



Encuentro  
**SENTIDOS DE LA EDUCACIÓN  
Y LA CULTURA**  
cultivar la humanidad

## La educación, el aprendizaje y el sentido<sup>1</sup>

*Roberto Carneiro<sup>2</sup>*

Portugal

**Este documento no ha sido sometido a revisión editorial**

© Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe.  
Se prohíbe su reproducción total o parcial, sin previa autorización por escrito de la entidad. Contacto [maviles@unesco.cl](mailto:maviles@unesco.cl)

<sup>1</sup> Texto adaptado y ampliado a partir de un artículo originalmente publicado en inglés en: Carneiro, R., "On Meaning and Learning: Discovering the Treasure", in Dinham, S. (editor) (2003), *Transforming Education: Engaging with Complexity and Diversity*, Deakin, ACT: Australian College of Education.

<sup>2</sup> Universidad Católica Portuguesa, Presidente del Centro de Estudios de los Pueblos y Culturas de Expresión Portuguesa, Profesor de la Facultad de Ciencias Humanas.





CONSEJO NACIONAL  
DE LA CULTURA Y LAS ARTES



Encuentro  
**SENTIDOS DE LA EDUCACIÓN  
Y LA CULTURA**  
cultivar la humanidad

## La educación, el aprendizaje y el sentido<sup>1</sup>

*Roberto Carneiro<sup>2</sup>*

Portugal

**Este documento no ha sido sometido a revisión editorial**

© Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe.

Se prohíbe su reproducción total o parcial, sin previa autorización por escrito de la entidad. Contacto [maviles@unesco.cl](mailto:maviles@unesco.cl)

<sup>1</sup> Texto adaptado y ampliado a partir de un artículo originalmente publicado en inglés en: Carneiro, R., "On Meaning and Learning: Discovering the Treasure", in Dinham, S. (editor) (2003), *Transforming Education: Engaging with Complexity and Diversity*, Deakin, ACT: Australian College of Education.

<sup>2</sup> Universidad Católica Portuguesa, Presidente del Centro de Estudios de los Pueblos y Culturas de Expresión Portuguesa, Profesor de la Facultad de Ciencias Humanas.



## 1. LA BÚSQUEDA DE SENTIDO

La creación de sentido forma parte de la aventura humana.

Ser humano –en su esencia íntima– es procurar entender la vida y encontrarle un sentido a las cosas. Nuestra búsqueda incansable de la felicidad es, sin duda, la búsqueda de un sentido duradero a la existencia humana.

Comprender este ideal humanista no es tarea fácil en nuestros días.

Por ello, observamos una verdadera explosión de los estudios sobre la felicidad y de investigación académica efectuada en torno a temas como el optimismo, las emociones positivas, rasgos “felices” de personalidad y atributos relacionados que contribuyen a la realización de la personalidad.

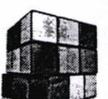
Seligman, uno de los más renombrados especialistas y profesor de la Universidad de Pennsylvania, resume los resultados de su investigación en el libro *Authentic Happiness* (2002), en el cual presenta tres grandes componentes de la felicidad: placer, compromiso y sentido. Esta tercera vertiente es lo que Seligman define como “el uso de fuerzas personales para servir a fines o propósitos mayores”. Agrega que de los tres componentes identificados el investigador determinó que el primero (hedonismo) es el menos consecuente o duradero.

Por lo consiguiente, es del compromiso profundo con la familia, el trabajo, los amigos y otros intereses, así como del esfuerzo continuo de conquista de sentido –y de coherencia– para la vida que surge, en lo esencial, un mayor o menor grado de felicidad interior de la persona.

De este modo, es común observar que las personas de causas, aquellas que se movilizan intensamente en la lucha por grandes objetivos sociales o humanitarios que trascienden su esfera privada de intereses, son espiritualmente más propensas a vivir felices y en armonía con el universo que las rodea.

Sin embargo, la búsqueda estructurante de sentido para la relación humana con el mundo es un concepto personal de creciente complejidad.

Vivimos, efectivamente, en una época especial: la de la muerte de la distancia y del tiempo.



El popular buscador Google<sup>3</sup> procesa atualmente más de 200 millones de búsquedas por día en 90 idiomas distintos. No obstante, las fronteras del sentido y de la inteligibilidad no se expanden, proporcionalmente, en un mundo de complejidad y fragmentación crecientes.

VeriSign, empresa que opera gran parte de la infraestructura de Internet, procesa 9 mil millones de pedidos de dominio por día (accesos *.com* o *.net*). Sin embargo, el "dominio" de la comprensión humana se "encoge" a cada instante en un contexto de fragmentación progresiva.

