

Desamurallar la Educación: Hacia nuevos paisajes educativos.

Dra. Denise Najmanovich

Entre los distintos pueblos que han habitado y que pueblan nuestro planeta existe una enorme variedad de ideas respecto a qué es educar, quién tiene la responsabilidad de hacerlo, cuáles son las relaciones entre educadores y educandos, qué vínculos enlazan la escuela con la comunidad más amplia.

Si somos capaces de observar este panorama, nos resultará fácil admitir que no existe una entidad homogénea, universal y definida llamada “educación”. Nuestro mundo humano nos ofrece un gran despliegue de preguntas, saberes, experiencias, actividades, creencias, prácticas y teorías sobre el enseñar y el aprender. Cada sociedad ha inventado dispositivos que permiten guardar la memoria cultural y generar un marco convivencial introduciendo a los niños y jóvenes en la tradición común. Sin embargo, a diferencia de lo que sucede en las sociedades modernas, en muchas otras formas de organización social realizar estas tareas no lleva implícita la necesidad de que crear instituciones especializadas o imponer espacios separados y prácticas sistemáticas para transmitir el acervo cultural.

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. En este trabajo me propongo explorar algunas configuraciones peculiares que ha tomado la actividad educativa en diversos lugares y momentos para ver cómo se despliegan otras modalidades, diferentes a las que hoy conocemos. De esta manera podremos pensar la relación entre el sistema educativo formal y las prácticas educativas no formales sin tomar a los saberes instituidos como verdades incuestionables o, peor aún, creyendo que éstas son las formas naturales (y por tanto necesarias e inevitables) de llevar adelante la imprescindible tarea de cultivar el conocimiento.

Obviamente, la selección de los paisajes educativos y las figuras elegidas no será azarosa, puesto que ha sido realizada con el objetivo de mostrar cómo las humanas tareas de enseñar y aprender toman 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 institucionalizan las prácticas de enseñanza-aprendizaje en cada sociedad, así como las redes que las vinculan y atraviesan. Estas dimensiones, fundamentales en la configuración de modos específicos de instituir las relaciones de enseñanza aprendizaje, son las que he de considerar para construir una presentación centrada en tres “Figuras Educativas” que he denominado Tradicional, Moderna y Contemporánea.

Estas figuras no tienen una correspondencia punto a punto con ningún modelo social real. Son abstracciones útiles que nos permiten destacar algunos rasgos característicos que hacen posible diferenciar modalidades educativas radicalmente diferentes. Las dimensiones de análisis se presentan separadas en un cuadro que puede ser utilizado como guía para la exploración de los paisajes complejos presentados a continuación en los que los distintos rasgos se entretajan, se influyen, potencian, inhiben unos a otros creando en y por su interacción mutua la figura que conforman.

Las figuras que hemos de considerar no son modelos, ni ejemplos, ni arquetipos creados a imagen y semejanza de una realidad pura ni tampoco prototipos de diseño para crear nuevos sistemas. Con las palabras más bellas Goethe nos enseñó que la teoría es gris pero el árbol de la vida es siempre verde. Así pues, propongo estas figuras con instrumentos para pensar paisajes educativos más ricos, como pretexto para reflexionar, como dispositivo para concentrar la atención en ciertos escenarios educativos donde puede desplegarse cierta complejidad en lugar de quedar atrapados en los recortes achatados de las disciplinas clásicas que proceden a descuartizar analíticamente el mundo de experiencia y limitan la mirada a un delgadísimo estrato de interés diseccionado y aislado. El pensar en términos de figuras y escenarios nos permite a la vez distinguir y articular, multiplicando los puntos de vista, diversificando los focos, siguiendo las dinámicas relacionales, atravesando muros y fronteras instituidas por los saberes disciplinarios. Esta perspectiva de abordaje compleja no supone ingenuamente que es posible tratar de manera completa y total un objeto de estudio, por el contrario, admite la parcialidad de su mirada. Sabiendo que siempre estamos viendo 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, sutilizan, diversifican las perspectivas, las modalidades de producción de sentido, los modos de interacción de manera tal que insuflan sentido y desachatan los mundos planos de la visión analítica positivista.

