antigüedad, la instrucción institucionalizada, característica del imperio griego y la tradición romana, se convirtió en parte integral de la sociedad occidental. Esta tradición educativa ha perdurado hasta los procesos de globalización contemporáneos, a menudo impuestos a través del colonialismo cultural, económico, político y social.

El surgimiento de las primeras academias, como formas institucionales generalizadas, está estrechamente vinculado al desarrollo de las formas del Estado republicano y al ejercicio de la ciudadanía moderna, lo que fundamenta su existencia esencialmente en una necesidad del ámbito político, puesto que su existencia previa se entendía no como un derecho sino como un privilegio de las élites.

En la modernidad, los sistemas de instrucción pública experimentaron transformaciones profundas con la adopción de la imprenta. Sin embargo, más allá de la difusión mecanizada de las formas de pensamiento escrito, el cambio cualitativo central en las bases de la doctrina académica no fue su industrialización y mecanización, sino el desplazamiento del pensamiento mítico religioso, en favor de las emergentes ciencias positivas. Un cambio forzado por la creciente demanda de formación en oficios y profesiones técnicas orientadas a satisfacer la demanda de la naciente producción fabril e industrial.

Las Academias Reales sentaron las bases para el fortalecimiento de las universidades como instituciones representativas de este progreso. Ellas fueron precursoras de las escuelas de formación temprana para la “ciudadanía”, que surgieron durante el periodo republicano y los regímenes constitucionales (Rousseau, 1821). Estas instituciones persisten hasta hoy como la forma predominante de institución educativa universalizada en casi todas las partes del mundo: la escuela, la academia, el colegio, el instituto, la universidad o, en última instancia, la institución educativa moderna.

La educación va más allá del simple acto comunicativo y sus variantes en la expresión de la cultura vista como tradición. En la actualidad, implica el desarrollo de campos especializados de conocimiento, integrando una

variedad de técnicas y tecnologías específicas relacionadas con cada disciplina. Algunas de estas técnicas, tecnologías o saberes especializados, se vuelven universales y transversales, trascendiendo las diferencias culturales de cada proceso histórico-político, debido a la importancia que estos conocimientos tienen a merced de su incorporación en la vida social, económica y productiva contemporánea del conjunto de la humanidad.

Igual sucede con los conjuntos y sistemas argumentales, descriptivos o explicativos que se construyan a partir de estos, que son en esencia las piezas básicas desde las que se construyen los dispositivos y sistemas de dispositivos culturales (contenidos a los que se suelen referir los currículos de los programas de formación) que representan los saberes técnicos de las ciencias positivas, hoy organizadas como disciplinas de los campos científicos (Maturana H. , 1997).

La información objetivada en forma de registro fotográfico, el registro de voz o imagen en un video, el texto mismo ordenado a manera de libros, artículos, o blogs, o los datos recolectados ordenado en bases de datos o archivos digitales, están lejos de reemplazar la complejidad y singularidad que se desprende de esa existencia concreta de la cognición biológica humana, a la que se quiere hacer referencia con estos dispositivos de registro y de memoria.

Al abordar el desafío de resignificar la historia de los conceptos de Educación e Industria Cultural, es crucial reconocer las dificultades inherentes a este proceso. En cada transmisión del discurso histórico, se experimenta una pérdida irreparable que el determinismo histórico no puede recuperar. La realidad a la que se refiere este discurso ya no es accesible en su totalidad ni en su experiencia directa, al igual que el orden simbólico que podría derivarse de tal reconstrucción, pues

dicho orden ya no existe; por lo tanto, resulta incierto e indeterminado (Foucault M., 1973).

Las dudas e incertidumbres sobre el futuro, generadas por sucesos históricos experimentados por las personas como: guerras; afectos hacia los demás o hacia bienes que evocan recuerdo; o los efectos del confinamiento y la presión social durante la pandemia de COVID-19. Solo pueden aproximarse a través de registros y narrativas que hacen referencia a ellos en calidad de referencia, representación, simulación o aproximación narrativa (Foucault M., 1968). Sin embargo, esta aproximación se lleva a cabo desde la percepción y reinterpretación subjetiva del propio hecho histórico que se pretende transmitir o reproducir, ya sea como objeto mental o como objeto del lenguaje.

El desafío no radica únicamente en la pérdida de información al encapsular nuestra percepción de la realidad dentro de los confines del lenguaje. También surgen problemas relacionados con la información que se añade, amplifica o altera en cada reproducción subsiguiente, así como las distorsiones de percepción que pasan desapercibidas. Por tanto, es crucial delimitar e identificar las fuentes que alimentan nuestras concepciones para poder detectar y reducir, o incluso eliminar, el ruido generado por las sucesivas reinterpretaciones y reproducciones subjetivas.

Una perspectiva económica, desde la comunicación y las TIC

Como ya se mencionó, abordar la educación como una Industria Cultural (IC) requiere un análisis desde diversas perspectivas disciplinarias, lo que

se convierte en un ejercicio de revisión teórica esencial. Esta revisión adquiere relevancia al comprender que la educación no solo desempeña un papel en la transmisión de conocimientos y habilidades, sino que también actúa como un mecanismo de reproducción social que refuerza, cuestiona o perpetúa las estructuras de poder presentes en una sociedad específica.

Desde la tradición norteamericana el trabajo de Noam Chomsky, tanto en el ámbito de la lingüística como en el de la crítica política, arroja luz sobre las industrias culturales como mecanismos de fabricación de consentimiento y control ideológico. Estas operan a través de los medios de comunicación de masas, difundiendo narrativas y valores que sirven a los intereses de las élites dominantes y perpetúan las desigualdades sociales (Marcuse, H., 1993). La influencia de Chomsky se extiende más allá de la lingüística, impactando en los estudios sobre el desarrollo del lenguaje y también en la informática, donde sus planteamientos sobre la gramática generativa (Chomsky, N., 1977) han sido fundamentales para el desarrollo y modelado de los Modelos de Lenguaje utilizados en el aprendizaje automático de las inteligencias artificiales actuales.

Sin embargo, las contribuciones de Chomsky no se limitan al ámbito académico. Ocupa un lugar destacado en la tradición del pensamiento político crítico estadounidense, oponiéndose a los procesos de intervención militar del gobierno de los Estados Unidos desde la guerra de Vietnam hasta sus últimas intervenciones en Gaza y Ucrania (Chomsky, N., 2022). Es reconocido como uno de los académicos más respetados e influyentes en su labor como analista político.

En palabras de Chomsky:

“Las relaciones públicas constituyen una industria inmensa que mueve, en la actualidad, cantidades que oscilan en torno a un billón de dólares al año, y

desde siempre su cometido ha sido el de controlar la opinión pública, que es el mayor peligro al que se enfrentan las corporaciones” (Chomsky, N. , 1996, pág. 16).

Por otro lado, la Sociedad de la Información y del Conocimiento (SIC) y las economías basadas en la gestión del conocimiento han planteado nuevos desafíos para los entornos sociales y culturales, así como un desequilibrio de oportunidades generada principalmente desde el ámbito educativo. Los diversos grados de digitalización de las economías y de la vida social, que emergen con la globalización económica bajo una impronta neoliberal, han transformado la producción, distribución y consumo de la cultura y el conocimiento, generando demandas de habilidades y competencias específicas en un entorno competitivo marcado por lógicas propias de un capital informacional que surge como nuevas formas de relacionamiento social en el contexto de la SIC.

Otro destacado académico norteamericano que aborda el problema de la producción cultural es Marvin Harris. Desde la antropología, es conocido como el creador del materialismo cultural. Sus estudios sobre sociedades con matrices culturales distintas a las occidentales investigan los sistemas de producción y distribución de bienes culturales, reflejando las estructuras socioeconómicas y las relaciones de poder, así como las adaptaciones materiales y simbólicas de los grupos humanos a su entorno. Harris proporciona un marco explicativo para desarrollos diferenciados y elementos comunes, basado en la comprensión de los desarrollos culturales en relación directa con las condiciones materiales de existencia de las poblaciones o comunidades (Harris, Antropología cultural, 2011).

En la conceptualización de la Educación como Industria Cultural, es crucial revisar el papel de los medios de comunicación corporativos

e industriales en la definición de la “cultura popular” y en la formación estandarizada de identidades y subjetividades. Stuart Hall (Hall, S., *et al*, 2010), ha explorado cómo los medios de comunicación masiva y la cultura de masas contribuyen a la construcción de representaciones sociales y estereotipos que influyen en la percepción y el comportamiento de los individuos. Hall aborda la noción de industrias culturales en el contexto de la producción y distribución de significados en los medios de comunicación, y analiza cómo las audiencias reprocessan los mensajes dependiendo de la percepción que tienen sobre los emisores. Desde esta perspectiva, las industrias culturales están conformadas por instituciones y organizaciones que producen y distribuyen productos culturales, como la televisión, el cine y la música, y están profundamente arraigadas en las estructuras económicas y políticas del capitalismo.

En esta misma línea de análisis, Manuel Castells, autor español, ofrece una visión desde la sociología de la información y la comunicación, donde los sistemas de producción y difusión de contenidos mediáticos juegan un papel central en la construcción de identidades y la articulación de la cultura en la era de la información (Castells, M., 2001).

