

DENISE NAJMANOVICH

El cambio educativo:
del control
disciplinario al
encuentro comunitario

Introducción:

Crisis, Cambio y Complejidad

Crisis, Cambio y Complejidad, caracterizan la situación contemporánea. Desde hace décadas que la palabra "crisis" es uno de los términos que más frecuentemente escuchamos en los discursos de nuestra sociedad, en especial -aunque no exclusivamente- cuando nos referimos a la educación. No podía ser de otro modo en una sociedad que está viviendo cambios vertiginosos, que traen aparejados sensaciones de inquietud y de profunda incertidumbre. Para muchas personas los tiempos críticos sólo son angustiantes y perturbadores mientras que para otras son una fuente de entusiasmo y signo de transformación. Tampoco es extraño que ambas formas de ser afectados convivan en un mismo sujeto o colectivo.

En los tiempos de crisis se llevan adelante los debates sobre las concepciones del mundo, los valores, las metodologías. En nuestra época no sólo son cuestionados los fundamentos de las disciplinas, sino que la idea misma de "fundamento" y la división disciplinaria han comenzado a ser debatidas. La profundidad y diversidad de las controversias afectan todas las áreas del sistema educativo, su cimiento y su estructura. Cada vez son más los educadores y pensadores de todos los ámbitos que plantean la necesidad de una transformación integral. Coincidiendo con esta tendencia cada vez es mayor la cantidad de personas de la comunidad que se involucran para pensar, crear, producir y compartir nuevos modos de enseñar y sobre todo nuevas formas de aprender juntos.

En este inicio de milenio la amplitud y la profundidad de la crisis resultan evidentes y también se hace cada vez más notoria la aparición de nuevas concepciones sobre el conocimiento y la educación; fruto de la apertura de muchos investigadores y pensadores hacia nuevas configuraciones teóricas. Más aún, las nociones clásicas de teoría y de paradigma están siendo cuestionadas por nuevas cartografías del espacio del saber que no disocian la teoría y la práctica y que implican formas novedosas de producir, validar y compartir el conocimiento.

Como no podía ser de otro modo, la sensación de crisis preanuncia, auspicia, provoca y participa del cambio. Hoy sentimos que todo lo que hasta hace pocos años se mantenía consolidado se está desarmando: a cada paso que damos nos encontramos con escenarios de vida que se están transformando. Siendo el conocer una actividad que abarca todas las dimensiones del vivir no podía quedar fuera de la ola de cambios. Sin embargo, todavía son muchos los que intentan contener la renovación del saber dentro de fronteras estrechas. No es esa mi perspectiva. Al contrario, sostengo que no estamos viviendo un mero cambio de modelos, teorías y paradigmas, sino una profunda mutación de nuestras formas de conocer.

Lejos de disminuir con los años, esta sensación se ha difundido y acrecentado, lo que ha generado largos debates en el mundo académico, que no ha dejado de acuñar rótulos para etiquetar nuestro tiempo. Algunos plantean que estamos en la Posmodernidad, otros que se trata del final de la Modernidad, y no falta el que sostiene que estamos viviendo la Sobremodernidad (como propone el antropólogo Mark Augé) o entrando en la Modernidad Líquida (como sugiere Zigmunt Bauman). Las etiquetas sólo traen tranquilidad a los que creen que pueden comprender el cambio creando nuevos casilleros para domesticarlo. Estas ilusiones de orden, hoy son menos eficaces que nunca; sin embargo, no son pocos los que por inercia o por la costumbre de buscar “tranquilizantes” siguen aferrados a las prácticas clasificatorias, a las definiciones y diagnósticos rígidos, fijos y presuntamente universales. La intensidad de la crisis y la importancia de crear nuevos escenarios educativos en la “era del conocimiento” hacen que sea

preciso abandonar estos calmantes y buscar estrategias para navegar los tiempos agitados que la educación está viviendo. Lamentablemente, muchos de los “expertos”, ya sean académicos o funcionarios, siguen pensando con los mismos paradigmas y valores con los que el sistema educativo fue creado mientras el mundo cambia aceleradamente. De este modo quedan -y nos dejan- atrapados en un círculo vicioso pues sus remedios ya no curan porque tan sólo buscan “perfeccionar” lo que es imprescindible cambiar. Es como si en los inicios de la modernidad la preocupación hubiera sido intensificar las clases de religión en lugar de abrir la educación a los nuevos saberes y actores que la sociedad estaba produciendo en todas las áreas. Así como ayer el pensamiento moderno era revolucionario, hoy se ha vuelto reaccionario. Más aún, sus recetas en muchísimos casos agravan la situación, como en el caso de las pruebas estandarizadas con las que se pretende medir la calidad educativa.

Estamos frente a una situación paradójica puesto que la mayoría de los que están en posiciones de poder, ya sea político, económico o académico, siguen pensando de la misma forma que aquellos que crearon el sistema educativo y por lo tanto son incapaces de encontrar soluciones. Ellos mismos son parte del problema. Para comprender esta situación puede ser útil considerar, aunque sea muy someramente, el informe PISA (por sus siglas en inglés: *Program for International Student Assessment*, en castellano: Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes). El resultado de las mismas se toma mecánicamente como un indicador de la “calidad educativa”. En los medios masivos de comunicación no se cuestiona la idea de medir la calidad educativa con un test, dando por supuesto que existe un criterio único, uniforme, homogéneo y aceptado universalmente para poder hacerlo. Casi ningún periodista menciona que las pruebas son propuestas por comisiones asesoras de un consorcio de la industria examinadora. Muy pocos informan que son desarrolladas por la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE).

No es mi intención cuestionar el resultado, pues no creo que ése sea el problema. Lo que considero crucial es comprender cómo es construido el dispositivo de evaluación, así como cuáles son las creencias que lo estructuran. Para no quedar

hechizados por el ranking educativo es crucial preguntarse: ¿Con qué valores y criterios se establecieron estas pruebas? ¿Por qué una organización económica “líder” la evaluación educativa? ¿Qué es lo que realmente evalúan? ¿Qué “competencias” son las privilegiadas y cuáles invisibilizadas por este tipo de pruebas? Más aún: ¿Tiene sentido hablar de “competencias” puras aisladas? ¿Estas pruebas fueron diseñadas realmente para la mejora de la calidad o más bien para desvalorizar la educación pública y promover una educación centrada en la aceptación pasiva de los parámetros instituidos por el poder económico? ¿Cuál es el sujeto de conocimiento que suponen estos tests y qué relación tiene con el colectivo con el que convive? ¿Estos exámenes sirven para evaluar el aprendizaje que se necesita para enfrentar los desafíos contemporáneos o solamente evalúan algunos conocimientos descontextualizados? ¿Aportan algo las pruebas PISA para comprender y mejorar los procesos de aprendizaje?

Esas preguntas por lo general están ausentes del debate mediático y, desgraciadamente, muchas veces también del académico. Este modo de tratar las cuestiones educativas, basándose en presupuestos que son aceptados como válidos por el sólo hecho de ser producidos por las instituciones del *establishment* de nuestra cultura, no debería extrañarnos puesto que los medios de comunicación responden a los grupos económicos-políticos que también lideran esas instituciones. La presión corporativo-mediática llega a tal nivel que aún los Ministros de Educación de países con una visión diferente a la de las metrópolis primermundistas (que forman mayoritariamente la OCDE) sólo se atreven a cuestionar la inadecuación regional. Al hacerlo dejan de lado lo más importante: el absurdo de establecer un criterio único, homogéneo y universal de calidad basado en tests estandarizados con respuestas cerradas. Es como si estuviéramos dispuestos a evaluar la calidad nutricional utilizando como parámetros aquellos establecidos por las cadenas de comida chatarra.

Afortunadamente, no es éste todo el panorama, puesto que también se alzan muchas voces que van gestando otra mirada, otra ética, otra estética y otras prácticas educativas. Voces que cada vez son más y que van encontrando modos

atractivos y creativos de gestar nuevos escenarios y hacer públicas sus propuestas. Hoy estamos comenzando a percibir y legitimar muchas cosas que antes estaban invisibilizadas, o que aún siendo evidentes no se tenían en cuenta o se deslegitimaban, se censuraban, o simplemente eran desterradas a la zona “de esto no se habla”. Un pequeño paseo por Internet nos permite encontrar cientos de experiencias, pensamientos y propuestas educativas que permiten re-inventar los modos de enseñar y aprender en el siglo XXI. Muchos de los maestros, pensadores, investigadores, estudiantes de todo el mundo están ya creando, compartiendo y legitimando otras miradas a través de la web y las redes sociales territoriales. Entre ellas, quiero destacar los aportes de Sir Ken Robinson, Douglas Thomas, Sugata Mitra, Alejandro Piscitelli, Bunker Roy, Roger Schanck, Cathy Davidson, María Acaso, Ignacio Lewkowicz, Will Richardson, María Cándida Moraes, Michel Serres, con quienes encuentro una gran afinidad, al igual que con los colectivos Zemos98, Platoniq, Situaciones, HASTAC, la Universidad de la Tierra, la Universidad de los Descalzos; para mencionar sólo algunos de los muchos actores que están reinventando la educación a los cuales quiero unir mi voz. (Muchos de estos pensadores y experiencias pueden verse en *Travesías Educativas*). Si bien gran parte de estas propuestas son nuevas, no debemos olvidar que han existido valiosos precursores como Paulo Freire o Ivan Illich, entre tantos otros grandes maestros cuyas enseñanzas, en muchos aspectos, todavía están vigentes.

Existen hoy múltiples miradas que pueden agruparse de muchas formas diferentes. En este trabajo quiero enfocar dos abordajes radicalmente diferentes. Por un lado, el que promueven los medios corporativos, la industria de los exámenes, los expertos educativos tradicionales y muchos funcionarios estatales. El otro abordaje lo estamos gestando investigadores, activistas, maestros y profesores innovadores, estudiantes y padres creativos, colectivos sociales y comunidades de práctica diversas que se están enredando para producir novedosos escenarios educativos en todo el planeta. Es importante destacar que cada uno de estos abordajes incluye una gran diversidad de miradas y propuestas, así como el hecho usual de que en relación a cualquier cuestión específica una

persona puede preferir un abordaje u otro y por lo tanto no hay pertenencias fijas y absolutas. ¡Las contradicciones no son de ningún modo la excepción en la conducta humana! Además, en los contextos de vida las elecciones no son teóricas ni puras, sino que están influidas por múltiples exigencias que nos empujan en sentidos diferentes a los que “teóricamente” quisiéramos seguir. Sin embargo, aún teniendo en cuenta estas imprescindibles advertencias, considero válida la distinción porque cada uno de estos enfoques promueve un modo de vida diferente y tiene una forma totalmente distinta de concebir la educación. Los poderes instituidos (medios, funcionarios, expertos) están mirando el mundo según la óptica mecanicista de la modernidad como si sólo se tratara de actualizar un poco y extender un modelo que, al menos teóricamente, debería funcionar perfectamente. Los otros están planteando clara y firmemente que no es posible tapar con perfume “de calidad” el olor a muerte de un sistema que a todas luces está agonizando. Para muchos pensadores y activistas, colectivos sociales, padres, alumnos y maestros ya se ha hecho obvio que no sólo el “rey de la educación moderna” está desnudo sino que está muriendo. Los que cultivan esta postura aspiran a reinventarlo todo. Esto de ningún modo significa destruir todo lo existente, sino comprender que lo que hoy tenemos es un punto de partida necesario, pero que es preciso que nos animemos a transformarlo radicalmente porque ya no es una fuente aprendizajes significativos para los modos de vida contemporáneos.

La diferencia que hace la diferencia entre estas dos posiciones ante la educación es que en la primera el acento está puesto en la enseñanza entendida como transmisión mecánico-lineal de saberes estandarizados entre individuos separados, y en la otra, está puesta en el aprendizaje como modo de existencia del ser vivo profundamente conectado con su ambiente. Ambas nacen de modos muy diferentes de pensar-habitar la vida en su complejidad y no sólo la educación. Por ese motivo a la primera la he denominado “Ética del control” mientras que a la segunda “Ética del encuentro”.

Para comprender cabalmente esta distinción es preciso aclarar cómo entiendo el término “ética”. Nuestra cultura ha restringido su significado hasta hacerlo

sinónimo de moral, cuyo significado quedó reducido a un código de valores abstractos preestablecidos. El término “ética” proviene del griego “ethos”, que tenía al menos dos significados. Primero significó 'residencia, morada, lugar donde se habita'. A partir de Aristóteles, podemos decir que se internalizó, pasando a significar carácter o modo de ser. Ambos sentidos eran profundamente vitales. No se buscaba establecer un código rígido de conducta sino reflexionar sobre los modos de existencia. **En este trabajo he querido recuperar la vitalidad del término griego y la complejidad que autores como Spinoza le aportaron. Ética por lo tanto será el modo de habitar la experiencia, de actuar, sentir, pensar, de afectar y ser afectados en nuestro convivir. La ética expresa el modo de existir de cada ser en su dinámica complejidad.**

Al entender la ética de este modo nos damos cuenta de que cualquier actividad, sea de la índole que fuera, implica, supone y expresa una ética. Muy pocas personas saben que Adam Smith escribió un libro sobre ética -“*La teoría de los sentimientos morales*”-, antes de escribir “*La riqueza de las naciones*” (libro en el que sentó las bases de la economía de mercado que lo hizo famoso). Smith explicitó sus valores y las creencias sobre las cuales se sustentaban. Sin embargo, la mirada tecnocrático-objetivista de nuestra cultura, ha obviado estos fundamentos y presentado su obra como si fuera una descripción de unas “leyes de la economía” presuntamente objetivas. De la misma manera se nos hace creer que la educación “debe ser” como los estudios de la OCDE dictaminen, bajo el supuesto de que ésta institución (o cualquier otra agencia legitimada por el estado o las corporaciones) es capaz de hacer relevamientos objetivos sobre lo que aprenden los estudiantes, como si sus criterios descendieran del cielo y no fueran parámetros humanos (por lo tanto sesgados en función de los valores privilegiados para establecerlos). Salvo para los fanáticos, no hay criterios indiscutibles. Al cubrir los propios criterios y valores con el manto sagrado de la objetividad se hace una petición de obediencia, que intenta eludir el cuestionamiento invisibilizando los valores con los que se crearon los dispositivos de evaluación. Todos los parámetros, dispositivos de medida o criterios de valoración, sin excepción, son el resultado de un modo específico de indagación y al presentarlos

como datos puros se busca ocultar su inevitable sesgo con la pátina de la imparcialidad. Aun cuando este maquillaje es precario logra sobradamente su objetivo en una cultura que ha sido disciplinada para creer y aceptar en lugar de cuestionar. Pocos son los que intentan ver lo que se oculta en la trastienda donde se establecen los criterios que han de guiar la evaluación. Apenas comenzamos a mirar allí, una catarata de supuestos nos inunda, ya que toda evaluación educativa se realiza en base a conjeturas sobre la naturaleza humana, el conocimiento, la enseñanza, el aprendizaje, los modos en que estos se producen y las formas de legitimación del saber.

La mayoría de los expertos educativos quedan paralizados frente al discurso positivista pues no sólo han sido formados en él, sino que han obtenido poder y legitimidad bajo su amparo. El periodismo reproduce, por lo general simplificando o incluso trivializando, lo que esos saberes instituidos producen. Sin embargo, unos y otros, al igual que el conjunto de los actores sociales contemporáneos, ven flaquear sus certezas, y cada vez son más los que empiezan a poder pensar “fuera de la caja” o de los “marcos instituidos”. Al mismo tiempo, la inercia de los paradigmas mecanicistas es tan poderosa que aun pudiendo ver las limitaciones e incluso algunos absurdos de las creencias heredadas, a todos nos resulta difícil abandonar completamente sus presupuestos. En la academia las tradiciones de investigación están separadas en contextos estancos, al igual que los sistemas de publicación. Esta situación hace que los investigadores que quieren cambiar su foco habitual, diversificando y complejizando su mirada, tengan que superar, además de las dificultades conceptuales, importantes obstáculos institucionales, puesto que la estructura institucional no facilita la conformación de los equipos y colectivos inter y transdisciplinarios que podrían generar las perspectivas multidimensionales necesarias para superar la parcelación y el foco estrecho de los modelos establecidos.

El desafío de este trabajo es aportar a la tarea de gestación de escenarios educativos que nos permitan pensar la educación de un modo no disociado y sin quedar atrapados en un único modelo. **Por ese motivo intentaré abordar la relación enseñanza-aprendizaje en sus contextos institucionales y culturales utilizando un**

enfoque que de lugar a la complejidad y dinamismo de la vida. A diferencia de los habituales enfoques sectorizados, consideraré la interacción entre los distintos aspectos de la tarea educativa y su variación temporal. Así podremos ver cómo los cambios en las distintas dimensiones se inhiben, refuerzan, favorecen o entorpecen entre sí y también percibir su forma de variar en el tiempo. El desafío es comprender la crisis contemporánea en su complejidad teniendo en cuenta el entramado de prácticas, saberes, valores, vínculos que se tejen en el espacio-tiempo escolar como se presentan en la vida.

Es importante destacar que "en crisis" no quiere decir que los viejos paradigmas y modos de vida asociados han sido suplantados por otros, sino que ya no nos merecen una confianza total. Lo que antes se tomaba como evidencia o verdad indiscutible, hoy se nos presenta como una creencia, una interpretación o una construcción. Muchas cosas que nos resultaban obvias y transparentes hace unos años, han descendido del pedestal de la certeza para instalarse en las arenas movedizas de la duda.

La epistemología positivista redujo la multifacética, dinámica y contextualizada actividad de conocer hasta aplastarla y convertirla en un producto: el objeto del conocimiento. El aprendizaje quedó recluido dentro de un esquema de transmisión lineal de contenidos esquemáticos previamente establecidos. El ser humano real, que como todo ser vivo, jamás podría existir ni actuar aisladamente fue concebido como un individuo-sujeto absolutamente independiente. Una persona viva, y por lo tanto afectiva, sensible, corpórea, quedó reducida a una razón pura. Una forma particular de enfocar fue elevada al rango de mirada universal. Todas las experiencias, percepciones, sensaciones y pensamientos que no concordaban con esta forma particular de ver y pensar fueron desvalorizadas, negadas, censuradas o deslegitimadas. No se trata ahora de "dar vuelta la tortilla" buscando imponer otro punto de vista único y absoluto. El universo tiene infinitos rostros y no tan sólo dos caras como supone nuestra cultura dicotómica. Las pruebas PISA, los test de Coeficiente Intelectual, o los Multiple Choice no dan resultados falsos ni erróneos. El problema con estas mediciones, y también con cualquier otra, es que su significado no está en los valores obtenidos sino en la comprensión del proceso

de producción y el contexto de realización. Sin embargo, nuestra cultura invisibiliza tanto los procesos como los contextos, al imponer una mirada abstracta basada en modelos y patrones “ideales” que son aceptados acríticamente. Estos patrones son el resultado de un modo de enfocar mecanicista: estrecho, fijo y rígido. Es posible contestar correctamente un examen sin comprender prácticamente nada de lo que se pregunta, ya que lo único que importa es saber de antemano cuál es la respuesta que ha de ser aceptada y memorizarla (uno de los aprendizajes más importantes para tener éxito como alumnos es saber qué es lo que el maestro quiere que uno responda, antes que comprender los fenómenos que se estudian). Para dar tan sólo un ejemplo. A la pregunta “¿Quién descubrió América?” todos respondemos “Colón”. La respuesta nace casi como un reflejo condicionado. Ahora bien ¿Colón “descubrió” América o más bien chocó con una isla que creyó que formaba parte de las indias? ¿Fue un descubrimiento o el inicio de una conquista? ¿Existe América como continente para los pueblos originarios que lo habitaban y los que han sobrevivido al genocidio? ¿Ningún otro pueblo había llegado hasta estas tierras antes que los europeos las “descubrieran”?

El foco estrecho del mecanicismo solo busca que las respuestas coincidan con las creencias instituidas. No promueven el pensamiento, ni la indagación, menos aún el cuestionamiento. ¿Qué sentido tiene saber (si es que es un saber) quién descubrió América si no sabemos lo que significa? ¿De qué calidad educativa estamos hablando cuando sólo evaluamos la respuesta individual a un test esquemático? ¿Qué saberes, modos de aprender, estilos de indagación quedan en la zona oscura que la luz que los test estandarizados son incapaces de iluminar?

Pensar nuestra situación contemporánea en relación al saber, sus posibilidades y desafíos, las dificultades que enfrentamos y los recursos con los que contamos, nos exige ante todo la gestación de un modo de exploración del mundo educativo que sea capaz de ver los múltiples aspectos de los procesos complejos de enseñanza-aprendizaje en los contextos de vida en los que se producen. En los tiempos agitados que estamos viviendo es imprescindible que esta mirada sea dinámica para dar cuenta de las innovaciones y los modos de fluir de los procesos.

Finalmente, es necesario aclarar que no basta con ampliar la mirada sino que es preciso enriquecerla, diversificarla y reconfigurar globalmente nuestro modo de percibir-comprender y compartir la experiencia.

A diferencia de las propuestas disciplinarias de la modernidad, los abordajes de la complejidad proponen trabajar con múltiples enfoques que permiten considerar diversas dimensiones de la experiencia y sus interrelaciones. En lugar de estudiar sólo aquello que es estable, estos abordajes sugieren que consideremos tanto lo que se mantiene como lo que varía. Rompiendo el hechizo de los esquemas abstractos y modelos ideales, la propuesta es cartografiar los modos en que varían los saberes en las prácticas y el conocimiento en la acción, siempre considerando el contexto en el que se desenvuelve la actividad educativa. Se trata, en suma, de abandonar la focalización estandarizada y rígida del mecanicismo para gestar una configuración vital, a partir de un encuentro abierto, pensante, reflexivo y multidimensional con el mundo en el que habitamos. A esa estrategia de indagación la he denominado “Configurazoom”. A continuación la utilizaré para componer escenarios educativos que espero sean capaces de albergar algunos aspectos claves de la experiencia cognitiva humana y nos ayuden a comprender la dinámica de los cambios educativos contemporáneos. Honrar la complejidad no significa que podamos abarcarla, sino que somos conscientes de que todo conocimiento humano es necesariamente limitado, sesgado y variable. Los escenarios no pretenden ser representaciones de la realidad, ni descripciones completas, sino dispositivos para pensar que siempre están abiertos a la novedad y la transformación.

En estos tiempos agitados, en que la crisis, el cambio y la complejidad son la norma y no la excepción. Se impone dejar de lado los análisis abstractos y los modelos pretendidamente universales para construir un conocimiento vivo, situado, multidimensional y complejo de la problemática educativa. Un saber que no quede atrapado en un conjunto de definiciones a repetir, sino que pueda aportarnos herramientas para pensar.

Capítulo 1

Escenarios educativos

Nuestra cultura nos ha educado para descomponer analíticamente los problemas y focalizar en áreas muy limitadas para luego recomponer el todo mecánicamente. Uno de los aspectos centrales de este adiestramiento consiste en enfocar la atención privilegiando objetos estables en contextos fijos y separados entre sí. En el campo educativo esto ha llevado a que haya especialistas en currículum, en evaluación, en didáctica general, en los contenidos de las asignaturas, otros que se ocupan de la convivencia, etc. Cada especialista ve sólo una parte del sistema y por lo general se despreocupa de las demás. Paradójicamente, esta modalidad disociada pretende ser capaz de generar descripciones completas, universales y objetivas del mundo. Los enfoques de la complejidad, por el contrario, parten del reconocimiento de que es imposible una visión total, no sólo porque nuestra capacidad como seres vivos es limitada sino también porque que el mundo se nos presenta diferente según cómo nos relacionemos con él y, además, va cambiando mientras estamos conociéndolo. Las preguntas que nos hagamos, el modo de indagación que elijamos y los dispositivos que utilicemos delimitan y configuran nuestra experiencia.

Cuando abandonamos el estrecho foco instituido, podemos ver cada sociedad para preservarse y mantenerse, para transmitir sus valores más preciados y al mismo tiempo dar lugar a la exploración y la creatividad, ha inventado una multiplicidad de dispositivos educativos. Esto no implica necesariamente que se creen instituciones especializadas o que se impongan espacios separados o prácticas sistemáticas a cargo de un sector particular de la sociedad para transmitir el acervo cultural. **No existe una única entidad llamada “educación”**. Cada época, cada pueblo, incluso cada grupo social, ha desarrollado sus propias ideas sobre qué es educar, quién tiene la responsabilidad de hacerlo, cuáles son las relaciones entre educadores y educandos, y la de éstos con la comunidad más amplia. Nuestra institución escolar tiene un origen, una historia, un devenir y probablemente tenga un final en un horizonte temporal no demasiado lejano, sin que por ello abandonemos las imprescindibles tareas de enseñar y aprender. Sin embargo, como nuestra cultura destaca especialmente el saber escolarizado hemos llegado a creer que es imprescindible que exista un

sistema educativo como institución separada. Por fuera del sistema escolar aprendemos muchísimas cosas: hablar, caminar, andar en bicicleta, a investigar el mundo que nos rodea, a comprender las emociones de nuestros semejantes, generar estrategias, etc. Saberes importantísimos que hemos aprendido jugando y explorando el mundo por nosotros mismos, generalmente con el cuidado o apoyo de otros, pero a partir de nuestra profunda curiosidad y deseo. Para poder ampliar nuestra reflexión por fuera de los marcos o focos instituidos es preciso antes que nada repensar lo que significa educar, entender la distinción entre instruirse y aprender, comprender la diversidad de estilos de enseñanza-aprendizaje.

La estrategia que elegí para pensar la educación ha sido la construcción de escenarios complejos donde se despliega el quehacer cotidiano de enseñar y aprender, evitando el típico parcelamiento disciplinario al que estamos acostumbrados. La invención de escenarios no ha sido azarosa. Fue realizada con el objetivo de mostrar cómo las humanas tareas de enseñar y aprender han tomado formas diferentes según la concepción del conocimiento que tengamos, las tecnologías de la palabra y los medios de comunicación que utilicemos, los estilos vinculares que adoptemos, los valores que se pongan en juego y los modos en que se institucionalicen las prácticas de enseñanza-aprendizaje en cada sociedad, así como las redes que las vinculan y las atraviesan. A estos diversos aspectos de la tarea educativa los he denominado dimensiones, pues podemos focalizar en ellas para considerar alguna faceta de la tarea educativa, pero a diferencia de los enfoques sectoriales a los que estamos acostumbrados en el mundo moderno, lo hacemos sabiendo que no existen, ni pueden existir, separadamente. Las dimensiones son sólo formas de comprender los fenómenos que pueden ser muy útiles siempre que seamos capaces de pensar de un modo no fragmentario, focalizando pero no dissociando. Resultan muy peligrosas, cuando no directamente dañinas, si confundimos el mapa con el territorio.

A diferencia de los modelos mecánicos que separan cada área en un compartimento estanco, los abordajes de la complejidad contemporáneos tienen como punto de partida las conexiones, retroalimentaciones, sinergias y modulaciones que son propias de cualquier situación vital. **El pensamiento**

complejo honra las situaciones de vida en su diversidad, con sus variaciones y contradicciones, pensándolas en su forma efectiva de existir, algo que sería imposible de hacer a partir de los organigramas institucionales, los programas académicos formales, los proyectos institucionales o los postulados teóricos de cualquier corriente que trate de congelar la vida dentro del estrecho marco de sus parámetros.

El pensar en escenarios nos permite a la vez distinguir y ver el conjunto, multiplicar los puntos de vista, diversificar los focos, seguir las dinámicas relacionales, atravesar muros y fronteras instituidas por los saberes disciplinarios y conectarnos con nuestra propia experiencia viva. Al mismo tiempo que la mirada se enriquece, también somos conscientes de que no es posible tener una visión completa o un conocimiento total. Siempre estamos percibiendo y pensando a través de un sistema de focalización que destaca algunos rasgos muy generales y deja otros en la penumbra o en la sombra. Los abordajes de la complejidad expanden, multiplican, utilizan y diversifican las perspectivas, precisamente porque reconocen su parcialidad. También amplían las modalidades de interacción para insuflar sentido a los mundos planos y fragmentados de la visión analítica positivista.

Si no somos capaces de comprender el sistema en forma integrada (que, repito, no es total) si no percibimos su ética, tanto los diagnósticos como las pretendidas soluciones resultarán, en el mejor de los casos, poco eficaces, y en muchas ocasiones serán francamente contraproducentes.

En este capítulo primero visitaremos el "escenario poético", luego el "escenario mecánico-disciplinario" y finalmente el "escenario de la interactividad en red". Aunque los trazos que los perfilan fueron inspirados por las modalidades educativas de diversos períodos históricos de nuestra cultura, los he pensado como "experimentos imaginarios" y no pretendo que se correspondan con realidad alguna, pues los tipos puros no existen. Son instrumentos que nos permiten pensar de modo multidimensional y dinámico utilizando varios puntos de vista simultáneos, diversificando los focos, atravesando muros y fronteras instituidas por los saberes disciplinarios y conectándonos con nuestra propia experiencia viva.

Son herramientas que pueden ayudarnos a reflexionar sobre la tarea educativa honrando su complejidad, intentando devolverle algo de la vida que la mirada especializada le ha quitado.

Los modelos epistemológicos positivistas en los que hemos sido educados suponen que el conocimiento es una colección de verdades eternas divididas en disciplinas que pueden ser transmitidas independientemente unas de otras. Nuestro mundo cognitivo está férreamente dividido en compartimentos separados y estancos. Y no sólo eso, los saberes se suponen completamente independientes de las formas de expresión y comunicación, consideradas como meros vehículos inertes que no modifican el contenido aunque pueden presentarlo más bello, más simple, más claro. Sin embargo, en las últimas décadas se han desarrollado programas de investigación que cuestionan esta visión planteando que los modos y medios de comunicación modelan, configuran y participan activamente en la producción de conocimiento y no sólo en su expresión. Siguiendo esta perspectiva, mostraré cómo los modelos vinculares disponibles en una sociedad generan un campo de posibilidades específicas y peculiares para la estructuración de las relaciones interpersonales que influyen directamente en la configuración del “escenario educativo”. En particular, consideraremos la importancia de lo que ha dado en llamarse las “Tecnologías de la palabra” es decir los diversos modos en que los seres humanos nos comunicamos.

Marshall McLuhan fue uno de los pensadores claves en este proceso. Este autor fue uno de los propulsores del programa de investigación sobre “Oralidad y Escritura” que ha influido enormemente en la cultura opacando la transparencia tecnológica que las concepciones tradicionales de la comunicación había establecido. Su libro “*La galaxia Gutenberg*” junto con “*Prefacio a Platón*” de Havelock; “*Las consecuencias de la cultura escrita*” de Goody y Watt y “*Oralidad y Escritura*” de Walter Ong, fueron las piedras basales de un fecundo trabajo que conmovió los saberes establecidos sobre la comunicación, el pensamiento, las tecnologías y las formas colectivas de producción de sentido. A partir del trabajo de estos pioneros se han abierto rutas de exploración sumamente fértiles de los modos en que las tecnologías de la palabra y la comunicación conforman nuestro

pensamiento, así como nuestros modos de expresión y relación, nuestras actitudes y valores. Es por eso que les he dado un lugar importante a las tecnologías de la palabra en la construcción de los escenarios educativos, entendiéndolas como dispositivos claves a la hora de vincularnos, de tejer lo común.

Ya es hora de considerar los escenarios tratando de comprender el conjunto sin perder por ello la capacidad de enfocar los detalles.

El “escenario” poético: aprender es una fiesta

El “escenario poético” está inspirado en las sociedades orales, es decir, aquellas que no tienen escritura. En estas culturas la preservación del legado reposa exclusivamente en la memoria. En la Grecia Arcaica, por ejemplo, el recitado poético era el instrumento fundamental para garantizar la supervivencia de la tradición y por lo tanto constituía el eje de la educación comunitaria, como ha mostrado magistralmente Eric Havelock. En la actualidad esto puede parecernos extraño, pero dejará de serlo si consideramos que en las culturas orales la poesía tiene un rol completamente diferente al que nosotros le asignamos. Para las sociedades que no tienen escritura la poesía no es un “lujo cultural”, ni la “expresión subjetiva” de un autor individual, sino el medio para preservar el saber al mismo tiempo que la vía para invocarlo.

En las sociedades sin escritura lo que no se recuerda se pierde. La poesía, con su cadencia rítmica, provee una técnica sumamente eficaz para ampliar nuestra capacidad mnemotécnica, lo que la convierte en un instrumento privilegiado para el almacenamiento y aprovechamiento del conocimiento. Por eso la poesía está en el centro de todo proceso educativo en las culturas orales. En los tiempos homéricos la actividad poética se basaba sobre todo en el recitado de maravillosos poemas que constituían una verdadera “enciclopedia” social (valga el anacronismo). El recitado no era la ocasión del lucimiento del poeta sino un encuentro de la comunidad en el que a través del ritmo en la poesía, la música y

la danza, se desarrolló una memoria a la vez corporal e intelectual, emotiva y cognitiva, y se forjó una tradición cultural en un quehacer colectivo. El conocimiento no era propiedad intelectual de un individuo, ya que nadie se pensaba como un ser independiente. Por el contrario, el saber era comunitario, afectivo, inteligente, sensual, rítmico, cargado de empatía y emoción. En estas “fiestas” del conocimiento, que eran el núcleo de la educación, la comunidad estaba en contacto con la “enciclopedia tribal”, y así era posible mantener la tradición y aprender. Como ha señalado Walter Ong, no existía nada que pudiera considerarse como “estudiar”, en el sentido de una actividad separada, sino que se aprendía cotidianamente en todos los ámbitos en un contexto vital de fuerte carga emocional y afectiva.