Antes de pasar a considerar las figuras y escenarios deseo señalar que aunque los trazos que caracterizan a una “figura” son más frecuentemente encontrados en las sociedades que se denominan de la misma forma, pueden encontrarse también en otras pero como un atributo local y no como rasgo general y característico. Ni la naturaleza, ni la vida social presentan tipos puros: la hibridación y la complejidad son su marca distintiva. La simplicidad es la norma que impuso la tradición filosófica y científica de la Modernidad. Bajo su sesgo se gestó y desarrolló un modo de producción de conocimiento basado en la erradicación de la diferencia y la diversidad, la eliminación de la irregularidad y la vaguedad, la extirpación de las impurezas y las mezclas. Un conocimiento que desacopla lo cognitivo de lo emocional, lo personal de lo grupal, la escuela de la sociedad y toma cada una de estas dimensiones como un objeto puro de conocimiento al que le corresponde sólo la mirada experta de la disciplina propietaria del saber específico. La tabla que presento a continuación debe ser tomada como un armario de herramientas para pensar y no como un esquema de una realidad independiente de nuestro trabajo de configuración.

Dimensión Temporal	
Tradicional	Mantenimiento del legado cultural
Moderna	Progreso Lineal – Determinismo
Contemporáneo	“Poiesis”, Emergencia
Dimensión Espacial	
Tradicional	Comunitario no diferenciado
Moderna	Intramuros
Contemporáneo	Redes y Arquitecturas Fluidas
Dimensión Epistemológica	
Tradicional	Mitos. Conocimiento comunitario
Moderna	Mito de la Objetividad. Conocimiento Individual
Contemporáneo	Conocimiento Situado. Conocimiento Multimedia-Modo
Dimensión Comunicativa	
Tradicional	Oralidad Primaria
Moderna	Escritura Impresa
Contemporáneo	Tecnologías de la palabra Multimediales y Multimodales
Dimensión Vincular	
Tradicional	Multidimensional basado en Costumbres
Moderna	Privilegio Intelectual basado en la disciplina
Contemporáneo	Diversos y Ad-hocráticos
Dimensión Ética	
Tradicional	Mantener el legado cultural - Pertenencia
Moderna	Socialización Convergente – Estandarizada y A priori
Contemporáneo	Convivencia en la Diversidad- Emergente

En todas las culturas humanas la palabra es un mediador fundamental del proceso educativo – independientemente de la forma peculiar que adopte éste en cada sociedad -. Es más, la forma específica de cualquier proceso educativo estará ligada irremediabilmente a las posibilidades de comunicación y los dispositivos disponibles para transmitir, preservar y recuperar mensajes que tenga esa sociedad. Inclusive, la propia noción de información va cambiando de sentido según las tecnologías de la palabra que caracterizan a los intercambios sociales. En la modernidad su significado se impregnó de la forma del libro y ello llevó a que fuera concebida como “algo que está allí”, como un objeto independiente que se puede acumular, comprar, vender, transferir. Hoy están surgiendo otros sentidos posibles que nos llevan a concebir la información en términos de procesos productivos y no de productos, de actividades y no de objetos, de interacciones y no de propiedades. Desde esta perspectiva, ni los libros tienen ni las computadoras procesan información, sino que son meros soportes que nos permiten a los seres humanos, u otros seres inteligentes, producirla cuando interaccionamos con ellos.

El espacio-tiempo de la relación de aprendizaje estará siempre modelado por la tecnología de la comunicación disponible. Esto no significa que esté determinado directa y linealmente por ella, sino que la tecnología de la palabra utilizada influirá decisivamente en las configuraciones espacio temporales que adopte el dispositivo educativo.

En la modernidad el espacio y el tiempo fueron pensados como entidades abstractas que existen más allá de nuestra experiencia, independientes del sujeto o a lo sumo, siguiendo a Kant, como categorías humanas a-priori, es decir ahistóricas e independientes de nuestro modo de interacción con el contexto. En la contemporaneidad han surgido varias corrientes que proponen pensar estas dimensiones como formas que emergen en nuestra experiencia del mundo. En nuestro caso, la estructuración del espacio-tiempo educativo está siempre ligada a los modos de comunicación, los lenguajes utilizados, los medios empleados, los vínculos que surgen de las interacciones que van configurando el sistema relacional.

La dimensión epistemológica es fundamental porque la estructuración de la actividad educativa depende de manera crucial de qué es considerado como

conocimiento. En muchos casos –sino en la mayoría hasta ahora- esta cuestión ha sido tomada como “obvia” aceptándose pasivamente la concepción epistemológica instituida sin realizar un proceso de elucidación de la misma y por lo tanto acríticamente. Finalmente, las dimensiones vinculares y éticas han recibido casi siempre una consideración sesgada por las teorías psicológicas o psicopedagógicas en boga, sin tener en cuenta su relación con las otras dimensiones del quehacer educativo. Afectos, valores y relaciones se han considerado siempre –o casi siempre- al margen de las problemáticas cognitivas específicas de cada “objeto” educativo y también de los contextos sociales más amplios.