Así como la Revolución Industrial marcó el advenimiento de la Sociedad Industrial, la revolución de la informática y las telecomunicaciones marca el proceso de emergencia de la Sociedad de la Información y del Conocimiento (SIC). Entendemos por Sociedad de la Información y del Conocimiento ese fenómeno sociocultural complejo que resulta de la revolución que ha surgido con el uso masivo de tecnologías de la información y las telecomunicaciones, transformando radicalmente las prácticas sociales tanto en los entornos culturales como en los productivos.

Manuel Castells, desde el campo de investigación académica de la comunicación, realiza una exhaustiva investigación sobre la sociedad posindustrial, que él bautiza con el nombre de sociedad informacional, en su libro “La Ciudad Informacional” (Castells, M., 1995). Allí describe un nuevo orden de producción que integra los lugares más remotos y convierte las antiguas relaciones directas de dependencia en relaciones de interdependencia, gracias a la implementación de nuevas formas de producción posibilitadas por el desarrollo de las nuevas tecnologías. Estas generan nuevas formas de interacción social, permitiendo avanzar hacia lo que en economía se conoce como “la tercerización de la economía”, es decir, el crecimiento del sector servicios, como nuevo motor de la economía mundial. Esta visión converge con los planteamientos de Jeremy Rifkin desde el campo disciplinar de la economía (Rifkin, J., 2001).

La relación existente entre la economía, la educación y la tecnología son centrales en el análisis económico propuesto por Jeremy Rifkin (Rifkin, J., 2014) y quienes defienden el surgimiento de una sociedad que tiene por centro el capitalismo cognitivo, como una variante conceptual del capital humano que se impuso como modelo interpretativo temprano de la relación entre estos dos campos durante la década del 70 del siglo XX en el mundo occidental (Nussbaum, M. C., 2012).

Definiciones y teorías para comprender la Educación como Industria Cultural

Este ejercicio de investigación ofrece una síntesis que fusiona varios aportes de distintos autores(as) que exploran las dimensiones políticas, económicas y culturales relacionadas con la producción simbólica y las

Industrias Culturales como fenómeno social. Sin embargo, algunos(as) investigadores(as) han observado una disminución en la relevancia atribuida a la indagación en torno a conceptos, teorías o enfoques teóricos. Esto debido al énfasis dado a la aplicabilidad y/o utilidad práctica de los conocimientos en entornos profesionales. Esta tendencia está estrechamente ligada a la tendencia a proveer soluciones técnicas y tecnológicas que puedan generar éxitos financieros o nuevas formas de propiedad industrial, como las patentes, consideradas como la vía hacia el reconocimiento y la obtención de beneficios asociados a la investigación científica centrada en la “eficiencia y la productividad”.

A pesar de estos sesgos, especialmente evidentes en las ciencias básicas e ingenierías y posiblemente extendidos en un futuro próximo a disciplinas agrupadas en las ciencias sociales, la capacidad de rastrear las ideas originales que dan lugar a enfoques teóricos innovadores adquirirá una creciente relevancia. Esto permitirá identificar los factores o condiciones que les dieron origen, volviendo a ser relevante la investigación teórica y particularmente las perspectivas críticas que le tienen por objeto central de sus investigaciones.

Un campo como la física teórica proporciona ejemplos donde la exploración e investigación teórica desempeñan un papel crucial en el progreso de la disciplina científica. Predicciones teóricas como el Bosón de Higgs, la materia oscura o el entrelazamiento cuántico son ejemplos de teorías o deducciones racionales que pasaron décadas antes de alcanzar el reconocimiento dentro de un campo de investigación científica tan significativo en la actualidad como lo es la física de partículas.

Concebir la educación como una Industria Cultural va más allá de un simple cambio nominal o una mera exploración teórica. Algunos

podrían considerarlo como un juego retórico que no aporta nada nuevo a la comprensión de la realidad en las sociedades contemporáneas. Sin embargo, este planteamiento presenta diversos desafíos con implicaciones prácticas significativas. Estos desafíos pueden abarcar desde un cambio en el paradigma que guía la práctica educativa en general, o la importancia de la regulación de contenidos para la conservación de la diversidad cultural o contra los modelos de colonialismo cultural, hasta implicaciones más sentidas en los bolsillos de la ciudadanía, que incluyen modificaciones tributarias que revelen la actividad educativa como un negocio altamente rentable una vez se realiza a escala industrial, en lugar de ser considerada simplemente como una actividad sin fines de lucro, que busca la garantía de un derecho social, como se suele camuflar esta actividad una vez ha adquirido estas dimensiones.

Aquí surge la discusión en torno a si la educación es un derecho o un servicio, o si puede ser ambos de forma simultánea, sin que necesariamente sea conflictivo o contradictorio. La forma en que se conciba esta actividad (la Educación), determinará su regulación desde subcampos diferentes propios de la producción normativa del Derecho. Por lo tanto, no es sorprendente encontrar su definición desde la óptica garantista propia de los Estados Sociales de Derecho, donde se le reivindica como un derecho que debe gozar de especial protección desde un enfoque universalista que obliga al Estado y al conjunto social a proveer su goce y ejercicio.

Independientemente de esta realidad, en torno a una noción social relevante, al mismo tiempo se debe considerar una regulación de carácter comercial e industrial que fomente la participación de las rentas generadas por este importante sector económico, permitiendo una redistribución de recursos más eficiente y equitativa, al tiempo que se garantiza una calidad educativa que sea capaz de agregar o como mínimo mantener valor

para sus ciudadanos o comunidades. Sin embargo, muchas instituciones educativas, especialmente del subsector de la Educación Superior, se oponen firmemente a esto y apelan a la lógica garantista mencionada anteriormente, manteniendo la imagen de una economía ligada al sector solidario (sin fines de lucro), buscando evitar ser gravadas con la carga tributaria que implica el impuesto sobre la renta, o evaluadas en torno a su oferta educativa y la calidad o pertinencia de dicha oferta, lo que se constituye en una discusión relevante para este sector.

La Economía Política de la producción simbólica o cultural de la sociedad moderna

En primer lugar, debemos reseñar desde la tradición del pensamiento francés, el clásico del pensamiento liberal la obra “Emilio, o de la Educación” 1762 (Rousseau, J., 2011) de Jean-Jacques Rousseau, el mismo autor de “El Contrato Social” (Rousseau, J., 1836), quien fundamenta en buena medida toda la corriente del pensamiento contractualista característicos de los campos del Derecho y la Ciencia Política. Pensamiento que servirá como cimiento conceptual al constitucionalismo moderno.

En la misma línea de la ilustración Kantiana, se explora la importancia de la instrucción en la definición de la nueva ciudadanía, que deviene con el naciente orden republicano en detrimento o contraposición de los regímenes monárquicos y autocráticos, tan característicos de las monarquías dinásticas del absolutismo europeo. Esta noción servirá de antesala para la declaración de los “Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano” (1789) que da apertura

a todo el discurso de los Derechos Humanos, que hoy se estudian clasificados por generaciones y que se pueden agrupar en al menos cuatro generaciones, aunque algunos ya hablan de cinco generaciones. Primera generación: Derechos Civiles y Políticos; Segunda generación: Derechos de los Pueblos y Derechos Colectivos; Tercera generación: Derechos Económicos y Culturales; Cuarta generación: Derechos del Ambiente y la Naturaleza.

En los antecedentes de esta noción (producción cultural y producción intelectual en la sociedad industrial), ya en la obra “El Capital. Crítica de la Economía Política” de Karl Marx en 1867 (Marx, K., 2013), se planteaba con claridad una división del trabajo existente entre trabajo intelectual y trabajo manual (físico, corporal o fuerza de trabajo), dejando implícito que las condiciones que se estudian en esa obra para el trabajo manual o corporal se pueden inferir o extrapolar para la realización del trabajo intelectual. Si bien allí se documentan e investigan las características de la naciente sociedad capitalista derivada del desarrollo fabril e industrial europeo y norteamericano, se hace necesario resaltar las diferencias existentes entre los contextos al que hace referencia esa investigación con las condiciones actuales y los diferentes grados de desarrollo económico alcanzado por las diferentes naciones.

Este trabajo buscó comprender cómo se produce la riqueza y el carácter contradictorio de su distribución. A diferencia de los patrones de redistribución previstos por los principales autores del liberalismo económico, como Adam Smith y David Ricardo (Smith, A., 1997), la realidad de la distribución de los beneficios (ganancias, rentas, salarios e impuestos) generaba condiciones de pobreza generalizada e incluso, en los casos más extremos, el resurgimiento de formas esclavistas de producción similares a las de la antigüedad.

El modelo propuesto por los autores liberales implicaba un proceso de circulación del capital, en el cual las capas de mayor riqueza alimentaban a las capas inferiores en ciclos de acumulación y desarrollo económico dentro de las naciones capitalistas (Smith, A., 1997), benéfico en sí mismo a partir de la noción del interés individual que genera bienestar colectivo.

El pensamiento marxista, que sentó las bases del comunismo como una corriente filosófica y política, desarrollaría un fuerte sustento teórico y práctico que influyó en la acción de los partidos obreros durante casi un siglo. Este enfoque cuestionó los principios del liberalismo político y económico adoptados por las emergentes naciones europeas y americanas desde sus bases teóricas y filosóficas. El liberalismo se convirtió en la base ampliamente aceptada en las “democracias occidentales”, referentes a las sociedades altamente industrializadas del capitalismo mercantilista e industrial avanzado. También influyó en el accionar de las élites políticas de las “naciones en desarrollo”, donde la implementación de estos sistemas políticos de corte liberal ha sido incompleta, sin alcanzar siquiera una versión caricaturesca que intenta emular un original, en muchas ocasiones desconocido.