Platón, se opuso firmemente a esta tradición poética. El gran filósofo lideró una primera “revolución cultural”, en una sociedad en la que ya había calado profundamente la práctica de la escritura. Su obra “La República” fue a la vez el primer tratado de educación y de filosofía política de nuestra cultura. En él, Platón no ahorró esfuerzos en sus ataques a la poesía, porque vio en ella un procedimiento educacional y una manera de vivir completamente opuesta a su concepción aristocrática y distanciada del saber. Los problemas educativos para él no eran meras cuestiones técnicas, sino parte esencial de un proyecto de *polis*, es decir de la política, entendida en sentido amplio como convivencialidad humana.

El fundador de la “Academia” fue uno de los más importantes artífices de un nuevo modo de discurso, de una nueva práctica cognitiva, basada en la escritura. A diferencia de la poesía, la prosa tiende a la abstracción y la universalidad, convierte en entidades a los agentes vivos y petrifica al mundo en esencias que el verbo “ser” dotará de eternidad. El pensamiento queda fijado en la escritura, y se aleja de la situación vital y se independiza del sujeto que lo produjo. Es a partir de la escritura que se hace posible el “estudio” como práctica individual y separada (aunque esta modalidad tardó muchísimo tiempo en establecerse). La escritura como *tecnología de la palabra* genera una distancia entre el que produce el saber y el que ha de recibirlo que facilitó la creación de una institución especializada para educar, que fue convirtiéndose en un espacio emocionalmente anesteciado

en el que pudo reinar la actitud analítica. Aunque desconectar la afectividad sea imposible, sí es factible domesticarla, encauzarla, moldearla a través de dispositivos que tiendan a contener, o incluso aletargar la emotividad instituyendo roles estereotipados. Platón luchó contra la empatía de la performance poética propugnando el distanciamiento, la reflexión y la abstracción metódica, nuevas actitudes que florecieron a través de las prácticas de la lectura.

El espacio-tiempo de la Academia fue radicalmente diferente al del ritual poético. Cambiaron los valores tanto como las prácticas, produciendo una reconfiguración global del sistema de enseñanza y aprendizaje. A partir de la escritura, conocer empezó a dejar de ser sinónimo de preservar la tradición. Se abrieron nuevos horizontes de exploración, pero a costa de la pérdida de la identificación emotiva y de la resonancia comunitaria. La escritura proveyó un contexto en el cual el pensamiento teórico pudo emerger, desarrollarse y cristalizar, generando una filosofía que ha disociado la teoría de la praxis y la emoción de la razón. Además, los escritos jugaron un rol clave en el nacimiento de una nueva práctica (el estudio), y de un nuevo espacio (el académico).

La educación se alejó del ritual, se distanció afectivamente. El espacio perdió su fuerte carga emotiva y sensual, se fragmentó y especializó. Con la escritura nos alejamos del reino del ritual poético comunitario para crear un espacio separado y específico para la educación en donde la teoría fue la reina y al que no todos pueden acceder. Al mismo tiempo se abrió un mundo de posibilidades inauditas, al relevarnos del esfuerzo sostenido de la memoria y derivar energías para la creatividad, que lamentablemente no siempre fueron aprovechadas en la escuela.

El “escenario” mecánico-disciplinario: el aula como sistema de producción de individuos “normalizados”

Para construir este escenario me he inspirado en la escuela creada en la modernidad, es decir, posterior a la imprenta y a la construcción de los Estados Nacionales centralizados. En esta época se fue forjando la escuela como hoy la

conocemos y, aunque sufrió muchas transformaciones a lo largo de los siglos, ha sido una de las instituciones más estables, tal vez la que menos ha cambiado en lo esencial.

Sobre todo a partir del siglo XVIII, el desarrollo y la expansión de la lectoescritura, la producción masiva de libros y los cambios en la manera de leer, llevaron sus aguas hacia la creación de una concepción completamente nueva del conocimiento: el representacionalismo. La escuela de la modernidad tomó su forma a partir de esta concepción del saber que concibe al conocimiento como una imagen en el interior del sujeto del mundo exterior, supuestamente objetivo e independiente. La escritura permite un distanciamiento entre “el que conoce” y “lo que conoce”, una separación del hablante y lo que plantea. Como ha dicho David Olson “La escritura separa el habla de su contexto y la transforma en un objeto de pensamiento e interpretación”. Nace así el concepto de un espacio interior en el que se supone que se reflejará la “realidad” como en un espejo. Conocer, a partir de este momento será sinónimo de lograr una “imagen interna” del mundo externo. Se trata de una típica actitud teórica, distanciada y pasiva, se comprende mejor si recordamos que el verbo “*Theorêin*”, del que deriva teoría, en griego refiere al acto de mirar.

La separación entre el que conoce y aquello que conoce, pretendió salvarse creando un lazo mecánico-exterior: el de la imagen especular por un lado y la idea de copia por el otro. Entre ambas fue fraguando la concepción representacionista del conocimiento. Esta idea no surgió de la nada. La imprenta y otros dispositivos mecánicos de producción proveyeron una metáfora que hizo pensable la posibilidad de re-producir y re-presentar. Para producir “copias” o “imágenes internas” no deformadas, la subjetividad debía ser eliminada. Si la meta del conocimiento es obtener una imagen “objetiva” la mente debe reducir su actividad a mero reflejo mecánico. No fue hasta la aparición de la escritura, y sobre todo luego del desarrollo de las prácticas de la lectura silenciosa, que comenzaron a extenderse alrededor del siglo XV, que se crearon las condiciones para que se llegara a pensar en la individualidad y la objetividad. La educación moderna gesta individuos pero paradójicamente no promueve la singularidad de

los sujetos, sino que busca reducir la diversidad produciendo copias “en serie” del arquetipo “normal”. La concepción mecanicista del conocimiento estructuró la escuela a todos los niveles: desde el espacio del aula, el tiempo rigurosamente planificado de antemano, la creencia en la transmisión del saber entendiéndolo como un producto y los modelos relacionales. Mecanicismo, representacionalismo y disciplinamiento están inextricablemente ligados en este escenario. Sólo teniendo en cuenta estas tres vertientes comprenderemos que el objetivo de la educación en la modernidad ha sido disciplinar la subjetividad para que no “infecte” con sus “deformaciones” la imagen canónica aceptada del mundo. Esta imagen ya no es la de la Iglesia sino la de la elite racionalista europea. El espacio relacional fue rígidamente disciplinado, el estilo comunicacional adoptó una forma radial, con el centro en el maestro, y dirigido unidireccionalmente desde éste hacia cada alumno. En suma, la arquitectura del aula fue construida para permitir una visión “panóptica” al maestro (término acuñado por Foucault inspirándose en las propuestas de Bentham para las cárceles). Esta ética-estética relacional estructura un modo de vida centrado en el control, que en la era de ascenso del mecanicismo dio origen a una escuela en la que los alumnos son individuos pasivos que deben cumplir su rol de engranajes en el gran dispositivo mecánico para obtener su “copia” del conocimiento socialmente legitimado.

En este escenario de control disciplinario la planificación detallada y exhaustiva de tiempo fue crucial. Al igual que en una fábrica de producción masiva todo el sistema quedó establecido para adecuarse a las posibilidades del estudiante “medio o normal”, generando una multitud de fracasos entre aquellos alumnos que no encajaban en el arquetipo esperado. Finalmente, los estudiantes fueron concebidos y tratados como individuos uniformes y no como sujetos encarnados y por lo tanto diferentes, sensibles y creativos. La usina de producción de conocimientos siempre ha estado en “otro lugar” (universidad, editorial, centro de investigación). Tanto los maestros como los alumnos son apenas correas de transmisión en la cadena del conocimiento legitimado que producen los “científicos” y adaptan los “pedagogos”. Las presuntas “verdades objetivas” viajan en letras de molde desde los centros de producción hacia los de distribución

donde solo queda transmitir y recibir la tajada que corresponde de conocimientos. Los textos obtienen el mismo tratamiento que las vacas sagradas en la India: son objetos de veneración que transportan las verdades incommovibles e incontrovertibles *que todo escolar debe saber*.

Se trata de una educación reproductora, y represora de la subjetividad y la interactividad, que se lleva a cabo en un espacio que pretende ser neutro, pero que de ningún modo lo es, pues toda disposición conlleva siempre una relación de valor. Como hemos dicho, el espacio del aula, está estructurado de un modo que dificulta la interacción entre los alumnos. Cada alumno debe adquirir su copia del conocimiento impartido, en el tiempo “medio” estipulado por los “especialistas” y en competencia con los demás. Todo el sistema educativo es un sistema jerárquico de control en el que se reproducen en escala los mecanismos disciplinarios.

Con la estandarización de las prácticas cognitivas a través de la enseñanza en el escenario mecánico-disciplinario los valores fundamentales son los de homogeneidad, uniformidad, precisión, exactitud y sistematización lineal. Tanto el espacio-tiempo del aula, como el del “sistema educativo formal” llevan impresas esas marcas, desde la disposición de los cuerpos físicos hasta la organización de los tiempos. Un sistema compartimentado y estandarizado en todos los niveles de funcionamiento, estructurado en un esquema relacional mecánico en un mundo claramente delimitado y definido *a priori*.

El escenario mecánico-disciplinario supone una epistemología positivista y una disciplinamiento de la experiencia para generar un conocimiento adaptado a una ética-estética mercantil, es decir, un saber concebido como un “producto” estable y definido, que se puede producir en serie y transmitir masivamente, que puede “acapararse” y privatizarse, como cualquier otra mercancía. La escuela se organiza a partir de estas creencias, de las tecnologías de la palabra disponibles (los libros impresos) y adopta las configuraciones vinculares compatibles con ellas. Las virtudes cardinales serán la disciplina y la aplicación al trabajo, la memoria, la prolijidad y la uniformidad.

La configuración vincular establecida es totalmente asimétrica, con un saber que la universidad o los centros de investigación producen y depositan en los maestros, que van inoculándolo en los alumnos. Todos deben aceptar los conocimientos como verdades reveladas, sin poder transformarlos, y en la mayoría de los casos, ni siquiera digerirlos. Demás está decir que los cuestionamientos ni las preguntas fuera del marco establecido son raramente bienvenidos.

Ni la imaginación, ni la sensibilidad, ni los afectos tuvieron cabida en este esquema. La *poiesis*, entendida como capacidad humana creadora y transformadora, estaba fuera de este modelo pedagógico, que se limitaba a transmitir sin modificaciones un saber precocinado e incluso muchas veces predigerido. El alumno no es pensado como un productor (ni siquiera el docente lo es), sino como un consumidor pasivo o un mero receptáculo. Todos los vínculos visibilizados del sistema son jerárquicos en un modelo de pirámide verticalista. La jerarquía es uno de los valores claves que se aprende en la escuela tanto en los hechos como en el discurso. Los pares son apenas competidores para el sistema y la lógica es la de la “carrera” para escalar hacia la cima de la pirámide a la que supuestamente arriban los “más aptos”. Todo “desplazamiento” horizontal, ya sea entre maestros como entre los alumnos, ocurre fuera de la zona de legitimación del sistema. Pero como la vida siempre pugna por salir, digan lo que digan los reglamentos, en los márgenes y recovecos, cuando no hay supervisores al acecho (o cuando ellos mismos promueven la innovación), muchos maestros, alumnos y también directivos, generaron otros escenarios dentro del escenario, resistieron y crearon, tomaron lo que servía y descartaron lo que les hacía daño.

La modernidad fue un tiempo de grandes logros y desarrollos. En el campo educativo el más extraordinario fue la creación de la escuela pública, gratuita y laica. Un espacio no sólo de inclusión sino de promoción social. Sin embargo, no podemos darnos el lujo de ser ingenuos al respecto, esta gran conquista que es preciso defender hoy más que nunca ha tenido también sus zonas oscuras y sus precios. Si bien el saber fue estandarizado y los sujetos “normatizados”, aún así brindo amplias posibilidades para el aprendizaje pero siempre dentro de la rígida

estructura de control disciplinario (en el doble sentido del comportamiento y las división de asignaturas disociadas una de otra). Además, como bien nos alertó Bruno Latour: “*nunca fuimos modernos*”, puesto que siempre hay muchos mundos en el mundo y la modernidad no fue una excepción. La curiosidad, el deseo de saber, también tuvieron su oportunidad cada vez que el deseo de aprender de un alumno se encontraba con la generosidad de un maestro o unos textos que supieran estimularlo. El análisis crítico del mecanicismo y el disciplinamiento no nos lleva a tirar el “niño con las aguas sucias del baño”, sino a buscar los modos de reinventar la educación pública para que pueda acoger la creatividad, la diversidad y la alegría de aprender colaborativamente.

El escenario de la interactividad en red

Este escenario ha sido creado a partir de múltiples experiencias vividas en las últimas décadas, particularmente a partir de la visibilización de las redes sociales, y el crecimiento exponencial que ha permitido Internet y las tecnologías de la información (TIC). Sin embargo, es preciso aclarar que las redes existen desde mucho antes que las TIC, y que éstas no las crean sino que nos permiten visibilizarlas, potenciarlas, y promover nuevos modos de encuentro que están transformando profundamente el imaginario social, las prácticas y los modos de concebir el conocimiento. El “enredarnos” no es algo que nace de la tecnología sino de los modos en que las personas nos relacionamos, compartimos y creamos comunidades.

La escuela mecánico-disciplinaria fue concebida como un espacio separado del medio ambiente social, incluso podríamos decir “amurallado”. La escuela está aislada del hospital, del club, de los lugares de entretenimiento, de los espacios artísticos, de los centros políticos. En su interior también fue dividida en compartimentos estancos. El conocimiento está escindido de la diversión, de la creación, de la decisión y la acción. Cada institución intenta mantener sus fronteras bien custodiadas y limitar su acción a la tarea específica, sin preguntarse

si tiene sentido hacerlo. A pesar de que cada día las redes se vuelven más importantes en todos los aspectos de la vida la institución escolar tiene enormes dificultades para comprender las nuevas dinámicas y responder a ellas. La inercia del sistema hace que aún cuando incorporen a la computadora el estilo de enseñanza se mantenga intacto en lo esencial.

Una mirada apenas superficial sobre el mundo actual nos muestra que en muchísimas áreas los muros van cayendo: las redes informáticas crecen a ritmo vertiginoso creando conexiones entre ámbitos hasta ahora separados, los medios de comunicación entrelazan el mundo en una madeja cada vez más densa, a la par que los géneros se mezclan y las fronteras se hacen cada vez más inestables y porosas. Sin embargo, no podemos darnos el lujo de ser exitistas porque mientras muchos muros caen, nuevas vallas van surgiendo, como bien ha planteado Naomi Klein.

Sería tan ingenuo como catastrófico sucumbir a los cantos de sirena de los gurúes que nos venden la tecnología como una panacea y difunden la idea de que la globalización nos llevará al paraíso. Sin embargo, la posición contraria, que elude considerar el impacto de transformación que el cambio en las tecnologías de la palabra produce en nuestros modos de vivir y por lo tanto de aprender es igualmente funesto. Cada día nos levantamos con alguna novedad dentro de un proceso acelerado de valorización y estímulo de lo multimediático, lo multimodal, la hibridación de géneros, la fertilización cruzada de tecnologías, la inter y la transdisciplina. Los compartimentos estancos y sistemas cerrados muestran cada vez más fisuras, poros, erosiones por las que atraviesan las redes. ¿Tiene sentido mantener la escuela al margen de estos procesos? ¿Es deseable o siquiera posible? Desde luego mi respuesta es evidentemente negativa. Nuestro desafío consiste en prepararnos para enseñar y aprender en una sociedad que está viviendo una acelerada mutación.

Hoy conocer no tiene el significado que le atribuían los pedagogos y filósofos modernos. El enfoque de la complejidad y las ciencias cognitivas contemporáneas han reconfigurado la relación entre el sujeto y el objeto del conocimiento enlazándolos en una dinámica de interacciones de la que surge el saber. Cada

vez más personas pensamos en términos de saberes socialmente significativos, en lugar de sacrificar nuestras creencias pretendiendo que son verdades universales y eternas. **Aprender ya no es sinónimo de apropiación pasiva de esencias inmutables sino una actividad *poiética*, es decir, productiva y creativa en la que estamos involucrados como sujetos sociales que conviven en instituciones. A su vez, las organizaciones están en interacción con un medio ambiente en permanente transformación.** La educación, por lo tanto, no puede seguir basándose en la idea de la transmisión unidireccional y adquisición de “verdades-productos”. **¿Tiene sentido seguir pensando en términos de un sistema educativo mecanizado y estandarizado si el mundo en que nos toca vivir es el de la diversidad, las redes y la complejidad?**

Los cambios epistemológicos son sólo una vertiente de los múltiples afluentes que impactan en la institución educativa promoviendo una profunda transformación. Las configuraciones espacio-temporales que posibilitan las nuevas tecnologías de la comunicación y la información aportan nuevas dimensiones a la experiencia humana del mundo y permiten estructurar paisajes educativos más ricos y variados que los que presentaba la escuela uniforme de la Modernidad. En primer lugar porque permiten incluir el mundo en el aula y el aula en el mundo haciendo caer los macizos muros que la aislaban. Con una sola computadora es posible tener acceso directo y en tiempo real a las mejores bibliotecas del mundo, consultar a reconocidos especialistas, compartir un “aula virtual”, hacer trabajos conjuntos con “compañeros” de otras provincias, países, continentes. Este nivel de interactividad lleva implícita una caída estrepitosa del valor de las “fuentes de información” corrientemente utilizadas en el entorno escolar, y genera una fuerte tendencia hacia el “cambio de configuraciones” vinculares y espacio-temporales en todo el ámbito educativo. La inercia del “sistema educativo moderno”, así como la presión de los sectores que se benefician con él, hacen que los manuales y textos predigeridos ligados a una concepción repetidora y mecánica sigan gozando de una difusión que muy probablemente disminuya bruscamente a corto plazo. La tendencia es inevitable a largo plazo y a nivel global, pero las formas específicas, la velocidad y el impacto con que se desarrolla es muy diferente en

los distintos contextos locales. **Por eso es imprescindible pensar los procesos de transformación escolar teniendo permanentemente en cuenta la dinámica de interacción global-local y las características específicas de cada país, región, sector social, etc.**

Por otra parte, al abrirse profundas fisuras en las fronteras que la Modernidad había impuesto, van surgiendo y potenciándose las redes entre la escuela y otras instituciones. Lentamente va generándose un entramado que permite unir la escuela con el centro de salud, con las asociaciones barriales, con grupos de interés muy diverso, con las bibliotecas y con el cine, gestando una oportunidad de encuentro sin fronteras *a priori* (lo que de ningún modo debe entenderse como “sin límites”). **De esta manera, la escuela puede convertirse en un gigantesco laboratorio de nuevas posibilidades cognitivas y convivenciales.** Un ámbito en el que al mismo tiempo que los jóvenes tienen acceso al legado de su cultura, se les permite y estimula a encauzar la creatividad explorando el mundo y produciendo conocimientos. La erosión de los muros académico-disciplinarios posibilitará al sistema escolar abrir sus horizontes a un amplio espectro de experiencias de enseñanza-aprendizaje que se han generado fuera de sus muros. También tenemos la oportunidad de legitimar prácticas y saberes que se habían desarrollado en el interior de la escuela pero por fuera de la estructura de control disciplinario. Muchas estrategias valiosas, saberes significativos y modos de relación que no se atenían al “deber ser” instituido (pero que muchos docentes empleaban bajo el amparo de una generosa puerta cerrada), y otros que eran tolerados aunque no bienvenidos, ahora podrán ser no sólo visibilizados sino también compartidos. En la medida que los muros se vayan desmoronando también irán cayendo las anteojeras y se disparará el silencio escolar que muchas veces resulta más poderoso que las vallas físicas o los límites burocráticos.

Volvamos por un momento a las tecnologías de la palabra. Gracias a la escritura las sociedades humanas tuvieron la oportunidad de dar rienda suelta a la creatividad y conservar a la vez el legado cultural. Sin embargo, el temor ante un supuesto desborde que pudiera poner en cuestión los valores sociales del capitalismo naciente, hizo que se restringiera la actividad creadora a muy pocos

ámbitos, generalmente de elite, mientras se sometió al resto a un riguroso control. Éste disciplinamiento fue particularmente estricto en todo lo que concierne a la educación y la producción de conocimientos. No está demás aclarar que bajo el “comunismo real” la situación no se modificó, salvo en lo que respecta a quiénes pertenecía a la elite, y en muchos casos empeoró.

Hoy tenemos la oportunidad de hacer espacio para que la potencia creativa de los docentes y los estudiantes encuentre un ámbito legítimo de expresión y expansión en el ámbito educativo sin temor a que por ello se pierda el legado cultural. Las tecnologías de la comunicación e información contemporáneas proveen un medio que puede hacerlo posible, aunque es crucial comprender que por sí solas no garantizan el despliegue de nuevas formas de enseñar, de pensar ni de convivir. Si queremos favorecer la creación de ámbitos convivenciales que además de compartir el conocimiento establecido hagan lugar a la creatividad, es necesario abandonar las modalidades estandarizadas de enseñanza-aprendizaje.

El reconocimiento y la valoración de la heterogeneidad y la capacidad de producir conocimientos por parte de todos los actores educativos, no puede pensarse independientemente de la forma que adopten las configuraciones vinculares en el interior de la escuela y entre ésta y la comunidad. La escuela puede jugar un papel clave en el camino hacia una sociedad globalizada marcada por el signo de la homogeneidad y la exclusión o, por el contrario, ayudar a construir un lazo social caracterizado por el reconocimiento y valoración de la diversidad en un marco de convivencia en donde todos quepan.

En la actualidad la modernidad está licuándose inexorablemente pero aún sobreviven muchas instituciones, actitudes y creencias basadas en el disciplinamiento y el control, que están conviviendo con estrategias y estilos de trabajo en red. Es por eso que hoy resulta particularmente importante trabajar cada vez más en prácticas territoriales que hagan lugar a los saberes de todos los actores y promuevan tanto el encuentro como el pensamiento y la producción. De este modo será posible visibilizar prácticas valiosas que existen desde hace tiempo, pero que se cultivaban en la sombra, legitimando las que ya eran visibles pero estaban desvalorizadas y fertilizar los territorios de tal modo que se pueda

promover la innovación. Se trata de generar en todas las áreas un diálogo transversal, fluido, sin recorridos obligados y sin tabúes, que facilite el intercambio entre diversas instancias. Esta actividad no puede dirigirse desde un escritorio distante y una planificación abstracta, porque cada territorio tiene potencias diversas y necesidades diferentes, lo que nos lleva a la necesidad de cambiar los modelos de gestión política de modo tal de dar lugar a la comunidad territorial en la gestación y concreción de propuestas adecuadas a su contexto en lugar de limitarse a “bajar planes universales” del centro a la periferia. Al mismo tiempo que se impulsa la creación de comunidades de prácticas que permiten la conexión con otros y el aprendizaje colectivo en redes cuya amplitud no puede determinarse a priori sino en función de los recorridos e intereses de cada comunidad educativa.

En la dinámica de las redes no hay una disociación entre la teoría y la *praxis*, entre el pensamiento y el cuerpo, entre la razón y los afectos, entre el individuo y la comunidad. Es por eso que resulta fundamental comprender que las prácticas cognitivas implican, además de la producción de conocimientos, nuevas formas de convivencia, estilos vinculares y valores que son incompatibles con los escenarios mecánico-disciplinarios. El cambio educativo lejos de ser una cuestión técnico-pedagógica es fundamentalmente ético-política ya que se trata de cultivar nuevos modos de vivir y convivir que nos permitan disfrutar del aprendizaje y potenciarnos mutuamente.

Capítulo 2

Del control al encuentro

Decir que estamos viviendo una crisis no supone afirmar que todo lo que ocurre es catastrófico, ni siquiera negativo (salvo para aquellos cuyo objetivo único es mantener el *status quo*). Los cambios que estamos viviendo no son uniformes. En ciertos momentos y territorios el ritmo es caótico y vertiginoso, mientras que otras zonas aún no han sido muy afectadas, al mismo tiempo que existen áreas completamente nuevas. Toda crisis supone destrucción pero también creación. Sentimos alegría y entusiasmo cuando nos conectamos con el alto fermento creativo de estos tiempos agitados y podemos sentir vértigo, angustia y confusión si nos afecta más la incertidumbre. Además, como somos seres multifacéticos, también podemos sentir todos estos afectos simultáneamente.

En el campo educativo los cambios que estamos viviendo no afectan a una disciplina o práctica pedagógica aislada. **Estamos viviendo una metamorfosis total de la concepción del saber, que incluye también los modos de producción y validación de conocimientos.** Estos cambios subvierten también las relaciones de poder modificando radicalmente los significados y valores de prácticas y saberes.

Como hemos visto, el sistema educativo moderno fue construido a partir de una concepción mecanicista del mundo, de la sociedad, de las personas y de la enseñanza. Los nuevos escenarios de las redes interactivas nos dan la oportunidad de gestar no sólo nuevos modos de educar sino de vivir y convivir a partir de una concepción compleja y dinámica del saber, de sujeto, los vínculos y la organización.

Hasta ahora hemos presentado algunos escenarios, pero para poder participar lúcidamente y aportar al cambio que estamos viviendo es preciso avanzar en la comprensión de cómo se gestaron y evolucionaron.

La ética del control

Los modos de vida de un pueblo no son el fruto de elecciones “racionales”, sino que emergen a partir de la convergencia de múltiples modos de relacionarse, de

conocer, de habitar el territorio, de las tecnologías que se inventan, de las creencias que prosperan y las prácticas que se desarrollan. La vida nunca sigue un camino lineal, sino que en su fluir hay convergencias y divergencias, ritmos diversos, conexiones e intercambios que configuran una dinámica compleja.

La sociedad moderna, como todas las demás, fue tomando forma a partir de múltiples creencias y prácticas, aunque luego el discurso hegemónico haya construido una historia lineal suprimiendo la diversidad. El proceso de transformación social, desde el Medioevo a la Modernidad, duró varios siglos durante los que el discurso teológico fue desplazado, desvalorizado o marginado. La sociedad laica, que con tantas dificultades había logrado separarse de la visión dogmática del mundo, propia de las religiones, sintió pronto una gran nostalgia de absoluto que la llevó a reemplazar la fe en Dios por la fe en la razón. Así fue como se fue imponiendo el control disciplinario a todos los niveles hasta que llegó a ser el rasgo distintivo de la organización social moderna.

La ética del control abarca tanto los procesos de disciplinamiento del cuerpo como de las ideas, y modeló tanto a las personas, como a los vínculos y a las instituciones colectivas que ellas conforman. En este capítulo presentaremos una perspectiva de conjunto, sin disociar los diversos aspectos porque al separarlas se hace imposible comprender cómo nacieron ni qué significado tienen en nuestra vida en general, y en el sistema educativo en particular.

Los invito ahora a emprender un breve viaje para remontarnos hasta el período de gestación de la modernidad que nos ayudará a ver cómo se fue estructurando y llegó a imponerse el control disciplinario. Consideraremos en particular las concepciones sobre la naturaleza humana, el conocimiento y los vínculos, porque han sido cruciales en este proceso. Aunque es imposible mostrar más que algunas pinceladas de ese riquísimo, amplio y diverso proceso que duró varios siglos, espero que sean suficientes para presentar los rasgos que considero más salientes del proceso de construcción colectiva de la escuela moderna.

Una aclaración imprescindible: **la Modernidad ha sido concebida como un período histórico a partir de una concepción lineal del tiempo** que, además, fue unificado desde el punto de vista de las elites dominantes europeas. La historia

que aprendemos en la escuela se nos presenta como si fuera universal pero corresponde, como toda producción humana, a un punto de vista específico, en este caso el eurocéntrico. En este trabajo también utilizaré el término “Modernidad” pero me permitiré cambiar su significado, pues no indicará un período de tiempo sino un modo de experiencia, que llevó al triunfo de la concepción mecánica de la naturaleza, el conocimiento, el sujeto y la sociedad. Este modo de vivir nació en el viejo continente y se extendió por el mundo a sangre y fuego, con el claro objetivo de someter y saquear (aunque por motivos obvios éste nunca fue el discurso explícito). La historia oficial solamente habla de un descubrimiento, algo que podía ser cierto aunque parcial para los europeos, pero desde luego no lo era para los pueblos originarios. La conquista fue narrada como un proceso de evangelización para alumbrar a los “salvajes” con la luz de la verdadera fe y cuando, con el correr del tiempo, el poder iluminador de la religión fue menguando, se impuso con igual ardor la fe en la razón.

El modo de vida mecanicista no pudo llegar a tener un dominio total en ningún sitio, ni siquiera en Occidente. La vida en su fluir erosiona, licua y transforma todos los sistemas, incluidos los que se crearon con pretensiones de absoluto. Esta evidencia no suele ser tenida en cuenta por aquellos que ayer, hoy y probablemente siempre, desean imponerlos. La cultura moderna y la ética del control que le es propia, lo han intentado con entusiasmo y tesón y sin duda sus éxitos fueron inmensos. El pensamiento mecanicista logró una fuerte hegemonía en buena parte del planeta, imponiendo sus saberes, prácticas y valores como propios de la razón humana que pasó a considerarse universal a pesar de que fue convenientemente concebida a imagen y semejanza de la racionalidad de la elite dominante europea.

Hecha esta advertencia podemos comenzar el viaje que nos llevará a la gestación de la concepción mecanicista-individualista del ser humano y del conocimiento, sus dificultades, sus virtudes y desafíos. Hasta el Renacimiento los hombres nunca se habían pensado a sí mismos como individuos independientes sino como miembros de una comunidad y criaturas de Dios. Fuera de Occidente muy pocos, si es que algún otro pueblo, han forjado una concepción individualista.

Más aún, todavía subsisten muchos pueblos que piensan de otros modos. Fue en las ciudades europeas del siglo XV, especialmente aquellas en las que floreció la vida cultural más autónoma de la Iglesia como en Florencia, donde comenzó a crecer una sensación de independencia personal que luego se desbocó generando la creencia de que era posible que cada quién fuera dueño exclusivo de su destino, así nació la idea del “individuo”. No es de extrañar que germinara luego del cisma de la Iglesia, en un tiempo de profundo desarraigo en que muchos campesinos abandonaban sus viejas comunidades territoriales para ir a vivir a la ciudad. Aún así el individualismo no fue fácil de imponer porque no es posible cortar totalmente los lazos comunitarios (lazos de sangre, territoriales, religiosos, etc.). Thomas Hobbes, uno de los padres de la filosofía política moderna, percibió mejor que nadie que la idea de un individuo soberano, podía ser muy atractiva y valiosa, abría nuevas y seductoras oportunidades de vida, pero también presentaba formidables riesgos. Si cada quién tenía un destino propio y consideraba a sus semejantes como enemigos, al menos potencialmente, no habría sociedad posible. Era imperioso conseguir que esos sujetos, al mismo tiempo que se pensaban a sí mismos como poseedores de un libre albedrío sin restricciones, aceptaran formar parte de un colectivo y se sometieran “libremente” a los dictados del poder.

Este es el contexto de la publicación de “El Leviathan”, el célebre tratado político de Hobbes, en el que presenta una concepción del ser humano que tendrá una enorme influencia en nuestra cultura. Su visión fue fruto de una oposición radical entre los salvajes y los civilizados, que a su vez se inscribe en una disociación absoluta entre la naturaleza y la cultura, así como entre la razón y los instintos. Como ejemplo del salvajismo, es decir de seres humanos que supuestamente no tenían cultura, Hobbes eligió a los aborígenes americanos. Para él y los europeos de su tiempo, los “indios” eran cuasi-animales. Un siglo y medio antes los europeos habían encontrado un “nuevo mundo” que ni soñaban que existía y se habían enriquecido saqueando sus riquezas, esclavizando y sometiendo a los pobladores a los tratos más brutales, incluyendo el asesinato. Esta conquista brutal y sangrienta estaba justificada por el hecho de que los

pretendidos salvajes no tenían cultura. Para ello fue imprescindible negar o desvalorizar sus saberes, sus costumbres, sus creencias, poniendo como vara de medida la de los conquistadores. Desde luego que con semejante procedimiento era inevitable que llegaran incluso a dudar que los “indios” tuvieran alma, lo que les permitió tratarlos como animales, o peor aún.