Es hora ya de desplegar las figuras elegidas y los escenarios en los cuales cobran vida, aunque no antes de aclarar que las dimensiones elegidas no son las únicas que configuran los escenarios aunque son claves para pensar cualquier transformación, para comprender cuáles son los procesos y actores involucrados y desplegar un panorama suficientemente rico que nos permita pensar las articulaciones, las ligaduras entre las distintas problemáticas que en la modernidad han sido siempre consideradas en compartimentos estancos. Pasaremos ahora a considerar cada uno de los paisajes educativos propuestos:

- La figura tradicional: El “escenario” poético.
- La escuela de la Modernidad: El “escenario” mecánico-disciplinario
- Una alternativa para la transformación: El “escenario” de la red interactiva

A partir de la reflexión sobre estos tres escenarios desde un enfoque multidimensional veremos que los desafíos que afrontamos en la contemporaneidad con relación a la necesidad de una transformación educativa exigen que se considere la compleja red de relaciones que ligan la configuración espacio temporal, el estilo vincular y la concepción del conocimiento, las epistemologías subyacentes y la ética emergente.

La figura tradicional: El “escenario” poético.

De la “Fiesta del Conocimiento” a la “Academia”

Los modelos epistemológicos positivistas suponen que el conocimiento es un tipo de producto, una colección de verdades eternas divididas en “disciplinas” que pueden ser transmitidas y enseñadas, unas independientemente de las otras. En la modernidad se dividió el mundo cognitivo en compartimentos separados y estancos. Saberes que a su vez se suponen independientes de las formas de expresión y comunicación, consideradas como meros vehículos que no modifican el contenido aunque pueden presentarlo más bello, más simple, más claro (o todo lo contrario).

En las últimas décadas se han desarrollado programas de investigación alternativos a esta visión positivista que tienen en común el planteo de que los modos y medios de expresión afectan irreversiblemente y en múltiples niveles los procesos de pensamiento. Siguiendo esta perspectiva deseo mostrar cómo los modelos comunicacionales disponibles en una sociedad generan un campo de posibilidades específicas y peculiares para la estructuración de las relaciones interpersonales y que influyen directamente en la configuración del “**paisaje educativo**”. Para lograrlo es preciso romper primero con la “transparencia tecnológica” que está implícita en la idea de la “neutralidad de los medios”. 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”. Su libro “La galaxia Gutenberg” publicado en 1962 al igual que el texto de Havelock “Prefacio a Platón” y el trabajo de Goody y Watt “Las consecuencias de la cultura escrita”, fueron las piedras basales de un fecundo trabajo que conmovió los saberes establecidos sobre la cuestión, seguidos por el texto clave de Walter Ong “Oralidad y Escritura”. A partir del trabajo de estos pioneros se han abierto rutas fecundas de exploración de los modos en que las tecnologías de la palabra y la comunicación forman y conforman nuestro pensamiento, así como nuestras formas de expresión y relación, nuestras actitudes y valores.

En este trabajo me propongo bajar de las distintas “nubes” disciplinares que flotan separadas en el cielo de la abstracción a los contextos complejos de la vida terrestre donde la vida no ocurre en compartimentos estancos sino en escenarios múltiples, heterogéneos, caleidoscópicos. El “contexto” incide de manera eficaz, potente y compleja sobre las prácticas educativas. No es

aquello que está afuera, sino que atraviesa y constituye la trama del aprendizaje. Al alejarnos del reino de la abstracción y aceptar el desafío de la historia nos vemos obligados a tener en cuenta simultáneamente las diversas dimensiones en las cuales se desarrolla nuestra vida y nuestras prácticas. Esto nos permitirá ver la importancia crucial que tiene en la actualidad el focalizar el análisis de la transformación educativa en las interacciones entre diversas dimensiones educativas para poder dar cuenta de los dispositivos específicos en su devenir temporal.

Veamos ahora el primer hito del camino elegido: las sociedades orales, es decir, aquellas que no tienen escritura y por lo tanto la preservación del legado se basa exclusivamente en el lenguaje oral. Eric Havelock ha mostrado magistralmente cómo en la Grecia Arcaica, cuando no conocía escritura, la poesía era el instrumento fundamental para garantizar la supervivencia de la tradición y por lo tanto constituía el eje de la educación comunitaria. 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 poseen escritura la poesía no es un “lujo cultural”, ni la “expresión subjetiva” de un autor individual, sino que es la forma básica de la experiencia social, es el medio de la memoria comunitaria, el sistema de registro de los conocimientos, la vía para invocarlos.