Si bien buena parte de los planteamientos, tanto del pensamiento liberal como de los planteamientos críticos del pensamiento comunista, siguen teniendo vigencia y por lo tanto utilidad práctica, debe quedar claro que los contextos (sociales, políticos, económicos y culturales) de aquel momento con respecto al actual son muy diferentes. Esto dificulta equiparar las condiciones de la industrialización de ese momento frente a los procesos actuales.

Sin embargo, se debe tener presente que siguen siendo los paradigmas reinantes tanto en los modelos de desarrollo económico

en las economías y sociedades que abogan por un modelo capitalista de libre mercado, como aquellas que apuestan por modelos Estatistas que se presentan generalmente como economías altamente centralizadas y planificadas de carácter socialista, pero que pueden categorizarse como modelos de Capitalismo de Estado de corte nacionalista, que están lejos de aproximar los modelos socialistas o comunistas propuestos por esas corrientes de pensamiento.

Desde la perspectiva de la economía política del símbolo, se analiza cómo los discursos, representaciones y prácticas educativas se convierten en recursos económicos y políticos que reflejan y perpetúan relaciones de dominación y/o desigualdad (Bourdieu, P., & Passeron, C., 1979). Esta mirada crítica resalta la importancia de examinar las relaciones de poder presentes en el sistema educativo y su influencia en la reproducción o transformación de las estructuras sociales.

Producción, intercambio y consumo de bienes simbólicos: Las Industrias Culturales

La noción de Industria Cultural surge a finales de la Segunda Guerra Mundial con el surgimiento de la Escuela de Frankfurt, liderada por Theodor Adorno y Max Horkheimer. Estos pensadores de la tradición alemana ofrecieron una perspectiva crítica sobre la función de la cultura en las sociedades contemporáneas. En su obra “Dialéctica de la Ilustración” (1944) (Horkheimer, M., Adorno, T., 1998), advirtieron sobre la estandarización cultural y la producción en masa de mercancías culturales,

características de la sociedad capitalista avanzada, es decir, aquella surgida de sociedades altamente industrializadas.

En este contexto, la educación se convierte en un mecanismo de reproducción cultural e ideológica que refuerza las estructuras de dominación y alienación (Adorno & Horkheimer, 1944) (Horkheimer, M., 1998), lo cual refleja los análisis críticos propios de la tradición marxista. Sin embargo, a la vez, se distingue profundamente del núcleo central que la concebía simplemente como ideología (falsa conciencia) o superestructura, entendiendo que las condiciones económicas son la base estructural de la cual depende dicha superestructura (Althusser, L., 1967). En este sentido, ofrecen una perspectiva crítica y desoladora sobre las industrias culturales propias del capitalismo de ese momento, críticas que aún tienen validez en los actuales contextos.

“En el progreso de la sociedad industrial, que pretende haber exorcizado la ley —por ella misma engendrada— de la depauperación creciente, perece ahora la idea misma que justificaba todo: el hombre como persona, como sujeto de la razón. La dialéctica de la Ilustración se invierte objetivamente hasta convertirse en locura.” (Horkheimer, M., Adorno, T., 1998).

En contraste con los dos principales enfoques analíticos y teóricos (la economía política liberal y su contraparte crítica en su expresión comunista-socialista), existen perspectivas funcionalistas, como las propuestas inicialmente por Emilio Durkheim (en obras como “Educación y sociología” (1922) (Durkheim, E., 1974), “Educación como socialización” (Durkheim, E., 1976), conceptos que más tarde fueron retomados por Talcott Parsons (en textos como “La estructura de la acción social” (1937) (Parsons, T., 2001) y “El sistema social” (1952) (Parsons, T., 1987), así

como por Niklas Luhmann (en obras como “Fin y racionalidad en los sistemas: sobre la función de los fines en los sistemas sociales” (Luhmann, N., 1983), “El sistema educativo” (Luhmann, N., Schorr, K., 1993), “Poder” (Luhmann, N., 1995) y “Teoría de la sociedad y pedagogía” (Luhmann, N., 1996). Estos autores conciben la educación como un agente integrador que fomenta la cohesión social y el consenso en torno a los valores y normas que definen a una sociedad. Desde esta perspectiva, la educación se considera un mecanismo de socialización que prepara a los individuos para participar en la vida social y productiva, desempeñando así una función integradora dentro de los sistemas sociales.

Niklas Luhmann, desde la teoría de sistemas, se adentra en el análisis de los subsistemas sociales especializados en la producción, distribución y consumo de símbolos y significados. Estos subsistemas juegan un papel crucial en la reproducción y evolución de la sociedad al facilitar la comunicación y coordinación entre sus miembros. En este contexto, los sistemas de comunicación y educación adquieren una relevancia destacada (Luhmann, N., 1999).

En la misma línea del pensamiento francés, surge la obra de Louis Althusser, “Ideología y Aparatos Ideológicos del Estado” (1970) (Althusser, L., 2024), donde aborda el estudio de la producción cultural y su relevancia en el proceso de dominación en las sociedades capitalistas y estatistas. Althusser busca diferenciarse dentro de la tradición marxista, contraponiéndose a aquellos que abogan por una estatización total de la sociedad. Esta disputa marca una importante división entre comunistas y anarquistas, siendo el papel del Estado la principal línea divisoria entre estas corrientes de pensamiento. Ideas similares se encuentran en clásicos del pensamiento anarquista como “Estatismo y Anarquía” de Mijaíl

Bakunin (1873)(Bakunin, M. A.,1976) y “El principio federativo” (1863) (Proudhon, P., Gómez Casas, J., 1977) de Pierre-Joseph Proudhon.

En una línea más contemporánea, pero también dentro de la tradición del pensamiento francés, es esencial destacar a autores ya mencionados como Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron, quienes han cuestionado la visión funcionalista del sistema educativo, que pretende dar una tonalidad neutra al proceso educativo. A través de una reinterpretación de la lectura clásica de la sociedad de clases del marxismo, estos autores han evidenciado que el sistema educativo refleja y reproduce las desigualdades de clase, género y etnia presentes en la sociedad (Bourdieu & Passeron, 1970). Su enfoque se aleja de una simple reivindicación de las diferencias económicas, adentrándose en un análisis más amplio de las formas de dominación.

Este análisis abarca diversas dimensiones, como la exclusión, segregación y clasificación, que sustentan la desigualdad social, problema que posteriormente será abordado por Charles Tilly, en su obra la “Desigualdad Persistente” (Tilly, C., 2000), donde busca entender cómo se van generando y afianzando con el tiempo esas diferencias sociales que luego aparecen como realidades “normalizadas” e inmodificables, como si fuesen características propias de los entornos sociales.

Estas formas de discriminación múltiple también son señaladas desde una perspectiva feminista, a este enfoque se le conoce como interseccionalidad. Desde esta perspectiva de análisis se reconocen las múltiples formas de discriminación que enfrentan las mujeres debido a diversas condiciones sociales preexistentes como: sexo, género, raza, etnia, clase, identidad comunitaria y nacionalidad, entre otras.

Bourdieu buscó actualizar el análisis sociológico mediante la aplicación de la teoría de campos, tan ampliamente utilizada en disciplinas como la física, la ingeniería y las matemáticas que es donde tiene su origen, abogando por una comprensión más profunda de los fenómenos sociales. Esta propuesta se encuentra plasmada en las obras conjuntas “*Los Herederos. Los estudiantes y la cultura*” (1967)(Bourdieu, P., 2009) y “*La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*” (1970) (Bourdieu, P., & Passeron, C., 1979) y que posteriormente será la base de su análisis sociológico. En estas obras se analiza cómo las prácticas educativas refuerzan determinados sistemas de valor y legitimación cultural, lo que a su vez perpetúa las relaciones de poder existentes. Al mismo tiempo, se destacan los sistemas de reglas que se construyen dentro de cada campo de acción cultural, los cuales se convierten en objetos de estudio fundamentales para la comprensión de los fenómenos sociales.

La dinámica de cambio está profundamente influenciada por la disputa en torno al reconocimiento y la acumulación de prestigio en forma de capital cultural y bienes simbólicos(Bourdieu, P., 2002), conceptos que difieren significativamente de las nociones tradicionales del análisis marxista. En este contexto, la noción de “hábitus” adquiere una relevancia central en la propuesta analítica. Esta perspectiva analítica nos conduce a un nuevo enfoque de determinismo cultural, distinto al propuesto por el estructuralismo de la antropología lingüística característica de la perspectiva de Lévi-Strauss (Lévi-Strauss, C., 1994).

Pierre Bourdieu presenta una perspectiva original, expresada en definiciones como esta:

“Cada sistema de enseñanza institucionalizada debe sus características específicas de estructura y funcionamiento al hecho de que debe producir y

reproducir, a través de los medios propios de la institución, las condiciones institucionales cuya existencia y persistencia son necesarias tanto para el ejercicio de sus funciones propias... como para la reproducción de una arbitrariedad cultural... cuya reproducción contribuye a la reproducción de las relaciones entre los grupos y las clases” (Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude, *La Reproducción*, 1979 pág. 26).