Esta invención del salvajismo que Hobbes denominó “estado de naturaleza” oponiéndolo al “estado civil” (civilizado) fue crucial tanto para la construcción del Estado en sentido amplio, como para la forma específica en que se concibió la educación. Desde esta perspectiva dicotómica se supone que si quedáramos librados a nuestros instintos nos destruiríamos los unos a los otros. En palabras del filósofo: “el hombre es el lobo del hombre”. Según el pensador inglés ninguna persona hará nada por sus semejantes si no obtiene algún beneficio para su economía o su reputación y todos estaríamos más que dispuestos a atacar a nuestros vecinos en la primera oportunidad que nos resultase conveniente. La “naturaleza humana” recién inventada por él nos muestra en primerísimo plano y casi con exclusividad el temor, la desconfianza y la competencia. Por lo tanto, nos dice, la única posibilidad que tenemos para sobrevivir es abdicar de nuestra soberanía a favor de una entidad que nos trascienda y controle los impulsos de todos. Puesto que los hombres siempre estarán enfrentados entre sí y vivirán una guerra perpetua si no hay un poder común que los atemorice a todos, el Estado deberá officiar de guardián de la libertad, para lo cual primero debemos cederla a favor de nuestros representantes.

Ya en aquel tiempo Spinoza impugnó esta concepción de la naturaleza humana planteando que era una visión sumamente sesgada de la humanidad. Reconoció que somos proclives al enfrentamiento y la violencia pero tanto como lo somos a la ternura, la confianza y el apoyo mutuo. Su pensamiento logró eludir las oposiciones absolutas y construir una perspectiva compleja y dinámica de la vida y el saber humanos, que hoy está siendo activamente revalorizada. Muchos otros pensadores modernos se opusieron a Hobbes, en su tiempo y después, pero la mayoría mantuvo las dicotomías establecidas por el temor al otro, la desconfianza y la necesidad de un férreo control externo.

Es importante destacar que no sólo los pueblos originarios fueron sometidos sino que los estados nacionales modernos se gestaron y desarrollaron debilitando, desplazando o desvalorizando, cuando no directamente destruyendo, los antiguos lazos comunitarios. No tuvieron mejor suerte los saberes populares, ni las creencias y valores que no coincidían con las de los sectores dominantes. Al mismo tiempo que cambiaba la valoración, y se deshacían, o incluso reprimían los estilos vinculares comunitarios, nacieron otros nuevos cuya característica central era la asociación contractual entre individuos a los que se suponía esencialmente independientes.

No es mi intención presentar los antiguos vínculos comunitarios o la vida de los pueblos originarios como una panacea, ni el modo de vida moderno como una desgracia. Todas las costumbres tienen aspectos opresivos y otros potenciadores para distintas personas e incluso para la misma en distintos momentos de la vida. Los modos de pertenencia comunitarios tradicionales pueden llegar a ser asfixiantes por exceso de restricciones a la singularidad. Las costumbres individualistas pueden ser angustiosas por falta de sostén y ternura. No se trata de reproducir el pensamiento dicotómico invirtiendo la polaridad sino de intentar crear una comprensión sutil, matizada y compleja, que nos permita pensar desde múltiples perspectivas, en lugar de quedarnos encerrados en un discurso único. Para ello, es preciso destacar aquello que ha sido invisibilizado por el discurso oficial. Por lo general lo que se sustrae del foco de atención no son precisamente los éxitos o los aspectos benévolos de la Modernidad. Estos han tenido y siguen teniendo suficiente prensa, lo que hace necesario enfatizar las zonas oscuras del iluminismo y también la sinrazón que abunda en su razón pues todavía estamos encandilados por su discurso.

La búsqueda de la seguridad motorizada por el miedo sin contrapeso, al que podríamos considerar incluso como terror, llevó a Hobbes a creer que sólo un control férreo podía garantizar la supervivencia personal y colectiva. Con un espíritu semejante Descartes construyó una concepción del sujeto basada en un enfrentamiento entre el cuerpo y el alma y concibió a la razón como el gendarme de la vida. El pensamiento de Descartes es tal vez el más relevante en relación a

la forma en que se impuso el modo de pensar dicotómico en nuestra cultura y, particularmente, en la educación. Su filosofía es la expresión del modo de vida de una cultura ciudadana en la que el enfrentamiento con la naturaleza se duplica como combate en el interior del ser humano. El alma se opone al cuerpo al que debe reprimir y dirigir. De este modo la lógica quedó separada de los afectos y el cuerpo fue reducido a un mecanismo que debía ser controlado por la razón.

En el siglo XVII la autoridad de los señores feudales y de la iglesia estaba profundamente erosionada, surgían nuevos actores sociales, el comercio ampliaba las fronteras, las ciudades crecían y en ellas se gestaban modos de vida muy diferentes a las comunidades campesinas. Las jerarquías sociales y los valores instituidos sufrieron enormes cambios. Prácticamente ninguna autoridad gozaba de la confianza de los súbditos. Algunas guerras duraron cien años y los combates se daban a todos los niveles, pues la política en muchos casos es una guerra con otros medios. No es de extrañar entonces que las metáforas bélicas hayan impregnado nuestra forma de concebir lo político y también lo cognitivo (pensamos el intercambio de ideas en términos de combate: el objetivo es *convencer* al contendiente, *atacar* sus posiciones, *destruir* sus argumentos).

Fue en ese contexto de cambios profundos y confrontaciones agotadoras que Hobbes y Descartes, de manera diferente y en relación a distintos ámbitos pero desde un temor común propusieron un proyecto político y personal de control disciplinario. El gran filósofo francés hizo de la duda un método pues desconfiaba de todo lo que le habían enseñado. La cosmovisión aristotélico-tomista que había reinado en el período medieval se estaba derrumbando ante sus ojos. Sin embargo, para él la duda era tan sólo el camino para arribar a la certeza. Su propósito no era mantener la inquietud y la curiosidad despierta, la búsqueda sin término de un saber inagotable, sino encontrar fundamentos firmes para una nueva verdad que soñaba aún más inmovible que la que había reinado. La idea de fundamento obsesionó a los hombres modernos, y no son pocos los que aún siguen capturados por ella.

Otra noción clave que se forjó en el siglo XVII como parte del proceso de imposición del control disciplinario fue la de representación. Por un lado, a nivel

político, exigiendo que “el pueblo no delibere ni gobierne sino por medio de sus representantes” (que debían ser de género masculino, blancos, propietarios y por lo general cristianos, mostrando que la división entre la Iglesia y el estado no fue tan total como se quiere presentar). Por otro lado, a nivel del conocimiento, la noción de representación jugó un papel crucial para el disciplinamiento del saber y del sujeto. La creencia representacionista supone al saber como mero reflejo, es decir, sin punto de vista, un saber presuntamente universal y objetivo. El sujeto capaz de semejante saber no puede ser corpóreo, afectivo, sensible, imaginativo, ni vivir en un territorio determinado o pertenecer a una comunidad en particular, sino que ha de ser una máquina lógica universal. Por supuesto ese sujeto no existió nunca ni puede existir. La racionalidad pura fue un mito construido por la sociedad moderna, y como tal guió el empeño de nuestra cultura que aunque nunca pudo hacerlo real no por ello dejó de tener consecuencias fundamentales para nuestra forma de vivir y convivir.

La disociación absoluta de la educación y la política fue una operación fundamental para avanzar en este propósito de control. Para hacerlo primero se redujo la actividad del sujeto de conocimiento a una superficie reflectante, es decir, alguien capaz de observar el mundo independientemente de su constitución como ser perceptivo, de su existencia como ser social, y de su sensibilidad como ser vivo. De este modo, la actividad de conocer se separa tanto del cuerpo y los afectos como de los otros y su influencia. El conocimiento ya nada tiene que ver con las acciones y pasiones humanas, pasa a ser un proceso mecánico ajeno a nuestras afectos, deseos, estilo personal o forma de vida. El conocer se hace abstracto y universal mientras que la política es necesariamente local, territorial y sujeta a nuestras preferencias y aversiones. La política quedó así disociada completamente del conocimiento puro, ahistórico e impersonal. O, mejor dicho, se invisibilizaron las inextricables conexiones entre saber y poder. Lo que efectivamente ocurrió es que la política quedó monopolizada por los sectores dominantes y negada a los ciudadanos de a pié. Si entendemos a la política como el arte de la convivencia en la diversidad, es obvio que en aquellos colectivos en que sólo se admite un punto de vista y un método de acción, parecerá “como si”

no hubiera actividad política cuando lo que en realidad se ha eliminado no es la política, sino el disenso.

Es importante recordar que la filosofía de Hobbes y Descartes fueron revolucionarias en su tiempo. Abrieron opciones de pensamiento que hubieran sido imposibles en el Medioevo dominado por la Iglesia. Expresaron y promovieron nuevos grados de libertad. Junto con muchos otros actores de su tiempo gestaron nuevos modos de pensar, de relacionarse y producir, que potenciaron la vida humana en muchos aspectos pero también la restringieron o empobrecieron en otros (sin reconocerlo jamás). A medida que se fue solidificando el estado, a lo largo de los siglos XVIII y sobre todo en el XIX, el fermento creativo fue “pasteurizado” y quedó tan solo el control. Los estados impusieron cada vez más férreamente el disciplinamiento, tanto colectivo como subjetivo, no sólo a través de la represión sino a partir de una política de producción de sujetos “normalizados” en los que la academia y la escuela jugaron un papel preponderante. Los individuos debidamente domesticados no sólo cedieron su potencia a los gobernantes sino que colaboraron “voluntariamente” con la tarea de sometimiento. Esa servidumbre voluntaria sólo se puede entender cuando nos damos cuenta que esa razón, a la que solemos concebir como una facultad humana universal, es tan sólo un modo de racionalidad fruto de un proceso muy estricto de educación que, al mismo tiempo que valoraba y promovía ciertas aptitudes cognitivas y modelos vinculares, deslegitimaba, negaba o reprimía otros. Para lograrlo fue preciso que desde el inicio de la escolaridad seamos adiestrados en cuerpo y alma (dado que no existen por separado como presupone el dualismo) según los valores de las elites. La escuela fue un espacio de producción industrial de esos individuos que se creen libres e independientes pero que ha sido domesticados para adecuarse al arquetipo “normal” instituido.

Las repúblicas limitan la democracia a elección de los representantes, mientras que el conjunto de las instituciones son profundamente autoritarias y jerárquicas. Desde el hospital hasta la industria de producción masiva, pasando por el ejército, y muy especialmente el sistema educativo, adoptaron la ética del control disciplinario. El disciplinamiento fue, y aún hoy sigue siendo, el objetivo

central de la educación. Por supuesto que en la escuela también aprendimos muchas otras cosas, sin duda valiosas, pero siempre bajo riguroso control. Aunque el discurso explícito privilegie la importancia de los contenidos curriculares, la práctica real está orientada sobre todo a promover la obediencia a través de un sistema basado en la transmisión y recepción pasiva de conocimiento como producto estandarizado. Muchas, sino la gran mayoría de las cosas que hemos estudiado, se han desvanecido con el paso del tiempo, a veces tan solo unos días después del examen, puesto que el sistema descansa sobre todo en la repetición de contenidos y procedimientos. El disciplinamiento, sin embargo, es mucho más difícil de remover, pues ha quedado inscripto en el cuerpo personal y colectivo. Por suerte, como seres vivos que somos, podemos desadaptarnos, desaprender y reaprender, pero esta tarea exige una transformación ética que incluye todas las dimensiones de la existencia y no meramente un cambio intelectual.

Siempre ha habido, y por suerte siempre habrá, quienes pensaron-actuaron de otro modo, como el inolvidable y maravilloso maestro de la película *“La lengua de las mariposas”*, o personas semejantes al insuperable *Juan de Mairena*, creado por Machado. Son muchos los que de un modo u otro han creado un espacio de pensamiento, estimulado la curiosidad y promovido la creatividad. Ahora bien, las excepciones nunca confirman las reglas sino que las hacen más visibles. En nuestro caso, nos muestran que la enseñanza moderna tiene como objetivo primordial el producir sujetos obedientes, competitivos y uniformes. Si han habido numerosas excepciones, es porque en un universo activo, dinámico y cambiante no existen los sistemas cerrados y es inevitable que proliferen formas de resistencia, líneas de fuga y grados de libertad inesperados. Lo que nos permite encontrar múltiples prácticas, estilos, y saberes que conviven dentro de un sistema que se cree único. Un ministro de educación francés dijo muy ufano: *“Yo sé perfectamente lo que están haciendo todos los niños de Francia a esta hora”*. Ese es el espíritu del mecanicismo y el ánimo del control. Pero la vida es indisciplinada, sorprendente, impredecible y siempre habrá un “mal estudiante” como el de Prevert que: *“sin hacer caso de las amenazas del profesor/ ni de los*

abucheos de los sabelotodo/ con tizas de todos los colores/ en la negra pizarra de la desgracia/ dibuja el rostro de la dicha”.

Ningún sistema podrá someter completamente a la vida, aunque sí pueden intentar constreñirla. El vivir es dinámico e interactivo, sus límites nunca son fijos, ni rígidos, sino permeables y variables, siempre en tensión con el medioambiente que no sólo rodea sino que constituye al ser vivo. Vivir es intercambiar, afectarse mutuamente, aprender y crear. La vida es tensa e intensa, fluida y diversa. El mecanicismo, es incapaz de pensar las tensiones y termina negándolas o demonizándolas. **El pensamiento complejo, al abrir el conocimiento a la vida, nos permite pensar el conflicto y las tensiones tanto es su aspecto productivo como en el destructivo, ampliando de ese modo las formas de tratar con las inevitables dificultades de la existencia.**

El modelo educativo basado en la concepción mecanicista es un modelo idealizado, un diseño de escritorio que orientó la construcción del sistema pero que al pasar del papel al territorio sufrió importantes transformaciones. Aún cuando en términos generales el proceso fue muy exitoso, por suerte nunca lo fue a la medida de las ambiciones de los creadores. **En la escuela real conviven las prácticas de control, la transmisión lineal reproductiva y la competencia individualista con mucha otras autogestivas, solidarias, indisciplinadas y creativas.** Esta convivencia es sumamente tensa, dado que el modelo disciplinario castiga duramente, cuando no expulsa lisa y llanamente, a los que no cumplen los reglamentos. Pero habrá siempre innovadores, creativos y rebeldes, y aún cuando algunos puedan ser destituidos otros ocuparán su lugar.

Al mismo tiempo que la escuela moderna fue una máquina de estandarización subjetiva y colectiva, tuvo un papel crucial facilitando la promoción social, la contención a los niños, el desarrollo personal y colectivo, sobre todo en los tiempos del “Estado de Bienestar”. Para muchos fue una oportunidad maravillosa y un espacio de desarrollo valioso, pero es ingenuo, y peligroso, creer que no tuvo ningún costo. Sin duda lo tuvo, para pertenecer había que pasar por el proceso de normalización, aceptar ciegamente los marcos y sistemas de referencia, y acatar las normas disciplinarias como si fueran sagradas. En la

escuela de la homogeneidad la diversidad fue excluida sistemáticamente. Sólo la docilidad y la reproducción conductual y cognitiva eran premiadas. En teoría, claro, porque todos sabemos que las cosas nunca ocurren del modo en que los planificadores de escritorio estipulan en sus decretos, reglamentos y leyes. Tal es así que “trabajar a reglamento” es un modo de hacer huelga. La vida supera todos los estatutos que intentemos imponerle, lo que no quita que resulte inhibida por los modos mecanicistas y las planificaciones rígidas establecidos.

La mecanización de la educación supuso simultáneamente el control de los contenidos, de las formas de aprendizaje, de las relaciones entre los sujetos y de la arquitectura institucional. Los contenidos fueron controlados estableciendo instituciones y valores de referencia, obviamente europeas, con una apertura posterior a la universidades de elite de los Estados Unidos. Las verdades presuntamente objetivas, universales y eternas fueron reemplazadas cada tanto por otras nuevas. Lo único que no cambió es la vocación de absoluto y eternidad de los sectores de poder que las imponían. Todo lo que no concordara con las perspectivas instituidas quedaba fuera del conocimiento aceptado. Hasta el día de hoy la Real Academia Española se arroga en exclusiva el control de nuestro querido idioma, y los latinoamericanos seguimos aceptando esta tutela como si fuera algo natural.

Otro modo de control de los contenidos fue descuartizar la experiencia para establecer objetos de conocimiento separados entre sí y, por lo tanto, de la vida. Este es el típico procedimiento analítico-mecánico en todas las áreas: descomponer la integridad vital de los procesos para poder manipularlos y controlarlos. En el sistema educativo tomó la forma de un plan de estudios dividido en asignaturas independientes que estableció lo que se *debía* saber. La ceguera disciplinaria en la división de los temas a estudiar, a la que pomposamente suele llamarse decisión racional, estableció maravillas como el dictado de Geografía de América e Historia Europea para un determinado año, pues cada grupo profesional sólo miraba el supuesto progreso dentro de su área. Los saberes matemáticos siempre separados de las habilidades lingüísticas así como de la

historia y la cultura. Las ciencias naturales no se relacionan con las humanidades y éstas se presentan disociadas del arte.

A pesar de las buenas intenciones de quienes han generado los cambios realizados en las últimas décadas, la disociación sigue reinando y aunque en algunos casos se ha intentado proponer programas más interdisciplinarios, y ejes transversales, por lo general se trata más bien de una yuxtaposición o articulación exterior que de una verdadera integración vital. *“La vida tiene problemas, la universidad departamentos”* es una frase que se repite cada vez con mayor intensidad y extensión, expresando la inadecuación no sólo de los programas sino del modelo de enseñanza en su conjunto. Más grave aún, sigue vigente la separación entre lo que se estudia y la vida, tanto en relación a los temas a enseñar como con el modo en que se los enseña.

El modelo “divide y reinarás” no sólo descuartizó la experiencia en disciplinas separadas sino que continuó el proceso de escisión en el interior de cada disciplina. La historia, para tomar un ejemplo, se dividió de muchos modos privilegiándose en el sistema escolar las narraciones épicas. La historia de la vida cotidiana no fue tenida en cuenta hasta hace muy poco tiempo. Las mujeres salvo excepciones parecen no existir, la historia del arte y la ciencia se estudian por separado –en las pocas ocasiones en las que se le presta atención- y más en general la historia de la cultura no suele contaminarse con la de la política, como si cada área del quehacer humano hubiera existido en una esfera completamente separada e independiente. En las últimas décadas, se agregaron algunas facetas antes inexistentes, en especial un énfasis en los intereses económicos como motores de la historia, pero sin modificar la narración lineal, ni la separación entre áreas. No es un detalle menor que en casi toda América Latina (sino en toda) se estudie a conciencia la historia europea y la literatura española mientras se desconoce casi completamente la de los países vecinos.

Cuando empezamos a mirar los programas desde una perspectiva más amplia, se hace cada vez más evidente la sinrazón del racionalismo y emerge con fuerza la sospecha de que era más importante controlar los contenidos que lo que estos pudieran contener.

Sí en lugar de quedar atrapados en los criterios instituidos recuperamos nuestra capacidad de reflexión y pensamos nuestra propia experiencia nos daremos cuenta que en muchos casos hemos estudiado geografía durante cinco años sólo para atiborrarnos de datos como la altura de los picos del Himalaya. Información que íbamos a olvidar al día siguiente del examen, y que pocos años después iba a ser eliminada del programa, para ser reemplazada por el volumen de producción de carbón de Tanzania (como exigía la nueva moda que privilegiaba la geografía económico-política). Mientras tanto la mayoría nunca aprendió a usar un mapa, ni una brújula, ni una carta geográfica, o a desarrollar criterios de orientación, ni a conocer su barrio, o interesarse por los problemas de su ciudad. Estudiamos en detalles la clasificación de Linneo, pero somos incapaces de reconocer las especies que nos rodean, y mucho menos aprendemos a convivir con ellas y a cuidarlas. Nos enseñaron a germinar porotos y destripar langostinos, tuvimos que estudiar los nombres de todos los huesitos, pero no aprendimos los primeros auxilios básicos. Cuanto más separado está el saber del vivir parece ser respetado y valioso. Esta situación resulta lógica para una concepción educativa que privilegia la acumulación mecánica de datos, que disocia la razón de la acción, separa el trabajo intelectual y el manual y concibe a la cultura de modo elitista despreciando lo popular. Por el contrario si pensamos en una educación que nos prepare para pensar la vida se vuelve completamente incomprensible e incluso absurda.

El mecanicismo destruye la dinámica de la vida. La complejidad de las problemáticas es suplantada por la simplicidad de los modelos abstractos. Esta modalidad fue extremadamente útil para el diseño de objetos (la faz inmensamente productiva de la ciencia mecanicista) pero profundamente restrictiva para la comprensión de los fenómenos y problemáticas vitales, incluidas las sociales y las humanas. En el campo educativo el modelo erudito-enciclopedista ha premiado un tipo de conocimiento factual, basado en datos o problemas descontextualizados y despreciado el saber-hacer vital. T.S. Eliot planteó esta cuestión con la delicada potencia del poeta: “¿Dónde está el

conocimiento que hemos perdido con la información?/¿Dónde está la sabiduría que hemos perdido con el conocimiento?"

El control de las formas de aprendizaje surgió de una creencia que hizo famosa **John Locke: la de la *Tábula Rasa***. La idea de que nacemos con la mente en blanco como una tabla de impresión que está vacía. La inmensa capacidad de aprender de los niños quedó aplastada por una nueva versión del salvajismo que incluyó a todos los críos de la especie humana, que en adelante debían ser domesticados imprimiendo en ellos los conocimientos adecuados. Aún cuando **Locke utilizó permanentemente metáforas mecanicistas, ligadas sobre todo a la imprenta**, también planteaba que **"el trabajo del maestro no consiste tanto en enseñar todo lo aprendible como en producir en el alumno amor y estima por el conocimiento"**. Como suele suceder, el padre del liberalismo tenía una concepción más rica sobre el rol del docente que los funcionarios que se inspiraron en él, aunque probablemente se debiera a que en su tiempo la educación estaba dirigida sobre todo a los hijos de las elites. **A medida que el sistema educativo se fue ampliando y acogiendo a sectores más amplios el amor se evaporó casi completamente del discurso educativo (aunque por suerte no de la práctica de muchos docentes)**. Lo que primó fue el modelo instruccional basado en la transmisión de datos y en el adiestramiento en la resolución de problemas simplificados (que no debe confundirse con sencillos).

La ética de la relación enseñanza-aprendizaje de la modernidad fue construida a partir del modelo transmisión-impresión: el maestro (que tiene el saber) lo transmite-imprime en el alumno (que es una *tábula rasa*). No pertenecen a este paradigma el pensamiento propio, la curiosidad, la investigación, el trabajo colaborativo, menos aún el diálogo abierto y problematizador. El conocimiento también fue convertido en un objeto procesado mecánicamente, transmitido linealmente.

La evaluación ocupó, y sigue teniendo, un lugar fundamental en la estructuración del sistema reforzando el control a todos los niveles. La situación de examen refuerza el individualismo, con su idea de posesión exclusiva (o al menos eso pretende) puesto que en el momento del examen el alumno no puede

consultar a otros, ni siquiera a los libros, o utilizar alguna de las herramientas (calculadoras, diccionarios, enciclopedias, computadoras) de las que dispondría en cualquier otra situación ya sea en el trabajo, o cuando investiga lo que le interesa o en la práctica de cualquier oficio. De este modo se genera una evaluación en una situación completamente irreal que no tiene conexión con ninguna otra instancia de la vida. Además, el examen no toma en cuenta el proceso de aprendizaje sino que determina si se posee un producto.

Todo el sistema de evaluación está construido a partir de la desconfianza, tanto de los alumnos como de los docentes. Lo que lleva a que se privilegien los procesos de adquisición de datos para responder al test en lugar de robustecer los procesos de indagación, la capacidad de selección y la elaboración conceptual. En la enseñanza mecanicista no se estudia para saber sino para aprobar. En muchos casos la interrogación, la curiosidad o la creatividad dificultan e incluso impiden la aprobación. El terror que despierta la situación de examen es una expresión de que el sistema está mucho más interesado en premiar la repetición de los contenidos y castigar cualquier desviación que en promover el aprendizaje pensante, colaborativo y creativo.

Cuando el centro de atención enfoca sólo en lo necesario para aprobar, el estudiar se vuelve, en el mejor de los casos, una obligación desprovista de deseo, y puede llegar a ser un castigo. No es excepcional en nuestras escuelas que cuando un alumno no se comporta “como es debido” se lo sancione obligándole a estudiar. Esta aberración no suele llamarnos la atención pues estamos tan acostumbrados a ella que la hemos naturalizado. A poco de pensarlo podemos darnos cuenta de la contradicción que lleva implícita: si la educación pretende promover el deseo de aprender y honrar el derecho a estudiar nunca debería haberse impuesto el estudio como castigo. Sin embargo, esto sucede y no de forma excepcional. No es esta la única situación que bien podríamos calificar de esquizofrénica en nuestro sistema educativo. Entre las más preocupantes está la promoción de la competencia y el individualismo, junto con el discurso de la solidaridad y el bien común. Lamentablemente los primeros son parte estructural del sistema a través de la organización del aula, de las tareas, y sobre todo de los

exámenes mientras que los segundos son valores declarados, políticamente correctos, adecuados para el discurso de comienzo de año, pero raramente respetados, cuando no directamente contrariados. Finalmente, merecen destacarse las sanciones de expulsión o el “dejar libres” a los alumnos (es decir, soltarles la mano y dejar de enseñarles) cuando no se comportan como el sistema pretende. ¿No es el sistema educativo el que tiene que ayudar a los alumnos para que puedan aprender? ¿Cómo lo hará si los deja “libres”? ¿Dónde queda el derecho a estudiar si cuando hay dificultades los expulsamos? Lo más absurdo de esta sanción es que el alumno podrá inscribirse en otro colegio sin haber comprendido nada ni modificado su actitud, o en el mismo si rinde los exámenes de todas las materias, algo que no tiene absolutamente nada que ver con la falta cometida y que sólo funciona como refuerzo de la idea de que estudiar es un castigo. Un ejemplo paradigmático de los absurdos del sistema fue la expulsión de unos alumnos que a los que se acusó de cometer un acto vandálico en una Iglesia. ¿Quién les enseñará por qué ese ha sido un acto repudiable? ¿Quién tendrá la oportunidad de reflexionar sobre lo que falló en el sistema educativo para que esto sucediera? ¿No tendría más sentido obligarlos a reparar el daño y hacer trabajo comunitario en iglesias y crear un espacio de reflexión de resolución no violenta de conflictos en el que todos los actores pudieran pensar lo que ocurrió y encontrar soluciones potenciadoras para todos ellos? ¿No es la expulsión un modo tácito de admitir el más rotundo fracaso del sistema educativo? Aunque resulte increíble no son pocos los que consideran que la expulsión, y más en general, el castigo como estrategias pedagógicas legítimas. En la mayoría de los países ya no se permite el “correctivo corporal” (infame eufemismo de golpiza), que ha sido reemplazado por otro tipo de sanciones, manteniendo vigente la idea del valor pedagógico del castigo (creencia todavía ampliamente arraigada en nuestra cultura).

El control de las relaciones entre los sujetos se estableció a través de la arquitectura del aula y de la estructura organizativa de las instituciones educativas. El sistema educativo de la modernidad se construyó desde una perspectiva jerárquica-piramidal basada en la obediencia, la planificación, y la transmisión

“vertical” de saberes. Una de las consecuencias de este adiestramiento, es la invisibilización, tanto entre alumnos como entre los docentes, de los pares como fuentes de saber y compañeros de exploración. La meta deja de ser el aprendizaje con sus sorpresas y diversidades, sus idas y venidas, sus ritmos y variedades para limitarse a cumplir con los objetivos pautados. Este modo de operar es el resultado inevitable de la ética del control nacida del temor y la desconfianza a todos los niveles y en todas las direcciones aunque particularmente en el eje vertical-jerárquico. Quienes resisten de un modo u otro al modelo normalizador resultan patologizados, se los considera enfermos, minusválidos, discapacitados, sociópatas, se refuerza el proceso de control a través del sistema psicomédico, medicándolos para que no perturben (por suerte, en este ámbito también hay resistencia y muchos profesionales trabajan de otros modos negándose a patologizar la infancia).

Ha llegado el momento de “inconcluir” este apartado. Digo “inconcluir” porque siempre podemos seguir pensando, profundizando o matizando, pero en un texto es preciso llegar al final, aunque no necesariamente lo cerremos. Sólo me resta agregar que el temor no lleva inevitablemente al control. Los humanos tenemos muchos otros modos de tratar con el miedo, la cultura moderna ha privilegiado un modo específico: el disciplinamiento. Este surge cuando el temor se une a la esperanza de reducir a cero los conflictos. Una vez en marcha el mecanismo del control generado por el temor al otro, exige cada vez más pues la amenaza no se extingue con la altura de los muros. Por el contrario, el control genera un círculo vicioso: las vallas nos recuerdan que hay enemigos al acecho. Aceptamos cada vez más restricciones con la ilusión de que así finalmente tendremos más seguridad. Las libertades se restringen efectivamente pero el miedo persiste puesto que sólo hemos puesto un muro de contención.

En este nuevo milenio el sistema de control disciplinario comenzó a licuarse sin prisa, pero también sin pausa. Algunos, sobre todo funcionarios, políticos y periodistas tradicionales, siguen apostando al modelo mecánico creyendo que se trata tan sólo de aceitar la máquina de transmisión de conocimientos y hacer mejor lo mismo que venían haciendo. Otros, apuestan a romper el círculo vicioso y

convertirlo en virtuoso, apostando a la ternura, al encuentro, al diálogo, a la creatividad y sobre todo a la alegría de aprender colaborativamente. Los sueños de los que apostamos por la segunda vía no caben en ningún mecanismo.

Desamurallar la educación: del control al encuentro

“Cómo cambiar el modo de pensar si no podemos cambiar la institución de enseñanza? ¿Cómo cambiamos la institución si no cambiamos primero el modo de pensar?” Edgard Morin.

*“Transformar para comprender
Comprender para transformar”.*

Paulo Freire.

Albert Einstein con la sabiduría y el buen humor que lo caracterizaban hizo una pregunta que resulta clave para salir del círculo vicioso en el que están empantanadas las reformas educativas: *¿Cómo vamos a solucionar nuestros problemas si seguimos pensando del mismo modo en que los hemos creado?*

El problema educativo no se reduce a más días de clase, ni a entregar computadoras, ni siquiera a la actualización de los planes de estudio. Todas estas propuestas, aunque sean valiosas, siguen dejando incólume el modelo mecánico-consumidor basado en la transmisión-adquisición de productos en una institución amurallada.

En la contemporaneidad, cuando el sistema hace agua por todos los costados y el malestar crece día a día, tenemos el desafío de abrir la escuela a la vida,

desamurallar la institución, gestar nuevos estilos vinculares que hagan lugar a diversas subjetividades. Es preciso visibilizar las redes existentes, y crear nuevas conexiones tanto dentro de la escuela como entre ésta y la comunidad más amplia. **La clave para poder hacerlo es darnos cuenta que hoy, y siempre, solo es posible enseñar y aprender cuando se produce un encuentro.** La escuela moderna no fue una excepción, pero fiel a su ética del control sólo fue capaz de promover un encuentro normalizado y estandarizado, basado en la disciplina homogeneizadora. Quienes no podían o no querían atenerse a las obligaciones impuestas quedaban desplazados, desvalorizados y en última instancia excluidos. Además, este modo de enseñar gestado a partir de un modelo ideal de transmisión-recepción pasiva, anula la curiosidad que es un motor crucial del aprendizaje, restringe la creatividad, limita la exploración, y por lo tanto desaprovecha las aptitudes más valiosas del ser humano para aprender. No es que los alumnos no “aprendieran la lección”, la gran mayoría lo hacía. Sólo que buena parte de los contenidos aprendidos estaban apenas “prendidos con alfileres” y se evaporaban con el pasar de los meses, a veces incluso en pocos días. Esta situación ha cambiado muy poco y este modelo de enseñanza se mantiene hasta hoy en la gran mayoría de las escuelas, colegios y universidades. Invito a los lectores a revisar aunque sea mínimamente su historia educativa y reflexionar sobre lo que han aprendido realmente, lo que se ha esfumado, lo que es apenas una información recordada para contestar adecuadamente juegos como el “Trivial” o “Carrera de Mente”. Sólo para tomar un ejemplo, pregunté a cientos de personas en un congreso sobre lo que habían aprendido de química en el colegio. La mayoría tan sólo recordaba la fórmula del agua y la del anhídrido carbónico, los más memoriosos la de la sal común de mesa: eso era todo lo que sabían de química luego de dos, tres o más años de estudio. La diferencia entre los que habían aprobado con notas brillantes y lo que salvaron la materia con lo justo era insignificante en la mayoría de los casos. **María Acaso denominó con precisión el modelo al plantear que: "La nuestra es una educación bulímica: te atiborras de apuntes, los vomitas en el examen y en cuanto sales del aula los datos se volatilizan."**ⁱⁱⁱⁿ Sin lugar a dudas hemos aprendido muchas cosas que nos

hacen aptos para ser considerados “cultos” según los estándares de la sociedad que ha instituido estas valoraciones. Sin embargo, después de muchos años de escolarización no son pocos los que aún no han aprendido a aprender y sólo se han limitado a responder adecuadamente los exámenes que les han tomado. La cantidad enorme de fracasos en el ingreso a la universidad, la necesidad de cursos de nivelación, ciclos básicos y otros eufemismos para intentar compensar las enormes limitaciones de una enseñanza que todavía está basada en la memoria y la repetición, son una muestra clara de las serias limitaciones del modelo educativo mecanicista. **La lección que mejor aprendimos, lo hayamos querido o no, es a repetir y obedecer. Para** la sociedad industrial éstas eran “virtudes” que se aplaudían calurosamente, especialmente en relación a los sectores populares. La creatividad y el pensamiento propio estaban reservados sobre todo a las elites. En la sociedad-red esta situación está cambiando aceleradamente pues la valoración ha cambiado de eje, desde la conservación-reproducción a la innovación. Por lo tanto, muchas “virtudes” modernas están convirtiéndose en defectos, en muchos casos graves (mostrando, de paso, que no hay “virtudes” universales y eternas, sino modos diversos y variables de valoración).