La única forma de registro en estas sociedades es la que provee la memorización. 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 funcional para el almacenamiento de la información cultural para uso ulterior” (Havelock, 1996). Por eso la poesía está en el centro de todo proceso educativo en las culturas orales.

La actividad poética en la Grecia arcaica, basada sobre todo en la recitación de los maravillosos poemas homéricos que constituían una verdadera “enciclopedia” social era muy semejante a la representación teatral. Se puede hablar de verdaderas “performances” poéticas. 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

comunitario. El espacio del conocimiento era comunitario, afectivo, 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 Ong, **no existía nada que pudiera considerarse como “estudiar”, en el sentido de una actividad separada, sino que se aprendía en el seno de la comunidad, en un contexto vital de fuerte carga emocional y afectiva.**

Platón, se opuso firmemente a la herencia poética. El gran filósofo lideró una primera “revolución cultural”, en una sociedad en la que había calado profundamente la práctica de la escritura. Su texto político por antonomasia “La República” es un exponente cabal de un nuevo tipo de modelo cognitivo y encierra –por lo tanto- una propuesta educativa totalmente diferente a la homérica.

“Los ataques platónicos iban en verdad dirigidos contra todo un procedimiento educacional, contra toda una manera de vivir” (Havelock, 1996). Es importante darse cuenta cómo la educación ha estado siempre ligada a lo político. El texto platónico le ha concedido una importancia clave en el marco de un pensamiento global. Platón no trata los problemas educativos como meras cuestiones técnicas, sino como parte esencial de un proyecto de la polis, es decir como una cuestión central en la problemática de la convivencialidad humana. Platón luchó contra la empatía de la performance poética propugnando en cambio el distanciamiento, la reflexión y la abstracción metódica, nuevas actitudes que florecieron a través de las prácticas de la lectura.

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 una prosa que tiende a la abstracción y la universalidad, que convierte en entidades a los agentes vivos y que petrifica al mundo en esencias que el verbo “ser” dotará de eternidad. El pensamiento queda estabilizado en la escritura, y se independiza del sujeto viviente. Es a partir de la escritura que se hace posible el “estudio” como práctica individual y separada. Es esta técnica de la palabra la que genera una distancia que permite crear una institución separada para educar y un espacio desafectivizado en el que puede reinar la actitud analítica.

Aunque “desconectar la afectividad” sea imposible, sí es factible domesticarla, disciplinarla, encauzarla merced a la utilización de dispositivos que tiendan a desarrollar una emotividad contenida, una carga afectiva aletargada, un distanciamiento vincular.

El espacio-tiempo de la Academia, fue radicalmente diferente al del ritual poético. A partir de la escritura, conocer dejó de ser sinónimo de preservar la tradición. Se abrieron nuevos horizontes de exploración, pero a costa de la pérdida del total compromiso personal, de la completa identificación emotiva, y de la resonancia comunitaria. La escritura proveyó un contexto en el cual la filosofía y el pensamiento teórico en general pudieron emerger, desarrollarse y cristalizar. Además de jugar 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 –aunque mucho menos de lo que lo haría luego con el advenimiento de la imprenta -, 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 entrar en la “Academia”, un espacio separado y específico, de acceso inevitablemente restringido, en donde la teoría es la reina.

La escuela de la Modernidad: El “escenario” mecánico-disciplinario.

El desarrollo y la expansión de la escritura, la producción masiva de libros gracias a la imprenta y los cambios en la manera de leer, llevaron sus aguas hacia la creación de **una idea totalmente distinta a la tradicional: la concepción representacionista, que ha sido el núcleo central de la teoría del conocimiento en base a la que se estructuró la escuela de la modernidad.**

La creencia en que al conocer se crea una “imagen interna” de un mundo objetivo e independiente del sujeto cognoscente está en el centro de la estructuración moderna del espacio del aula y del tiempo educativo. Creer en el conocimiento como “representación objetiva” del mundo implica toda una actitud respecto a la estructuración en el espacio-tiempo de la relación de aprendizaje.

La escritura permite un distanciamiento entre “el que conoce” y “lo que conoce”, una separación del hablante y lo que plantea. “La escritura separa el habla de su contexto y la transforma en un objeto de pensamiento e interpretación” (Olson, 1998). Nace así el 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. Esta es la típica actitud del teórico, lo que no resulta extraño si recordamos que “Theoría” y su verbo “Theorêin”, en griego refieren al acto de mirar.