Será Bourdieu quien logre proponer una reinterpretación nueva sobre la producción simbólica y el intercambio de bienes simbólicos, que trasciende la lectura economicista derivada de la crítica marxista, e incluso de la visión liberal en torno a las teorías de valor (objetivo y subjetivo), diferente también a las definiciones propuestas desde las teorías económicas del valor aceptadas hasta la fecha. Propone una variación de la forma en que debe comprenderse el hecho económico y el carácter simbólico que subyace en cada tipo de intercambio, incluido el hecho económico del intercambio de bienes, ya sea en una transacción comercial tradicional o una específica de los bienes simbólicos, que responden a lógicas diferenciadas, pero que conservan formas de valor propias de la economía política de los bienes simbólicos.

Con una propuesta innovadora para entender el capital, Bourdieu introduce la noción de capital simbólico como una variante que redefine el concepto tradicional de capital (Bourdieu, P., 2002). Esto representa un nuevo enfoque crucial para comprender la realidad de la economía de los bienes simbólicos. Este cambio de paradigma es equiparable en importancia al que ocurrió en el campo de la física teórica con la introducción de la teoría de la relatividad en contraposición a la mecánica clásica. Sin embargo, la ortodoxia económica ha mostrado resistencia a revisar sus postulados, mientras que otras disciplinas como la sociología, la antropología y la ciencia política carecen de la robustez analítica

proporcionada por la formación cuantitativa en ciencias económicas, matemáticas y estadísticas para avanzar en la investigación sugerida por estos avances teóricos y sus implicaciones prácticas.

Otro autor relevante y contemporáneo a la posguerra (SGM) para esta exploración del concepto de Educación como Industria Cultural, también dentro de la corriente del pensamiento europeo francés, es Michel Foucault. Su obra ofrece una perspectiva única sobre la institucionalidad escolar y el carácter que impregna esta práctica social institucionalizada. Foucault la conceptualiza como uno de los pilares de lo que él denominó la Sociedad Disciplinaria. A lo largo de su extenso trabajo, podemos apreciar cómo analiza la gubernamentalidad (Foucault, M., 2010), es decir, la mentalidad de Estado que ha permeado en los individuos y las sociedades, funcionando como una especie de ortopedia social.

En sus obras más icónicas, como “Historia de la locura en la época clásica” (1961) (Foucault, M., 1986), “El nacimiento de la clínica” (1963) (Foucault, M., 1981), “Las palabras y las cosas” (1966) (Foucault, M., 1984), “La arqueología del saber” (1969) (Foucault, M., 2002), y “Vigilar y castigar” (1975) (Foucault, M., 2003), Foucault demuestra una línea de investigación sólida que ha influido en una amplia gama de disciplinas. Si bien su trabajo está fundamentado principalmente en la filosofía, sus contribuciones han nutrido campos diversos como la historia, la historiografía, la sociología, la antropología, la lingüística, la administración pública, el derecho y, especialmente, la ciencia política.

Las reflexiones de Foucault sobre el análisis crítico de las formas de ejercicio del poder y el control social revelan cómo la institucionalidad que conforma el sistema escolar, los sistemas de salud (especialmente los de salud mental) y los sistemas penitenciarios (la escuela, la cárcel y el

hospital) son desarrollos que delinear una evolución donde la represión y el dominio de los sujetos sociales, tanto individualmente como en colectivo, se manifiestan a través de dispositivos tanto internos (mentales) como externos (arquitectónicos y prácticas sociales) (Foucault, M., 2006). Estos dispositivos buscan moldear esas subjetividades según las necesidades del poder imperante.

Dichos argumentos son frecuentemente invocados por quienes abogan por abolir los sistemas carcelarios y punitivos, en favor de sistemas de justicia alternativos que se enfoquen en la prevención y garanticen un bienestar social que evite la aparición del delito y, por ende, la clasificación de individuos como “delincuentes”. Así mismo, se aplica a los sistemas de salud que se centran en el tratamiento y diagnóstico de enfermedades en lugar de enfocarse en la prevención.

En cuanto a los sistemas educativos, también emergen corrientes de pensamiento abolicionista debido al carácter disciplinario y restrictivo que caracteriza a la institución escolar en la actualidad (Foucault, M., 2003). En lugar de fomentar la diversidad y valorar las múltiples subjetividades e identidades, la escuela se convierte en una barrera para una expresión afirmativa de esta amplia gama de diversidad identitaria. Además, se ha transformado en un mecanismo de selección social, donde aquellos que avanzan en la jerarquía académica (desde la educación primaria hasta los posgrados) no son necesariamente los más talentosos, sino los más dóciles y adaptables para perpetuar el sistema. En este sentido, coincide con las ideas de Bourdieu al analizar las dinámicas de privilegios hereditarios promovidas por el sistema educativo, replicando los modelos de “títulos nobiliarios” característicos de la nobleza monárquica de la Europa medieval (Bourdieu, P., 2009).

Se suma a esta revisión desde una perspectiva de la pedagogía crítica, un autor norteamericano como lo es Henry Giroux, quien ha argumentado que el sistema educativo no solo cumple una función de transmisión de conocimientos, sino que también actúa como un mecanismo de reproducción de las estructuras de poder, pero también de las prácticas de resistencia existentes en la sociedad (Giroux, H. A., 1983).

Al excluir las mediaciones de clase y poder, la teoría educativa tradicional simplifica la cultura a los llamados estándares de excelencia o la trata simplemente como una categoría neutral de las ciencias sociales. Esta visión omite la noción fundamental de que la cultura implica procesos específicos que involucran relaciones antagónicas entre diferentes grupos socioeconómicos, con acceso desigual a medios y recursos de poder, otorgando una habilidad desigual para producir, distribuir y legitimar sus principios compartidos y experiencias (Gramsci, 1971; Hall y Jefferson, 1976)” (Giroux, Henry, Teoría y Resistencia en Educación, 1999, pág. 103)

Esta reflexión destaca cómo las prácticas educativas refuerzan las desigualdades sociales y fomentan la dominación de grupos con más recursos sobre otros con menos, pero también reconoce a la escuela como un lugar de resistencia donde puede gestarse la transformación cultural y la generación de nuevos valores mediante una pedagogía que identifique estas desigualdades y busque cambiar esas realidades.

En esta línea se inscribe la tradición de la “Pedagogía del Oprimido” de Paulo Freire (1970)(Freire, P, 1972), quien propuso un papel transformador para los educadores latinoamericanos en un contexto de conflictos de baja intensidad, donde la doctrina de seguridad nacional consideraba la noción de “enemigo interno”, aplicando un enfoque militar a la protesta social (Recalde, H., 2010). En este escenario, trabajadores(as), estudiantes,

campesinos(as), indígenas e intelectuales (especialmente docentes) fueron etiquetados(as) como parte de este “enemigo interno” a confrontar, reprimir o eliminar. Esta doctrina estatal en América Latina dio lugar a dictaduras en el Cono Sur durante los años 70, así como a estados de conmoción interna, excepción y sitio, y a conflictos armados internos y guerras de liberación nacional, especialmente característicos de las décadas de 1970 a 1990, avivados por el contexto de la Guerra Fría y la Revolución Cubana.

Siguiendo en parte el horizonte de una necesaria emancipación “mental y conceptual” planteado por el brasileño Paulo Freire, encontramos al portugués Boaventura de Sousa Santos, quien en obras como “Una epistemología del sur” (Boaventura, D. S., 2009) o “El fin del imperio cognitivo. La afirmación de las epistemologías del sur” (2019) (Santos, B. d. S., 2021), presenta una perspectiva desde la sociología crítica y los estudios postcoloniales. Sousa Santos aborda los sistemas educativos y las industrias culturales como mecanismos de colonización epistémica que imponen una visión hegemónica del mundo, marginando y silenciando otras formas de conocimiento y expresión cultural.

De ahí la necesidad de descolonizar, desmercantilizar y despatriarcalizar las instituciones educativas y especialmente los contenidos curriculares. Sin embargo, lamentablemente, De Sousa Santos está siendo investigado por denuncias de Violencias Basadas en Género (VBG), lo que ha llevado a su retiro temporal de los puestos de responsabilidad en las instituciones donde ha desarrollado su labor de investigación y docencia.

Las industrias culturales y la estructura de propiedad del conocimiento son las nuevas realidades del entorno productivo. Lejos de estar fuera de la esfera de la economía y la política, vuelven nuevamente a su centro. El conocimiento individual-colectivo, tanto el productivo como el que

configura la identidad y, por tanto, la subjetividad, depende directamente del modo de producción material y simbólico de una comunidad o sociedad dada, planteando así el problema de la cultura.

En adelante veremos cómo se limita e imposibilita avanzar de manera “artesanal” en dicho proceso de producción cultural, puesto que las tecnologías cooperativas de producción del conocimiento mediante las TIC, al igual que las empresas investigativas de distinto orden, son las necesarias adaptaciones a estas nuevas realidades y problemáticas. Estas nuevas formas irán socavando y erosionando las bases productivas de las formas no capitalistas, de la misma manera que la emergencia de los mercados de los grandes centros urbanos relegó la producción artesanal de las sociedades y comunidades agrarias.