Nuestra cultura dicotómica nos ha hecho creer que si cuestionamos el control sólo puede ser para caer en el abismo del descontrol. El pensamiento complejo abre nuevas dimensiones de la experiencia que nos permiten salir de la trampa dicotómica. En relación al control, no promovemos la desobediencia ni glorificamos el disenso (tampoco los rechazamos por principio), sino que abrimos nuestro pensamiento para componer un escenario más rico que no exija tener que optar entre opuestos. En el campo educativo se trata entonces de crear espacios donde la fuente generativa sea la alegría de aprender y no el temor al castigo o la esperanza de un premio. En lugar del miedo y la desconfianza promovemos la empatía, el disfrute del encuentro con los otros, sin dejar de reconocer las tensiones inevitables de la convivencia. No demonizamos ni endiosamos los conflictos, sino que reconocemos y aprovechamos su potencia productiva, al mismo tiempo que aprendemos a cuidarnos de su capacidad destructiva. Edgar

Morin nos enseñó que los antagonismos no sólo pueden ser productivos, sino que son imprescindibles tanto para la existencia como la evolución de un sistema complejo. Si tomamos como ejemplo el sistema solar podemos ver que si sólo existiera la gravedad todos los cuerpos colapsarían en uno sólo, esto no ocurre porque hay otras fuerzas como la centrífuga que no lo permiten. En relación al aprendizaje *solemos unirnos por lo que tenemos en común pero aprendemos por lo que nos diferencia*ⁱⁱⁱ.

Desde el pensamiento complejo no se concibe el saber como una actividad puramente intelectual sino como el modo de relación del ser vivo con el mundo. Éste énfasis vital e interactivo ha llevado a algunos autores, entre los que destaco a María Cándida Moraes, a hablar en términos de una nueva *Ecología de Saberes*. Desde esta mirada, el desafío central en este proceso de transformación de la educación, es desarmar el modelo panóptico-disciplinario promoviendo una práctica dialógica tanto dentro de la escuela como entre ésta y las demás instituciones y la sociedad civil. Tenemos que socavar los muros que impiden que el aula se conecte con la calle y también que ésta ingrese al aula, al mismo tiempo que se reconfigura la organización institucional que hasta hoy sigue siendo jerárquica y autoritaria.

En el siglo XXI, estamos dejando atrás la simplicidad mecánica y empezando a navegar por las redes fluidas. Esta transformación supone un cambio desde un modelo educativo único hacia una multiplicidad de formas de enseñar y aprender acordes a las características singulares de cada territorio. Esos territorios no son ya espacios cercados por muros sino espacio-tiempos vitales que están entramados en redes de redes en las que pueden potenciarse todos los actores. La educación comienza a mutar, lentamente y con obstáculos, pero también con una intensidad creciente hacia un modo de aprendizaje vital colaborativo. Pero no podemos dar el lujo de ser ingenuos, no se trata de un trayecto lineal, sino de un tránsito que no está exento de dificultades y tropiezos. Las grandes corporaciones de la educación y la mayoría de los que detentan posiciones poder y que se benefician al ocupar la cima de la estructura piramidal no están dispuestos a ceder en sus pretensiones de control. Estos sectores no

dejarán de multiplicar e intensificar los intentos para sostener sus privilegios pues no toleran que su poderío y sus prerrogativas se licuen. Las pruebas PISA y los programas de “calidad” son algunos de los muchos modos en que el sistema busca perpetuarse. Al mismo tiempo, se está gestando una nueva cultura del aprendizaje a través de experiencias como las comunidades de prácticas en red, los MOOC (del inglés *Massive Open Online Course*: cursos en línea, masivos y abiertos), los proyectos de investigación colaborativos y abiertos a la comunidad como Biocuriosity, el aula expandida, la inmensa variedad de colectivos que abren fronteras y crean nuevos dispositivos, los foros por afinidad y las comunidades de práctica, Wikipedia y una inmensa variedad de nuevas formas de aprendizaje conjunto, basado en la generosidad y la alegría de compartir.

Para poder comprender la metamorfosis del saber contemporáneo es preciso salir del encierro disciplinario y abandonar los marcos que impiden la movilidad de nuestra mirada. Los invito a hacer una travesía que nos permitirá comenzar a ver con nuevos ojos el conocimiento y el aprendizaje en la era de las redes interactivas.

Configurazoom: las múltiples miradas que configuran el saber humano

Jamás veré nada desde todos los lugares posibles a la vez, cada vez, veo desde un sitio determinado, veo un aspecto, veo en una ‘perspectiva’. Y yo veo significa yo veo porque soy yo, y no veo solamente con mis ojos; cuando veo algo, toda mi vida está ahí, encarnada en esa visión, en ese acto de ver. Todo esto no es un ‘defecto’ de nuestra visión, es la visión.
Cornelius Castoriadis

Nuestra concepción respecto del conocimiento, de nosotros mismos y de nuestra relación con los otros, así como nuestras ideas sobre la naturaleza en su conjunto están sufriendo una auténtica metamorfosis. En este contexto resulta absurdo pensar los cambios educativos imprescindibles en estos tiempos agitados sin comprenderlos en un contexto más amplio.

El cambio educativo que estamos precisando requiere dejar de poner el foco en la actualización del currículum (es decir qué es lo que enseñamos), así como abandonar la ilusión propia de la pedagogía “light” de hacer entretenidos esos contenidos, para pasar a cuestionar el énfasis en la transmisión de información y emprender el camino hacia una nueva pedagogía del aprendizaje. Algunos colectivos trabajan ya desde el aprendizaje entre pares o “peerdagogy^{iv}”. Otros enfatizan la necesidad de concebir de otro modo al sujeto del aprendizaje pasando de una concepción individualista a una colaborativa. Muchos están explorando nuevos modos de aprender capaces de aprovechar la potencia de las tecnologías contemporáneas, comprendiendo que no se trata de una mera cuestión técnica sino de una mutación de los modos de conocer y compartir el saber. Cada día surgen nuevos espacios y tiempos educativos que multiplican las conexiones. Pero, por supuesto, falta mucho por hacer y no son pocos los obstáculos que debemos vencer. Entre las dificultades más notorias se encuentra la que imponen las planificaciones rígidas unidireccionales que necesitamos cambiar por diseños emergentes, acordes a cada territorio, sensibles a los acontecimientos y abiertos a la creatividad. Todavía tenemos que dismantelar la estructura mecánica-disciplinaria del aula y de la institución escolar en su conjunto, pues se ha transformado en un chaleco de fuerza que impide la innovación y el cambio. Es crucial en este proceso cambiar los modelos de evaluación y de gestión institucional basados en la ética del control, generando nuevos modos de asignar valor que no estén fundadas en la competencia, ni en la calificación externa, sino en el monitoreo conjunto de la evolución personal y colectiva.

Seguir pensando cada dimensión por separado nos llevaría a una política frankensteniana. Es por eso que resulta perentorio trabajar desde una mirada compleja, que nos permita encontrar un modo integrado de comprender la intrincada cuestión educativa. El desafío contemporáneo es pasar de una ética del control a una del encuentro, pues la transformación que estamos viviendo no se limita a un cambio paradigmático en las ciencias sino que engloba nuestro modo de concebir, producir y compartir el saber. Se trata de hacer realidad la propuesta

que lanzó hace ya varias décadas Michel Foucault cuando nos instó a “pensar de otro modo”, que es mucho más profundo y provocador que “pensar otras cosas”. Para lograrlo será necesario romper el círculo vicioso que sólo encuentra problemas y soluciones contruidos desde el pensamiento mecanicista. **Es preciso burlar la inercia, abandonar la fracasada pero insistente idea de mejorar la máquina de enseñar, cuando de lo que se trata es de abandonar el mecanicismo.**

El énfasis en la ética proviene de la comprensión de que el saber humano no se limita a lo intelectual sino que incluye la acción tanto como la percepción, la inteligencia así como la sensibilidad, los modos de ser afectados, las lógicas que utilizamos y los valores que ponemos en juego, en suma, se trata de una praxis vital multidimensional e interactiva.. Establecer otra relación con el conocimiento no es un cambio meramente teórico, es una transformación radical de nuestro modo de existencia, que incluye nuestras prácticas, nuestros vínculos, nuestras creencias, nuestros afectos, nuestros modos de convivencia. Para poder pensar de otro modo no alcanza con el esfuerzo intelectual también es preciso vivir de otra manera.

El punto de partida de esta ética del encuentro son los vínculos y la transformación mutua, en lugar del aislamiento atomista-individualista. En las últimas décadas, desde todas las áreas del saber-hacer humano estamos comenzando a pensar las conexiones, los intercambios, los lazos, las mediaciones, influencias mutuas y transformaciones. Muchos artistas y científicos, filósofos, diversos colectivos políticos, empezaron a cuestionar los modelos mecanicistas, a desarrollar nuevos paradigmas y a hacer visible la complejidad.

Despedirse de la ilusión de tener un conocimiento absoluto, es la clave para poder entrar a los territorios móviles, activos y multidimensionales de la complejidad. No es una tarea sencilla, porque dejar atrás las garantías y certezas que organizaban el modo de vida moderno no es algo que pueda decidirse racionalmente ni hacerse individualmente. Lo complejo asusta y al mismo tiempo entusiasma. Abandonar las certezas de la simplicidad resulta inquietante, y esa inquietud puede alegrarnos y apasionarnos, pero también desasosegarnos. La potencia de la vida, con toda su gama de afectos, se abre cuando nos atrevemos

a relacionarnos y pensar la infinita variedad de conexiones del universo. Estos afectos no son puramente individuales porque jamás estamos solos: vivimos y, por lo tanto, aprendemos junto con otros. El conocimiento siempre ha sido colectivo, histórico y situado, aunque la cultura moderna lo haya negado a fuerza de estandarizar las prácticas de producción y validación del saber. La noción misma de un saber individual y puramente racional, es propia de la Modernidad y está cada día más cuestionada, no sólo teóricamente, sino porque se amplían y enriquecen las prácticas colaborativas en red.

La trampa de la Modernidad, el truco que permitió hacer verosímil la creencia de que el conocimiento es un producto individual, fruto de una supuesta racionalidad pura, fue la captura de la atención. La infinita variedad de puntos de vista posibles se redujo a una sola perspectiva. Una vez que el saber moderno logró una posición hegemónica, lo que llevó varios siglos, los paradigmas instituidos fueron enseñados como reflejos de la “única realidad”. El procedimiento fue simple y a la vez sumamente potente: concentrar la atención sólo en aquello que podía explicarse mecánicamente y estandarizar los modos de indagación. A fuerza de hacerse comunes por la educación, la prensa, y el entrenamiento cultural, los paradigmas instituidos terminaron resultando “evidentes”. De ese modo, la luz del saber mecanicista dejó en la sombra, invisibilizó, negó o deslegitimó una infinidad de otras posibilidades y puntos de vista que hoy están emergiendo.

Controlar, domesticar, tutelar qué es lo que merece atención ha sido crucial para imponer el modo de conocimiento mecanicista. Tal vez un chiste pueda expresar con más claridad y gracia esta situación:

Había un borracho a las 3 de la mañana en la calle buscando su llave en el cono de luz que proyecta un farol.

Un policía que pasaba le dice:

- ¿Que está buscando ahí?

- Mis llaves, dice el tipo.

- ¿Se le perdieron aquí?

- No

- ¿Y por que la busca acá?

- Porque acá hay luz.

El pensamiento moderno quedó encerrado dentro del cono de luz del mecanicismo. Lo demás quedo fuera de su universo de sentido. La paradoja es que, al mismo tiempo que se impuso un foco estrecho, el saber construido pretendió tener validez universal.

Para salir fuera del círculo vicioso del mecanicismo que es el resultado de un punto de vista único, rígido y fijo, utilizaremos el *Configurazoom* para ampliar, diversificar, fluidificar, contextualizar y reconfigurar el saber. Esta vez en lugar de crear escenarios educativos llevaré el foco a la actividad misma de focalizar y consideraré las importantes consecuencias que tiene para nuestra concepción del conocimiento y la educación.

Cuando reconocemos que estamos focalizando, aceptamos nuestra participación en la producción del saber y tenemos que responsabilizarnos de lo que gestamos en el encuentro con el mundo. Lejos de la ilusión representacionalista del reflejo intelectual de la realidad en la mente del sujeto, el conocer puede ahora ser concebido como la expresión de nuestra forma de interactuar con la naturaleza a la que estamos unidos inextricablemente. De este modo promovemos una noción de conocimiento vital que implica toda nuestra existencia. Por supuesto, hablo de un modo de existencia que incluye la racionalidad moderna, ya no disociada, sino embebida en la red nutricia de la imaginación y los afectos, en una conexión activa y fluida con el colectivo humano y no-humano en el que convivimos. En suma: el *configurazoom* es un modo de concebir el saber humano que no parte del enfrentamiento del hombre y la naturaleza sino de la dinámica de la vida en su caleidoscópica variación. Es el modo de proceder del pensamiento complejo cuyo punto de partida no es el átomo, ni el individuo aislado, sino la trama vincular que enlaza toda la naturaleza.

Las neurociencias y la psicología cognitiva, sobre todo cuando son generadas o comprendidas desde el pensamiento complejo, están cambiando radicalmente nuestra concepción sobre la percepción y el saber. No es de extrañar que esto comience a ocurrir cuando estamos atravesando un periodo de acelerados cambios en nuestros modos de vivir. Consideraremos ahora dos concepciones que nos ayudarán a comprender cómo quedamos capturados en la zona “donde hay luz”, y también a ver cómo podemos abrir nuestra percepción, nuestros modos de indagación, nuestra forma de concebir el conocimiento, para poder pensar cuáles son los desafíos de la educación actual.

Daniel Simons y Christopher Chabris diseñaron un experimento delicioso sobre la atención que ha obtenido una inmensa difusión gracias a Youtube (lo han visto más de diez millones de personas). Los resultados nos resultan sorprendentes pues no coinciden con las teorías sobre la percepción humana en las que hemos sido educados (recomiendo fuertemente interrumpir la lectura para poder hacer el experimento antes de conocer las conclusiones de los psicólogos que lo inventaron y mis propuestas alternativas. Lo encontrarán *googleando* “selective attention test” o “en: http://www.youtube.com/watch?v=vJG698U2Mvo&feature=player_embedded).

El estudio consiste en observar un video en el que dos equipos, uno negro y otro blanco, se pasan una pelota de básquet. El espectador debe contar los pases entre los jugadores con camisetas blancas. La tarea no es muy ardua, pero requiere atención ya que hay dos equipos y los jugadores se mueven mientras se pasan la pelota. Lo asombroso es que un gorila pasa frente a nuestros ojos, atraviesa todo el campo visual, se para y se golpea el pecho delante nuestro ¡y al menos el 50% de las personas no lo ve!

Esta situación contrasta llamativamente con el hecho, también testeado por los investigadores, de que casi todas las personas están seguras de que verían al gorila; muchas se enojan y llegan a plantear que se trata de una trampa, porque están completamente convencidas de que si hubiera un gorila frente a sus ojos *deberían* verlo. Incluso los investigadores quedaron impactados por los resultados y buscaron afanosamente la respuesta a la pregunta que casi todos nos hemos

hecho: ¿Cómo puede la gente no ver un gorila que camina delante de ellos, gira para mirarlos, se golpea el pecho y se va? La respuesta de Simons y Chabris es: *“Este error de percepción proviene de una falta de atención hacia el objeto no esperado, por lo que en términos científicos se lo denomina “ceguera por falta de atención.”*

En miles de situaciones cotidianas nos hemos enfrentado al hecho de que no vemos muchas cosas que están frente a nuestros ojos, objetos que incluso estamos mirando, pero aún así no los vemos. La novedad del experimento de Simon y Chabris es la ubicación justo en el centro de nuestro campo visual del inmenso gorila, y el hecho de que, al ser una situación creada a propósito y filmada, podemos compartirla y debatirla ampliamente en un momento histórico en que las certezas instituidas empiezan a flaquear.

Los investigadores no limitaron su interés a la invisibilidad del gorila sino que estudiaron también la sorpresa de las personas frente a este resultado. En su investigación encontraron que más del 75% de las personas entrevistadas coinciden en que notarían el gorila aún cuando estuviesen concentrados en otra cosa. En un amplio y fructífero trabajo experimental encontraron muchas formas en que nuestras creencias y expectativas no coinciden con lo que efectivamente nos sucede.

Según los inventores del gorila invisible, nuestra creencia de que deberíamos ver al gorila aún cuando estamos focalizando otra cosa se debe a un engaño de la intuición (a la que no definen nunca y acusan de innumerables falacias). A lo largo del texto utilizan el término “intuición” como sinónimo de expectativas, supuestos, pensamiento rápido, y también como equivalente a creencias previas de diverso nivel. Lo único que queda claro en el texto es que lo que ellos llaman intuición se opone de manera tajante a lo que consideran como pensamiento “racional”, “reflexivo” y “científico”.

Desde su punto de vista, la creencia generalizada de que deberíamos ver el gorila es puramente intuitiva e irreflexiva, y la oponen dicotómicamente a la investigación científica a la que presuponen libre de intuiciones. Según estos

autores no ver al gorila es un “*error de percepción*” que proviene de una falta de atención hacia el objeto no esperado. A este “error” lo denominan “ceguera atencional”. Es tan común que pensemos de esta manera que necesitamos una pausa reflexiva y preguntarnos ¿Desde qué presupuestos o expectativas consideramos “ceguera” al resultado de un proceso natural de la visión? ¿Por qué es un “error” no ver algo cuando estamos prestando atención a otra cosa? ¿Qué sentido tendría la atención si no pudiéramos focalizar gracias a ella? ¿Veríamos algo si no fuéramos capaces de seleccionar a través de la atención y el enfoque?

Todo se vuelve aún más extraño cuando a continuación plantean que “*esa clase de ceguera es así un subproducto necesario, desafortunado, del funcionamiento normal de la atención y la percepción.*” Desde qué concepción del ser humano y del conocimiento es desafortunado no verlo todo? ¿Es posible una visión total?

Los autores parten de la presunción de que “*La idea de que podemos mirar pero no ver es del todo incompatible con cómo concebimos nuestra mente*”.

Aunque el experimento de Simon y Chabris lo muestre de una manera espectacular, todos hemos experimentado más de una vez que es perfectamente posible mirar sin ver. La sorprendente es que tengamos una concepción de la mente que está en contradicción con nuestras experiencias cotidianas. Mucho más llamativo aún, el que los autores no destaquen esta situación. Coincido con ellos en que lo que está fallando es nuestra concepción sobre la mente, la percepción y el conocimiento. Sin embargo, disiento profundamente en que nuestras creencias al respecto sean intuitivas. Al señalar irreflexivamente a la intuición como “culpable” pasan por alto un hecho para mí mucho más evidente: nuestras creencias sobre la mente y el conocimiento coinciden plenamente con los supuestos de la teoría representacionista en la que hemos sido educados.

Todo el cuidado y la sutileza que desplegaron en el diseño experimental se desplomó a la hora de interpretarlo. La “intuición” es un blanco habitual del racionalismo y el científicismo (que no debemos confundir con la ciencia). Estamos tan acostumbrados a desconfiar de ella que resulta muy fácil atribuirle nuestros

errores. El término “intuitivo” funciona como un paraguas debajo del cual entra casi cualquier cosa. Probablemente sea ese el motivo por el que las interpretaciones de Simon y Chabris no encontraron ningún escollo en su camino al éxito. Pero eso no hace que se vuelvan verdaderas y que no sea posible encontrar otros modos de entender el experimento del gorila. La hipótesis que propongo es que nuestra sorpresa al no ver al gorila no se debe a la intuición sino a nuestro adiestramiento representacionalista, lo que me lleva a denominar el fenómeno “ceguera epistemológica”. Un mal que aqueja a estos autores, así como a la mayoría de los investigadores positivistas, y se extiende ampliamente en la población a través de la formación escolar.

Mi interpretación también difiere de la de Simon & Chabris por el hecho de que reconozco que es precisamente eso: una interpretación, y no lo que dice el experimento (¿alguien vio hablar a un experimento?). Como hemos visto, la noción del conocimiento como reflejo especular está en el centro de la concepción representacionalista que, lejos de ser intuitiva, fue un producto del pensamiento filosófico moderno que se incorporó al imaginario social más amplio a través de la educación y las prácticas sociales del estado moderno.

Simon y Chabris, al igual que todos los investigadores que aún no se han desprendido del representacionalismo, no pueden “ver” que este modo de pensar es el principal responsable de nuestra creencia en que *debemos* ver todo lo que hay frente a nosotros. Y no han podido pensarlo porque esta teoría es invisible para ellos. Esta teoría es el cristal con el que están enfocando el mundo y funciona igual que el vidrio de los anteojos, que nos permiten ver, pero que al mismo tiempo no vemos cuando miramos.

Si el representacionalismo ha llegado a formar parte del sentido común es debido a que hemos sido educados y disciplinados en función de sus presupuestos. Si hoy podemos empezar a cuestionar esta teoría es porque el poder disciplinario se está licuando en todos los ámbitos. El hecho de que Simon y Chabris, entre otros muchos investigadores, estén reflexionando sobre la atención es un síntoma auspicioso pues el hecho de investigar la atención pone

inevitablemente el foco en el sujeto del conocimiento que hasta ahora no estaba en el cono de luz del saber instituido. Simon y Chabris, entre muchos otros neurocientíficos, se muestran vacilantes o incluso ambiguos en sus interpretaciones. Por un lado, reconocen que la naturaleza misma de la percepción exige enfocar y que si lo hacemos inevitablemente dejaremos fuera de foco muchas cosas. Al mismo tiempo, nos presentan este hecho como algo “desafortunado”. Esta supuesta “desgracia” es el resultado de la comparación entre el ideal especular de la representación y lo que efectivamente sucede: que la visión humana es un fenómeno complejo que no brinda imágenes de un mundo independiente, sino que genera configuraciones dinámicas de nuestra experiencia de interacción con el mundo. No reflejamos el mundo, lo configuramos. Más aún, cada tipo de interacción nos brindará otra configuración.

Los enfoques de la complejidad que promuevo, y más específicamente la idea del *Configurazoom*, parten del reconocimiento de que la atención es necesariamente selectiva, que enfocar es imprescindible para la percepción. No ver el gorila no es un defecto de la percepción que hay que remediar: es propio de la naturaleza perceptiva. Lo que hay que remediar es la ilusión “representacionalista” que pretende que nuestra percepción es un reflejo del mundo. Lo que es preciso corregir es el “sesgo llamado normalidad”, que pretende imponer una mirada única. Lo que necesitamos comprender es que es imposible tener una percepción del mundo no sesgada por nuestra corporalidad, nuestro estilo, nuestra cultura y nuestra singularidad. No existe una “ceguera atencional”, no hay error alguno en una percepción selectiva, y por lo tanto nada que pueda “remediarse”, lo que hace absurdo pensar que debería ser de otro modo. Nunca diremos que una piedra es ciega, simplemente no puede ver. Ni se nos ocurriría decir que *debería* ver. Nosotros tampoco podemos ver aquello a lo que no prestamos atención, por lo que resulta del todo inadecuado llamar a este fenómeno “ceguera atencional”. Ver implica distinguir, seleccionar, enfocar, y por supuesto cada vez que lo hacemos quedan irremediabilmente fuera de la visión múltiples fenómenos. Lo que sí podemos evitar es la “ceguera epistemológica”.

El *configurazoom* es una forma posible para salir del círculo vicioso mecanicista y ampliar nuestro modo de conocer, nuestro mundo de experiencia, y como veremos a continuación, al considerar los aportes de otro investigador en el área de las neurociencias, también nuestro modo de relacionarnos, de aprender y valorar el saber.

Iain McGilchrist ha revolucionado las concepciones sobre las diferencias entre los hemisferios cerebrales y la cognición humana, desde una perspectiva cultural amplia. Sus investigaciones son un aporte valioso para comprender no sólo el modo de operar mecanicista, sino también los peligros ético-políticos de quedar encerrados en ese esquema del mundo. Finalmente, pero no menos importante, sus trabajos nos muestran la complejidad del saber-hacer-sentir humano y así pueden ser de gran utilidad para crear nuevos escenarios de aprendizaje y a reconfigurar nuestra noción de la educación.

En su magnífica obra "*El Maestro y su Emisario*" plantea que la diferencia central entre los dos hemisferios está dada por el tipo de atención con que se relacionan con el mundo, destacando que nuestra experiencia siempre estará determinada por nuestra peculiar naturaleza corporal, nuestros modos de pensar y de interactuar. Según este autor muchos animales, entre los que incluye al ser humano, despliegan dos modos de atención radicalmente diferentes para tratar con el mundo. Por ejemplo, un pájaro para recoger las pequeñas semillas que constituyen su alimento precisa un foco de atención estrecho. Al mismo tiempo, si quiere sobrevivir precisa tener una atención amplia y menos concentrada, para prevenirse de los predadores o saber de la llegada de amigos. No se trata solamente de una división de la atención para poder llevar adelante dos tareas simultáneas, sino de la necesidad de dos tipos diferentes de atención-focalización. Lo mismo ocurre, aunque con una complejidad muy superior, con el ser humano. Por un lado, precisa una atención focalizada en pos de conseguir objetivos específicos y realizar tareas rutinarias. Por otro, necesita verse a sí mismo en un contexto más amplio, en relación a otros como un miembro de un grupo social en un mundo que está cambiando.

Antes de avanzar, quiero destacar la importancia de la atención en nuestra vida y particularmente en relación al conocimiento. También quiero introducir la sospecha respecto a la total ausencia del tema en los modelos cognitivos instituidos en la modernidad. La atención determina nuestro mundo de experiencia, aún cuando no neguemos la existencia de lo que no entra en su foco como hacen los que piensan desde un sistema cerrado. En el momento de enfocar todo lo demás se desvanece. Además, como ha mostrado McGilchrist, el tipo de atención que prestamos al mundo cambia la naturaleza del mundo para nosotros. La atención especifica el modo de habitar la experiencia. Sin ella estaríamos bombardeados por infinidad de estímulos. Gracias a los procesos atencionales la experiencia se organiza pues permite que nos conectemos con lo que es pertinente y relevante para nuestro vivir, dejando de lado lo resulta superfluo en una situación. De ese modo, la atención establece para cada ser vivo cual será el mundo accesible para él.

Lo llamativo es que los seres humanos, entre otros animales, tengan dos modos profundamente diferentes de prestar atención al mundo. Usamos el hemisferio izquierdo para las tareas rutinarias, lo que es estable y ha podido ser esquematizado abstrayendo del conjunto algunos aspectos que fueron considerados relevantes a través de la experiencia. Nos brinda un saber de relaciones estáticas, aisladas, explícitas, descontextualizadas y separadas de la vida, que resultan así más fácilmente manipulables. Una especie de mapa sumamente útil para la acción e imprescindible para economizar energías mecanizando procesos.

El modo de atención del hemisferio derecho es amplio, sin objetivo prefijado, abierto a lo que pudiera suceder sin especificar qué ha de ser. Es el responsable de un estado de alerta que nos permite tener en cuenta cosas diferentes a las establecidas por las expectativas, y por lo tanto es la fuente de toda novedad, incluida la creación de esquemas que luego pasarán a formar parte de la actividad rutinaria del hemisferio izquierdo. La forma de proceder del hemisferio derecho siempre es contextualizada y ligada a la vida, permitiéndonos comprender la interconexión, los cambios y la evolución, dejando lugar para la sorpresa. En lo

lingüístico es el responsable de comprender las metáforas vivas, el lenguaje corporal, el humor, lo implícito.

Cada hemisferio nos ofrece una versión del mundo que nosotros como seres vivos integrados combinamos de muchas maneras diferentes. Ninguna de las versiones es superior en términos absolutos a la otra, simplemente porque ambas son necesarias para la vida y no existe una vara común que permita compararlas. El hemisferio izquierdo se hace cargo de la acción focalizada a través de mapas o esquemas simplificados que nos permiten economizar energías. El derecho nos permite comprender el territorio vital y pensar estratégicamente. McGilchrist deja claro que de ningún modo se trata elegir entre ambos hemisferios, sino de comprender su utilidad para el vivir y la forma en que están relacionados. Sin despreciar ni desvalorizar lo que nos aporta el hemisferio izquierdo, considera que éste debe estar supeditado siempre al derecho. El problema, según este autor, es que la cultura moderna hizo exactamente lo contrario: privilegió el conocimiento esquemático desvalorizando en muchas situaciones la sabiduría unida a la vida, la complejidad y la creatividad.

Con McGilchrist hemos considerado la diferencia en el modo de conocimiento del cerebro izquierdo y el derecho. Desde un enfoque de la complejidad, tenemos aún que ampliar nuestro horizonte para comprender que tanto la atención como el entendimiento y sus inextricables influencias mutuas no son de ningún modo el producto de la actividad de uno u otro hemisferio, ni tampoco del cerebro aislado, como suelen presentar la cuestión muchos neurofisiólogos, sino del ser vivo como un todo afectivo-pensante, partícipe de una historia y una cultura.

La racionalidad pura es una quimera promovida por un tipo de actividad del hemisferio izquierdo que no sólo confunde el territorio con el mapa, sino que además, supone tener una mirada capaz de abarcar la totalidad (como hemos visto cuando consideramos la concepción representacionista).

Cuando leí por primera vez el libro de McGilchrist no sólo disfruté de su forma novedosa, lúcida y potente de comprender la dimensión neurofisiológica de los procesos cognitivos sino que, al mismo tiempo, encontré una inmensa afinidad

con la forma en que yo he venido planteando la crítica epistemológica a las concepciones positivistas modernas y la forma en que concibo el saber desde los abordajes de la complejidad contemporáneos.

A diferencia del pensamiento mecanicista, encerrado en sí mismo, el pensamiento complejo es capaz de acoger en su seno todos los modos de conocimiento reconociendo el valor de cada forma de focalización (incluido el mecanicismo, tan válido como cualquier otro). Esta forma amplia y diversa, acogedora e incluyente, es la consecuencia natural de la aceptación vital (tanto intelectual como afectiva) de que todo conocimiento humano es siempre focalizado, local, específico.

Paradójicamente, la mirada moderna ha privilegiado la simplicidad mecánica y se ha conformado sólo con un foco estrecho, fijo y rígido, y al mismo tiempo supuso que su modo de conocer era universal. La mirada de la complejidad se sabe siempre incompleta, y por lo tanto está abierta a la diversidad y a la novedad. Siendo menos prepotente es a la vez más potente, puesto que puede incluir a la simplicidad y al mismo tiempo rebasar sus marcos.

El *configurazoom* complejo busca la integridad de los fenómenos, tiene en cuenta las conexiones y los contextos, las influencias y las variaciones, produciendo un saber que puede focalizar detalles pero jamás concebirllos como fragmentos porque no concibe el foco aisladamente sino como parte inextricable de una red dinámica más amplia.

¿Por qué es importante saber que focalizamos? ¿Por qué las concepciones modernas no tuvieron en cuenta esta característica principal del proceso cognitivo?

Cuando aceptamos que focalizamos, empezamos el camino hacia otra forma de concebir nuestro saber que nos incluye como partícipes activos, comprendemos también que no tenemos ni podríamos tener jamás un conocimiento total del mundo, y que nuestro conocimiento está profundamente ligado a nuestro modo de existir (a nuestro cuerpo, nuestro lenguaje, nuestros intereses, estilos y roles), así como a nuestro modo de interactuar (a nuestra

forma de vincularnos con el mundo, a las tecnologías que utilizamos, a las formas de hacer público y compartir el saber, a las relaciones de poder que determinan los intereses y legitimidades). La mayoría de los pensadores modernos no tuvieron en cuenta a la atención por al menos dos razones muy diferentes. Primero, porque la concepción representacionista plantea el conocimiento como un puro reflejo del mundo y por lo tanto cualquier actividad del sujeto en la configuración de la experiencia queda fuera de su foco. El segundo motivo radica en que la clave del éxito de la visión mecanicista del mundo fue, precisamente, el confinar la atención exclusivamente a lo que su paradigma podía incluir. La educación disciplinaria tuvo un lugar destacado en este adiestramiento que dejó fuera lo que no era mensurable, según los procedimientos establecidos, es decir, una infinidad de realidades que no entraban en la única realidad legitimada. No se trata sólo de qué es lo que enfocamos sino de la calidad de la atención, pues no es lo mismo una atención esquemática con un objetivo manipulador que una atención empática, exploradora y dialógica.