La tecnología WiFi proclama la movilidad como el ícono supremo de la post modernidad al prometer conexiones inalámbricas, de alta velocidad, a cualquier persona, en cualquier lugar, y todo el tiempo. Entretanto, la humanidad sigue precipitándose a la incomprensión, a la dificultad de crear un nexo sustentable para el planeta, y a la pérdida del buen sentido. La conexión a la "banda larga tecnológica" se enfrenta con las dificultades del diálogo humano entre personas diferentes, que sigue estando en "banda estrecha".

Es un mundo que ya no asimilamos totalmente ni podemos controlar. La tensión creada por la disparidad entre, por un lado, nuestros bellos modelos explicativos de cómo funciona el mundo y, por otro, la experiencia generalizada de sincretismo, formula nuevas interrogantes en áreas clave de la comprensión humana. Estas interrogantes ponen en tela de juicio el lugar de la conciencia humana – y de su devenir en el transcurso de la historia – e interpelan a los conceptos básicos del aprendizaje moderno, al mismo tiempo en que desafían nuestras concepciones educativas del pasado.

Bruner define las líneas maestras del gran tema emergente:<sup>4</sup> "La narrativa debe construir dos paisajes simultáneos. Uno es el paisaje de la acción, en que los constituyentes son los argumentos de la acción: agente, intención u objetivo, situación, instrumento, algo que corresponde a una 'gramática de la historia'. El otro es el paisaje de la conciencia: aquello que los comprometidos en la acción saben, piensan o sienten, o no saben, no piensan o no sienten. Estos dos paisajes son esenciales y distintos".

Pero la verdad es que el paisaje de la conciencia humana padece de orfandad. El vértigo tecnológico ha tomado posesión de lo cotidiano. La velocidad a que se procesa el cambio va en aumento y dificulta la interiorización de las crisis. El futuro se presenta, cada vez menos, como la proyección del pasado.<sup>5</sup>

<sup>3</sup> Los datos sobre los últimos emprendimientos en la Sociedad de la Información se obtuvieron de:

Friedman, T.L., "Is Google God?", NYTimes.com, 29 de junio de 2003.

<sup>4</sup> Bruner, J. (1986), *Actual Minds, Possible Worlds*, Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, p. 14.

<sup>5</sup> Citado a partir de: Carneiro, R. (2001), *Fundamentos da Educação e da Aprendizagem*, Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.



En este torbellino, la educación –eminente función social– está atrapada en la transición del milenio entre “dos fuegos”, dos estilos de sociedad. Desde siempre ubicada en la línea divisoria entre permanencia y mutación, entre conservación e innovación, la función educativa se ve sometida a tensiones sin precedentes. Ella es el claro espejo de todas las contradicciones que azotan nuestras sociedades: pero, dicho esto, es también importante constatar que en ella están cifradas todas las esperanzas de mejoría de la sociedad futura. En la era del conocimiento y de la abundante información, la educación readquiere una posición de realce en las visiones estratégicas del porvenir colectivo.

En la sociedad anterior, estable, simple y repetitiva, la memoria dominaba el proyecto, los principios se transmitían inmutables, los modelos ejemplares se conservaban como arquetipos. Era la primacía de la estructura sobre la génesis.

En la *nueva* sociedad, inestable, inventiva e innovadora, el proyecto se superpone a la memoria, el futuro domina el pasado, los modelos son constantemente puestos en tela de juicio. Es la primacía de la génesis sobre la estructura.

El horizonte del nuevo siglo reclama, por ello, un rebrote de la educación como reflejo y proyecto de una cultura, arraigada en la memoria pero abierta al porvenir. Esta densificación cultural del proyecto educativo exige la sabiduría de las síntesis, la correcta señalización de los fines y la detección del Hilo de Ariadna que garantiza seguridad a la aventura del aprendizaje.

En otras palabras, se trata de reinventar una nueva ***Paideia***, vocablo que, en la rica tradición helenista, es sinónimo, simultáneamente, de Educación y de Cultura. Ahora bien, no existe ***Paideia*** sin ***compromiso***. Desde luego, compromiso de cada individuo, consigo mismo y con un proyecto claro de vida, para transformarse plenamente en ***persona***. Igualmente, compromiso con sus grupos sociales de pertenencia y con la sociedad como un todo para transformarse en ***ciudadano*** de cuerpo entero, en la realización de deberes y de derechos de participación que son irrenunciables a una conciencia cívica bien formada.

En nuestra matriz civilizacional, ciudadanía y ciudad ocupan un lugar de relevancia.