La historia de esta evolución-transformación, simplemente permite observar cómo el proceso artesanal doméstico como forma básica de producción (material y simbólica) va perdiendo terreno en favor del taller especializado, y este a su vez cede su lugar a los productos de las fábricas, que posteriormente cederán su lugar a los productos de las industrias que circulan en esos mercados que se van integrando en niveles y órdenes de menor a mayor capacidad productiva y de consumo. En la emergencia de los mercados globales, las industrias nacionales perderán terreno frente a las grandes industrias multinacionales. Cada nuevo proceso de integración y desarrollo productivo deja obsoletos, o como mínimo sin capacidad de competencia, a los procesos previos en cada fase, favoreciendo la concentración de capital propia de los procesos industriales.

El proceso de aprendizaje, entendido como subjetivación, implica la apropiación o construcción del conocimiento, que, aunque en su esencia

es personal e interior (relativo a los sentidos, percepción, memoria y pensamiento), se configura también a partir de objetos no mediados o simulados, derivados de la experiencia directa con el mundo. Sin embargo, en la actualidad, esta experimentación y percepción están limitadas y mediadas por un conjunto de disposiciones cognitivas, basadas en una experiencia restringida del entorno productivo y social, mediado por los dispositivos tecnológicos, que van reduciendo esa percepción a la proveída por la simulación o mediación digital, que poco a poco substituye la experimentación directa del mundo y la capacidad de operar o transformar dicha realidad.

Es común acceder más a las formas de representación mediada y simulada que a la interacción directa con objetos “reales” no mediados (Foucault, M., 1984). Esta representación, traducida a “información”, tiende a ser impersonal y exterior al sujeto de conocimiento. Se convierte en un proceso parcial de apropiación y generación fragmentado, construido con identidades parciales adquiridas en el transcurso por las instituciones sociales, sin las cuales no hay aprendizaje ni participación en el proceso productivo. Por tanto, este tipo de conocimiento tiende a ser instrumental solo dentro del entorno productivo al que pertenece (Bourdieu, P., 1997).

Comprender y conocer va más allá del mero ejercicio racional; implica comprometer la existencia y trastocar el espacio específico de la vida. No solo se trata del proceso biológico que sustenta la existencia, sino también del peso de la existencia simbólica sobre la vida biológica y la interrelación entre ambas. La humanidad, a través de sus desarrollos culturales, ha modificado profundamente las formas de reproducción de la vida en el planeta, trastocando los ciclos que antes se consideraban “naturales” y alterando el destino de numerosas especies, incluida la especie humana.

Dentro del orden social e institucional que da lugar a las industrias culturales, no se puede existir sin el riesgo de caer en la obsolescencia, la marginalidad, el aislamiento o la exclusión (Marcuse, H., 1993). Para ser parte de este orden, se debe renunciar a la concepción clásica del individuo como el centro de su propia esencia (Dornénech, M., & Tirado, J. F., 1998). El nuevo proceso de socialización implica la construcción de identidades y subjetividades parciales, derivadas del tránsito por instituciones donde se deben asumir roles definidos por un conjunto de reglas.

Esta dinámica surge de la nueva configuración del capital, lo que lleva a que las disputas por el reconocimiento en el orden social inmediato y su respectivo orden simbólico se vuelvan centrales. Es común observar la competencia por ocupar roles de liderazgo en instituciones o evitar estar en la parte más baja de la jerarquía institucional. Esta competencia por ascender y evitar la marginalidad o exclusión se convierte en una dinámica de lucha social emergente, omnipresente e inevitable.

Este fenómeno explica cómo los trabajadores asalariados, que alguna vez fueron considerados el sujeto revolucionario por excelencia según el marxismo, han cambiado su postura y por tanto su lugar en la historia de las revoluciones sociales. En la actualidad, se busca más la conservación del trabajo asalariado que su superación. Se prefiere estar en condición de explotación que en condición de “esclavitud”, en el sentido de una esclavitud que aparece al sufrir el desamparo de estar desempleado y enfrentar la realidad de la exclusión económica que implica el estar “desempleado(a)”. Del mismo modo, las personas prefieren estar en una posición subordinada (sesión de autonomía y soberanía), para lograr una estabilidad económica, lo que se constituye en un mecanismo de validación de las formas de dominación, como en el caso de las personas que optan

por la dependencia económica de otra proveedora en lugar de enfrentar la incertidumbre del desempleo y la exclusión social.

Se ha generado una estructura social altamente competitiva y oportunista, pero al mismo tiempo profundamente conservadora. En este contexto, incluso los ascensos mínimos en la jerarquía del poder validado socialmente adquieren una relevancia trascendental para construir una ilusión de movilidad social vertical, donde cada paso hacia arriba se percibe como un logro significativo. El bienestar, el progreso y el éxito se han vuelto medibles y tangibles.

La defensa del estatus social, ya sea modesto o prominente, requiere el dominio de las reglas del juego en un campo específico (Bourdieu, P., 2000). La búsqueda del “progreso”, en lugar de la lucha por transformar o desafiar el orden establecido, guía la política concreta. A simple vista, puede parecer más cómodo aspirar a estar más cerca del poder y aspirar a ser parte de él, que confrontar activamente la subordinación. Sin embargo, esta preferencia refleja una percepción distorsionada de las limitaciones introducidas desde el orden cultural hegemónico, especialmente por aquellos que ya están integrados en la sociedad y disfrutan los beneficios de dicha identidad.

Richard W. McChesney, en su libro “The Political Economy of Media” (1999) (McChesney, R. W., 2008), ofrece una definición crítica de las industrias culturales, destacando cómo las grandes corporaciones que dominan la producción y distribución de información y entretenimiento han fomentado una cultura homogénea y comercializada que socava la diversidad cultural y la participación democrática.

Las rupturas entre modernidad y posmodernidad

Aquí encontramos obras relevantes, como el trabajo de Daniel Bell, quien desde la sociología y la economía explora el estudio de sectores económicos que se centran en la producción y comercialización de bienes y servicios simbólicos. Estos sectores, como los medios de comunicación, la publicidad, la moda y el entretenimiento, desempeñan un papel crucial en la configuración de la cultura y la identidad social (Bell, D., 1977), (Rifkin, J., 2000).

El concepto de sociedad post-industrial, según Bell, se refiere a cambios en la estructura social, la economía y las relaciones entre la teoría y la práctica, especialmente entre la ciencia y la tecnología (“El advenimiento de la sociedad post-industrial”, 1973) (Bell, D., 1976). Bell identifica el surgimiento de una economía centrada en servicios, donde la información, el conocimiento, la ciencia y la tecnología son fundamentales para la valorización económica.

El trabajo de Daniel Bell resulta paradigmático debido a su capacidad para anticipar los cambios en la economía, pasando de una economía centrada en la producción de bienes a una enfocada en servicios, un fenómeno que es evidente hoy en día, cincuenta años después. En este nuevo panorama económico, la información, el conocimiento, la ciencia y la tecnología desempeñan un papel fundamental en el proceso de valorización de la actividad económica. Además, identifica de manera temprana el creciente peso de las burocracias en la gestión económica, anticipando así la emergencia del neoliberalismo como respuesta al exceso de burocracia y los altos costos asociados a los bienes y servicios producidos bajo la lógica estatal (Kamenka, E., & Krygier, M., 1984).

El pensamiento neoliberal desarrollado en respuesta a los movimientos revolucionarios de la posguerra (SGM), de la mano de los procesos de descolonización con los movimientos de Liberación Nacional, los movimientos estudiantiles contra el imperialismo norteamericano, europeo, soviético y asiático, así como la emergencia de los movimientos feministas, ambientalistas e indigenistas, contaría con unos fundamentos políticos y económicos expresados por la “escuela de Chicago” en economía, y la puesta en marcha de los gobiernos ultraconservadores que se orientaron al desmonte de los Estados de Bienestar y los procesos de estatización resultantes de la Guerra Fría.

Estos principios del neoliberalismo han servido como base para una serie de políticas privatizadoras que han guiado la transformación de sectores estratégicos, como energía, transporte, minas, telecomunicaciones, banca, saneamiento básico e infraestructuras públicas, los cuales han sido completamente privatizados después de haber contado con una protección como bienes públicos, una medida que durante la posguerra de la Segunda Guerra Mundial pocas personas hubieran creído posible.

Los impactos que han tenido esos procesos de privatización reforzados con la caída del muro de Berlín que significó el desmoronamiento del principal eje de la economía estatista global como lo fue la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), son todavía objeto de análisis crítico en la actualidad. Este proceso de privatización también ha afectado parcialmente a sectores cruciales de las políticas sociales y de bienestar, como la industria de defensa, salud, pensiones y educación, con consecuencias que hoy en día pueden ser analizadas en función de los resultados de su implementación.

En otra corriente de pensamiento francés centrada en la producción cultural y simbólica desde una perspectiva considerada como posmoderna,

destaca Jean Baudrillard, quien adopta un enfoque analítico en torno al estudio del consumo de signos en lugar de la producción. En su obra “Crítica de la Economía Política del Signo”(Baudrillard, J., 1969), cuestiona las premisas de valor relacionadas con el uso y la funcionalidad de los objetos, propuestas por la sociología y la economía, y aboga por un enfoque más filosóficos, antropológico, semiótico y cultural.

Según Baudrillard, la hipótesis de que el valor pragmático de un objeto determina posteriormente su valor social es errónea. En su lugar, argumenta que el valor de cambio del signo es fundamental, y que el valor de uso a menudo es simplemente una justificación práctica, incluso una mera racionalización.