Una vez que sabemos que todo conocimiento surge de un modo de enfocar, y que existen formas diferentes de hacerlo, podemos mover nuestro foco, aprender a componer paisajes más ricos y, al mismo tiempo, reconocer que es imposible aprehenderlo todo simultáneamente. Nuestro saber gana en potencia y, simultáneamente, elimina la prepotencia característica de los que suponen que su modo de conocer es el único válido.

En nuestra cultura la teoría representacionista ni siquiera era considerada como tal, sino que se había naturalizado hasta tal punto, que se la tomaba como una verdad evidente (este tal vez sea uno de los motivos que llevaron a Simon y Chabris a considerarla "intuitiva). Era el cristal con el que percibíamos el mundo. Solo que nadie sabía que estaba utilizándolo, como tampoco solemos reparar en que hablamos en prosa. Recién a partir de la década del 60 en siglo XX comenzó a velarse su transparencia cuando muchos pensadores dejaron de considerarla una verdad indiscutible y evidente. Esta situación no por casualidad coincidió con un cambio político global que se profundizó inmensamente con la aparición de las

nuevas tecnologías de la información que han sido mediadoras y facilitadoras de esta transformación.

Para finalizar, presentaré una investigación que nos ayudará a pensar la percepción en un contexto aún más amplio, abriendo nuevas dimensiones del saber que quedarían invisibilizadas si sólo atendemos a la neurofisiología. Heinz von Foerster, un pionero de la complejidad, tuvo la rara y maravillosa capacidad de hacerse preguntas por fuera de los marcos instituidos. Ésta habilidad le permitió encontrar que el “punto ciego visual”, un fenómeno natural por el cual todos los seres humanos tenemos una zona en la que no vemos, no era tan sólo un fenómeno fisiológico curioso. Médicos y fisiólogos encontraron y explicaron esta característica de nuestra visión que se produce debido a que en la zona donde entra el nervio óptico a la retina no hay células fotosensibles.

Von Foerster reconoció la validez de la explicación fisiológica que nos da una información correcta, útil e interesante. Al mismo tiempo, fue capaz de darse cuenta de que si nos limitamos a ella quedaba en la sombra otro fenómeno aún más intrigante. Los seres humanos no van por el mundo con un “agujero perceptivo”, nuestra experiencia visual no nos permite ver “el punto ciego” y tampoco saber que no lo vemos. Tenemos que abrir nuestro campo perceptivo y también nuestro espacio de pensamiento para poder comprender este fenómeno más ampliamente. Como bien destaca von Foerster: Las implicaciones más atractivas del fenómeno del punto ciego desaparecen tan pronto se convierte en una cuestión puramente fisiológica.

Lamentablemente la gran mayoría de los biólogos y médicos no se interesaron nunca por las implicancias cognitivas del fenómeno pues no estaba dentro de su foco de atención. Von Foerster, en cambio, fue capaz no sólo de ampliar su campo cognitivo, sino de diversificarlo incluyendo nuevas dimensiones que le permitieron darse cuenta de la que muy probablemente sea la característica más desconcertante de la visión: “*somos ciegos a nuestra ceguera*”. Esa forma recursiva y reflexiva de abordar la cuestión le abrió la puerta para comprender la percepción como un fenómeno multidimensional. Un aspecto notorio del estudio del fenómeno del “punto ciego” es que ninguna explicación (independientemente

de si es correcta desde algún punto de vista) es exhaustiva. Más aún, en el mismo momento en que creemos tener un saber completo, estamos cerrando la puerta al aprendizaje, empobreciendo nuestra experiencia y cayendo en la trampa del dogmatismo. El no saber, paradójicamente, es el motor de la indagación y la fuente de todo nuevo saber. Esto no significa desvalorizar lo ya sabido, sino ligarlo al contexto en que fue producido, saber cuál fue el foco utilizado y aprender a ver desde otros lugares cuando es preciso, o simplemente cuando lo deseamos. En suma, enriquecernos al reconocer la apertura del conocimiento en lugar de encerrarlo en los marcos estrechos del saber instituido. Es importante comprender que no se trata de una mera ampliación. Cuando incluimos nuevas dimensiones como en el caso de von Foerster, aparecen preguntas nunca antes imaginadas, posibilidades inauditas que nos llevan a reconfigurar completamente nuestro saber. Cuando incluimos al observador en la observación no sólo comprendemos más, sino que nos lleva a pensarlo todo de una manera completamente distinta.

En las décadas del 60 y 70 del siglo XX llegó a ser muy popular una frase de Alfred Korzybski a la que ya hemos hecho referencia: “El mapa no es el territorio”. Aunque ésta fue una entre muchas críticas a la concepción representacionalista, tuvo la virtud de trascender los muros académicos e impregnar el imaginario social más amplio. La transparencia representacionalista comenzó así a velarse y de allí en más los cuestionamientos no cesaron de proliferar. Mucho menos conocida, pero a mi gusto aún más valiosas, fueron las reflexiones del propio Korzybski y las de Heinz von Foerster que se permitieron pensar que había algo aún más importante que afirmar: el mapa no refleja el mundo exterior, sino que expresa nuestra experiencia en el encuentro, es autoreflexivo.

Von Foerster fue un pionero de la complejidad al proponer que no sólo ningún mapa podrá jamás “representar” la realidad, sino que no existe ninguna realidad independiente que sea representable: el conocimiento expresa siempre una experiencia mediada por las formas de interacción, el lenguaje, nuestra constitución corporal, nuestro adiestramiento cultural y las tecnologías que utilizamos para relacionarnos con el mundo y expresar nuestro saber.

Todo el esfuerzo de la cultura moderna se concentró en lograr la estabilidad a fuerza de estandarizar las prácticas, normalizar los conocimientos, y -sobre todo- limitar el foco de nuestra percepción a los fenómenos domesticados. Al cristalizar el objeto, congelar los procesos, invisibilizar el contexto, se hacen impensables las mediaciones e intercambios, se pierde de vista la complejidad de la situación. El foco estrecho del hemisferio izquierdo ha terminado por confundirse con la totalidad del mundo dándonos una perspectiva rígida y empobrecida de la experiencia. Aunque no falsa, como hemos comentado, sí fragmentada. En la actualidad, los diques de contención de los compartimentos estancos se están derrumbando, el pensamiento estandarizado y rígido es incompatible con la fluidez y la velocidad de las redes, los vínculos han pasado a primer plano y se hace imposible seguir invisibilizándolos. Las mismas estrategias que antes resultaban provechosas hoy son dañinas (algo incomprensible para el pensamiento lineal, pero que todos hemos experimentado a lo largo de la vida). Nos urge aprender a pensar de un modo más afín con los nuevos modos de vivir. Como afirma Michel Serres: “nuestras instituciones fueron creadas para un mundo que ya no existe^{vii}”. Es hora de legitimar las formas de organización que ya existen pero no eran visibles desde los paradigmas instituidos y también precisamos crear nuevos modos de convivir y gestionar la convivencia. Formas colectivas más fluidas y aceptadoras, capaces de albergar la diversidad y de aprender, de transformarse y al mismo tiempo conservar lo que sea importante, permitiendo y promoviendo la participación ciudadana no sólo en las elecciones sino en la cotidianidad y en todas las organizaciones.

El conocimiento como encuentro

Cuando le damos movilidad al punto de vista y dejamos de ver el mundo exclusivamente desde la perspectiva mecanicista se abre ante nosotros un mundo en el que la diversidad y la unidad no se contraponen, en el que no hay puntos de vista privilegiados. Eso no significa que no haya modos de enfocar que uno

prefiere en función de la situación, los valores adoptados, los afectos que nos mueven y lo que deseamos producir.

A partir de ahora nuestra travesía se dirigirá hacia las zonas invisibilizadas de la modernidad. No lo haremos desde un espíritu crítico sino con la intención de construir otra concepción del saber y el educar. Pondremos énfasis en el verbo aprender, es decir en la actividad dinámica, vital, colectiva y no sólo el producto.

El pensamiento contemporáneo desde muy diversas expresiones nos da la oportunidad de cambiar nuestra concepción respecto de quién es el sujeto del conocimiento, y por lo tanto de la educación. Se trata de un tránsito desde una concepción maquínica (inscribir contenidos en una *Tábula Rasa*) a la promoción del aprendizaje entre seres vivos, afectivos, inteligentes y colaborativos.

Trataré de hacer visibles algunas dimensiones del saber que habían quedado fuera del cono de luz de la modernidad. En particular, enfocaré los afectos, los procesos y los vínculos respetando su dinámica y su vitalidad. La propuesta es generar una mirada distinta a la de las oposiciones absolutas y excluyentes entre lo subjetivo y lo objetivo, lo afectivo y lo intelectual, lo individual y lo colectivo, lo disciplinado y lo transgresor, la teoría y la praxis, la autoridad y la subordinación.

El sujeto cartesiano, como hemos visto, fue concebido como una razón desencarnada, un ser a-histórico, un individuo que se cree artífice absoluto de su destino, en fin, como un átomo humano. Es libre en tanto no tiene ataduras y supone (o más bien fantasea) que tiene un imperio absoluto sobre sí mismo. Esta concepción se impuso como la creencia central de la modernidad, que muy pocos desafiaron desde el siglo XVII hasta hace unas pocas décadas. Entre las voces divergentes destaco una vez más la de Spinoza, que propuso una concepción del ser humano como parte inextricable de la naturaleza gestando una mirada sobre el entendimiento, los afectos y los encuentros que hoy las perspectivas de la complejidad están poniendo en valor. En su filosofía toda existencia toma forma y se transforma en los encuentros con sus semejantes y también con el ambiente en su totalidad.

Antonio Damasio, uno de los neurólogos más destacados de nuestro tiempo, ha publicado recientemente *“En busca de Spinoza: neurobiología de la emoción y los sentimientos”*. En este libro profundiza y enriquece su trabajo anterior, *“El error de Descartes: la emoción, la razón y el cerebro humano”*. Su estudio sobre el caso Phineas P. Gage, puede sernos muy útil para comenzar a entender el rol, el valor y el significado de la emoción en la vida humana.

Gage era capataz de una cuadrilla que trabajaba en la construcción del Ferrocarril. Un joven fuerte y sano que según sus jefes era el más eficiente y capaz a su servicio, en un trabajo que exigía tanto bravura física como inteligencia. Un buen compañero, amigo y vecino, apreciado por todos. Un día al manipular pólvora la carga le explotó en la cara y un hierro penetró por su mejilla izquierda, le perforó la base del cráneo, atravesó la parte frontal y salió a gran velocidad a través de la parte superior de la cabeza. Para sorpresa de todos, Gage habló a los pocos minutos de la explosión y el doctor que lo atendió cuenta que estuvo relatando la manera en que resultó herido; que hablaba tan racionalmente y estaba tan dispuesto a responder a sus preguntas que lo interrogó preferentemente a él y no a sus compañeros que habían presenciado el accidente. Lo más llamativo es que su inteligencia no parecía menoscabada por el accidente sino completamente normal, mientras que su vida fue de mal en peor hasta que murió. Nunca más pudo tomar decisiones que fuera provechosas para su existencia, algo que contrastaba notoriamente con su situación anterior al accidente. Lo “extraordinario”, desde el punto de vista de las expectativas del pensamiento dicotómico, es que lo que podemos llamar su “inteligencia racional” permaneciera “normal” mientras que la “inteligencia del vivir” disminuyó hasta quedar casi anulada. Tan fuera de lo esperado fue esta discrepancia que tuvo que pasar un siglo hasta que alguien pudo empezar a pensarla. Damasio fue uno de los primeros en trabajar sobre esta anomalía que ponía en tela de juicio los paradigmas instituidos sobre el conocimiento y la emoción. El estudio de muchos casos semejantes al de Gage le permitió comprender el rol fundamental que tienen las emociones en la toma de decisiones. En las últimas tres décadas ha habido una avalancha de investigaciones que corroboran la importancia de las

emociones en el conocimiento, lo que no nos extrañaría si en lugar de aceptar pasivamente los saberes instituidos tuviéramos la costumbre de relacionarlos con nuestra propia experiencia. Estamos comenzando a dejar de vernos como una excepción en la naturaleza y a reconocer que al igual que todas las demás criaturas somos afectados por los intercambios en los que participamos. El pretendido estado neutro o ecuánime es tan sólo una ilusión forjada por el modelo mecanicista. Sin embargo, no por ser ilusorio ha dejado de tener importantísimas consecuencias, puesto que las fantasías son motores tan o más eficaces de la acción humana que las presuntas verdades. En este caso la quimérica neutralidad generó una cultura que buscó controlar todas las áreas del vivir humano, para amoldarlos al ideal del “sujeto normal”. Si una persona no encaja con el modelo es considerada desviada, patológica, asocial o culpable.

Cuando empezamos a focalizar de otro modo la experiencia humana, y sobre todo cuando no la comparamos con un modelo presuntamente “normal” (que no es más que una idealización imaginaria), encontramos que los afectos no sólo son inevitables sino que su función es inestimable. Toda la gracia y el interés de la vida residen en ellos, aunque muchas desgracias también deriven de su existencia. En cualquier caso somos seres pasionales y pretender lo contrario sería como pedirle a un círculo que fuera cuadrado.

En las últimas décadas incluso la fisiología ha empezado a pensarse desde la perspectiva interactiva. La fisiología de la afinidad nos dice hoy con el lenguaje de la ciencia lo que muchos ya sabían reflexionando sobre su propia experiencia: que los vínculos configuran la existencia del ser humano. Cada día son más los investigadores que coinciden en que la fisiología humana es una disposición de circuito abierto (al menos en parte), que las personas no regularse sólo por sí mismas: no se trata de que deban o no, es que no pueden.

*—la vida no es de nadie, todos somos la vida...
... soy otro cuando soy, los actos míos
son más míos si son también de todos,
para que pueda ser he de ser otro,
salir de mí, buscarme entre los otros,
los otros que no son si yo no existo,*

*los otros que me dan plena existencia,
no soy, no hay yo, siempre somos nosotros,
la vida es otra...*
(Octavio Paz. Extracto de *Piedra de sol*).

Los científicos mecanicistas no desconocían la existencia de los sistemas abiertos, sino que las restricciones metodológicas de sus paradigmas les permitían pensar en términos de sistemas cerrados. Esos modelos ya no son los únicos legitimados en la ciencia ni en el imaginario social más amplio. Sin embargo, al igual que toda transición estos cambios conllevan un grado importante de dificultad. Tal como hemos comentado al considerar las ambigüedades de Simon y Chabris, muchas veces los nuevos hallazgos quedan encorsetados en el lenguaje y la mirada de los viejos paradigmas.

Los saberes que están emergiendo en las últimas décadas nos llevan a pensarnos como seres vivos que se modulan mutuamente en los encuentros afectivos. Intercambios a los que damos sentidos según los hábitos, los juegos relacionales y el lenguaje de nuestra peculiar cultura, que a su vez contribuye a modelar la forma de vida. Somos seres autónomos pero ligados indisociablemente a la red activa de vínculos que conectan todo el universo.

Pensar de otro modo supone complejizar nuestro saber y no sólo extender nuestras fronteras. Para lograrlo necesitamos ampliar y diversificar nuestras formas de afectar y ser afectados así como los modos de pensar(nos) en la dinámica del vivir y convivir. Ya no con la ilusión de conseguir un saber absoluto sino para hacer más potente y grata la relación con el mundo al que pertenecemos.

Los afectos han tenido muy mala prensa en Occidente desde la antigüedad, y también –por suerte- maravillosos defensores. Es uno de los temas en los que podemos encontrar los mayores contrastes. Bien lo dijo Diderot: “*Se habla sin cesar contra las pasiones. Se las considera la fuente de todo mal humano, pero se olvida que también lo son de todo placer*”. Ese olvido está muy relacionado con el hecho de haber enfatizado las pasiones tristes como el odio, la competencia y la

envidia, relegando, cuando no directamente omitiendo, otras como la ternura, la solidaridad, la confianza.

Particularmente nociva han sido las versiones periodísticas y escolares de la teoría evolutiva darwinista que redujo la vida a una feroz competencia donde presuntamente sobreviven los más aptos. El foco de esta lectura presupone que la aptitud para vivir es algo ínsito a cada persona o animal. Sin embargo, la supervivencia no depende de “virtudes absolutas” sino de la relación en un momento y en un contexto entre el ser vivo y el ambiente en el que se despliega su vivir. La adaptación tampoco es unidireccional como suele plantearse, sino siempre y necesariamente, multidireccional: sólo hay co-adaptación y co-evolución.

La inmensa variedad de juegos vinculares que configuran los ecosistemas fueron invisibilizados por el modelo atomista-mecanicista. Ni el ser vivo ni el ambiente son fijos. Ninguno define la dirección de la evolución, sino que ésta surge de la adaptación mutua en una danza caleidoscópica de intercambios.

Borges destacó la importancia de énfasis y omisiones. La forma en que se ha enseñando la teoría evolutiva es tal vez uno de los mejores ejemplos de lo que puede hacerse manipulando el foco de atención. Tan triste como potente. Junto con la tradición hobbesiana del “hombre lobo del hombre” triunfó una interpretación que sólo fue capaz de ver la escasez y la competencia, entre una infinidad de escenarios abundantes y cientos de estilos vinculares que van desde la simbiosis a los cuerpos colectivos (como en muchos insectos sociales), formas de relación que en el ser humano se amplían en una siempre renovada. Sin embargo, tanto entre los demás animales, como para el animal humano, la evolución (que no es un asenso hacia la perfección sino tan solo el nombre del cambio en el tiempo) dependerá del conjunto de acciones que desplieguen los seres en interacción y nunca de una única “aptitud” de uno de ellos en particular. Más aún, lo que en un momento es una aptitud que favorece la supervivencia, puede, por un cambio de las relaciones en el ecosistema, convertirse en el mayor factor de vulnerabilidad. Unas mariposas negras que eran minoritarias en una población pasaron a ser la mayoría cuando la polución hizo que fueran menos

visibles para los predadores que las de color blanco. No existía ninguna “competencia” entre ellas, sino que esta interpretación fue creada por la forma de narrar la experiencia de los divulgadores. Lamentablemente esta es la versión que más se ha difundido en el imaginario social, porque es la que mejor coincide con los prejuicios instituidos.

Aunque los sistemas reales sean necesariamente abiertos, siempre podremos modular esa apertura y cerrarlos parcialmente. También podemos estimular la competencia premiando ciertas aptitudes y castigando otras, como ha hecho la sociedad y muy especialmente la escuela moderna. Pero esta situación no es el resultado de una “ley de la naturaleza” sino de una opción cultural dentro de la naturaleza. El propio Darwin se inspiró en Malthus, uno de los primeros académicos de economía, para desarrollar su teoría de la evolución. Su planteo puede resumirse así: la población tiende a crecer en progresión geométrica, mientras que los alimentos sólo aumentan en progresión aritmética (lo que significa que la población aumenta muchísimo más rápido que sus fuentes nutritivas). Algo que puede ser cierto en un determinado momento y lugar, pero que de ningún modo es una regla universal (si es que existe algo semejante). No voy a concentrarme aquí en los innumerables errores de la teoría malthusiana sino que quiero destacar la importancia de la metáfora que nació a partir de su obra y se consolidó con la lectura que hizo el “Darwinismo social” de la teoría de la evolución. Lo que quiero enfatizar es el hecho que una hipótesis económica que inspiró la investigación biológica luego fue completamente naturalizada para imponer la idea de la inevitabilidad de la competencia ligada a la presunción de que los individuos poseen aptitudes “naturales” valiosas en sí mismas y no en la peculiar red relacional en la que les ha tocado vivir.

Por supuesto que hay otras interpretaciones muy diferentes del fenómeno evolutivo, entre ellas la del propio Darwin, que planteó la selección natural como uno de los mecanismos evolutivos y no como el único. Tampoco puso el acento en la “aptitud” como algo intrínseco sino entendiéndola en la dinámica de interacciones. La forma esencialista de concebir la aptitud y la mirada focalizada en la competencia es propia de nuestra cultura, aunque hoy no todos la

compartamos. Hemos sido educados en esa forma de pensar y la escuela jugó un rol primordial en la tarea. La competencia por recursos escasos, lejos de ser la situación habitual, es más bien inusual (aunque la sociedad capitalista ha hecho que sea más común, funcionando como una profecía autocumplida). Además, si sólo hubiera competencia encarnizada las madres matarían a los hijos y las parejas se destruirían entre sí, lo que nos hubiera llevado a la extinción hace ya mucho tiempo. Competir es una de las muchas formas en que los humanos nos relacionamos, pero una que sólo puede existir sobre un fondo básico de colaboración, particularmente entre los seres humanos que nacen muy inmaduros y tienen una vida gregaria. La modernidad puso el foco en la competencia y la hostilidad dejando en segundo plano la colaboración, la ternura, necesidad mutua. Pensar en el otro como un enemigo hace imposible la convivencia, en esto Hobbes no se equivocó. Sin embargo, como no pudo salir del corralito de sus propios presupuestos, la única opción que encontró fue un control externo de la violencia a partir de la abdicación total de la soberanía del ciudadano a favor del estado. Spinoza, que fue capaz de ver a los afectos humanos en su inmenso despliegue, complejidad y sutileza, nos da la posibilidad de pensar de otro modo los vínculos y la organización política. La diferencia crucial entre estos dos pensadores radica en que el segundo no sucumbe al temor y puede percibir y pensar simultáneamente las tendencias integradoras y las disociadoras, la violencia y la ternura, el valor inestimable de los otros en la vida y al mismo tiempo admitir el peligro que en ciertos momentos pueden significar.

Para comprender la peculiar relación entre el individuo y el estado es preciso entender los modos en que el miedo fue afrontado. El pánico a una guerra civil eterna llevó a Hobbes a creer que la única solución posible para acabar con ella era un férreo control social capaz de dominar las tendencias violentas de la naturaleza humana. Forjó así la idea de que la Ley Civil sería capaz de imponerse absolutamente a la Ley Natural (no casualmente esta lucha es del todo semejante, a nivel social, a la que Descartes estableció entre la razón y los instintos en cada individuo). Dado que sólo el miedo y la violencia desenfrenada estaban en el foco

de su atención, fue incapaz de pensar ninguna otra forma, entre las muchas que podemos desplegar los seres humanos, para gestionar los conflictos.

El control puede ser relativamente eficaz, aunque siempre en menor medida que lo que esperan quienes apuestan a él, pero tiene un altísimo costo personal y colectivo. Reduce la calidad de vida al acentuar la desconfianza mutua, dificulta la sinergia colectiva, promueve la burocracia y limita la creatividad. Más aún, el modelo de control se basa en la obediencia y la obligación y no en la comprensión, elaboración y aceptación a partir del pensamiento propio. Además, la disciplina puede lograr su cometido pero siempre a costa de desaprovechar la potencia que nace de la alegría, el entusiasmo y la empatía.

La filosofía de Hobbes, y en general el pensamiento moderno, se estructuraron fuertemente a partir de las oposiciones dicotómicas entre orden y caos, la ley civil (la civilización,) y la ley de la selva (o ley de la naturaleza, que para nuestra cultura es sinónimo de barbarie). Esta mirada nos presenta a la naturaleza como caótica. Ahora bien: ¿Desde qué punto de vista la naturaleza puede considerarse caótica? ¿Respecto de qué orden se establece ese juicio? Tan acostumbrados estamos pensar-sentir a la naturaleza como extraña y anárquica que ni siquiera nos hacemos estas preguntas. Cuando finalmente las formulamos, la respuesta resulta obvia: ese presunto caos no es más que un tipo de orden que no coincide con lo que Hobbes, Descartes o los sectores dominantes comprenden o consideran deseable.

En esta dicotomía -gestada por las elites europeas- lo civilizado quedó asociado tanto a la racionalidad (en su reducida versión cartesiana), como al Bien (sinónimo de los valores del discurso eurocéntrico). En el extremo opuesto del ring: los instintos y el mal (todo lo que no coincide con la ética del control).

Me gustaría que no fuera necesario aclarar que cada pueblo, o incluso cada grupo social, considera el orden de forma diferente (que, además, cambia con el tiempo). Sin embargo, todavía es necesario hacerlo porque nuestro proceso de descolonización mental está recién en sus albores. Volvamos ahora a la pregunta: ¿Tiene sentido decir que la naturaleza es caótica? Aprovecharé el ejemplo de la selva para considerar esta cuestión. Hace unos años comencé a sospechar de la

metáfora de la “ley de la selva”. Guiada por esta curiosidad investigué un poco sobre el ecosistema selvático para encontrarme con la sorpresa de que es el modo de vida de mayor diversidad y productividad de la tierra. En las selvas tropicales conviven la mayor cantidad y diversidad de seres vivos de todo el planeta. Siendo que ocupan sólo el 6% de la superficie terrestre, se estima que allí cohabitan más de la mitad de las plantas y especies animales. Obviamente en el Amazonas no encontraremos el tipo de orden geométrico y regular que adoraba Descartes y que los urbanistas modernos se ocuparon de edificar. El orden que manifiesta es muchísimo más complejo, dinámico y vital que el que la geometría euclidiana, o cualquier otra puede albergar.

Cuando abrimos nuestro pensamiento y afectos comenzamos a encontrar otros mundos en el mundo y a darnos cuenta de que la ley de la selva, no sólo no parece nada mala; sino algunos aspectos son sumamente atractivos, al mismo tiempo que otros pueden resultarnos pavorosos. Lo que el pensamiento mecanicista no podía ver en la selva es que su vitalidad y diversidad son el fruto de los procesos de autoorganización del ser vivo y la co-evolución conjunta en una dinámica vincular que nadie dirige. La cultura del control sólo piensa en términos mecánicos, es decir de relaciones externas, roles fijos, procesos conservadores. Un reloj, por ejemplo, funciona bien cuando su maquinaria está relativamente cerrada respecto del medioambiente. El mecanismo para seguir funcionando del modo que lo ha especificado el diseñador no puede incorporar novedad alguna y siendo más que evidente que no es capaz de aprender. Cuando este modo de pensar-sentir se aplica a las máquinas y objetos creados por el hombre puede ser extraordinariamente eficaz (ni siquiera en relación al mundo físico es el único modo de conocimiento valioso y útil). Sin embargo, cuando pensamos de este modo lo vincular y la organización colectiva estamos imponiendo restricciones enormes a la vitalidad, creatividad y capacidad de aprendizaje de los sistemas.

La cultura occidental moderna supuso que la razón cartesiana podía guiarnos mejor que la naturaleza. Dio por sentado que la ley y las instituciones civiles eran siempre mejores que la autoorganización y las acciones promovidas por los afectos. Sin embargo, como ha mostrado Damasio, los afectos son

cruciales para tomar decisiones buenas para el vivir y convivir. La “razón pura” no existe, y la razón cartesiana, propia del hemisferio izquierdo, es muy útil para contestar correctamente un test estandarizado y actuar en condiciones rutinarias, pero profundamente inadecuada para comprender fenómenos complejos, desenvolverse en situaciones inusuales y crear nuevos escenarios.

En las últimas décadas ha tomado gran importancia la investigación de una red neuronal denominada “Neuronas Espejo” cuya participación se considera clave para la gestación de la empatía y la imitación. Estas neuronas se activan cuando un animal ejecuta ciertos movimientos y también cuando contempla a otros hacerlo. Gracias a esta red neuronal entendemos a nuestros semejantes y otras criaturas. Más aún, investigadores respetadísimos como Vilayanur Ramachandran plantean que son cruciales en la construcción de nuestra conciencia de nosotros mismos.

La historia del hallazgo que condujo a las neuronas espejo nos muestra las dificultades de nuestra cultura para focalizar y comprender las mediaciones e interacciones. Pero no nos adelantemos, veamos primero cómo sucedió. Todo comenzó cuando un equipo de investigadores italianos estaba trabajando en el estudio de una zona del cerebro de unos monos. Específicamente un área que se denomina F5 y se ocupa principalmente de los movimientos destinados a asir y sostener objetos y más específicamente a llevárselos a la boca. Un día, uno de los investigadores, en una pausa del experimento, tomó algo con la mano. En ese momento oyó la descarga típica que hacía la computadora que estaba unida a unos electrodos conectados al cerebro de un mono. Se sorprendió mucho porque no encontraba ningún motivo para que eso ocurriera. Se suponía que ese sonido sólo ocurría cuando el grupo de neuronas F5 del mono se activaba y eso sólo *debía* ocurrir cuando el mono agarraba algo. Pero el mono estaba allí sentado y quieto, sin pretender asir nada. ¿Qué había disparado entonces esa respuesta correspondiente al acto de agarrar? A la luz de las teorías del momento ese hallazgo no tenía sentido. Sin embargo, a diferencia de lo que suele hacerse en la ciencia “normal” (como la denomina Kuhn), el equipo de Rizzolatti no descartó el dato porque no entraba en su paradigma. Marco Iacoboni, uno de los

investigadores claves de este proceso, relata en su libro “*Las neuronas espejo*” el modo en que el paradigma instituido procedía restringiendo el foco de la investigación y las dificultades que atravesaron para ampliar, diversificar y reconfigurar el campo de investigación:

“En la década de los 80, los neurocientíficos enarbolaban el paradigma que sostenía que las diversas funciones del cerebro estaban confinadas en compartimentos estancos. En virtud de tal paradigma, la percepción (ver objetos, oír sonidos y demás) y el movimiento (alcanzar un alimento, asirlo, colocarlo en la boca) van por caminos totalmente separados e independientes entre sí. Existe una tercera función, la cognición, que está un poco “en el medio” de la percepción y el movimiento, y que nos permite planificar y seleccionar nuestro comportamiento motor (...) En general, se daba por sentado que estas tres funciones interpretadas en un sentido amplio, estaban separadas en el cerebro. (...) Sin embargo, el neurocientífico que toma como supuesto que las neuronas pueden calificarse en categorías tan simples, -sin ninguna superposición entre percepción, movimiento y cognición- puede perder de vista (o descartar como un hecho fortuito) la actividad neuronal total que realiza codificaciones con mucha más complejidad y que refleja un cerebro que aborda el mundo de un modo mucho más “holístico” que lo que se concebía antes^{vii}”.

Gallese, otro de los investigadores del equipo, destaca la importancia del cambio del modo de enfocar para poder dar sentido y comprender lo que estaba sucediendo. Cuando estaban tratando de entender qué relaciones había entre la propia acción de asir un objeto y la observación de la acción, sin encontrar ninguna clave de interpretación, se encontró casualmente en un congreso con Alvin Goldman un filósofo partidario de la “*Teoría de la Simulación*”. Este encuentro fue providencial porque aportó la idea de que lo que estaba ocurriendo era que el mono al observar al investigador tomando algo con la mano simulaba esta acción en su cerebro de tal modo que estaban implicadas simultáneamente las neuronas motoras y las visuales.

En la última década, la investigación en esta área se ha incrementado enormemente desafiando los paradigmas clásicos de la neurofisiología y, mucho

más importante aún, nuestra concepción de nosotros mismos y de las relaciones que nos unen a los demás, especialmente a nuestros semejantes. La mayoría de las investigaciones coinciden hoy en que las neuronas espejo se activan tanto cuando vamos a desarrollar una acción como cuando vemos a otros llevarla a cabo. Esto ha llevado a que muchos (aunque no todos) acepten las ideas aportadas por la teoría de la simulación. El núcleo central de ésta concepción plantea que entendemos a los demás simulando estar en su situación. Gallese, describe esta situación diciendo que *“es como si el otro se transformara en otro yo”*. Otros autores tienden a interpretar la acción de las neuronas espejo planteando que el cerebro lee las “intenciones” o decodifica la “mentes” de los otros. Yo considero que la propuesta de Gallese es mucho más adecuada porque no se circunscribe a la fisiología sino a la interacción entre seres vivos íntegros.

McGilchrist, Damasio, Ramachandran, Iacoboni y muchísimos otros investigadores contemporáneos están comenzando a hacer visible hasta qué punto los vínculos nos constituyen, nos configuran a través de los encuentros, y también nos transforman en el tiempo.

Juegos vinculares: pensar-actuar-sentir-colaborar de otros modos

*“Ir por el lado en que la razón
gusta de estar en peligro”*

Gastón Bachelard

*“El fenómeno que nosotros llamamos la Naturaleza no es más que esta extraordinaria
solidaridad de sistemas encabalgados edificándose los unos sobre los otros, por los otros, con los
otros, contra los otros: la Naturaleza son los sistemas de sistemas, en rosario, en racimos, en
pólipos, en matorrales, en archipiélagos. No existen realmente más que sistemas de sistemas, no
siendo el simple sistema más que una abstracción didáctica”.*

Edgard Morin

La propuesta del *configurazoom* es atrevernos a ser afectados, a pensar, percibir y actuar de otros modos. Se trata de mirar el mundo sin “anteojeras”, pero también sin la ilusión de una mirada “pura”. Nunca veremos al mundo “tal cual es”, porque es de muchos modos diferentes según cuál sea la constitución de quién lo percibe, su entrenamiento, su propósito y el dispositivo que utilice para la observación. La ética del encuentro reconoce la interacción, es consciente de la participación del observador en la producción del saber, lo que nos habilita para encontrar nuevos mundos y también para ver de otro modo los que ya conocíamos, “*volviendo mágico lo cotidiano*”^{viii}.