La concepción representacionista del conocimiento supone que éste es una copia del mundo. Una copia mecánica, una copia fiel, un reflejo en el espacio interno del sujeto, de aquello que está dado en sí y por sí mismo en el mundo exterior independiente. 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 el objetivo del conocimiento es obtener una imagen “objetiva” la mente debe reducir su actividad a mero reflejo. No fue hasta la aparición de la escritura, y sobre todo luego del desarrollo 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. Una vez que estas fueron adoptadas la educación debía desarrollarse eliminando todo vestigio de “subjetividad” y entrenando a los sujetos para obtener esas “copias” perfectas si no del mundo, que no está disponible en el aula, al menos de lo que sus maestros enseñaban respecto de él. Al menos eso era lo que creían o pretendían creer.

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. El espacio relacional ha estado embebido del espíritu disciplinario, el estilo comunicacional adoptó una forma radial, con el centro en el maestro, y dirigido desde éste hacia el alumno. El tiempo de la relación quedó establecido por un procedimiento canónico adaptado a las posibilidades del estudiante “medio o normal”. Finalmente los alumnos fueron concebidos y tratados como individuos uniformes y no como sujetos encarnados y por lo tanto diferentes, sensibles y creativos. El espacio-tiempo del aula fue construido para permitir

una visión “panóptica” al maestro, en una relación en que los alumnos son individuos pasivos que deben cumplir su rol de engranajes en el gran dispositivo mecánico que permite que obtengan su “copia” del conocimiento socialmente legitimado.

La usina de producción de conocimientos está en “otro lugar” (universidad, editorial, centro de investigación). Maestros y alumnos son solo correas de transmisión en la cadena del conocimiento absoluto, definido, inmutable que producen los “científicos”. Las “verdades objetivas” viajan en letras de molde desde los centros de producción hacia los de distribución, maestros y alumnos se limitan a recibir y transmitir su tajada de conocimientos. Los textos obtienen el mismo tratamiento que las vacas sagradas en la India: son objetos de veneración que transportan las verdades inconmovibles e incontrovertibles que todo escolar debe saber.

Se trata de una educación re-productora, y a-subjetiva, que se lleva a cabo en un espacio que **pretende** ser neutro e impersonal. Un espacio que está estructurado en una relación que irradia desde el maestro sin permitir interacciones horizontales, en el que cada individuo alumno debe producir copias mecánicas del conocimiento impartido, en el tiempo “medio” estipulado por los “especialistas”.

Con la estandarización de las prácticas cognitivas a través de la enseñanza disciplinadora de la Modernidad se exaltaron los valores de homogeneidad, uniformación, serialización, precisión, exactitud y sistematización en ordenes lineales. 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. En ese mundo claro y distinto, fue vertebrándose un modelo cognitivo basado en el estudio reproductivo, centrado en el estudio textos entendido como una actividad en que la subjetividad y por lo tanto la creatividad y de la diferencia estaban excluidos, en consonancia con los valores sociales de uniformación y disciplinamiento de los sujetos.

La institución escolar de la Modernidad fue el producto de un tipo particular de experiencia y de una cierta epistemología: la de la sociedad mercantil en

expansión que trató al conocimiento como un “producto” estable y definido, que se puede producir en serie y transmitir masivamente, que puede “acapararse” y privatizarse, a imagen y semejanza de cualquier otra mercancía. La escuela se organizó a partir de estas creencias, de las tecnologías de la palabra disponibles (los libros impresos) y adoptó las configuraciones vinculares que compatibles con ellas. Las virtudes cardinales son la disciplina y la aplicación al trabajo, la memoria, la prolijidad y la uniformidad. La configuración vincular establecida es totalmente asimétrica, con un saber depositado en el maestro que va inoculándolo en los alumnos que lo reciben sin poder transformarlo, ni digerirlo, ni cuestionarlo. Ni la imaginación ni la sensibilidad tuvieron cabida en este esquema. La “poiesis”, entendida como capacidad humana creadora y transformadora estaba afuera de este modelo pedagógico, que se limitaba a transmitir sin modificaciones un saber precocinado e incluso muchas veces pre-digerido. El alumno no era pensado como un productor (ni siquiera el docente lo era), sino como un consumidor pasivo o un mero receptáculo.

De la Institución Cerrada a las Redes Fluidas:

Una alternativa para la transformación

La escuela de la modernidad fue concebida como un espacio separado del medio ambiente social y dividida a su vez en compartimentos estancos, como hemos visto en el apartado anterior. Los saberes se presentan fragmentariamente y las herramientas se han convertido en fines en sí mismos. La escuela está aislada del hospital, del club, de los lugares de entretenimiento, de los espacios artísticos, de los centros políticos. 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 cuál es hoy la función de la escuela ni cuestionar los modos de llevarla a cabo.