La crítica de Baudrillard desde el ámbito de la filosofía comprende una serie de capítulos que se han convertido en referencias indispensables para comprender a fondo la crítica posmoderna a la producción masiva de signos y símbolos característica de la cultura occidental, especialmente en la sociedad industrial capitalista en todas sus etapas. En este sentido, su obra “Cultura y Simulacro”(Baudrillard, J., 1977) se convierte en un texto fundamental que explora cómo la simulación nos conduce a escenarios de hiperrealidad, donde la distinción entre lo real y lo simulado se difumina, generando una sensación de vida desprovista de sentido en aras de la seguridad y la ausencia de riesgo.

Baudrillard nos presenta un panorama en el cual la libertad queda atrapada no tanto en redes de producción como lo presenta la tradición marxista, sino que se enfrenta a juegos de seducción que apelan a los instintos más básicos de la condición humana, que se ve sumida en el reflejo de imágenes especulares donde la realidad se asemeja al simulacro cultural (Baudrillard, J., 1977). Esto desencadena una lucha constante por

ser socialmente aceptado, participando no en la construcción de la realidad y su significado, sino en el simulacro que nos protege del riesgo de vivir y, por ende, del riesgo de la muerte inevitable. Mientras simulamos una vida “segura” dentro de los límites impuestos por la normalidad del simulacro cultural, nos vemos enfrentados a una realidad carente de autenticidad que no podemos evitar, pero que tampoco podemos aceptar como nuestro destino deseado.

La vida simbólica individual y colectiva es una realidad innegable en la actualidad, donde la virtualidad, la digitalización y la simulación se impone a la presencialidad. Sin embargo, no puede reducirse ni determinarse únicamente a partir del aspecto lingüístico o comunicativo, como sostenía el supuesto estructural del determinismo cultural, ni está predefinida por el aspecto de las relaciones de producción económicas, como defendía el marxismo ortodoxo clásico en sus vertientes más representativas.

La reducción lingüística o conceptual de la realidad presenta una indeterminación en el proceso del pensamiento y la construcción del conocimiento, tanto a nivel individual como colectivo (Foucault, M., 1991). Los medios que posibilitan esta reconstrucción de saberes son las técnicas y tecnologías particulares de cada sociedad, que permiten producir, transmitir, procesar, almacenar y asimilar información en forma de conocimiento a través de procesos de enseñanza y aprendizaje. Esta información, a su vez, adquiere un valor tangible como bienes simbólicos, materializados en símbolos o signos concretos, que cuentan con una validez y un valor socialmente establecido (Bourdieu, P., 1992).

Estos procesos están estrechamente vinculados con la educación, que desempeña un papel central en la inserción cultural en el mundo social y comunitario. Sin embargo, esta inserción cultural está en última instancia

limitada por las posibilidades de comunicación y la configuración de la memoria colectiva e individual, a través de las prácticas de vida y lo que Humberto Maturana denomina la “praxis de vida en el lenguaje” (Maturana, *La Realidad: ¿Objetiva o Construida?*, (Maturana, H., 1995).

Nuestra vida cultural, aunque se basa en una existencia biológica arraigada en la adaptación al entorno, ha llegado a ser nuestra forma de existencia dominante. Dedicamos la mayor parte de nuestros recursos y esfuerzos, tanto individuales como colectivos, a esta vida simbólica o vida en el lenguaje, según la perspectiva de Maturana (Maturana, H., 1991). Este cambio implica un desplazamiento en el enfoque económico, que antes se centraba en la adquisición o acumulación de bienes tangibles o materiales, hacia una economía orientada hacia los bienes simbólicos, intangibles o relacionales. Es importante señalar que catalogar algo como un bien inmaterial, no se traduce automáticamente en una inconmensurabilidad, puesto que son bienes y realidades contingentes, medibles o incluso tangibles, todo lo contrario a lo que podría sugerir erróneamente esa noción.

Del mismo modo en que la sociedad parece haber “consensuado” la reducción de la vida a lo productivo o laboral (Baudrillard, J., 2009), también se observa la tendencia a reducir la vida simbólica (o vida en el lenguaje) a la mera producción del lenguaje. Sin embargo, esta visión es demasiado limitada y distorsionada, reflejando únicamente las restricciones impuestas por los modos de producción en los que estamos inmersos, donde el análisis de la alienación y la enajenación sigue siendo relevante (Marcuse, H., 1969).

El aporte femenino y feminista en la conceptualización de la Educación

Se han incluido en la revisión una serie de obras de autoras contemporáneas que, desde diversos ámbitos, arrojan luz sobre el fenómeno de la producción cultural y la educación. Aunque algunas de estas obras no hacen referencia directa a las industrias culturales, sus enfoques analíticos son relevantes para la construcción de una economía política del símbolo en la actualidad. Por ejemplo, obras como “Declaración de los derechos de la Mujer y de la Ciudadana” (1781) de Olympe de Gouge (de Gouges, O., 2017), “La Unión Obrera” (1843) de Flora Tristán (Tristan, F., Marco, Y., 1977), o “El método de la pedagogía Montessori” (1909) (Montessori, M., 2014), destacan la historia de segregación y discriminación que las mujeres han enfrentado en la producción cultural y en la educación.

Detrás de estas producciones se encuentra toda una historia de segregación y discriminación de las mujeres quienes a la fecha no han logrado superar las barreras de ingreso, ni las exclusiones que son evidentes especialmente en el reconocimiento de la producción cultural femenina, donde se les clasifica como una minoría, siendo que poblacionalmente son por lo menos la mitad de toda la población planetaria, cuando no son mayoría, en muchos países y sociedades.

De los principales aportes, tanto en materia económica como en teoría de la producción simbólica o producción cultural, podemos encontrar los estudios sobre la explotación de las mujeres en la falta de reconocimiento y medición de las formas del trabajo doméstico y todas las economías del cuidado, además de la feminización de la pobreza, la opresión, la exclusión y discriminación interseccional que sufren por

su condición de mujeres. En este punto parecen converger, pero desde miradas diferentes, la transición de énfasis que se puede observar en los sistemas educativos de una función formativa y productiva del orden cultural-social, centrado en la reproducción cultural que por tanto aporta la reproducción de dicho orden, hacia una función de normalización disciplinaria en términos de Foucault (Foucault, M., 1991), más centrada en la vigilancia, la protección, o el cuidado tal y como se disputa desde la óptica feminista (Segato, R. L., 2016).

Rita Segato, de nacionalidad argentina, aborda desde una perspectiva feminista y poscolonial en una perspectiva propia de la antropología, el análisis las dinámicas de poder presentes en el sistema educativo y su relación con la construcción de identidades de género y etnia. En su obra “Las estructuras elementales de la violencia” (2003) (Segato, R. L., 2006). La escritura en el cuerpo de las mujeres asesinadas en Ciudad Juárez: territorio, soberanía y crímenes de segundo estado. México: Universidad del Claustro de Sor Juana.), Segato explora cómo la educación reproduce y legitima las jerarquías sociales basadas en la diferencia y la exclusión, perpetuando así formas de violencia simbólica y material.

Martha Nussbaum, por un lado, resalta la importancia de una educación centrada en el desarrollo de las capacidades humanas fundamentales, como el razonamiento crítico, la empatía y la imaginación. En su obra “Cultivating Humanity: A Classical Defense of Reform in Liberal Education”, argumenta que una educación verdaderamente humanista debe fomentar la reflexión ética y la participación ciudadana en pos de una sociedad más justa y equitativa (Nussbaum, M. C., 1998).

En el ámbito de la economía política, el trabajo de Elinor Ostrom es destacable, ya que investiga los modelos de gestión comunitaria

de recursos y su aplicación al ámbito educativo. En su obra “*Gobernar los bienes comunes*” (Ostrom, E., 2009), Ostrom propone un enfoque descentralizado y participativo para la administración de instituciones educativas, promoviendo la colaboración y la responsabilidad compartida entre los diferentes actores involucrados. Su perspectiva nos aleja de las lógicas binarias mutuamente excluyentes entre la gestión privada y la gestión colectiva, y nos lleva a identificar las diferentes formas en que la humanidad ha gestionado lo que se considera como bien común, revelando las consecuencias de la desatención de los bienes comunes bajo la propiedad pública y la sobreprivatización.

Por otro lado, Naomi Klein ofrece una perspectiva más vinculada al análisis político y económico, explorando cómo el neoliberalismo ha convertido la educación en una mercancía sujeta a las leyes del mercado. En su libro “*La doctrina del shock*” (Klein, N., 2010), denuncia las políticas de privatización y comercialización de la educación que socavan los principios de igualdad de oportunidades y acceso universal a la enseñanza. También en su obra “*No Logo*” (Klein, N., 2014), profundiza sobre las crisis de identidad y las respuestas dadas al proceso de globalización económica, que llevaron al surgimiento de movimientos antiglobalización, como “*Occupy Wall Street*”, tras la crisis financiera global.

En este campo (los aportes de las mujeres) hace falta avanzar en unas exploraciones más profundas, que den cuenta de toda una tradición que ha sido históricamente invisibilizada, negando una participación amplia en lo que se refiere a las labores de cuidado de la primera infancia y las labores domésticas no remuneradas ni reconocidas dentro de los esquemas de medición de la productividad de las economías nacionales y que niegan el gran aporte de las mujeres en la economía mundial. También se debe mirar las formas de VBG que aún hoy en día deben sufrir las mujeres para

lograr el acceso y la igualdad de oportunidades, en sistemas altamente excluyentes, patriarcales que reproducen realidades sociales que requieren ser enfrentados como problemas sociales relevantes por medio de Políticas Públicas orientadas a superar estas realidades.