En esta etapa del viaje la propuesta es visitar las relaciones entre los seres humanos abriendo nuestra percepción y pensamiento para incluir no sólo lo estable sino lo que fluye, aprendiendo a ver lo que se conserva y también lo que cambia, pudiendo considerar las configuraciones relacionales tradicionales al mismo tiempo que aprendemos a percibir nuevas formas de encuentro, conexión y organización colectiva. Siguiendo la invitación de Bachelard, seguiremos un camino que nos hará abandonar el del racionalismo, lo que de ningún modo significa despreciar la razón, sino religarla a la vida. La invitación incluye la posibilidad de observar la variación de los paisajes afectivos y su influencia en nuestras percepciones, saberes y acciones. Así como el miedo al otro junto a la esperanza de controlarlo forjaron la ética disciplinaria; una confianza vital, lúcida y empática son las claves para entrar al universo desde una ética del encuentro.

Aunque muchos pensadores contemporáneos plantean que las redes son una novedad de las últimas década, la perspectiva que promuevo sostiene que las redes siempre han existido, puesto que con el término “red” aludimos a la interactividad, intercambio, y conectividad entre todo lo que existe. Como bien dice Edgar Morin: sólo hay sistemas de sistemas en un universo, que es a la vez único y múltiple, que está cambiando siempre, aún cuando algunas formas se conservan dinámicamente.

El modelo de conocimiento moderno concibió las organizaciones como sistemas cerrados y rígidos de relaciones y roles encerrados en un organigrama. La vida, por supuesto, siguió su curso y aunque muchos de los vínculos quedaron

invisibilizados no por ello dejaron de existir y dar forma a la organización. También quedaron fuera del foco las transformaciones y los acontecimientos no planificados, que inevitablemente emergen en la experiencia haciendo que la dinámica vincular sea siempre más rica que lo que ningún esquema pueda contener. Ni la vida ni los vínculos no pueden congelarse. No podemos abolir el cambio, pero sí podemos fijar los nombres de las relaciones y el punto de vista. Algo que puede ser muy útil pero también muy peligroso cuando no somos conscientes de la simplificación. Todos hemos tenido una madre y podemos hablar en abstracto de la “relación madre-hija(o)”. También sabemos que el vínculo afectivo cambia a cada instante, y que atraviesa fases diferentes. No es el mismo vínculo cuando somos bebés, niños pequeños, jóvenes en la pubertad, adultos con nuestros propios hijos, o cuando las madres se vuelven ancianas. Más aún, ninguna madre está “maternando” las veinticuatro horas, y un hijo puede en muchos momentos cuidar a su madre, aún cuando es pequeño, invirtiendo el rol estereotipado. Si enfocamos los detalles, el vínculo cambia de momento a momento. Aún cuando puedan conservarse algunas características lo harán en la dinámica del existir que incluirá nuevos rasgos, mientras que otros se desvanecerán.

En la actualidad estamos viviendo un momento social y político de agotamiento de las estructuras piramidales. Al mismo tiempo, se están gestando modos organizativos capaces de reconocer y albergar nuevas relaciones de poder y formas de saber. De un modelo de orden único, rígido y jerárquico estamos pasando a una multiplicidad de modos de ordenar. Mucho más importante aún: nuestra concepción del orden está sufriendo una profunda mutación. De los mapas rígidos (que además confundíamos con el territorio), estamos pasando a las cartografías dinámicas de la experiencia, que no concebimos como descripciones de un mundo independiente, sino que admitimos que estamos produciendo nosotros mismos y nos responsabilizamos por ellas. Las diferencias entre cómo concebíamos a los mapas y lo que he denominado cartografía dinámica están dadas por el hecho de que en la modernidad suponíamos que los mapas representaban un mundo externo que además era fijo, en cambio las

cartografías dinámicas expresan nuestra propia y variable experiencia del mundo. Este cambio en nuestro modo de ordenar, expresar el saber, y comprender el conocimiento no se produce de un modo lineal sino más bien vacilante, con velocidades distintas en cada área e incluso para cada aspecto del vivir en una misma persona. La inercia del sistema hace que todavía en muchos casos miremos el mundo desde las anteojeras mecanicistas y, desde luego, hay quienes no sólo intentan sostener los muros que están cayendo sino hacerlos aún más rígidos.

Tal vez porque no es posible compatibilizar un saber estático con una vida líquida vamos oscilando entre dos modos de conocimiento muy diferentes y todavía no hemos logrado aprender a navegar con elegancia. En tiempos de efervescencia, también hay zonas de estancamiento, velocidades y ritmos diferentes que es preciso respetar en su singularidad. Siempre es bueno recordar que estamos en un período de transición, con toda la creatividad desplegada pero jamás a salvo de la confusión.

Otro aspecto crucial del cambio de mirada es comprender que no sólo estamos percibiendo la contemporaneidad de modo diferente sino que también podemos enfocar el pasado para ver otros escenarios. Me refiero a paisajes que en su momento nos pasaron desapercibidos, o aquellos que podíamos ver pero no podíamos incluir en nuestra experiencia porque no estaban dentro de los parámetros aceptados. Si volvemos nuestra mirada hacia el tipo de organización moderna, además de las relaciones jerárquicas podremos ver que en ella siempre existieron y existirán una inmensa variedad de vínculos no reglados, de relaciones de poder insospechadas, de circulaciones prohibidas pero realizadas, de formas de resistencia que generaban configuraciones no legitimadas. Muchas de ellas eran “invisibles” para la mirada panóptica, otras eran toleradas o reprimidas, algunas simplemente desvalorizadas. En la contemporaneidad la situación se ha alterado radicalmente y nos encontramos en un contexto dónde los esquemas que crearon, sostuvieron y legitimaron los sistemas instituidos ya no pueden servirnos para pensar ni para actuar. El mundo mecánico y los sistemas cerrados se están

desmoronando y es preciso, incluso urgente, comprender la dinámica de intercambios en su amplitud y vitalidad.

Hasta hace unas décadas el término red se aplicaba apenas a los implementos de los pescadores, al sistema eléctrico nacional y a algunas pocas cosas más. Hoy ha “invadido” todas las áreas de la vida humana y de la naturaleza en su totalidad: desde las redes inmunológicas a Internet, desde las redes conceptuales a las sociales, la “metáfora de la red” parece ser hoy la favorita para dar cuenta del mundo contemporáneo. Sin embargo, hace sólo veinte años, cuando junto a Elina Dabas comenzábamos un taller sobre redes sociales la tarea más difícil que teníamos que abordar era tratar de familiarizar a los participantes con la noción de “red social”. Hoy, por el contrario, todos creen saber qué es una red y la tarea prioritaria es cuestionar los estereotipos y evitar los malentendidos. Algunos tal vez no se hayan inmutado cuando leyeron: “veinte años atrás” y a los más jóvenes les parecerá mucho tiempo, pero en comparación a los ritmos de la modernidad sólida las transformaciones de las últimas décadas son vertiginosas. La variedad, intensidad y velocidad de los cambios que estamos viviendo hace que nos sintamos agitados y muchas veces también perplejos. Vale la pena recordar que la World Wide Web nació aproximadamente en 1993 (dependiendo del autor y el foco varían las fechas) y Facebook comenzó a expandirse alrededor del 2006.

A pesar de que para muchos el término “redes social” es una novedad, para otros ya existía mucho antes de internet y de Facebook. El pensamiento de las redes nació en ámbitos muy lejanos a la matemática o la informática: en la psicología social, la antropología, en la psicología clínica sistémica y el pensamiento organizacional. Distintos autores harán énfasis en algunos campos y omitirán otros, creando su propio itinerario. Lo que yo quiero enfatizar es que las redes no son un fenómeno nuevo, y menos aún una cuestión puramente tecnológica. La tecnología no tiene efectos “intrínsecos”. Los efectos que produce dependen de cómo se entrelaza con las prácticas sociales en una cultura dada. Joseph Needham, uno de los más respetados estudiosos de la ciencia y la tecnología en China, tomó a la imprenta como modelo paradigmático del impacto

diferencial de las técnicas en distintas sociedades. En su monumental obra: *“Ciencia y civilización en China”* nos cuenta que mientras que la difusión de la imprenta en Europa democratizó la cultura y por ello se la considera fundamental en la gestación del Renacimiento, la Reforma y el surgir del Capitalismo, sus efectos en China fueron mucho menores. El organismo social Chino había sido durante siglos "democrático" (en el sentido de que la burocracia era una carrera abierta a los talentos) y fue capaz de incorporar la imprenta sin dificultades mientras que en la sociedad aristocrática de Occidente resultó explosiva. Ahora bien, cuando resalto el hecho de que la transformación social, y por lo tanto la educación, no es una mera cuestión tecnológica, de ningún modo significa que ésta no juegue un papel importante o incluso crucial en muchos casos. La tecnología es un mediador y como mediador hace a la estructura de los cambios. En la mayoría de los países más ricos, pero también en muchísimos países más pobres se han gastado y piensan gastar ingentes sumas en “hardware”. Sin embargo, las tecnologías tienen poco impacto real cuando no se correlacionan con los imprescindibles cambios en los modos de organización, en los estilos vinculares y en las relaciones de saber y de poder, así como en las concepciones del conocimiento. La tecnología más poderosa no es la de los “fierros” (hardware), ni siquiera los programas (software), sino la del pensamiento creativo y los vínculos que promueven la cooperación, la interactividad, la colaboración, el compartir, el dialogar, el pensar y disfrutar juntos (lo que he bautizado como humanware).

Si no son un fenómeno nuevo, ni un producto puramente tecnológico ¿Qué son entonces las redes sociales? ¿Porqué hasta hace poco nadie pensaba en esos términos? Ambas preguntas, y sus respuestas, como verán, están profundamente conectadas.

En el año 1993 se realizó en la Argentina el primer congreso de redes sociales, organizado por Fundared (Fundación para la Promoción de las Redes Sociales). Contó con una alta participación de profesionales, activistas y “rederos” sobre todo de Latinoamérica. Unos años antes Elina Dabas ya había comenzado a pensar, visibilizar y promover las redes, promoviendo otro modo de lazo social e

intervención profesional. Cuando con Elina tuvimos que elegir un título para el libro en el que compilamos juntas los trabajos presentados en el congreso, elegimos “*Redes: el lenguaje de los vínculos*”. Tomamos la idea de la exposición de una estudiante secundaria de un CEPT (Centro educativo para la producción total, que pertenece a FACEPT una red escuelas rurales, que desde hace décadas trabaja con un abordaje comunitario, en redes autogestivas y haciendo lugar a la complejidad de la vida^{ix}). No nos resultó extraño que entre tantos ponentes ilustres haya sido una jovencita la que expresara con elegancia y potencia el aspecto vincular como lo medular de las redes. Thomas Kuhn nos había enseñado que los nuevos paradigmas no suelen proceder de quienes están en la cima de la pirámide sino de los extranjeros, marginales y recién llegados, es decir, los que no están congelados en la mirada del paradigma instituido.

“El lenguaje de los vínculos” no es sólo un título bonito, sino que expresa un modo de comprender las redes y su importancia en nuestra vida personal. El pensamiento complejo intenta aprender a hacer visibles y comprender estos juegos vinculares, o como decía bellamente Gregory Bateson, encontrar “*las pautas que conectan*”. Cuando aprendemos a ver la red, esos individuos (átomos) que creíamos independientes (porque así los focalizábamos) empiezan a verse como parte de una trama vital, activa, productiva, formativa y transformadora. Pero no todos la vemos igual. La inercia cultural hace que muchos se empeñen en institucionalizarla, haciendo que pierda su potencia. La forma más usual de “esterilizar” la noción de red es concebirla como una maraña de relaciones entre nodos que, en sí mismos, son independientes. De este modo la red se “mecaniza”. El abordaje complejo de las redes que propongo nos permite ver su geometría variable, con conexiones siempre abiertas al cambio, donde los nodos cambian con los encuentros, y en las que es posible seguir muy diversos itinerarios, con su modo de fluir a ritmos diferentes. En las redes dinámicas no hay centros obligados, ni recorridos preestablecidos: las configuraciones emergen en los encuentros y se mantienen o cambian en el fluir de los intercambios, haciendo “*camino al andar*”.

La red es la matriz en la que todos estamos embebidos: nos constituye, nos atraviesa y nosotros la conformamos. Gracias a un intercambio fluido entre todos los participantes las redes se van transformando y nosotros en ellas. Pensar en red significa reconocer nuestra pertenencia a la naturaleza, nuestra inextricable relación con el colectivo y nuestro destino común con el conjunto del universo. En la red, lo singular y lo colectivo están entramados, atravesados y enlazados en una incesante dinámica de intercambios. La noción de un individuo totalmente independiente deja de tener sentido, vivimos en la mutualidad, aprendemos a través de los encuentros, afectamos y somos afectados por el entorno de muchas maneras diferentes. Esta mirada no opone lo singular a lo común, porque ambos están entramados y se constituyen mutuamente. Cada existencia es única y al mismo tiempo y sin contradicción, cada entidad comparte muchas cosas con otras en un juego vincular que puede adoptar infinitud de formas. No se trata de cambiar la polaridad clásica entre el individuo y la sociedad, ni pasar de la independencia absoluta a la dependencia total, sino de ser capaces de pensar en términos de lo que he nombrado como “autonomía ligadas”. No disolvemos al individuo en una masa indiferenciada sino que lo concebimos en un proceso continuo de individuación en el intercambio permanente con su ambiente.

El pensamiento complejo intenta comprender estas dinámicas en los territorios de vida y según se van desplegando en el tiempo, en lugar de obligar al mundo a acomodarse en unos casilleros preestablecidos por la teoría. Por ese motivo quienes trabajamos en redes sociales desde la ética del encuentro nunca hemos querido congelar el saber en una teoría, ni en un modelo, sino gestar cartografías vivas capaces de mostrar los vínculos y sus transformaciones en el tiempo, reconociendo nuestra propia implicación en la producción del saber. La red por su arquitectura variable y su capacidad de extensión, deformación, transfiguración, puede adoptar múltiples formas en su devenir vital y cuando la exploramos tenemos siempre que tener en cuenta el “zoom” y el modo de focalización, la escala de relación, la profundidad del campo que estamos considerando, la forma de movilidad de nuestro punto de vista: en suma siempre debemos tener en cuenta que somos parte de la red que pretendemos conocer y

que la forma de nuestra interacción en ella es la que la hace emerger de una manera específica. No “recortamos” una realidad independiente sino que configuramos una experiencia de encuentro.

A partir de lo que hemos considerado se hace evidente que la red social incluye todos los vínculos informales, no institucionalizados, emergentes y sorprendentes, que se dan entre la gente desde que el hombre es hombre. Las redes no son nuevas, han existido en todos los períodos históricos porque tiene que ver con aquello que no está en los estatutos de una institución. Las redes dan cuenta de lo que Cornelius Castoriadis denominó “actividad instituyente” (lo informal, creativo, invisible o reprimido por el foco instituido), para diferenciarla de lo “instituido” (lo formal, legitimado, visibilizado, conservador). Destacar lo instituyente no significa que lo instituido no tenga ningún valor, o que necesariamente haya que combatirlo, sino que las relaciones entre las personas nunca se ajustarán a los modelos ideales de una época. Tampoco sería deseable que lo hicieran (aunque no sea un saber legitimado en nuestra cultura es algo que cualquier ser humano sabe por experiencia propia).

Lo que llamamos organización (un ser humano, una empresa, un club, un ministerio, etc.) es el aspecto instituido de las redes, es decir, aquel en que los vínculos conservan la forma en una dinámica que permite que lo sigamos reconociendo aún cuando esté cambiando. Ningún lector es la misma persona que hace cinco años (o cualquier otra fecha), y sin embargo, en cierto sentido sí lo es, y es por eso que lo reconocemos. Las teorías modernas se forjaron enfocando sólo lo estable, o a lo sumo los cambios lineales. Los abordajes de la complejidad, como el *configurazoom*, nos permiten ver simultáneamente lo que está cambiando y lo que permanece, pero siempre desde una mirada dinámica. Aún lo que continúa percibiéndose igual sólo lo es porque cambia manteniendo la forma y no porque sea inmutable.

La cultura moderna, basada en el temor y la desconfianza, organizada desde la ética del control disciplinario gestó modos relacionales basados en roles fijos, relaciones estereotipadas y líneas de mando rígidas. Las redes atraviesan fronteras, crean nuevos dominios de experiencia, perforan los estratos, proveen

múltiples itinerarios. En ellas no hay jerarquía, pero tampoco horizontalidad. No hay subordinación, lo que no significa que reine la igualdad. Al abandonar el reino de las dicotomías ya no estamos obligados a optar entre dos absolutos. Así como en la red lo singular no se opone a lo común, la paridad no supone horizontalidad ni igualdad. Cuando hacemos lugar a la complejidad y multidimensionalidad de los vínculos nos damos cuenta que en todos se da simultáneamente la paridad y la diversidad. Paridad en tanto cada persona singular existe y aporta su potencia a la relación, diversidad porque cada persona brinda algo diferente (en cada dimensión).

La vida en red no es simétrica, ni horizontal, ni tiene un modo establecido ni fijo de participación o relación. La diferencia fundamental con el modelo jerárquico es que éste presupone posiciones, roles, objetivos y plazos. Desde el pensamiento de las redes no sacralizamos los presupuestos (tampoco los detestamos) sino que nos permitimos pensar las situaciones de vida sin obligarlas a coincidir con nuestras abstracciones. Ponemos el cuerpo, el pensamiento, los afectos, la imaginación, y la sensibilidad para producir junto con otros en el fluir de la vida, teniendo en cuenta un horizonte de sentido pero sin definir en términos absolutos los plazos ni los modos (algunos llaman a estos saberes-prácticos “Estrategia”, otros “Diseño emergente”, y también “Gestión dinámica compleja”).

A diferencia del modelo tradicional piramidal-jerárquico, las redes son naturalmente heterárquicas (es decir, con asimetrías variables no definidas *a priori*) y el poder circula según la situación y la dinámica de acciones. Las relaciones pueden ser a la vez simétricas (cada quién tiene su saber y su valor) y asimétricas (en una situación determinada hay liderazgos fruto de la diversidad de habilidades, contextos y personalidades). La noción de heterarquía fue propuesta por von Foerster y es otro delicioso ejemplo de cómo este gran pensador sabía habitar la experiencia sin imponerle esquemas previos. Su análisis de una batalla que ocurrió en la Segunda Guerra Mundial en las Islas Midway nos da un maravilloso ejemplo para diferenciar la concepción jerárquica, donde sólo gobierna el "Comando Supremo" y la línea de mando desciende verticalmente de arriba hacia abajo; del modelo heterárquico, donde el poder circula según lo demanden

las circunstancias. Lo que ocurrió fue que el barco insignia estadounidense (donde estaba el comando central) fue hundido por los japoneses en los primeros minutos de acción. Los comandantes de los otros barcos de la flota no tuvieron más remedio que improvisar un nuevo modo de conducirse para no ser derrotados. Espontáneamente, el jefe de cada navío, grande o pequeño, tomaba el comando de toda la flota cuando se daba cuenta de que, dada su posición en ese momento, sabía mejor lo que convenía hacer. El resultado fue un gran triunfo norteamericano. A partir de la segunda mitad del siglo pasado las formas heterárquicas de organización no han dejado de expandirse, en algunos casos incluso dentro de organizaciones que todavía mantienen la estructura jerárquica.

La heterarquía no borra las diferencias ni las responsabilidades, sino que posibilita una reorganización flexible de los equipos y las personas, de tal manera que puedan formarse grupos *ad hoc* para proyectos específicos, que serán liderados por aquellos más capacitados para hacerlo en cada caso y momento particular. A su vez, los vínculos comunicativos, tanto horizontales como verticales, permiten un flujo de información y una capacidad operativa mucho más rica y eficaz que en las organizaciones piramidales. La aceptación de un modelo organizacional que permite la formación de grupos *ad hoc* y el sistema heterárquico no implica de ninguna manera que se trabaje únicamente bajo la presión del contexto o respondiendo espontáneamente a estímulos. Por el contrario, se trata de dar flexibilidad a la organización. La cuestión no es improvisar siempre sobre la marcha, sino hacerlo cuando es preciso o conveniente. Al trabajar desde un modelo complejo de gestión en red, con un sistema de rediseño permanente, la conformación de equipos *ad hoc* (se crean para tareas específicas y luego se disuelven) puede resultar clave para operar rápida y eficazmente sobre las numerosas contingencias que surgen en la vida y especialmente en los tiempos agitados contemporáneos. El funcionamiento *adhocrático* no se opone, sino que es complementario de los equipos articulados en torno a saberes, tareas y resultados específicos. De lo que se trata es de comprender que no es imprescindible un control central, sino que es

perfectamente factible funcionar a través de un sistema autoorganizado de regulación mutua.

Uno de los campos donde esta modalidad se expande a una gran velocidad es el de la informática, tanto a nivel de la organización misma de las redes (que no están centralizadas sino que tienen una arquitectura distribuida), como a nivel de los colectivos de investigación y producción que conviven, no siempre amablemente, con empresas más tradicionales. La tensión entre quienes piensan y producen desde la ética del control y los que lo hacen desde la del encuentro está adquiriendo una gran intensidad. De un lado las corporaciones y los políticos asociados o subsidiarios de ellas (que son la mayoría) que quieren “privatizar” las redes y evitar que podamos compartir, promoviendo leyes a su medida (SOPA; PIPA, son las siglas de las últimas iniciativas pero sin duda habrá muchas más) y del otro todos nosotros que día a día compartimos, aprendemos juntos, intercambiamos, producimos, y disfrutamos del encuentro. Entre todos nosotros, paradójicamente, están incluidos ellos –algo que sólo puede verse cuando pensamos de modo multidimensional- porque cuando no están en función los políticos y los ejecutivos de las empresas que buscan lucrar con el saber de la comunidad también se comportan como los demás). Esta situación nos da otro ejemplo de la ambigüedad y las tensiones propias de la transición. La diferencia crucial entre el modelo jerárquico y el heterárquico no está dada porque uno es asimétrico y el otro no: ambos lo son, aunque de un modo muy diferente. La clave para distinguirlos es que la jerarquía presupone una superioridad y por lo tanto una subordinación absolutas. En cambio la heterarquía reconoce una paridad básica e inalienable de todos los partícipes, al mismo tiempo que acepta la diversidad. Paridad no significa igualdad, sino el reconocimiento del otro como otro ser humano con tantos derechos como tengo yo, aunque cada uno tenga potencias diferentes.

Para comprender la diferencia en la forma de concebir y relacionarse con los otros me voy a permitir recurrir a ejemplos provenientes de culturas muy diferentes. El primero es una mixtura entre una preciosa historia de una tribu africana y los grupos de software libre.

Ubuntu es una noción-práctica ética africana que significa *“Una persona es una persona a causa de los demás”*. Para comprenderla más a fondo, utilizaré una historia que circula por internet y que independientemente de que muchos ya la conozcan, nos aporta una enseñanza maravillosa.

Un antropólogo propuso un juego a los niños de una tribu africana. Puso una canasta llena de frutas cerca de un árbol y le dijo a los niños que aquel que llegara primero ganaría todas las frutas.

Cuando dio la señal para que corrieran, todos los niños se tomaron de las manos y corrieron juntos, después se sentaron juntos a disfrutar del premio. Cuando él les preguntó por qué habían corrido así, si uno solo podía ganar todas las frutas, le respondieron: UBUNTU, ¿cómo uno de nosotros podría estar feliz si todos los demás están tristes?

UBUNTU también es un sistema operativo abierto, participativo, evolutivo y colectivo. No es sólo un nombre, ni un concepto abstracto, ni un ideal, es un modo de vivir y de convivir desde la ética del encuentro.

No sólo en África sino también entre muchos pueblos originarios de América, esos que con tanta altanería como ignorancia llamamos primitivos, el “Nosotros”, es decir, la afirmación de la pertenencia, da el tono a la vida de cada persona así como al conjunto. Los tojolabales, un pueblo de la zona de Chiapas, con el que convivió el filósofo y lingüista Carlos Lenkersdorf, pueden ayudarnos a comprender la perspectiva comunitaria. Cuando el investigador y su esposa les preguntaron a los tojolabales si les podían enseñar su lengua, sus interlocutores les respondieron que lo tenían que conversar con la comunidad. Luego agregaron: *“Si nos quieren entender de verdad, si quieren captar la cultura nuestra, decimos la nuestra y no la mía ni de otro compañero u otra compañera, sino la nuestra; tendrán que aprender el nosotros. Es un distintivo de nuestra cultura, de nuestro modo de ser”*.

En este y muchos otros pueblos desvalorizados por el colonialismo (que aún está vigente) no existen ni la noción, ni la sensación, ni las prácticas o creencias individualistas egocentradas. Todos participan del “Nosotros” comunitario. Ese nosotros no es una suma de individuos como supone nuestra

cultura, sino una trama de la que cada persona forma parte sin perder su singularidad. Para ningún ser vivo es optativo el formar parte de la red (y según Spinoza, con quien acuerdo, tampoco lo es para ninguna entidad, pues el universo en su conjunto es una red infinita de relaciones que se autoproduce eternamente). Para los tojolabales la pertenencia a la comunidad no es una eventualidad, nacen y viven en ella, todos se saben pertenecientes tanto al grupo humano con el que conviven como a la tierra que no les es ajena, sino que es parte de eso común que entreteje la vida. La cultura moderna, en cambio, se gestó a partir de la ilusión de independencia, pero no por eso logró hacerla realidad. Pero sí son reales las consecuencias de esa ilusión. Siempre estaremos unidos a la naturaleza y a los otros como cualquier otro animal (que eso somos, y lo recalco porque por mucho que lo sepamos aún no lo aceptamos en toda su dimensión). Lo que cambia a partir de la suposición individualista es el modo en que nos organizamos colectivamente, la forma en que vivimos los vínculos (en nuestro caso el énfasis en el yo y la propiedad privada), así como el modo en que creamos y resolvemos los conflictos. Para comprender un poco más la diferencia entre una cultura del control, del yo y la propiedad, a una del encuentro, el nosotros y el compartir, me valdré de otra historia africana:

Cuando una mujer de cierta tribu de África sabe que está embarazada, se interna en la selva con otras mujeres y juntas rezan y meditan hasta que aparece la canción del niño. Saben que cada alma tiene su propia vibración que expresa su particularidad, unicidad y propósito. Las mujeres entonan la canción y la cantan en voz alta. Luego retornan a la tribu y se la enseñan a todos los demás. Cuando nace el niño, la comunidad se junta y le cantan su canción. Luego, cuando el niño comienza su educación, el pueblo se junta y le canta su canción. Cuando se inicia como adulto, la gente se junta nuevamente y canta. Cuando llega el momento de su casamiento, la persona escucha su canción. Finalmente, cuando el alma va a irse de este mundo, la familia y amigos se acercan a su cama e igual que para su nacimiento, le cantan su canción para acompañarlo en la transición. En esta tribu de África hay otra ocasión en la cual los pobladores cantan la canción. Si en algún momento durante su vida la persona comete un crimen o un acto social aberrante, se lo lleva al centro del poblado y la gente de la comunidad forma un círculo a su alrededor. Entonces le cantan su canción. La tribu reconoce que la corrección para las conductas antisociales no es el castigo; es el amor y el recuerdo de su verdadera identidad. Cuando reconocemos nuestra propia canción ya no tenemos deseos ni necesidad de hacer nada que pudiera dañar a otros. Tus amigos conocen tu canción y te la cantan cuando la olvidaste. Aquellos que te aman no pueden ser engañados por los errores que cometes o las oscuras imágenes que muestras a los demás. Ellos recuerdan tu belleza cuando te sientes feo; tu totalidad cuando estás quebrado; tu inocencia cuando te sientes culpable y tu propósito cuando estás confundido. No necesito una garantía firmada para saber que la sangre de mis venas es de la tierra y sopla mi alma como el viento, refresca mi corazón como la lluvia y limpia mi mente como el humo del fuego sagrado.

Tolba Phanem - Poeta africana.

Estos pueblos, que muchos desvalorizan, saben muchas cosas que nosotros necesitamos re-aprender o legitimar. De hecho, en tanto seres vivos las sabemos, pero como entran en conflicto con nuestro discurso cultural, quedan relegadas a lo que concebimos como vida privada, o al saber implícito que se pone en juego en cualquier área de la vida pero del que no se puede hablar. Más aún, la peregrina distinción entre áreas privadas y públicas está desvaneciéndose a un ritmo acelerado, lo que no significa que se vayan a borrar las distinciones entre lo íntimo y lo compartido, sólo que no estarán necesariamente sesgadas por la idea de propiedad ni por muros que las separan.

Estamos unidos a otros inevitablemente: necesitamos el aire para respirar, nutrientes para alimentarnos, amigos para conversar, pensar y gestar sentido. La ternura y los cuidados también son imprescindibles para sobrevivir y gratificar el vivir. Sin embargo, esa unión con los otros no es rígida sino fluida y aunque no seamos independientes nos brinda grados de libertad, que pueden ser mayores o menores dependiendo de nuestro modo de vivir. Paradójicamente, la ilusión de independencia disminuyó esos grados de libertad al establecer un sistema rígido de control. El desafío es ampliarlos a través de una regulación mutua que permita el despliegue de la potencia de cada quién en el encuentro colectivo.

El pensamiento complejo, en la tradición de Spinoza, nos permite comprender lo singular entramado en lo común y lo colectivo configurado por los intercambios entre las singularidades. Cuando aprendemos a visibilizar las redes, aparece la dimensión de lo común, ya no como una asociación contractual, sino como modo de existencia inevitable. Las redes nos invitan a repensar y a reinventar la comunidad.

Communitas es la palabra latina de la que deriva nuestro término comunidad. En latín significaba, además de lo que es común a un grupo, amabilidad, bondad, afabilidad. Nombraba el resultado de la actividad gregaria humana y también los afectos y prácticas que la hacían posible (no es por casualidad que de ella derivan comunicación y comunión). No existe en este modo de concebir el lazo social un individuo aislado, ni independiente. La noción de comunidad supone algo común en quienes participan de ella: la trama en la que

estamos embebidos. La comunidad no es la suma de las partes, sino que aquello crea y da sentido a las partes. No existe la parte sin el todo al que pertenece, sólo somos parte en tanto participamos de un todo. Como ya he destacado: no hay fragmentos (no importa si se llaman átomos o individuos), sino una trama de intercambios en las que pueden distinguirse singularidades. Pero cuando acercamos el foco a una singularidad, vemos que también es una trama. Este modo de percibir, pensar y actuar nos permite comprender la paridad entre todo lo que existe, pues desde el más humilde grano de arena hasta la Vía Láctea, un peón o un presidente, todo participa por igual de la existencia, aunque su aporte sea diferente.

Las comunidades de los pueblos originarios americanos, así como muchas tribus africanas, son pequeñas y territoriales. La pertenencia es inevitable, y por lo general los modos de pertenecer siguen tradiciones establecidas hace mucho tiempo. En la contemporaneidad, estamos asistiendo a un doble proceso de descomposición de los estereotipos personales y vinculares (el individuo normal y el contrato social) y por otro lado de creación de nuevos modos de habitar la experiencia personal y vivir en común.

La dificultad insuperable para el pensamiento moderno reside en que quienes lo utilizan no pueden salir del marco de sus propios preconceptos y quedan siempre atrapados en la elección entre polos opuestos. Qué hay en cada polo y a qué se contrapone puede variar, pero siempre la forma que toma es el enfrentamiento entre polaridades absolutamente puras y opuestas. En relación al ser humano y a los vínculos, los pensadores modernos fueron tomando distintas posiciones: algunos inventaron al “buen salvaje”, mientras otros lo imaginaron como un caníbal, pero en ambos casos lo concibieron en contraposición con el “hombre civilizado”. Del mismo modo, la comunidad fue imaginada por algunos como un paraíso: el círculo cálido, la pertenencia sin conflictos, la solidaridad absoluta y el acuerdo sin fisuras. Pero otros la concibieron de un modo totalmente contrario: como una coerción intolerable de la libertad individual, una exigencia de obediencia a la tradición, un destino forzoso. En ambos casos los pensadores modernos fueron incapaces de pensar la tensión inherente a todo encuentro y

organización. La comunidad no ha sido nunca pura armonía y solidaridad, ni una forma absolutamente ahogante de vivir.

Pensar la comunidad existente, y la que queremos promover, desde los enfoques de la complejidad supone abandonar las narraciones que nos exigen optar entre el paraíso (siempre perdido o futuro) y el infierno (generalmente como amenaza). En este camino es imprescindible comprender nuestra existencia reconociendo que siempre ha de ser diversa, tensa, e intensa. Lejos de ser un defecto, así es nuestra naturaleza, y por lo tanto éste es el punto de partida para construir todas las formas vinculares que seamos capaces de producir.

En la era de la visibilización de las redes tenemos la oportunidad de crear nuevos modos de comunidad que nos permitan tejer vínculos horizontales, transversales, excéntricos, multicéntricos, y sobre todo: fluidos. No existe uno, sino una gran variedad de modos de pertenencia. La tensión entre lo singular y lo colectivo es parte de la vida. El modo en que construyamos el lazo social en una era en que lo instituido se licua y lo nuevo está recién configurándose, dependerá de nosotros, por lo cual es crucial pensar qué mundo queremos promover.