La ciudad siempre ha estado en el centro de la historia de la civilización.

Las primeras ciudades conocidas nacen en Mesopotamia hace seis mil años. Uruk, Eridu, Ur, Babilonia, evocan en la lejana memoria colectiva del planeta las primeras ciudades-estado independientes, dotadas de autonomía de proyecto.



No es una simple coincidencia temporal que estos primeros núcleos urbanos sean contemporáneos de la aparición de la escritura. El salto en la complejidad gregaria de las formas de vida en común está íntimamente asociado a uno de los más dramáticos descubrimientos culturales: la forma de comunicar de modo estable y a través de las barreras del tiempo.

Igualmente, la historia griega en el período que transcurre entre Homero y Alejandro se inspira en la *polis*, considerada como la forma suprema de la vida colectiva y de la expresión del espíritu. Incluso la política, considerada como la organización de la convivencia, gira concéntricamente en torno al centro de la ciudad, dado que **la polis es la preocupación fundamental de la filosofía platónica y el agente de la paideia.**

Atenas asume orgullosamente su condición de ciudad educadora de Grecia. En sus calles y plazas los niños y jóvenes son recogidos por pedagogos que los conducen a conferencistas, citaristas, gramatistas para que puedan aprender. La educación constituía un fin último de la sociedad, en todas partes y todo el tiempo. La ciudad asume la responsabilidad de nunca descansar en su afán educativo. Los sofistas – primeros educadores profesionales ambulantes – se desplazan incesantemente hacia las comunidades para brindarle a los jóvenes una formación triple: en la virtud, en las artes de la política y en el gobierno o administración de la ciudad.

En Roma, la tradición helénica se retoma y la *polis* es sustituida por la *civitas* y la *paideia* se reconstituye bajo el lema de humanitas. A tal punto ésta es una prioridad en la concepción de la civilización greco-latina, que Plutarco en un bello proverbio alejandrino proclama la *urbes ludimus*, es decir, la ciudad divertida, como el mejor ambiente instructor, donde a la **educación se le identifica con el ocio infantil.**

**Tiempo libre pasa a ser sinónimo de disponibilidad de espíritu para aprender.**

Esta visión no será muy distinta de la ciudad de Dios agustina (*Civitas Dei*), donde el sábado es perpetuo y la felicidad es eterna, o de la *heliópolis* de Campanella, donde la ciudad del sol es una nueva ciudad-escuela.

Los templos desempeñan en las primeras ciudades el papel de centros de poder económico, político, religioso y social. Los funcionarios y escribas que se instalan en ellos representan las formas más embrionarias de los ulteriores aparatos de Estado.

La civilización Maya, cuyo apogeo se verá constatado cerca del siglo IV, se apoyó fuertemente en la ciudad. Uuxactúne y Tikal son exponentes indesmentibles de ello, y a ellas se asociaron



núcleos poblacionales como Palenque, Piedras Negras y Copán. Para esta notable civilización, **la ciudad estaba considerada, en su conjunto, como un templo.**

El crepúsculo de la civilización maya – que culminó en su misterioso desaparecimiento en la transición del siglo XV al XVI – es la consecuencia de una terrible lucha entre ciudades que la debilita y la hiere de muerte.

Las grandes crisis de la ciudad están, pues, ineludiblemente asociadas a turbulencias políticas y de modelo educativo. Esta correlación surge, en su forma extrema, con la **ciudad negativa**, nociva para el proyecto educativo de Emilio, circunstancia que llevó a J.J. Rousseau a teorizar sobre la superioridad en la educación de jóvenes de la comunidad campesina y de las pequeñas colectividades rurales.

Incluso la **cittá** renacentista surge de una mezcla de utopía y de topía. Si la ciudad pierde urbanidad hay que retomarla en un no-lugar o en un lugar donde urbe y escuela no se contradigan.

Transcurridos varios milenios desde sucesivas ascensiones y colapsos de ciudad, así como desde múltiples concepciones y crisis concomitantes de educación, la vieja polémica subsiste. Hoy, matizada con contornos de dramaticidad y de urgencia, la eligen como una de las nuevas materias más importantes de nuestra conturbada contemporaneidad.

Efectivamente, si la ciudad nació entronizada como la expresión de la civilización, elevada a su exponente máximo, no es menos cierto constatar que ella presenta hoy los síntomas más preocupantes del declinio de la civilización. Es la ciudad injusta, la ciudad violenta, la ciudad socialmente fracturada, la ciudad deshumana, la ciudad descontrolada en su crecimiento, la ciudad ecológicamente sofocante, la ciudad sin alma, cuyo centro –el **agora**– dejó de ser el corazón de la actividad cívica y comunitaria para transformarse, cual mutante que se degenera, en el escenario de todas las confrontaciones y desesperaciones humanas.