Una mirada apenas superficial al 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. Estamos viviendo un proceso acelerado de valorización y estímulo de lo multimediático, lo multimodal, la hibridación, la fertilización cruzada, la inter y transdisciplina. Allí donde había compartimentos estancos chatos y cerrados las redes y dispositivos multidimensionales de interacción permiten producir nuevas y complejas configuraciones. ¿Tiene sentido mantener a la escuela al margen de estos procesos? ¿Es deseable o siquiera posible? Si admitimos que la respuesta a estas preguntas es evidentemente negativa debemos prepararnos para enfrentar los desafíos del enseñar y el aprender en el marco de una sociedad que está viviendo una acelerada mutación.

Hoy conocer no tiene el significado le atribuían los pedagogos y filósofos modernos que suponían los seres humanos somos capaces de obtener una imagen interna de una realidad pura, absoluta, e independiente del sujeto como han sostenido los filósofos clásicos y los pedagogos moderno. La epistemología y las ciencias cognitivas contemporáneas han restablecido los

puentes entre el sujeto y el objeto del conocimiento enlazándolos en una dinámica de interacciones de la que surge el conocimiento. Hoy pensamos en términos de saberes socialmente significativos y no en verdades universales y eternas. Aprender ya no es sinónimo de apropiación pasiva de esencias inmutables sino una actividad poética, es decir, productiva y creativa en la que estamos involucrados como sujetos sociales que conviven en instituciones que a su vez, están en interacción con un medio ambiente en permanente transformación. Esa dinámica implica que ya no es posible pensar en conocimientos válidos *per secula seculorum*. La educación, por lo tanto, no puede seguir basándose en la idea de la transmisión y adquisición de “productos cognitivos”. Nos enfrentamos entonces al desafío de cómo dar paso a las nuevas y prácticas cognitivas en el marco de un “sistema educativo” que ha encarnado los valores del mercantilismo. Más aún ¿tiene sentido seguir pensando en términos de un sistema aislado, 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, llevando aguas hacia 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 uniformes escenarios de la Modernidad. En primer lugar porque permiten “incluir el mundo en el aula”, y al “aula en el mundo” haciendo caer los macizos muros que la aislaban (fundamentalmente conceptuales, pero también arquitectónicos y tecnológicos). Con una sola computadora es posible tener acceso directo y en tiempo real a las mejores bibliotecas del mundo, consultar a reconocidos especialistas, compartir una “aula virtual”, hacer trabajos conjuntos con “compañeros” de otras provincias, países, continentes. Este nivel de interactividad lleva implícito una caída estrepitosa del valor de las “fuentes de información” clásicamente 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, particularmente la industria editorial, hacen que de 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 es sumamente diferente en los contextos locales, lo que nos lleva a tener que 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 rígidas que la Modernidad había impuesto, van surgiendo y potenciándose las redes entre la escuela y otras instituciones, generándose un entramado que permite unir el estudio con la diversión, con la salud, con la producción de conocimientos. 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 no sólo posibilitará al sistema escolar nutrirse de las importantes y cuantiosas experiencias de enseñanza-aprendizaje que se han desarrollado en la esfera de la educación no formal, sino que permitirá legitimar experiencias que se han desarrollado al interior de la escuela pero de las que no se habla puesto que no se han visibilizado, reconocido su valor, y a veces ni aceptado su existencia aún cuando esta es evidente (los muros del silencio escolar muchas veces resultan más poderosos que las vallas físicas o los límites burocráticos).

A partir de la técnica de escritura, las sociedades humanas tuvieron la oportunidad de dar rienda suelta a la creatividad y conservar a la vez el legado cultural. Sin embargo, los sistemas disciplinarios y de estandarización, atemorizados ante un supuesto desborde de la imaginación que llevara a la licuación de los valores sociales del capitalismo naciente hizo que en muy pocos ámbitos pudieran legitimar la actividad creadora.