Capítulo 3

El cambio educativo:

Volver a hacer de la educación una fiesta

“Que no entre aquí nadie que esté buscando una receta”

Hace unos años me contaron un cuento precioso. Se trataba de la visita de un inspector a una escuela primaria. En su recorrida vio a una maestra escondida debajo de su escritorio. Los alumnos estaban armando un gran alboroto y el aula estaba completamente dada vuelta. Al preguntar a la maestra qué sucedía, ella respondió desconsolada que no podía dominar a la clase, quejándose amargamente de la falta de material didáctico, computadoras y recursos. Ni lerdo ni perezoso el inspector buscó algo que pudiera serle útil y al ver un corcho, lo tomó en la mano e invitó a los chicos a la aventura del conocimiento. Les preguntó qué era, de dónde salía, qué se podía hacer con él. Cada respuesta iba abriendo nuevos horizontes. Los chicos estaban atentos y contentos. Al despedirse, la maestra le dijo que nunca olvidaría esa lección. Sin embargo, al año siguiente cuando el inspector volvió, la encontró nuevamente bajo su escritorio. Al preguntarle qué pasaba la maestra desesperada le dijo que no encontraba el corcho”.^x

He decidido comenzar este último capítulo contando un cuento que tal vez muchos lectores ya conozcan. Sin embargo, creo que aún para los que ya lo han leído vale la pena volver a pensarlo. Me gustaría también que todos pudieran conmoverse con su espíritu y hacerlo vivir en las aulas y en todas las actividades de la vida.

El cambio educativo que estamos viviendo y en la que todos participamos de diferentes modos, va mucho más allá de una “reforma educativa” (entendiendo por tal un plan centralizado, *a priori* y dirigista que proveerá todas las soluciones que la sociedad demanda). La transformación en la educación sólo puede ser comprendido cabalmente como parte de un proceso más amplio y más complejo: la metamorfosis de la sociedad en su conjunto. El problema educativo no se soluciona con nuevas metodologías, o con más tecnologías, ni siquiera con novedosas pedagogías, aunque sean necesarias y valiosas. La cuestión clave es entender que en la era de las redes no hay problemas ni respuestas únicas, aún cuando haya facetas, elementos y características más o menos comunes. Ese es el motivo central por el que he elegido una mirada desde la ética, pues es la única

forma de gestar un espíritu común y al mismo tiempo dar lugar a la diversidad. Cuando hablo de una ética del encuentro, no estoy proponiendo crear un nuevo decálogo de mandamientos, sino una forma diferente de pensar y actuar que reconoce la legitimidad del otro, el valor del diálogo, la importancia de generar sinergia. Un enfoque que tiene por motor el pensamiento propio y entramado, la alegría, la curiosidad, el entusiasmo que genera la investigación y el deseo de aprender que todos tenemos. En cada territorio de vida (que hoy no es necesariamente geográfico) este espíritu se expresará de modo diferente. Ya no tiene sentido seguir buscando recetas, ni esperando soluciones universales. Esto no significa que caeremos en el abismo del sinsentido, porque siempre hay propuestas, ideas potentes y prácticas valiosas para poner en común y pensar juntos. La perspectiva ética promueve el pensamiento en situación. No establece mandamientos universales, sino que habilita a cada persona a ejercer su potencia responsablemente junto a otros porque promueve el pensamiento y la responsabilidad personal y colectiva en lugar de la obediencia ciega a la autoridad (se llame iglesia, estado, gerente o director). Este no es un llamado a la desobediencia, sino un modo de vivir basado en la comprensión personal en lugar del sometimiento ciego al criterio ajeno que exige la ética del control.

Aunque la crisis del modelo educativo mecánico-disciplinario es innegable, lo que no está para nada claro es hacia dónde hemos de evolucionar (lo que no significa progresar). Para quienes queremos cultivar la ética del encuentro el cambio educativo adquiere sentido dentro de un contexto más amplio: el de la democratización de la democracia. Pues no concebimos el conocimiento de modo abstracto sino en relación a la vida como parte de la construcción del modo de comunidad que queremos promover. Por lo tanto, ponemos el acento en la convivencialidad como una de las cuestiones claves de nuestro tiempo (tal vez de todo tiempo).

La modernidad se está licuando pero en el río revuelto algunos se van enriqueciendo a costa del conjunto, hay quienes pugnan por crear nuevos guetos privados dejando a la mayoría a la deriva. Al mismo tiempo, millones de personas en todo el planeta están encontrándose, colaborando e intercambiando mientras

que muchas corporaciones buscan evitarlo por todos los medios a su disposición (que sin duda son muchos). Estamos viviendo un tiempo de agudos contrastes, por un lado la “desafiliación”, como muy adecuadamente lo bautizó Robert Castel, para hablar del debilitamiento de lo que fue el estado de bienestar, con la consecuente pérdida de derechos de los trabajadores y los sectores populares como consecuencia de las políticas neoliberales (acompañadas e incluso promovidas lastimosamente por muchos partidos que dicen ser de izquierda o populares, cuyos fundadores están revolcándose en sus tumbas). Simultáneamente, estamos participando también de una intensa germinación de nuevas modalidades de organización en redes que ya no piensan en términos de propiedad exclusiva sino compartida (los Commons^{xi}), de producción conjunta y creación colectiva.

Al mismo tiempo que hay un notorio avance de la homogeneidad (programas de TV calcados de un país a otro, cadenas internacionales de producción de bienes de consumo uniformes –incluido los culturales-, “no lugares” como los Shoppings en los que uno son sabe si está en Bolivia o Japón, etc.) mientras que también está creciendo el reconocimiento y el valor de la diversidad (tribus urbanas, minorías raciales y sexuales, recuperación de las tradiciones de etnias antes desvalorizadas, etc.).

En este contexto agitado, algunos sólo piensan en cómo sacar provecho personal o sectorial del desguace del estado atrincherándose en sus parcelas custodiadas y desresponsabilizándose por el destino común. Quienes participan de la ética del encuentro buscan crear modos de vida en las que cada uno sienta, piense y actúe reconociéndose como partícipe y responsable del bien común y no sólo del personal. Construir nuevas comunidades en las que sea posible convivir en la diversidad y no diferenciarnos desde la indiferencia. No porque sea una obligación o un mandamiento, sino a partir de la comprensión cabal de nuestra interdependencia en la trama de la vida.

El sistema educativo moderno no tiene en cuenta (y por lo tanto se desaprovechó) el deseo natural de aprender. El estudio es una obligación más que un derecho (aunque en el discurso pueda enfatizarse lo segundo, en los hechos

pesa más lo primero). Es un sacrificio que debemos asumir para acceder a un futuro mejor, antes que un espacio de disfrute del saber en el que cada persona puede fructificar. Como bellamente dice Daniel Pennac: “*La escuela de la república estaba dispuesta a garantizar el porvenir, siempre que fuese el alumno que ella esperaba ¡Y pobres aquellos que no respondan a las expectativas*”. Esto no quita que hubiera y sigan existiendo en ella maestros, directivos y profesores (como los que lo “rescataron” a él y tantísimos otros), que crean caminos no trillados, que no se conciben a sí mismos como guardianes de la verdad o custodios del método, sino que están siempre dispuestos a la escucha paciente, al acompañamiento amoroso, a hacer del error una oportunidad de aprender y no un motivo de castigo, a seguir los caminos de la curiosidad natural y a encontrar la potencia en lugar de insistir sobre la falta.

La ética del encuentro nace de la confianza en la potencia humana de pensar y de aprender. Se nutre de la empatía y la alegría, del placer que nos da investigar y explorar el mundo, y se acrecienta enormemente al hacerlo con otros. Aún cuando inevitablemente surjan conflictos, todos sabemos por experiencia que estos pueden enriquecernos y no sólo destruirnos. El placer de aprender no está reñido con el esfuerzo, sino que busca promover la potencia de cada quién en lugar de exigir sacrificios en nombre de un método o un deber.

En un mundo donde la información está disponible las veinticuatro horas todos los días, no tiene ningún sentido acumular “datos” o conocer “hechos”. Nuestro desafío es pasar de un modelo único que exige enseñar lo que hay que saber, a un territorio capaz de alojar la diversidad que nos permita investigar lo que nos interesa aprender. La diferencia crucial está dada por el cambio desde un modelo de adquisición de saberes establecidos a otro en el que se promueve el pensamiento, que incluye conocer la tradición cultural en la que vivimos, pero no como un “objeto de conocimiento” (menos aún aislado) sino como parte de un proceso de indagación sin término.

Los enfoques de la complejidad como el *Configurazoom* nos permiten ampliar nuestros horizontes en lugar de achatarlos como hace la perspectiva dicotómica: no estamos en una lucha de lo nuevo contra lo viejo, sino en un

proceso de transformación complejo en el que es preciso reconocer la tradición sin sacralizarla para poder hacer lugar a la creatividad y la innovación. El legado cultural no es optativo, pero puede ser tanto un trampolín a partir del cual construir nuevos mundos como un cerco que nos impida ver más allá de lo instituido. En estos tiempos tenemos que estar particularmente precavidos porque el discurso innovador está a la orden del día, pero en muchos casos solo aporta nuevas modas, decorativas que poco aportan y al mismo tiempo se eliminan prácticas valiosas sólo para parecer más actuales. La crítica a la memorización como centro del proceso educativo no supone que todas las actividades en las que la memoria participa sean iguales o haya que eliminarlas. Lamentablemente esto afanes “modernizadores” barrieron con prácticas maravillosa con el aprendizaje y recitado de la poesía, al mismo tiempo que se exige que los alumnos recuerden la fórmula del binomio de Newton que bien podrían consultar cuando la precisen. Del mismo modo, no se trata de criticar las rutinas solo por innovar, muchas pueden ser organizadoras y ayudarnos a reservar nuestras energías para la creatividad. El problema con el paradigma disciplinario es que las sacraliza, pero también es igualmente limitante demonizarlas.

Hoy tenemos la oportunidad de reinventar y recrear el escenario poético. No desde una fantasía de volver al paraíso perdido, sino gestando nuevos lazos comunitarios que nos permitan recuperar el saber que habíamos perdido con el conocimiento y el conocimiento que perdimos con la información. Se trata de participar activa y conscientemente en la construcción de un “nosotros” en el que cada quién pueda fructificar.

Las antiguas comunidades estaban restringidas a un territorio geográfico y tenían una fuerte necesidad de mantener la tradición. En la sociedad moderna se ampliaron enormemente las conexiones pero se concibieron como meros lazos exteriores con un sentido casi esquizofrénico de la pertenencia, ya que oscilamos entre la creencia en una independencia absoluta y la idea de que formamos parte de un todo en el que no somos más que un engranaje asociado con otros. El “nosotros” comunitario apenas podemos intuirlo cuando pensamos el vínculo que nos une con nuestros padres e hijos, y a lo sumo podemos ampliar nuestro

“círculo íntimo” a la familia extendida y los amigos del alma. Más allá de estas relaciones entrañables creemos que todo es asociación contingente. Sin embargo, en la contemporaneidad estamos empezando a visibilizar, sentir y apreciar lo común, entendiéndolo como una trama vincular a la que pertenecemos inevitablemente y no por contrato. En las redes contemporáneas podemos fluir con muchos más grados de libertad que los que tenían los miembros de las comunidades tradicionales. Pensar desde la complejidad es no perder nunca de vista esta trama vital y saber que estamos enraizados.

Hoy en día una comunidad ya no es necesariamente territorial, el ciberespacio ha ampliado nuestros horizontes y nuestros vínculos. La faz virtual de la realidad (que es tan real como cualquier otra) no sólo permite nuevos modos de conexión, sino que nos brinda un territorio donde experimentamos otras formas de vincularnos, de aprender, de producir en común. Las nuevas comunidades no son propuestas utópicas, sino realidades cotidianas para millones de personas, que están explorando nuevos modos de construir un “nosotros” y aprender juntos.

En un mundo en acelerada mutación no tiene sentido dedicarse a “transmitir” verdades eternas, en las que cada día creen menos personas. Es preciso enfocar el cambio educativo de modo tal que, en todas las dimensiones, prioricemos la posibilidad de aprender a aprender colectivamente, gestemos sentidos comunes capaces de albergar la diversidad de itinerarios del saber en lugar de sostener un currículum único de conocimientos descuartizados, y podamos crear estilos de convivencia que promuevan la potencia de todos reconociendo el valor de disenso.

El cambio curricular es importante pero sólo adquiere sentido, cuando lo pensamos teniendo en cuenta el quehacer educativo en su integridad para poder pasar de un modelo basado en la enseñanza de contenidos fijos, transmitidos de forma unidireccional a un ecosistema de aprendizajes, entendido como cultivo, como proceso germinativo. Se trata de abandonar el énfasis en el conocimiento de datos para acentuar la actividad de investigación, estimulando el pensamiento y la generación de preguntas en lugar del recitado de lecciones. La noción misma de un programa único y totalmente preestablecido deja de tener sentido cuando

ponemos énfasis en la investigación pues en ésta lo crucial es aprender a aprender, y en ese camino nunca sabemos a priori a dónde nos conducirá, ni qué opciones se presentarán ni cuáles habremos de elegir en función del proyecto en el que estemos comprometidos. Sólo es preciso tener horizontes de sentido comunes sobre cuáles serán las cuestiones a investigar, dando prioridad a las que están ligadas a la vida.

El mayor desafío que afrontamos en la actualidad no es qué temáticas debemos enseñar sino cómo hacer para salir del modelo mecanicista, individualista y competitivo para aprender a pensar creativamente y producir colaborativamente^{xii}. Un obstáculo importante que debemos eliminar es la disociación entre la teoría y la praxis, entre los valores declarados y los practicados tan habitual en nuestra cultura ¿Creemos acaso que sólo con discursos y cursos podremos pasar de la competición a la cooperación o de la transmisión a la investigación? Todos hemos sido, y en buena medida seguimos siendo, formados en la competencia, el individualismo y el consumo pasivo de información. No hay curso teórico que vaya a cambiar tantos años de adiestramiento disciplinario. Los profesorados todavía hoy tienen la misma estructura y modalidad de la escuela secundaria. En muchos casos la universidad, y hasta el nivel de posgrado inclusive, mantiene la estructura de transmisión pasiva de saberes. Aún aquellos docentes que por su propio ámbito de investigación y “postura ideológica” critican el mecanicismo y el modelo panóptico, como suele ocurrir con muchas cátedras “innovadoras” y de “pensamiento crítico” donde citan a Foucault cada tres palabras, mantienen en sus clases el estilo panóptico, la forma del examen repetitivo de conocimientos, haciendo gala en los hechos de los valores iluministas que tanto critican de palabra en sus clases.

Para no caer en estas contradicciones flagrantes considero fundamental enfatizar la diferencia entre las reformas y el cambio educativo. Comparto con muchísimos docentes, la convicción de que las reformas educativas son apenas nuevas decoraciones en los viejos escenarios. Esta convicción no es el fruto de un devaneo teórico sino de varias décadas de pensar mi propia experiencia como docente, de explorar posibilidades, de resistir cuando pude hacerlo, de reflexionar

cuando no pude. He participado activamente en muchos procesos de transformación tanto en mis propias clases como en programas y proyectos nacionales y provinciales, en el ámbito público y en el privado, con escuelas laicas y también religiosas. En la mayoría de los casos las reformas son recetadas por un equipo de “superespecialistas” educativos, que parten de modelos ideales y buscan soluciones universales, sin tener en cuenta la diversidad territorial, la especificidad de cada colectivo. Toman como punto de partida lo que ellos imaginan que debería existir, sin preocuparse en conocer lo que ocurre en las aulas, ni aprovechar la potencia que tienen los alumnos, profesores y directivos. Cada 10 años se ejecutan macroreformas, y minicambios todos los años, para estar siempre a la moda. Lo que no cambia es el hecho de que estos proyectos se cocinan muy lejos de la escuela o la universidad, y que no se busca ni se valora la participación colectiva. Los reformadores suelen tomar como punto de partida modelos ideales, para arribar a otros modelos ideales que luego deben “bajar” a una tierra a la que nunca llegan del modo en los visionarios imaginaron. La culpa del fracaso nunca se achaca al método de construcción idealizado, descontextualizado, y parcelado, sino a la incapacidad del colectivo de docentes, a los que por lo general se desvaloriza, y a la resistencia de alumnos, porque no tienen a bien amoldarse a lo que los funcionarios imaginaron respecto de ellos.

Quiero enfatizar muy especialmente el hecho de que las “Reformas Educativas” no son la única forma de cambiar la educación. La creencia en que sólo una reforma “desde arriba” puede ofrecer lo que la sociedad precisa es especialmente fuerte en todos los burócratas de la educación que quieren convertirse en abanderados del cambio por decreto. Lo que no resulta extraño en una cultura donde la población formada bajo el pensamiento representacionista, ha sido adiestrada para delegar en los expertos los aspectos más importantes de la vida. Incluso, en muchos casos, aún los que están más directamente afectados, como los directivos, docentes y alumnos suelen limitar su oposición a la queja o a la crítica, mucho más que a hacer existir nuevos escenarios. Considero particularmente triste el hecho de que los sindicatos docentes, siendo algunos de ellos instituciones poderosísimas, por lo general han restringido su accionar a lo

salarial aportando muy poco a la transformación. Por suerte, también son muchas personas que resisten creativamente y están haciendo existir nuevos escenarios.

Casi todas las reformas que hemos vivido, especialmente en las últimas décadas, han fracasado de un modo u otro. Esto no significa que no cambien nada o que no tengan algunos aspectos positivos, sino que las reformas raramente hacen algo más que una cosmética educativa, a lo sumo una cirugía estética. Sólo a partir del reconocimiento de la diversidad, la desigualdad y la heterogeneidad de problemáticas, de los estilos de abordaje, búsquedas, proyectos, recursos y deseos, y de la movilización *in situ* de la comunidad puede lograrse una transformación en la que desplegar la potencia de todos los actores involucrados, que no son niños o maestros abstractos sino personas muy diferentes en territorios muy diversos. Una de las tareas cruciales para democratizar la democracia, y por lo tanto la educación, es avanzar profundamente en la desburocratización, promoviendo modos de gestión en los que la sociedad civil pueda participar activamente, lo que precisa de una ciudadanía responsable que no se quede esperando soluciones mágicas del gobierno de turno.

Fracasen o no las reformas, la educación está cambiando. Mucho de lo que hoy aprendemos no lo estudiamos en la escuela sino que lo hacemos a través de internet formando comunidades de intereses y prácticas. Más aún, la noción de estudio está mutando (salvo en la escuela), de la “tábula rasa” estamos pasando a una especie de “búsqueda del tesoro”, en la que en lugar del sacrificio generamos entusiasmo. En este nuevo juego del saber la obligación está cediendo paso al deseo, de la adquisición de conocimientos pasamos a la producción de pensamiento, dejamos atrás la sistematización mecánica y el currículum uniforme y abstracto para hacer lugar a itinerarios de exploración e investigación abiertos y ligados a la vida.

Coincido plenamente con José Antonio Fernández, quien fuera director de EURYDICE (la red de información sobre educación de la comisión Europea), cuando sostiene que: *“A pesar de que la escuela sea la institución que más alarde haya hecho de las reformas que ha tenido, hoy debemos reconocer que, en lo esencial, las cosas no han cambiado. Los vientos reformistas se han traducido*

básicamente, en modernizaciones curriculares sobre el papel del ministerio que concibe la reforma; y sobre el papel que la convierte en una ley, y los reglamentos posteriores que lo desarrollan, y luego es sobre el papel que se hace el gran negocio editorial que produce los nuevos libros de texto”

El cambio educativo (de que una reforma a lo sumo puede ser parte), es un proceso cuya “globalidad” es la resultante de una inmensa variedad de acciones locales, por eso lo que necesitamos urgentemente es disminuir a su mínima expresión los procedimientos burocráticos y habilitar nuevos modos de gestión participativos y en red, lo que no significa desfinanciar la educación pública, sino por el contrario aumentar el presupuesto, la autonomía local y transparencia a todos los niveles. Las reformas centralizadas muchas veces entorpecen, inhibe y hasta impide la experimentación colectiva, a veces destruyen logros arduamente conseguidos y distraen energías hacia cambios irrelevantes o arbitrarios. Pero ¡cuidado! de ningún modo se trata de oponerse a las reformas como un todo, las hay de todos los colores. En el 2001 en los Estados Unidos se impuso el “*No Child Left Behind Act*” (“Qué ningún niño se quede atrás”) por acuerdo de los demócratas y los republicanos. Esta reforma lleva hasta su más siniestra expresión el modelo de control mecanicista que promueve el “estudiar para aprobar”. El proyecto consiste en la permanente y sistemática aplicación de tests estandarizados, para luego penalizar a los maestros y desfinanciar a las escuelas públicas que no cumplan con los parámetros establecidos. No resulta extraño que en un sistema de este tipo niños y jóvenes curiosos, lúcidos e interesados por el mundo tengan una conversación como la que transcribo de Enzo (13 años) con su madre:

-Ma, ves que a mí desde el año pasado me parece que el colegio ya no me sirve... Ahora ya sé lo que voy a hacer con el colegio... Lo voy a tomar como una anécdota - aquí interrumpe la madre con un estruendoso -Heee?- y el espontáneo filosofar continúa - Una anécdota para aprender, sí, aprender, pero no lo que los profesores quieren que aprenda, sino aprender a esperar lo suficientemente a que llegue el recreo y salir a jugar con mis amigos-

En cambio, en Finlandia se ha realizado una reforma educativa extraordinariamente valiosa centrada en la confianza y la valoración comunitaria de la educación. Una de sus características es que hasta los 9 años los alumnos no son evaluados con notas. Cada uno puede aprender a su ritmo y con su estilo, sin preocuparse de su rendimiento respecto a los demás, sin que ninguno sea considerado un “zoquete” o un “retrasado”, o portador de alguna “patología”. Los que tienen dificultades, (casi todos las tienen en algún área), reciben la ayuda y el aliento necesarios, y no castigos y reprimendas. Finlandia ha elegido confiar en la curiosidad de los niños y en su sed natural de aprender. Cuando se introducen los exámenes, en un proceso gradual y cuidadoso, se lo hace buscando que sean evaluaciones motivadoras capaces de estimular el deseo y facilitar el esfuerzo necesario para aprender. Para ello los profesores gozan de una inmensa libertad pedagógica, de un margen amplio de autonomía y de iniciativa, que sólo puede prosperar en un sistema basado en la confianza.

Aprecio enormemente, al igual que muchísimos educadores en todo el mundo, la reforma finlandesa. Sin embargo, no la considero una panacea ni un modelo a copiar. Por supuesto es una experiencia inspiradora de la que podemos aprender muchísimo. En particular, porque nos ayuda a no desvalorizar lo que una reforma puede dar. Diferenciar las “reformas” de los procesos de transformación, no supone una apuesta a la pura espontaneidad. Implica abrir el pensamiento y la acción hacia la combinación de estrategias, en lugar de quedar inmovilizados por la “esperanza” en que los expertos y gurúes finalmente den en el clavo respecto de lo que necesitamos. Para entrar luego en un círculo vicioso, pues cuando fracasan los denigrarnos sólo para volver a apostar todo a la próxima moda pedagógica que pronto caerá en descrédito, y así sucesivamente. Tal vez ha llegado la hora de que nos demos cuenta que lo que no necesitamos ni más ni mejores expertos, sino sobre todo y ante todo compromiso del colectivo. En la era de las redes, la creación y sostén de lo común no precisa de un discurso único y homogéneo, de una fábula originaria como cuando se formaron los nacientes estados nacionales. Hoy necesitamos aprender a convivir en la diversidad y por lo

tanto la educación no puede centrarse en un aprendizaje puramente convergente sino en la apertura hacia múltiples narraciones y estilos de aprendizaje. Para lograrlo es fundamental incluir a todos los actores (que somos todos), partiendo necesariamente de lo que efectivamente tenemos y no de un abstracto “*deber ser*” diseñado en un escritorio. Los organismos del estado en lugar de seguir engordando la burocracia podrían ser proveedores de los recursos necesarios para la producción de innovaciones en los territorios, para generar una potente red de docentes interconectados que puedan acompañarse, para estimular la formación de comunidades de prácticas en los que compartir experiencias y recursos, que permitan a las comunidades educativas pensar en conjunto soluciones a los problemas reales que enfrentan, promover los viveros de innovación, facilitar la interconectividad y la relación entre la universidad y el conjunto del sistema educativo y estimular los foros de pensamiento, en lugar de apostar todo el dinero público al negocio de la formación de formadores, basada en cursos para actualizar los contenidos del modelo mecanicista.

Cuando pensamos y participamos en la transformación desde la ética la del encuentro, podemos y queremos incluir tanto a las instituciones del estado como a las iniciativas privadas, a los gremios como a las redes, a los docentes y a los alumnos, a los padres y a los no docentes. La diferencia crucial con la ética del control es que no seguimos la línea jerárquica sino que buscamos combinar las estrategias de “arriba hacia abajo” con una gran variedad de abordajes de “abajo hacia arriba” y también incorporar formas transversales de diálogo. De este modo es posible aprovechar la sinergia entre los actores, dar paso a nuevos estilos de producción de conocimiento que valoricen la autogestión, la exploración y el intercambio en un clima de confianza y valoración mutuas.

En la contemporaneidad, los más ricos y poderosos pugnan por desafiliarse y abandonar sus responsabilidades con el colectivo (como bien señaló Bauman: son los ricos los que se están “liberando”), al mismo tiempo que las mayorías están perdiendo derechos, en muchos casos básicos. La experiencia del “comunismo real” nos mostró que no se trata de “dar vuelta la tortilla”, sino de cambiar el menú. En la era de las redes, quienes queremos cultivar la ética del

encuentro tenemos la oportunidad de promover comunidades capaces de albergar la diversidad y de admitir múltiples modos de pertenencia. Es por eso que insisto en que si bien no enaltecemos a los especialistas, tampoco los despreciamos. Lo que no admitimos son los compartimentos estancos y las jerarquías absolutas.

He tenido el gusto (y por momentos el disgusto también) de colaborar en muchas experiencias educativas. Entre ellas, quiero destacar un magnífico proyecto de transformación de la escuela secundaria del Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe, realizado durante la innovadora gestión de la Lic. Élide Rasino. Formamos un equipo interdisciplinario que trabajó con los docentes para promover un encuentro con los estudiantes desde un lugar diferente al habitual, pues se basaba en generar proyectos a partir de sus inquietudes. Los docentes participaron en trayectos de formación que incluyeron la capacitación en técnicas teatrales (que permitió gestar otros estilos vinculares capaces de reconocer el valor de los afectos y de la sensibilidad en la producción de saberes y prácticas); en la inclusión creativa e innovadora de las nuevas tecnologías (no para hacer lo mismo pero digital sino para renovar los modos de aprendizaje); en técnicas de resolución no violenta de conflictos (porque no se trata de demonizar la disidencia sino de aprender a nutrirse de ella) y en un cambio de mirada epistemológica (porque el aprendizaje ya no puede concebirse como un conocimiento abstracto de datos y acumulación de información sino que es imprescindible habilitar el pensamiento singular y colectivo, religar la teoría y la praxis, comprender y valorar el lugar de los afectos en la producción de conocimientos significativos y sobre todo volver a gestar un saber conectado con la vida). El programa fue tan exitoso que el ministerio decidió discontinuarlo porque desbordaba el sistema de control. Mi participación terminó cuando intentaron imponer un modelo de evaluación que borraba con el codo lo que habíamos escrito con la mano. Habíamos trabajado en un clima de confianza, generado “bitácoras” (cuadernos en los que reflexionábamos y compartíamos las experiencias) de todas nuestras prácticas y reflexiones, tanto de los coordinadores que trabajaban con los docentes y los jóvenes, como del equipo de capacitación y de las reuniones de éste con los coordinadores. Esas evaluaciones fueron

permanentes y eran imprescindibles para saber cómo estábamos, que necesitábamos mejorar, de qué fuentes podíamos nutrirnos y cómo superar las dificultades. El objetivo no era el control sino el saber del propio proceso, en la confianza de que podíamos mejorar e innovar a partir de la reflexión sobre lo que habíamos hecho. No buscábamos comparar entre sí a las personas y escuelas participantes para generar un “cuadro de honor” sino acompañar y promover la potencia personal y colectiva de todos los participantes, incluidos los coordinadores y el equipo de capacitación. Lamentablemente, los funcionarios a cargo no fueron capaces de seguir el proceso, ni de confiar en quienes lo llevamos adelante, a pesar de que ellos mismos nos habían elegido. Por lo tanto, llegando al fin de año querían conocer los “resultados”, pero sin tomarse el trabajo de comprender el proceso, leer las bitácoras, visitar los territorios, ni conversar con los actores involucrados. Recurrieron entonces al viejo modelo de exámenes que contradecía todo lo que habíamos trabajado porque deja en la sombra el proceso, los intercambios, las dificultades que surgieron y los modos de superarlas, las estrategias que se inventaron, los diferentes modos de participar, las características de cada territorio.

Esa experiencia me ayudó a confirmar lo que ya era mucho más que una sospecha: mientras no cambien los sistemas de evaluación, es decir los modos en que asignamos valor, no habrá una transformación significativa. Las formas de evaluar son como el cuello del embudo en donde quedan estancadas las mejores intenciones de cambio. Sería muy triste reducir el problema a estar en contra o a favor de los exámenes. Una vez más, es preciso un contexto y un punto de vista más amplio que nos permita abordar la complejidad de la cuestión. El modelo de control evalúa solamente resultados y no procesos, generando un círculo vicioso en que el que los estudiantes no tienen tiempo para aprender porque deben estudiar tan sólo para aprobar. Los tests a los que estamos acostumbrados sólo incluyen lo mensurable en una escala, por lo general datos concretos o resolución de problemas estereotipados. Lo que ha llevado a Will Richardson a lanzar una propuesta que suscribo enteramente:

¡Dejemos de generar exámenes cuyas preguntas pueden ser contestadas por una búsqueda en Google!

Si llevamos a la práctica esta propuesta habremos eliminado la gran mayoría de los exámenes del sistema escolar actual. Habría que agregar que en las ciencias no se puedan tomar exámenes que se resuelvan con la aplicación de una fórmula. Al hacerlo estaremos obligados a educar de otro modo, porque habrán dejado de tener sentido la gran mayoría de las prácticas habituales.

El modelo de evaluación tiene efectos totalmente deletéreos sobre el proceso de aprendizaje. Los modos de evaluar son indicadores privilegiados de la ética de un sistema. “Evaluar” es señalar el valor de algo. Si sólo tenemos en cuenta los resultados y no el proceso, está claro qué es lo que valoramos y qué despreciamos. Si el examen sólo premia o castiga al estudiante en función de unas expectativas preestablecidas, está claro que no estamos evaluando el aprendizaje sino la concordancia con el modelo. Si sólo focalizamos en los alumnos y nunca en el proceso de enseñanza, no debería sorprendernos que se genere un punto ciego, que hace que los docentes y directivos de la institución consideren que los fracasos se deben sólo a la desidia de los estudiantes. La ética incluye lo que efectivamente hacemos sino también lo que omitimos hacer. La evaluación no sólo es la forma más poderosa de restringir los grados de libertad del sistema sino que retroactúa sobre los modos de enseñar, determinando lo que se tiene que aprender, privilegiando ciertas habilidades e inhibiendo otras. Los alumnos sólo se preocupan en aprender aquello que será incluido en los tests. De este modo el foco de interés se estrecha, la alegría de aprender desaparece, la curiosidad busca tan sólo los indicios de qué es lo que el maestro preguntará en los exámenes.

La ética del control no se limitó a los alumnos. La desconfianza en el docente (y más en general de todos respecto a los demás especialmente en las relaciones jerárquicas) fue crucial para que se expandiera un modelo de evaluación que al menos aparentemente no presentara ninguna duda. Para lograrlo fue inevitable estrechar el foco de atención hasta el limitadísimo nivel de los datos e informaciones puntuales, o, a lo sumo en la reproducción de discursos

(lo que produce y valora el hemisferio izquierdo), dejando afuera el pensamiento creativo y especialmente el divergente, la capacidad de hacer conexiones, la comprensión en contexto, la sutileza en el análisis, la distinción del valor de las fuentes de información, la expresión compleja de resultados.

Repito una vez más que no todos los docentes evalúan de esta forma, sino que esto es lo que promueve y valida el sistema. Quienes trabajamos desde la ética del encuentro no nos limitamos a tomar un examen al final del proceso para ver si se ha adquirido el producto, sino que evaluamos continuamente como parte de la reflexión imprescindible en todo proceso de aprendizaje. Para nosotros evaluar no es juzgar ni meramente calificar (aún cuando el sistema nos exija poner una nota), sino el modo de saber en dónde estamos parados, en un proceso siempre en curso, abierto al cambio y a la búsqueda de nuevas estrategias si se presentan dificultades. Cuando esto ocurre, no suponemos de antemano que sea por culpa de la desidia del estudiante o porque tiene una inteligencia deficitaria. Si la evaluación no nos resulta satisfactoria revisamos íntegramente el proceso de enseñanza, pues nadie aprende en el vacío, y en lugar de estigmatizar al alumno si no puede aprender de la forma en que le estamos enseñamos buscamos otros modos de enseñar más adecuados para que pueda aprender.