Conclusiones

Estas aproximaciones a los fundamentos teóricos que han orientado las formas de pensar la educación y la producción cultural, así como el análisis de las industrias culturales desde diversas perspectivas disciplinarias y políticas contemporáneas, han moldeado tanto las políticas públicas como las acciones de movimientos sociales emancipatorios o de resistencia. Ofrecen una variedad de enfoques sobre las industrias culturales, desde la perspectiva del poder y el control social características de la modernidad, hasta posturas posmodernas que abordan temas como la simulación, la reproducción de jerarquías sociales y la colonización cultural y epistémica, o la muerte misma del orden productivo industrial.

Concebir la educación como una industria cultural implica considerar una serie de dimensiones sociales, políticas, económicas y culturales. Su análisis requiere examinar tanto las funciones integradoras y socializadoras del sistema educativo como las formas en que perpetúa las desigualdades sociales existentes.

La SIC y las economías basadas en la gestión del conocimiento han causado una transformación radical en el ámbito educativo, introduciendo nuevos desafíos y oportunidades en todos los niveles del sistema educativo. Este impacto se evidencia en diversos aspectos cruciales, que van desde la accesibilidad a la información hasta la forma

en que se adquieren, distribuyen, producen, consumen y comparten, la información y el conocimiento.

En primer lugar, la proliferación de tecnologías de la información y la comunicación (TIC), por un lado ha democratizado el acceso a la información y el conocimiento, pero también ha evidenciado nuevas formas de exclusión. Esta democratización del acceso ha creado nuevas oportunidades de aprendizaje para personas de todas las edades y condiciones socioeconómicas, eliminando las barreras tradicionales de tiempo y espacio. Pero esto solo es posible si se cuenta con una igualdad de oportunidades al acceso a estos avances, y se cuenta con la voluntad política de superar las brechas que sustentan las estructuras de exclusión, tanto económica como social y cultural que sufren la inmensa mayoría de personas que hoy sufren diferentes tipos de discriminación.

La economía del conocimiento ha redefinido el valor del capital humano en la sociedad contemporánea. En un mundo cada vez más impulsado por la innovación y la creatividad, el acceso al conocimiento y las habilidades pertinentes se han convertido en un factor determinante en la competitividad económica y el desarrollo social. En este contexto, la educación desempeña un papel fundamental en la preparación de individuos capaces de adaptarse y prosperar en entornos laborales y sociales en constante cambio.

Las tecnologías digitales también han transformado los mecanismos de interacción permitiendo en ocasiones la aparición de nuevos métodos de enseñanza y aprendizaje, impulsando el desarrollo de enfoques más interactivos y personalizados. Sin embargo, la integración efectiva de la tecnología en la educación plantea desafíos significativos en términos de infraestructura, capacitación docente y equidad de acceso. Las brechas

digitales entre países, regiones y comunidades pueden exacerbar las desigualdades existentes en el acceso a la educación y el desarrollo de habilidades digitales, lo que requiere políticas y programas específicos para abordar estas disparidades.

El impacto de la sociedad de la información y la economía del conocimiento en la educación es profundo y multifacético, presentando tanto oportunidades como desafíos para el sistema educativo. La capacidad de adaptarse y aprovechar las nuevas tecnologías de manera efectiva será crucial para garantizar que la educación siga siendo relevante y mantenga su aspiración de equidad y justicia social, como se planteaba con toda claridad en los fundamentos del pensamiento liberal clásico o las bases del pensamiento comunista que ha inspirado tantas transformaciones sociales, ideas que deberían mantenerse en la era digital.

Existe un amplio espectro de planteamientos teóricos que indican la necesidad de pensar la Educación desde la realidad de la producción industrial de la cultura en general y su papel particular como proceso productivo de especial relevancia para los grupos sociales que buscan un lugar en la realidad de la existencia humana. Tratar de comprender la realidad de los procesos en las nociones de valor, no busca negar lo que a la fecha conocemos, sino replantearse las formas en que comprendemos esos fenómenos.

Resulta paradójico que sea la misma evidencia científica, la que nos lleve a cuestionar esas “verdades” o nociones que en algún momento significaron cambios revolucionarios en la forma de entender los fenómenos, tal es el caso de la teoría estándar de partículas, donde la búsqueda de nuevos “ladrillos fundamentales” no niega la existencia de aquellas que en su momento ocuparon su lugar, y por el contrario

nos permite perfeccionar o mejorar sustancialmente las nociones que teníamos de ellas, como ha sucedido el caso de los electrones o los átomos, frente a los quarks o los bosones.

Comprender las formas en que la información, el conocimiento o la producción y el consumo de símbolos afecta nuestra percepción de la realidad, deja en evidencia que las determinantes del mundo de la cultura no son simples imágenes resultado de los reflejos de la estructura económica en la producción y reproducción de nuestros medios de vida, sino que por el contrario son en sí mismas fuentes de realización de la identidad individual-colectiva, de la misma forma en que la estructura genética no se determina en sí misma, sino que su constitución le permite interactuar con el entorno a partir de sus propias restricciones, pero que esto no ocurre de forma completamente aleatoria, sino que por el contrario, responde a unas reglas y mecanismos específicos, que determinan las posibilidades de su evolución.

Las sociedades deben entenderse como formas de existencia complejas que requieren de una investigación profunda de sus partes constitutivas y los tipos de interrelación existente entre dichas partes. Definir la Educación como un mecanismo de inserción cultural, no implica que esta deba realizarse exclusivamente a partir de las formas específicas de la producción industrial de la cultura, tampoco implica abandonar las ventajas que estas formas de producción traen consigo, pero al mismo tiempo la sociedad debe permanecer alerta a los riesgos, o las consecuencias que esas formas de producción implican para el conjunto social.

Todo esto en una imagen cuestionable sobre la función social que cumplen las industrias de defensa, las energéticas, las alimenticias, las farmacéuticas, las tecnológicas, las de telecomunicaciones, las del

entretenimiento, las agropecuarias. Imágenes que, en lugar de lograr avanzar hacia el alcance de sus objetivos más valiosos, se ha desfigurado la acción colectiva del conjunto de profesionales que operan en estos sectores, objetivos que han sido desplazados por la única máxima expresada por el sistema capitalista, la cual se limita a la búsqueda de la ganancia y la rentabilidad, no el logro de: seguridad, salud, alimentación, desarrollo y como sería en este caso el objetivo de una educación pertinente y de calidad para todas las personas y las diferentes sociedades que conforman la especie humana.

Si el proceso educativo se puede entender como un mecanismo de inserción cultural, que tiene lugar en un determinado orden cultural y este puede realizarse de forma más optimizada en su figura de Industria Cultural, esta industria debería contar con los recursos, las garantías, las reglamentaciones y las validaciones sociales necesarias para operar de forma constructiva, dinámica y eficiente, respondiendo a la necesidad social que le da lugar. Pero al mismo tiempo al ser un proceso estructurante y cohesionador del mundo de los social, no debería imponerse bajo modelos de colonización, coercitivos, impositivos, violentos y/o disciplinarios, debe explorarse la posibilidad de garantizar la continuidad de una tradición cultural, a la vez que debe permitir el tránsito hacia otros órdenes culturales en una conjunción que valore la diversidad por encima de la homogeneización cultural promovida por la producción industrial de la cultura. En ese sentido debe reflejar las transformaciones que la industria 4.0 supone en términos de calidad, eficiencia y desestructuración de los problemas característicos de la sociedad industrial como la sobreproducción, el uso ineficiente de los recursos, y la mala distribución de los beneficios.

Para finalizar se deja como parte de la tarea pendiente, explorar las consecuencias de estas nociones, a la luz de las realidades sociales,

buscando pasar de un análisis conceptual, a uno más centrado en lo cuantitativo-cualitativo de los modelos existentes, que permita poner en una perspectiva crítica, si en el afán de bajar los costos de producción cultural e incrementar el consumo de bienes simbólicos relevantes y trascendentes para nuestra existencia individual-colectiva, puesto que bajo esta lógica, se ha terminado empobreciendo las facultades mentales de quienes hemos participado de las instituciones y prácticas educativas, y se han restringido las posibilidades de socialización no mediada, con pérdidas invaluable en términos de libertades, riqueza cultural, posibilidades de asociación, posibilidades de realización, en favor de procesos empobrecidos de simulación, que además de dificultar la capacidad de transformar y adaptar(se) al entorno, nos lleva por una ruta de colonización y vasallaje cultural inaceptable.