Hoy tenemos la oportunidad de hacer espacio para que la potencia creativa de la subjetividad encuentre un ámbito legítimo de expresión y expansión en las instituciones educativas, sin temor a que por ello se pierda el legado cultural. Las tecnologías de la comunicación e información contemporáneas proveen un medio posibilitador, pero por si solas no garantizan en absoluto el despliegue

de nuevas formas de enseñar, de pensar ni de convivir. Para favorecer la creación de ámbitos convivenciales que estimulen tanto los procesos convergentes, es decir el conocimiento de la tradición establecida, al mismo tiempo que hacen lugar a la potencia divergente de la imaginación y la creatividad, es necesario romper con los compartimentos estancos y las modalidades estandarizadas de enseñanza-aprendizaje. Desde esta mirada, los conocimientos desarrollados en el ámbito de la educación no formal resultan un abono vital para estimular y potenciar las actividades creativas del ámbito formal en un proceso que probablemente tenderá de manera sostenida al borramiento de fronteras y muros creando nuevas configuraciones más abiertas al intercambio y la “fertilización cruzada”. En los ámbitos de educación no formal se han admitido “prácticas poéticas” (prácticas de producción creativa de conocimientos) que resultaban impensables para las concepciones disciplinarias modernas, pero que lejos del “ojo del gran hermano” tuvieron un amplio territorio donde afincar y crecer sin las constricciones estandarizadoras del sistema formal alcanzando una gran potencia y efectividad educativa que, lamentablemente, hasta ahora no ha tenido un correlato en la valoración social. Estas prácticas cognitivas implican, además de la producción de conocimientos, nuevas formas de convivencia, estilos vinculares y valores que no son admisibles si mantenemos la estructura de la escuela moderna. Desde esta perspectiva la tarea de transformar la educación lejos de ser una cuestión técnico-pedagógica es fundamentalmente política (entendiendo lo político como la gestión de las posibilidades convivenciales de los seres humanos entre sí y con su entorno).

El establecimiento de ámbitos de convivencia que reconozcan y valoren la diversidad y la capacidad poética de todos los actores educativos, no puede pensarse separadamente de los modos en que seamos capaces de encausar los flujos en las redes de comunicación, ni de la forma que adopten las configuraciones vinculares al 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 exclusión o caracterizada por el reconocimiento y valoración de la diversidad en un marco convivencial en donde todos quepan.

A nivel del aula la tarea principal consiste en aceptar el desafío de una educación que no se limita a transmitir los valores y conocimientos del pasado sino a investigar y crear nuevos saberes y prácticas, una educación para un mundo que reconoce la emergencia de lo nuevo, que admite y valora la transformación y la creatividad tanto como la herencia cultural. Para lograrlo es imprescindible abrir la estructura del sistema, multiplicar los lazos de la escuela con la comunidad –particularmente con otras instituciones y ámbitos educativos-, salir de los esquemas intramuros y desmontar la arquitectura panóptica. Esta “estrategia de ligadura” nos permitirá aprovechar el caudal de conocimientos que fluye a través de las redes sociales y tecnológicas gestando modos institucionales en los que las pautas de convivencia se renegocian constantemente en función de las necesidades y posibilidad específicas de cada institución.

Final abierto – Búsqueda sin término

Hacer lugar a la complejidad en nuestras vidas, en nuestro pensamiento y en nuestro accionar, implica no sólo una posición epistemológica sino también una actitud ética basada en la aceptación de nuestra responsabilidad como productores de conocimientos y las limitaciones que toda perspectiva tiene. Por lo tanto, debemos también admitir que no es posible concluir, puesto que el conocer es un proceso inagotable. Simplemente llegamos al final, puesto que la publicación es un proceso espacio-temporal definido y limitado, pero sin agotar la temática, señalando algunas problemáticas claves para seguir pensando y proponiendo interrogantes que mantengan abierto el flujo de pensamiento.

En la medida en que, como he planteado, la transformación educativa es un desafío político y no una certeza asociada al cambio tecnológico, debe ser asumida por todos los actores sociales y no delegada en expertos devenidos “sabeloto”. Muchos suponen que la única forma de cambiar la educación es a partir de una “Reforma Educativa”, entendiendo por tal un plan centralizado, dirigista y a-priori que es capaz de proveer todas las soluciones que la sociedad demanda. Esta voluntad reformadora es especialmente fuerte en todos los burócratas de la educación que quieren ver su nombre en letras de molde y convertirse en abanderados del cambio por decreto. Generalmente

estos esfuerzos resultan fallidos, lo que no significa que estas reformas no cambien nada o, incluso, que no tengan aspectos positivos. Lo que deseo expresar es que no producen una verdadera “transformación” pues no cuentan con el sustento y consenso necesario (y no me refiero al consenso político-partidario sino al del conjunto de la comunidad educativa de cada escuela, zona y provincia), ni toman en cuenta la multiplicidad de variables y dimensiones que atraviesan las prácticas educativas. Las reformas apenas son capaces de realizar una cosmética educativa que opera sobre los rasgos superficiales en la medida que una transformación profunda requiere del reconocimiento de la diversidad, la desigualdad y la heterogeneidad de problemáticas, así como de la multiplicidad de estilos de abordaje, búsquedas, proyectos, recursos y deseos de los distintos actores y comunidades.