He participado también en un proyecto creado y coordinado por Laura Duschatzky que considero valiosísimo: el “Acompañamiento Pedagógico Virtual^{xiii}” para docentes provenientes de toda la Argentina trabajando con equipo pequeño pero distribuido desde Ushuaia hasta el Chaco. También en este caso fue una institución del estado la que apoyó y llevó adelante el proyecto: el Instituto Nacional de Formación Docente. Durante varios años tuvimos la oportunidad de desarrollar un estilo completamente novedoso de formación docente. En lugar de los cursos tradicionales ofrecimos una plataforma virtual para pensar juntos, acompañándonos en la reflexión sobre nuestra tarea. De este modo creamos un diálogo abierto, nos fertilizamos mutuamente, y construimos comunidades de pares. Los títulos y honores no tenían lugar en el contexto de nuestras conversaciones, lo que cada quién aportaba podía o no gustarnos, provocarnos, deleitarnos, abrir nuevos horizontes y a veces incluso enojarnos o aburrirnos, pero

era aceptado con respeto y sin hacer diferencia alguna en función del estatus institucional que tuviera cada quién. Nuestro punto de partida no fue un modelo abstracto e ideal de “docente” que queríamos formar, sino que fuimos haciendo camino al andar, desde lo que cada uno ya sabía y podía, valorando lo hecho y buscando crecer y aprender de múltiples formas a través del encuentro, la exploración y la sinergia que permite el diálogo en la diferencia. El acompañamiento intenta cubrir una necesidad actual que el paradigma mecánico no había contemplado: la de contar con un espacio-tiempo para que los docentes piensen juntos sin una agenda impuesta desde arriba, sino a partir de sus propias preocupaciones y búsquedas. El espacio de acompañamiento es un territorio en el cual pensar juntos las tareas comunes siempre en relación con la experiencia viva, sus alegrías y dificultades sin la presión de la cotidianidad pero sin desarraigarse de ella. No “bajamos línea”. No nos dedicamos a la crítica abstracta. No azuzamos la nostalgia por un pasado que se ha ido, ni inventamos paraísos en los que todo será maravilloso en un futuro. Vamos creando la transformación hoy, aquí, entre nosotros. Abrimos nuevos escenarios y exploramos posibilidades para ir construyendo otra escuela en un proceso de evolución constante. No buscamos aplicar un modelo pre-armado de aplicación universal, sino crear un territorio que nos guste habitar y en el que nos podamos potenciar.

Este proyecto también fue discontinuado por un cambio de gestión en el INFOD. La nueva dirección estaba más interesada en “mostrar números” que en una transformación colectiva y participativa, y todo su presupuesto se orientó hacia actividades que resultaran “vistas”. Lamentablemente, en estos tiempos de tiranía mediática y política a demanda, esta actitud de cuidar las apariencias es más la norma que la excepción. Los patrulleros policiales están en lugares muy visibles (no importa si allí ocurren más delitos o es el lugar adecuado para prevenirlos). Políticos y funcionarios generan proyectos con resultados para mostrar durante su lapso de gestión y no aquellos que tienen tiempos de maduración mayores con los que no pueden lucirse, aunque sean más útiles, necesarios o eficaces a largo plazo. Incluso se toman medidas de probada

esterilidad como muchas campañas publicitarias de prevención de drogas, pero que hacen creer que estamos haciendo algo.

Por suerte, otras instituciones se interesaron en el proyecto de acompañamiento. Los Colegios Azules apreciaron la propuesta, lo que nos dio la oportunidad de trabajar con un colectivo abierto al diálogo y al pensamiento en todas sus dimensiones. Uno de los aspectos más valiosos de esa experiencia fue todo lo que aprendí sobre el rol docente y la formación de formadores, a partir de un diálogo que de ningún modo fue un ejercicio argumental o un juego teórico, sino una reflexión conjunta sobre las prácticas. Al hacerlo fuimos cuestionando la noción misma de “capacitar” (como si nos faltara “capacidad”) y también la de “formación” (que en muchos casos se asemeja más que todo a un “formateo”) para entender al docente como acompañante, facilitador, catalizador, promotor del aprendizaje compartido. En los encuentros virtuales y presenciales con los equipos directivos de los Colegios Azules he tenido la oportunidad de acompañar de muy diversos modos un itinerario de búsqueda y construcción comunitaria, tan afectiva como inteligente, promoviendo un estilo educativo que no se limita a la instrucción y en la que la gestión cotidiana no es mera administración.

En todos estos proyectos, así como en mis clases en la universidad o en los grupos privados que coordino, o en cualquier otra de mis actividades cotidianas, intento poner en movimiento el *configurazoom* para poder visibilizar las redes. Lo que me ha permitido saber, no sólo teóricamente, sino de un modo vital, que el conocimiento no es una actividad individual sino que cada uno expresa a su modo lo que se forja en el encuentro. Encuentro que no se limita a lo que ocurre en un momento dado sino que tiene una historia, raíces, tradiciones, lenguajes, prácticas que fueron emergiendo en la red colectivo-comunitaria que se da siempre en la trama de la vida.

En la situación contemporánea necesitamos no sólo visibilizar las redes sino aprender a experimentarlas, saber cuáles son sus potencias, percibir sus zonas peligrosas, y comprender sus límites. Se hace preciso reconocer, y no sólo de palabra, que los problemas no se presentan en compartimentos estancos,

porque como bien dice Jorge Wagensberg: *“la naturaleza no tiene ninguna culpa de los planes de estudios vigentes en escuelas y universidades”*.

Si aceptamos que el cambio educativo no es algo que nace en un despacho ministerial sino que nos incluye a todos tenemos la oportunidad y también la responsabilidad de pensar cómo participamos en ella, qué queremos promover, de qué modo y con quienes hacerlo. Cada quién desde su lugar tiene algo que aportar. Más aún, por acción u omisión somos partícipes por igual. Tenemos que aprender a dejar de esperar la “reforma salvadora”, lo que de ningún modo supone que no podamos exigir cambios a las autoridades, sino que es preciso que participemos activamente en su formulación y en su realización. Además, muchas transformaciones fundamentales no requieren ni el permiso, ni la validación, ni el apoyo de los funcionarios, sino que surgen de todos los miembros de la comunidad que también puede llevarlos adelante. En la actualidad, ya hay muchos maestros enredados con otros de todo el mundo, aulas compartidas incluso entre países distantes, proyectos interdisciplinarios que no esperan la venia de ningún experto, colectivos de profesores que comparten sus experiencias y reflexiones para promover el cambio y nutrirse mutuamente.

La transformación no avanza linealmente sino que tiene múltiples ritmos y modos, dependiendo del lugar, la conectividad con otros (que no es sólo virtual), los grados de libertad que ofrece el sistema, y la creatividad que ponemos para ampliarlos. Si la forma típica de la ética del control ha sido la del panóptico y la pirámide jerárquica (en sus muchas versiones), la ética del encuentro nos permite desplegar infinidad de formas, porque no tiene un ideal mecánico sino que está abierta a las variedades del juego. De lo que se trata entonces es de recuperar el escenario poético pero en las condiciones contemporáneas, para que la educación vuelva a ser una fiesta en la que participemos todos. La ética del control, basada en la disciplina y el sacrificio, desvalorizó el juego, porque no entraba dentro de sus rígidos casilleros. Porque el juego es invención, y a veces también subversión, porque hay reglas pero también podemos cambiarlas, porque está abierto a la sorpresa, y porque no tiene dueño. Hoy la actividad lúdica está en plena revalorización y puede ser una de de las fuentes que más aporten al aprendizaje.

Desgraciadamente, las escuelas en su mayoría siguen siendo refractarias a esta tendencia creciente, inhibiéndose así de aprovechar la inmensa potencia del juego como estrategia de aprendizaje colectivo.

En el modelo representacionista el énfasis está puesto en los objetos de conocimiento y hasta se ha convertido en objeto a la actividad dinámica y vital de conocer. Se trata entonces de recuperar esa vitalidad, de acentuar los procesos de pensamiento, sin despreciar los productos del conocimiento pero reconociendo sus límites y su carácter local y efímero. Ya no se trata de saber que “La revolución francesa ocurrió en 1789” (algo que Google rápidamente nos dirá) sino de pensar ¿Qué significa revolución? ¿Puede ocurrir en un día? ¿Cuántas interpretaciones hay de este fenómeno? ¿Cómo elegir entre diversas interpretaciones? ¿Qué fuentes son confiables? ¿Qué criterios utilizar para distinguirlas? Es hora de darse cuenta que el conocimiento no está en los manuales sino en la investigación de múltiples fuentes que es preciso aprender a distinguir y valorar. El conocimiento de “hechos” y “datos” que no hemos podido producir por nosotros mismos, no es un saber vital ni productivo. Sólo cuando somos partícipes de la producción comprendemos cabalmente aquello que conocemos. El sistema de transmisión sólo produce repetidores, mientras que el saber vital sólo emerge al explorar, pensar y generar sentido.

Estamos abandonando raudamente la era de la producción en serie y la ilusión de los sistemas cerrados. A nivel del conocer esto se expresa en un cambio que va de la escuela de reproducción serial a la educación abierta entendida como artesanía colectiva y creativa. Borges, profesor además de grandioso escritor, expresó bellamente lo que hacen los grandes maestros de hoy y de siempre: enseñar es compartir un amor. Aunque no es eso lo que ha fomentado el sistema tampoco pudo impedirlo. La ética del encuentro sí toma este desafío borgiano como el núcleo desde el cual reinventar la educación. En ese proceso de transformación el aula se convertirá en un “exploratorio”, un lugar para investigar y no para repetir, para que el deseo de aprender se encuentre con herramientas y colaboradores con los que pueda crear. No será necesario ningún premio, porque el disfrute de aprender no precisa de incentivos externos sino de territorios fértiles

y ambientes nutritivos. En la clase se podrán utilizar todas las herramientas que hoy están disponibles para pensar y crear en lugar de prohibirlas, como suele suceder hasta hoy. Los límites del aula no serán los que marcan las paredes sino los que determinen las posibilidades de conexión con un mundo ávido de encuentros.

Se trata de permitir que ingrese en el sistema educativo una nueva cultura del aprendizaje, que ya existe de muchos modos en las redes informáticas y también en la educación informal en las que niños, jóvenes, adultos y viejos también están aprendiendo y produciendo juntos. Encontrándose por afinidad y objetivos, sin divisiones preestablecidas, aportando cada quién desde su sabiduría y aprendiendo de los demás. Estamos entrando en la era del aula y la escuela expandidas^{xiv}. En estos ambientes el sacrificio no tiene lugar alguno, se respira entusiasmo y alegría. Aunque, por supuesto, hay tensiones y dificultades, el espíritu que prima es el que promueven la empatía, la confianza y la generosidad.

Al cambiar el énfasis hacia el aprendizaje tenemos la oportunidad de repensar-reinventar qué es lo que queremos aprender, de qué modos queremos hacerlo, dónde, cuando, con quienes, y a qué ritmos. Lo importante es comprender que el aprendizaje puede ser nutrido, acompañado, promovido pero no transmitido. Aprender es un verbo y el sujeto es colectivo. El aprender deja de ser algo ligado al éxito y al fracaso, el error deja de estar penalizado para ser una oportunidad en una deliciosa búsqueda sin término pues el valor clave es el aprendizaje mismo.

La ética del encuentro concibe el aprendizaje como una aventura compartida, promoviendo el disfrute y la confianza, la empatía, la generosidad, el cuidado mutuo, la curiosidad, el entusiasmo, la exploración, la colaboración, la creatividad, la aceptación de la tensión, el juego, ternura, la diversidad, para gestar una sabiduría vital. Cuando trabajamos de este modo no son necesarios los premios ni los castigos. La alegría de aprender es más que suficiente para sentirnos satisfechos y querer saber siempre más.

La nueva cultura del aprendizaje supone además de un cambio en los afectos, los vínculos y los valores, la promoción y cultivo de nuevas habilidades.

En lugar del silencio, la inmovilidad y la desconexión de todo lo que no fuera el maestro y su lección, tenemos que aprender a conectar con otros en la clase y en las redes. Cuando cualquiera puede tener en el bolsillo el acceso a la gran mayoría de las bibliotecas y bases de datos del mundo, los manuales se vuelven innecesarios e incluso ridículos; el valor de la memoria disminuye hasta casi desvanecerse y se hace imprescindible aprender a explorar, buscar y encontrar información, relacionarla, seleccionarla y distinguir la calidad entre diversas fuentes. En un mundo conectado, el aislamiento y el individualismo sólo nos restan potencia y por lo tanto se vuelven cruciales todas las habilidades que favorecen la creación compartida. Cuando ya no hay un modelo único es preciso abandonar la obligación del consenso y aprender a convivir la divergencia, no sólo a tolerarla sino también a valorarla.

Estamos viviendo un tiempo de transición muy intenso en que los muros que creíamos infranqueables están dejando paso a las membranas permeables. El aula se expande y también muta. La autoridad jerárquica empieza a ceder (no sin resistencias encarnizadas de los que están acostumbrados a mandar) para hacer lugar a las relaciones heterárquicas y el reconocimiento de la paridad en la diversidad. La planificación *a priori* no sólo se vuelve cada vez más difícil: puede llegar a ser sumamente peligrosa en un mundo en rápida transformación que privilegia la innovación. Sin embargo, al contrario de las profecías apocalípticas de los mecanicistas, no es el caos el que reina, sino que se está abriendo paso un modo de pensar situado, estratégico, abierto al contexto, al cambio y a los acontecimientos. Tampoco se sostienen los roles fijos. El maestro ya no es el faro que todo lo ilumina, sino un catalizador de la potencia de aprendizaje de sus alumnos, un acompañante cuidadoso de procesos, una persona en la que confiamos y no a la que tememos. De una educación que separa el conocimiento de la vida, y la teoría de la praxis, estamos cambiando hacia escenarios en los que somos capaces de reflexionar sobre las prácticas en las situaciones de vida tal como estas se dan y no en abstractos mundos ideales. El conocimiento moderno separaba radicalmente al sujeto y al objeto, mientras que en la actualidad comienza a expandirse una concepción del saber que reconoce que todo

conocimiento nace de la interacción multidimensional del sujeto con el mundo. Un sujeto que ya no está amurallado dentro de sí mismo, sino que se sabe parte de la trama de la vida que lo constituye íntimamente y que su actividad modifica.

Hoy la noción de inteligencia colectiva o sabiduría de las multitudes no sólo es aceptada sino profundamente valorada. Ni el colectivo contemporáneo, ni los sujetos que participan de él, entran ya dentro del chaleco disciplinario (aunque las empresas farmacéuticas están dispuestas a drogar a todos los que no entren en el redil). Ya no es posible asignar roles fijos en una sociedad líquida, sino que estos varían en función de la situación, el contexto y lo que se quiera crear.

Paradójicamente la educación individualista es la que aporta menor autonomía, porque al mismo tiempo, mecaniza las relaciones y rigidiza las organizaciones. En la educación en red (incluida la escuela) el abandono de la ilusión de independencia habilita mayor variabilidad y también calidad vincular, lo que aumenta notablemente los grados de libertad. En la modernidad, tanto el sistema capitalista como el comunista, fueron estructurados a partir del ideal mecánico jerárquico (aunque evidentemente con distintos sesgos). En la contemporaneidad tenemos el desafío de crear comunidades y redes fluidas que no son anárquicas sino autoorganizadas y heterárquicas. En la educación ya están desarrollándose valiosísimas prácticas de autoaprendizaje. Destacaré en particular la que llevó adelante Sugata Mitra con la experiencia de “El agujero en la pared^{xv}” en que los niños, sin maestro, ni manuales, ni guías, ni tutores, aprendieron a manejar una computadora, a navegar, y a utilizarla para aprender. Esto ha llevado a que Mitra, y en nuestro medio Alejandro Piscitelli, y muchos otros entre los que me cuento, hayamos comenzado a promover la idea de una educación “mínimamente invasiva”. Lo que no significa abandonar la educación pública o desfinanciarla, sino por el contrario, ampliarla, enriquecerla y al mismo tiempo favorecer las iniciativas locales, la creatividad de los distintos actores aumentando los grados de libertad del sistema. En suma: desburocratizarla y democratizarla.

La escuela moderna ha sido al mismo tiempo opresiva y libertaria. En ella no sólo existe lo que la burocracia promueve, sino también lo que entre todos supimos construir. Como muy bellamente expresó Mariela Alonso: la paradoja

escolar consiste en que “*La escuela es un monstruo que aliena con un aliento de cemento y susurra al oído un himno de libertad*”.

En estos tiempos de transición han de convivir necesariamente viejos y nuevos paradigmas, estilos, valores y prácticas. No podemos esperar un cambio sin resistencias, o sin dificultades, pero cada quien desde su lugar puede aportar, participando en su contexto desde la ética del encuentro sin esperar que “desde arriba” lleguen la soluciones. Para ello no sólo tenemos que aprender nuevas habilidades y cultivar otros valores, sino también es preciso desaprender. Más aún, es necesario desadaptarse, porque no se trata de un cambio teórico, sino vital. Muchos ya lo están haciendo en sus aulas y formando comunidades docentes y también más amplias en las que participan padres, alumnos, maestros y directivos con deseos de participar en el cambio. El desafío es mayúsculo y sobre todo a los profesores puede generarles desasosiego porque se sienten exigidos pero no valorados. Sin embargo, si logran conectar con la potencia de la red, podrán ver que no están solos y nutrirse de la enorme actividad innovadora que está desarrollándose. Es crucial saber que estamos en tiempo de transición, que a nivel del aula también podemos combinar estrategias, que aunque sea inevitable poner una nota, para tomar un ejemplo, esta no tiene porqué provenir de un examen, si esto fuera insoslayable, no hay un solo modo de construir una evaluación, ni de “cumplir” un programa. En cada escuela, colegio o universidad, lo posible depende de las personas que la conforman, de lo que sean capaces de visibilizar y crear, de las redes que puedan activar y los vínculos que sean capaces de forjar.

Me despido aquí sin concluir, porque la vida sigue, y el pensamiento también. Quiero compartir una cita del maravilloso libro de Daniel Pennac “Mal de escuela” (que recomiendo vivamente)

*Los profes estiman no haber sido preparados para encontrar en sus clases alumnos que estiman no estar hechos para estar allí. ¡En ambos lados el mismo «ello»!
—¿Y cómo remediar ese «ello», si se desaconseja la empatía?
Y entonces vacila un buen rato.
Tengo que insistir:*

—Vamos, tú que lo sabes todo sin haber aprendido nada, ¿cuál es el modo de enseñar sin estar preparado para ello? ¿Hay algún método?

—No son métodos lo que faltan, solo habláis de los métodos. Os pasáis todo el tiempo refugiándoos en los métodos cuando, en el fondo de vosotros mismos, sabéis muy bien que el método no basta. Le falta algo.

—¿Qué le falta?

—No puedo decirlo.

—¿Por qué?

—Porque es una palabrota.

—¿Peor que «empatía»?

—Sin comparación posible. Una palabra que no puedes ni siquiera pronunciar en una escuela, un instituto, una facultad o cualquier lugar semejante.

—¿A saber?

No, de verdad, no puedo...

—¡Vamos, dílo!

—Te digo que no puedo. Si sueltas esta palabra hablando de instrucción, te linchan, seguro.

—...

—...

—...

—El amor.

Todavía tenemos que decir “el amor” hablando bajito. Espero que pronto podamos expresarlo desplegando toda nuestra potencia y alegría. Amor por el otro, pero también por la tarea, por el aprendizaje, por la alegría de compartirlo, por el placer de crear y producir saberes significativos.

*No hay método no hay receta
sólo una larga preparación
Gilles Deleuze*

Para seguir pensando y enredándonos:

La selección de materiales ofrecidos es amplia y no implica acuerdo sino que busca presentar una diversidad de opciones, posturas, experiencias, miradas con las que podremos tanto enriquecernos como discrepar.

Como muchos son videos y las direcciones de internet son largas y engorrosas, sugiero “googlearlos” por el título (si lo ponemos entre comillas casi seguro nos llevará al lugar deseado). Además, en mi propia página web, estarán todos en la zona dedicada a las “Travesías Educativas”: [www.denisenajmanovich](http://www.denisenajmanovich.com), (Elegir la pestaña Travesías y luego en el recuadro Travesías educativas).

Nota: los que no saben inglés es una maravillosa oportunidad para usar traductores de páginas (hay muchos) y mejor aún para hacer lecturas colaborativas con profes de ese idioma y con los alumnos.

De la instrucción individual al aprendizaje colaborativo

Douglas Thomas y John Seely Brown.

A New Culture of Learning: Cultivating the Imagination for a World of Constant Change. CreateSpace Independent Publishing Platform.

<http://www.newcultureoflearning.com/>

Conferencia TED (subtitulada): <https://www.youtube.com/watch?v=IM80GXlyX0U>

Will Richardson:

Why School?: How Education Must Change When Learning and Information Are Everywhere. TED books.

Conferencia TED:

<https://www.youtube.com/watch?v=Ni75vIE4vdk&list=PL0932D26510B9F422&index=23>

Web page de Richardson: <http://willrichardson.com/>

Cathy Davidson:

The Future of Thinking: Learning Institutions in a Digital Age with David Theo Goldberg

Now You See It: How the Brain Science of Attention Will Transform the Way We Live, Work, and Learn

Recomiendo especialmente el curso que dicta en forma gratuita en Coursera:

History and Future of (Mostly) Higher Education:

<https://www.coursera.org/course/highered>

Web page de Cathy Davidson: <http://www.cathydavidson.com/>

Sugata Mitra:

Beyond the Hole in the Wall . Libros TED

Self organising systems for mass computer literacy: Findings from the 'hole in the wall' experiments. International Journal of Development Issues Vol. 4, No. 1 (2005) 71 – 81. <http://www.hole-in-the-wall.com/docs/Paper06.pdf>

Traducción al español: <http://enmoebius.com.ar/?p=1748>

Relato de una experiencia de educación mínimamente invasiva en una escuela de Avellaneda, provincia de Buenos Aires. <http://www.ibertic.org/sugata.php>

Página web: <http://www.hole-in-the-wall.com/>

Conferencia TED (subtitulada) Sugata Mitra y sus nuevos experimentos en autoaprendizaje: <https://www.youtube.com/watch?v=zlaWp5aYey0>

María Acaso:

Autora de los libros *rEDUvolución* y *El aprendizaje de lo inesperado*

Web: <http://mariaacaso.blogspot.com.ar/2011/09/2011-visiones-disruptivas-de-la.html>

Video: Visiones disruptivas de la educación:

<https://www.youtube.com/watch?v=9N9vh4ikKRY>

Denise Najmanovich

Educación en tiempos agitados. Revista Irice – CONICET n° 24 – febrero 2012. Rosario, Argentina.

Educación y aprender: escenarios y paradigmas en Propuesta Educativa. N° 32, año 18, Noviembre 2009, FLACSO, Buenos Aires, Argentina.

Video: <http://vimeo.com/68142831>

Web: www.denisenajmanovich.com.ar

Clayton M. Christensen, Curtis W. Johnson y Michael B. Horn

Disrupting Class: How Disruptive Innovation Will Change the Way the World Learns

Web: <http://www.educationevolving.org/disruptingclass>

Roger C. Schank

Making minds less well educated than our own.

Video: <http://www.youtube.com/watch?v=klquall9HjM>

Web: <http://www.rogerschank.com/>

Colectivo Zemos98. Educación expandida:

<http://www.zemos98.org/eduex/spip.php?rubrique1>

Colaboratorio Platoniq: <http://www.youcoop.org/>

Colectivo Situaciones: <http://colectivosituaciones.blogspot.com.ar/p/colectivo-situaciones.html>

Comunidad global de educación alternativa: <http://blog.reevo.org/>

En inglés:

Institute for The Future/ Learning: <http://www.iff.org/our-work/global-landscape/learning/>

Peerdagogy: <http://peeragogy.org/>

Hastac: <http://www.hastac.org/>

Pensamiento Complejo y Ecología del Aprendizaje

María Cándida Moraes

*Ecologia dos Saberes: Complexidade, transdisciplinaridade e educação.
O pensamento Eco-sistêmico: Educação, aprendizagem e cidadania no século XXI.
O paradigma educacional emergente.
Moraes, M.C. y De la Torre, S. Sentipensar: Fundamentos e práticas para reencantar a educação.*

Denise Najmanovich

*Configurazoom. Los infinitos rostros de la complejidad.
Mirar con otros ojos. Nuevos paradigmas en la ciencia y pensamiento complejo
Epistemología para principiantes*

Edgard Morin

Los siete saberes necesarios para la educación planetaria

John Moravec y Cristobal Cobo

Aprendizaje Invisible. Hacia una nueva ecología de la educación.

Francisco Gutierrez y Cruz Prado

Ecopedagogía y ciudadanía planetaria

Neurociencias y afines

Antonio Damasio

*El error de Descartes: la emoción, la razón y el cerebro humano.
En busca de Spinoza: neurobiología de la emoción y los sentimientos.*

Iain McGilchrist

El Maestro y su Emisario (The master and his emissary)

Alva Noe

Fuera de la cabeza

Marco Iacoboni

Las neuronas espejo

Vilayanur Ramachandran

Lo que el cerebro nos dice

Laberintos del cerebro

Oliver Sacks

Un antropólogo en Marte (especialmente el artículo *Ver o no ver*)

Daniel Simons & Christopher Chabris

El gorila invisible y otras maneras mediante las cuales nuestra intuición nos engaña (especialmente el primer capítulo)

Test de atención: <https://www.youtube.com/watch?v=vJG698U2Mvo>

Web: <http://invisiblegorilla.com/>

Conferencias, experiencias y entrevista inspiradoras:

(Todas están en www.denisenajmanovich.com.ar / buscar "Travesías" y luego "Travesías Educativas en el recuadro color ladrillo")

Ken Robinson: Las escuelas matan la creatividad, ¡A iniciar la revolución del aprendizaje!, Cambiando Paradigmas (Conferencia animada), Cómo escapar del valle de la muerte de la educación.

Alejandro Piscitelli: Educación Laparoscópica

Douglas Thomas: La nueva cultura del aprendizaje

Roger Schank: El rol del profesor: del faro al guía.

Denise Najmanovich: Denise Najmanovich en el VII Congreso Internacional de Educación, Desamurallar la educación, Interdisciplina Riesgos y beneficios del arte dialógico en la formación profesional

Sugata Mitra: Entrevista a Sugata Mitra, El futuro del aprendizaje, Cómo los niños se enseñan a sí mismos, Nuevos experimentos en autoaprendizaje

María Acaso, Felipe Gil, Olivier Schulbaum: Visiones Disruptivas de la educación

María Acaso: rEDUvolución (entrevista)

Joaquín Rodríguez López: El potlatch digital. Wikipedia y el triunfo del procomún y el conocimiento compartido

Jordi Adell: Tecnologías y pedagogías emergentes

Conferencia de un niño de 13 años, Logan Laplante, que no va a la escuela

Jane McGonigal: Los juegos on-line pueden hacer un mundo mejor

El Sistema Educativo Finlandés

Charles Leadbeater: Aprendiendo de los extremos

Bunker Roy: La universidad de los descalzos

Pensando en los demás

La educación prohibida

La escuela expandida

Aclaración: La selección de no implica acuerdo total con ninguna postura, he privilegiado la diversidad, siempre a partir de resonancias parciales con aquellos pensadores o propuestas que han generado ideas inspiradoras y prácticas potentes.

Pensar la educación en sentido amplio

Ivan Illich: *La sociedad desescolarizada*

Paulo Freire: *Pedagogía de la autonomía, Por una pedagogía de la pregunta, La naturaleza política de la educación, etc.*

Francisco Gutierrez: *Educación como praxis política*

Ignacio Lewkowicz: *Pedagogía del aburrido*

Daniel Pennac: *Mal de escuela*

Michel Serres: *Pulgarcita*

Colectivo Situaciones: *Un elefante en la escuela. Pibes y maestros del conurbano.*

Colectivo Zemos98: *Educación expandida*

http://www.zemos98.org/descargas/educacion_expandida-ZEMOS98.pdf

Elina Dabas: *Redes sociales, familias y escuela*

Denise Najmanovich: *Mirar con otros ojos. Nuevos paradigmas en la ciencia y pensamiento complejo; Epistemología para principiantes*

MOOC:

Cursos on-line gratuitos de las mejores universidades del mundo

Coursera: <https://www.coursera.org/> (la mayoría en Inglés pero hay en castellano)

EdX: <https://www.edx.org/>

MIT open courseware: <http://ocw.mit.edu/index.htm>

Pensar lo común:

Carlos Lenkersdorf: *Aspectos de educación desde la perspectiva maya-tojolabal.* Reencuentro, núm. 33, mayo, 2002. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco. México en: <http://www.redalyc.org/pdf/340/34003307.pdf>

El mundo del nosotros. Entrevista de Ana E. Ceceña a Carlos Lenkersdorf en: <http://www.revistachiapas.org/No7/ch7entrevista.html>

Robert Castel: *Las metamorfosis de la cuestión social*

Baruch Spinoza: *Ética demostrada según el orden geométrico. Tratado de la reforma del entendimiento. Tratado Político*

Michel Foucault: *Vigilar y Castigar. Microfísica del poder. El sujeto y el poder*

Ivan Illich: *La convivencialidad*

Zygmunt Bauman: *Comunidad*

Elina Dabas y Denise Najmanovich (Comp): *Redes: El lenguaje de los vínculos*

Elina Dabas (Comp): *Viviendo Redes. Experiencias y estrategias para fortalecer la trama social*

Denise Najmanovich *Las complejidades de la vida en red. En Viaje a la complejidad (Volumen 4). La organización en redes de redes y de organizaciones. El juego de los vínculos: subjetividad y redes figuras en mutación*

Edgard Morin: *El Método VI volúmenes.*

Ignacio Lewkowicz: *Pensar sin estado*

Para saber más sobre los "Commons": Wikipedia http://es.wikipedia.org/wiki/Creative_Commons y Creative Commons Argentina <http://www.creativecommons.org.ar/licencias>

Autores mencionados en el texto:

Augé, Marc *Los no lugares espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad.*

Bauman, Zygmunt *Modernidad Líquida*

Bentham, Jeremy *El panóptico*

Castoriadis, Cornelius *La institución imaginaria de la sociedad*

Deleuze, Gilles *Diálogos con Claire Parinet*

Diderot, Denis *Pensamientos filosóficos*

Descartes, René *Discurso del método, Meditaciones metafísicas.*

Foucault, Michel *Vigilar y Castigar*

Goldman, Alvin *Simulating Minds: The Philosophy, Psychology, and Neuroscience of Mindreading*

Hobbes, Thomas *El Leviathan, El ciudadano*

Jaques Prevert Poema *El mal estudiante* perteneciente al libro *Palabras.*

Klein, Naomi *Vallas y ventanas*

Locke, John *Pensamientos sobre educación*

Needham, Joseph *“Ciencia y civilización en China”*

Platón *La república*

Von Foerster, Heinz *Semillas de la cibernética* y también el artículo *Visión y conocimiento* y en *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad.*

ⁱ Travesías educativas: http://denisenajmanovich.com.ar/htmls/0800_travesias/index.php?catID=23
Entrar en www.denisenajmanovich.com.ar y luego dirigirse al Blog: Travesías, allí elegir en la columna derecha la categoría: Travesías Educativas.

-
- ii Entrevista a María Acaso en “El periodista digital” <http://www.periodistadigital.com/ocio-y-cultura/libros/2013/11/18/maria-acaso-educacion-disruptiva-revolucion-estado-sistema-paidos.shtml>
- iii Este idea se la debo a Nélica “Quimi” Posse que me la enseñó en un examen (ella era la alumna y yo la profesora en el organigrama, pero ambas aprendimos y esta frase ha sido un aporte magnífico a mi vida)
- iv Más información sobre “peerdagogy”: <http://peeragogy.org/>
- v Si no creen que es así pueden ver la conferencia TED de Daniel Simon, o mejor aún experimentar con amigos.
- vi Entrevista a Michel Serres realizada por Juan Manuel Bellver. Pueden encontrarla en <http://anarquiacoronada.blogspot.com.ar/2014/03/nuestras-instituciones-han-sido-creadas.html?m=1>
- vii Marco Iacoboni, “*Las neuronas espejo*”
- viii Referencia a una bellísima canción de Peteco Carabajal: “*Como pájaros en el aire*”
- ix Facept: <http://www.facept.org.ar/intitucion/QuienesSomos.html>
- x El cuento pueden leerlo en “*Cuentos para regalar a personas inteligentes*” de Enrique Mariscal. Gaia Ediciones
- xi Son modos de establecer licencias diferentes al Copyright, en el espíritu no propietario que habilita varias posibilidades de copiar, utilizar y compartir (pasando al Right to Copy, derecho al copiado).
- xii Recomiendo fuertemente ver los videos de Bunker Roy, así como el de “La escuela expandida” y las experiencias desarrolladas por Sugata Mitra.
- xiii Video realizado por la OEI en el que presentamos la experiencia junto con Laura Duschatzsky: https://www.youtube.com/watch?v=wtXQcUk_egk
- xiv La escuela expandida.
- xv “El agujero en la pared”.