Referencias

- Althusser, L. (1967). *La Revolución Teórica de Marx*. México: Siglo veintiuno editores S.A.
- Althusser, L. (2024). *Ideología y aparatos ideológicos de estado*. México: Legorreta.
- Bakunin, M. A., Nettlau, M. (1976). *Estatismo y anarquía*. España: Júcar.
- Baudrillard, J. (1969). *Crítica de la Economía Política del Signo*. Ediciones del Siglo Veintiuno S.A.
- Baudrillard, J. (1977). *Cultura y Simulacro*. Barcelona: Letra E.
- Baudrillard, J. (2009). *La sociedad de consumo: Sus mitos, sus estructuras*. España: Siglo XXI de España Editores, S.A..
- Becker, G. S. (1964). *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*. Pensilvania: National Bureau of Economic Research.
- Bell, D. (1976). *El advenimiento de la sociedad post-industrial: un intento de prognosis social*. España: Alianza Editorial.
- Bell, D. (1977). *Las contradicciones culturales del capitalismo*. España: Alianza Editorial Mexicana.
- Boaventura, D. S. (2010). *Refundación del Estado en América Latina. Perspectivas desde una epistemología del Sur*. Lima, Perú. Instituto Internacional de Derecho y Sociedad.
- Bourdieu, P. (1992). *Las Reglas del Arte. Genesis y estructura del Campo Literario*.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas : sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2000). *Sobre el Poder Simbólico. Intelectuales, Política y Poder*.
- Bourdieu, P. (2002). *Campo de Poder, Campo Intelectual*. Montessor Jungla Simbólica.
- Bourdieu, P. (2009). *Los Herederos Los Estudiantes y La Cultura*. Argentina: Siglo XXI

S.A.

- Bourdieu, P., & Passeron, C. (1979). *La Reproduccion. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Fontamara.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1996). *La Reproducción*. México D.F.: Editorial Laia S.A.
- Castells, M. (1995). *La ciudad informacional: tecnologías de la información, reestructuración económica y el proceso urbano-regional*. España: Alianza.
- Castells, M. (1996). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. . México D.F.: México.
- Castells, M. (2001). *La Era de la Informacion. El poder de la identidad (Vol. II El poder de la Identidad)*. Español: Siglo Veintiuno Editores S.A. de C.V.
- Chomsky, N. (1977). *Conocimiento y Libertad*. España: Ariel.
- Chomsky, N. (1996). *Cómo nos venden la Moto: Información, poder y concentración de medios*. Barcelona, España. Icaria editorial.
- Chomsky, N., Bustinduy, P. (2022). *Por qué Ucrania*. España: Altamarea ediciones.
- de Gouges, O. (2017). *Declaración de Los Derechos de la Mujer y de la Ciudadana: Textos Imprescindibles para Mujeres*. Estados Unidos: CAAW Ediciones.
- Dornénech, M., & Tirado, J. F. (1998). *Sociología Simétrica. Ensayos sobre ciencia, tecnología y sociedad*. Barcelona: Gedisa.
- Durkheim, E. (1974). *Educación y sociología*. Argentina: Schapire.
- Durkheim, E. (1976). *Educación como socialización*. España: Sigueme.
- Dussel, E. (1994). *1942 El Encubrimiento del Otro. Hacia el origen del "mito de la modernidad". la Paz: Plural Editores CID*.
- Foucault, M. (1968). *Las palabras y las cosas*. Argentina, Buenos Aires. Editorial Siglo XXI.

- Foucault, M. (1973). La verdad y las formas jurídicas. Cinco conferencias dictadas en la universidad de Río de Janeiro entre los días 21 y 25 de mayo de 1973. Inicia.es.
- Foucault, M. (1981). El nacimiento de la clínica: una arqueología de la mirada médica. España: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1984). Las Palabras y las Cosas. Siglo Veintiuno editores Argentina.
- Foucault, M. (1986). Historia de la locura en la época clásica I. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (1991). Tecnologías del yo y otros textos afines. España: Paidós.
- Foucault, M. (2002). La arqueología del saber: prólogo. Argentina: Siglo Veintiuno Editores Argentina.
- Foucault, M. (2003). Vigilar y Castigar. Nacimiento de la Prisión. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores Argentina S.A.
- Foucault, M. (2006). Seguridad, Territorio y Población. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2010). Nacimiento de la biopolítica: curso en el Collège de France (1978-1979). Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Freire, P. (1972). Pedagogía del oprimido. Argentina: Tierra Nueva.
- Giroux, H. A. (1983). Theory and resistance in education : a pedagogy for the opposition. Estados Unidos: Bloomsbury Academic.
- Giroux, H. A. (1999). Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición. España: Siglo Veintiuno.
- Hall, S., Restrepo, E., Walsh, C. E., Vich, V. (2010). Sin garantías: trayectorias y problemáticas en estudios culturales. Colombia: Envión editores.
- Harris, M. (2011). Antropología cultural. España: Alianza Editorial.

- Horkheimer, M. (1973). *Crítica de la razón instrumental*. Buenos Aires: Editorial SUR, S. A.
- Horkheimer, M., Adorno, T. W., Murena, H. A. (1998). *Dialéctica de la ilustración*. Madrid, España. Ed. Trotta.
- Jiménez Martín, C., Puello Socarrás, J. F., & Lozano Reyes, A. (2024). *COMÚNiversidad*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Kamenka, E., & Krygier, M. (1984). *La Burocracia : la trayectoria de un concepto*.
- Klein, N. (2010). *La doctrina del shock: El auge del capitalismo del desastre*. España: Paidós.
- Klein, N. (2014). *No logo: El poder de las marcas*. España: Grupo Planeta.
- Lévi-Strauss, C. (1994). *Antropología estructural*. España: Altaya.
- López, J. G. (2015). *Publicidad, comunicación y cultura*. Barcelona: Editorial UOC.
- Luhmann, N. (1983). *Fin y racionalidad en los sistemas: sobre la función de los fines en los sistemas sociales*. España: Editora Nacional.
- Luhmann, N. (1995). *Poder*. Universidad Iberoamericana (México): Anthropos.
- Luhmann, N. (1996). *Teoría de la sociedad y pedagogía*. Argentina: Paidós.
- Luhmann, N. (1999). *Teoría de Los Sistemas Sociales II: Artículos*. Chile: Universidad Iberoamericana.
- Luhmann, N., Schorr, K. (1993). *El sistema educativo: (problemas de reflexión)*. Alemania: Univ. de Guadalajara.
- Marcuse, H. (1969). *Un Ensayo sobre la Liberación*. México: Editorial Joaquín Mortiz S.A.
- Marcuse, H. (1993). *El Hombre Unidimensional. Ensayo sobre la ideología de la sociedad industrial avanzada*. Barcelona: Planeta Agostini.
- Marcuse, H. (1993). *El Hombre Unidimensional. Ensayo sobre la ideología de la sociedad*

industrial avanzada. Barcelona: Planeta Agostini.

- Marx, K. (2013). *El capital. Crítica de la economía política, III, libro III*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Maturana, H. (1991). *El Sentido de lo Humano*. Chile: Dolmen Ediciones S.A.
- Maturana, H. (1995). *La Realidad: ¿Objetiva o Construida?* Barcelona: Anthropos .
- Maturana, H. (1997). *La objetividad un argumento para obligar*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones S.A.
- McChesney, R. W. (2008). *The Political Economy of Media: Enduring Issues, Emerging Dilemmas*. Estados Unidos: Monthly Review Press.
- Montessori, M. (2014). *El método de la pedagogía científica*. España: Biblioteca Nueva.
- Mowery, D. C., & Nelson, R. R. (1999). *Sources of Industrial Leadership*. USA: Cambridge University Press.
- Nussbaum, M. C. (1998). *Cultivating humanity: a classical defense of reform in liberal education*. Reino Unido: Harvard University Press.
- Nussbaum, M. C. (2012). *El cultivo de la humanidad: Una defensa clásica de la reforma de la educación liberal*. España: Grupo Planeta.
- Ostrom, E. (2009). *El gobierno de los bienes comunes: la evolución de las instituciones de acción colectiva*. Estados Unidos: Fondo de Cultura Económica.
- Parsons, T. (1987). *El sistema de las sociedades modernas*. México: Trillas.
- Parsons, T., Shils, E. (2001). *Toward a General Theory of Action: Theoretical Foundations for the Social Sciences*. Reino Unido: Transaction Publishers.
- Proudhon, P., Gómez Casas, J. (1977). *El principio federativo*. España: Editora Nacional.
- Recalde, H. (2010). *Historia de Argentina, América y el mundo: en la segunda mitad del Siglo XX*. Argentina: Ediciones del Aula Taller.

- Rifkin, J. (2000). *La Nueva Cultura del Capitalismo*. Paídos.
- Rifkin, J. (2001). *The Age of Access: The New Culture of Hypercapitalism*. Estados Unidos: Penguin Publishing Group.
- Rifkin, J. (2014). *La sociedad de coste marginal cero: El Internet de las cosas, el procomún colaborativo y el eclipse del capitalismo*. España: Grupo Planeta.
- Rousseau, J. (1836). *El Contrato social: ó sea principios del derecho político*. España: en la imprenta de los Herederos de Roca.
- Rousseau, J. (2011). *Emilio o De la educación*. España: Alianza Editorial.
- Rousseau, J.-J. (1821). *Emilio, ó, De la educacion*. Madrid: Alban y Compañía.
- Santos, B. d. S. (2021). *El fin del imperio cognitivo: La afirmación de las epistemologías del Sur*. España: Trotta.
- Santos, B. d. S., Gandarilla Salgado, J. G. (2009). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. Argentina: Siglo XXI.
- Schwab, K. (2016). *La cuarta revolución industrial*. . España: Penguin Random House Grupo Editorial España.
- Segato, R. L. (2016). *La guerra contra las mujeres*. Argentina: Traficantes de Sueños.
- Smith, A. (1997). *Investigación sobre la Naturaleza y Causas de la Riqueza de las Naciones*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Tilly, C. (2000). *La desigualdad persistente*. Argentina: Manantial S.R.L., Ediciones.
- Tristan, F., Marco, Y. (1977). *Unión obrera*. España: Fontamara.