No es este trabajo el contexto en el cual podamos analizar en profundidad el porqué de estos fracasos, pero sí el ámbito adecuado para pensar cómo la propia noción de “Sistema” actúa como obstáculo, y especialmente su limitación al modelo mecánico, que sólo admite como realidad lo que se entra en sus casilleros preestablecidos. Las reformas “globales” parten del supuesto de que la problemática es homogénea y que las soluciones son universales cuando lo que precisamos para llevar adelante la transformación es justamente lo contrario. La transformación educativa (de la cual una reforma a lo sumo puede formar parte), es un proceso cuya “globalidad” es la resultante de las acciones locales que ponen en juego una multiplicidad de problemáticas específicas. Sin embargo, los funcionarios están muy cerca de los lobbys y muy lejos del campo educativo con su multidimensionalidad, su diversidad, sus necesidades y posibilidades específicas, sus microculturas y la circulación “in situ” de poderes (desde la personalidad de docentes carismáticos hasta la actitud de los gremialistas, las diversas “tribus” juveniles, los medios de comunicación, etc.).

La transformación educativa de la que hablo aquí es la que ocurre día en los territorios vivos del enseñar y aprender, en los cuales las comunidades educativas van elaborando sus problemáticas, tanto en su formulación como en su solución, sin atenerse a reglamentos ni documentos marco.

Hoy tenemos la oportunidad de volver hacer de la educación una fiesta, aunque muy diferente de los encuentros danzantes frente al fuego en los

bosques. Podemos abrir el espacio del aula a un ámbito comunitario mucho más amplio, estimular la participación activa no sólo de los maestros y los alumnos, sino de múltiples actores sociales incorporando prácticas y saberes provenientes de otros dominios, en particular las de la esfera de educación no formal. Muchos aspectos del proceso educativo han de potenciarse, enriquecerse y estimularse si se admite la necesidad –incluso la urgencia- de la creación de puentes entre las instituciones del sistema formal y las que no están en él. El arte y la imaginación, la técnica y la sensibilidad que no han tenido cabida en la escuela de modernidad encontraron un territorio fértil en el que desarrollarse en las “instituciones no formales”, al mismo tiempo que en estas se ha admitido muy frecuentemente la diversidad de estilos vinculares y se ha estimula la creatividad de todos los actores.

El desafío educativo contemporáneo exige fundamentalmente una radical transformación en los valores privilegiados. La escuela de la modernidad se basaba en la reproducción y la disciplina. La escuela que necesitamos hoy requiere poner en primer plano la capacidad de exploración, el procesamiento y la organización de la información, la posibilidad de tejer múltiples relaciones entre las diversas temáticas, la puesta en conjunto, la producción de sentido en múltiples niveles ligados entre sí y su presentación estética.

Al transformarse los procesos y los valores desde una concepción basada en la adquisición de información a otra centrada en la producción se genera una tensión insostenible entre los viejos modos vinculares de las prácticas educativas y las nuevas exigencias: el maestro no puede seguir siendo pensado como el poseedor de un saber definitivo y completo, su rol no puede concebirse más como el del encargado de brindar la información sino que debe ayudar a organizarla, en muchos casos con menos conocimientos de la tecnología que sus propios alumnos. Poseer información no es hoy ningún mérito cuando todos los que tenemos acceso a la Web disponemos de una inmensa biblioteca universal “abierta” las 24 horas.

En los tiempos acelerados en que vivimos, el “futuro ya no es ni cuando debiera”(Paul Eluard), haciéndose presente antes que nos demos cuenta, todos aquellos que consideramos que la clave del nuevo milenio está en construir un mundo de sentido en el cual valga la pena vivir y en el que podamos convivir en la diferencia, debemos esforzarnos en profundizar

nuestra exploración y elucidación de la problemática educativa, para conectarnos con las múltiples oportunidades y desafíos contemporáneos a la vez que vamos tejiendo respuestas provisorias pero fértiles y productivas en el camino a un sistema educativo que acepte la diversidad de puntos de vistas, que de lugar a la diferencia de estilos y aproximaciones, que al mismo tiempo nos permita tomar contacto con nuestro acervo cultural, desarrollar nuestras potencialidades y crear espacios convivenciales ricos y fecundos.

Bibliografía

Havelock, E. 1996 "La musa aprende a escribir". Paidós, Barcelona.

Olson, D. 1998 "El mundo sobre papel". Gedisa. Barcelona.