Restituir urbanidad a la ciudad es la condición de su supervivencia y de la civilización que en ella se apoya. **La resolución del problema urbano es hoy una especie de medida del desarrollo humano.** Pero constituye también un desafío matricial para la rehabilitación de la ciudad educadora que, por analogía con la función procreadora que asegura la continuidad biológica de la especie, es la fiel depositaria del mandato de renovación de las comunidades y garante de la supervivencia humana en sociedad.

**Civitas**, en su sentido amplio, se traslada al mismo étimo de civilización y de ciudadanía, es decir, desemboca en una invitación a la participación democrática.



El mundo, en su totalidad, está cada vez más urbano. Lamentablemente, la aglomeración poblacional es frecuentemente caótica; sobretodo en los países en desarrollo la ciudad es hoy escenario de sufrimiento y símbolo de la degradación humana.

Por eso, salvar la ciudad es parte integrante del ideario de progreso y del avance de la humanidad. El sedentarismo iniciado hace 10.000 años – si se compara con los millones de años de nomadismo humano que lo precedieron – aún está en la infancia del arte. Aprender a vivir juntos, en amplios conglomerados, es todavía una habilidad rudimentaria, algo superficial. Sin embargo, hay esperanza. El énfasis que viene siendo puesto en una educación para la ciudadanía es una respuesta posible a dicha necesidad impostergable de más civismo y de mejor ciudad.

Invertir la erosión humana y combatir el declinio de la ciudad forman parte íntegra del nuevo proyecto educativo para el siglo XXI. Estos objetivos son covariantes con la humanización de la gran urbe, con la restitución de savia a la vida comunitaria, con el descubrimiento de nuevos *fori* para sustentar la educación vitalicia, con la pacífica y constructiva mezcla de gentes, con la reversión de los factores anómicos que la vienen debilitando en las últimas décadas.

La diversidad y la creatividad conviven en conjunto en esa ciudad. Desde siempre, la ciudad se asumió como receptora de la expresión más poderosa del pluralismo humano. Transformar ese potencial en un acto creador es uno de los mayores desafíos que la nueva sociedad y la nueva economía plantean a la vieja ciudad. De este modo, la ciudad está predestinada a volver a ser el motor de progreso y de bienestar, función que siempre le ha estado confiada.

Una ciudad educadora y de aprendizaje permanente se preocupa atentamente de su escuela. Ésta constituye su patrimonio moral, cultural y espiritual, sin el cual le será difícil reconstruir los caminos para el progreso humano. Pocas otras instituciones poseen la radicalidad social de vocación y proyecto que permiten elegir a la institución educativa como un socio nuclear de un nuevo proyecto de ciudad.

El reordenamiento del espacio aprendiz de la ciudad, tomando a las escuelas como puntos de aplicación, es en si mismo un desafío civilizador y generador de civilidad.

Pero la *Paideia* –y su aplicación al modelo comunitario urbano– también nos enseña que la construcción de *sentido* es una actividad típicamente impulsada por la *cultura*. Siendo la cultura y sus elementos productos de la historia y de la socialización, no es de extrañar que en virtud de la partición de sus sistemas simbólicos –nuestra verdadera “caja de herramientas



comunitarias"<sup>6</sup>– la educación para el sentido y la discusión del sentido de la educación se integren en el ámbito público de la preocupación. La perfectibilidad humana y el desarrollo de la ciudadanía son nada más que dos caras de la misma moneda, objetivos complementarios de un mismo emprendimiento de aprendizaje.

Bruner, en el marco de su apuesta por una psicología cultural, postula que la cultura y la búsqueda de sentido son las verdaderas causas de la acción humana.<sup>7</sup> De este modo, el avance cultural constituiría una condición primordial para el logro de la deseada consistencia educacional, proporcionando los fundamentos de una conciencia colectiva que aseguraría profundidad al paisaje del aprendizaje.

Las próximas décadas – coincidentes con la inauguración de un nuevo siglo y milenio – merecen una historia sustancialmente diferente de la del pasado reciente. Si predomina la Paideia, es decir, si lo social, lo cultural y lo humano adquieren prioridad sobre lo económico, veremos inaugurado un tiempo inclusivo, donde todos pueden habitar la ciudad y buscar en ella su felicidad personal en la dignidad y en la concertación de intereses con todos los demás conciudadanos.

Esta será una auténtica **narrativa emancipadora** en la que todos están llamados a participar en la edificación de la *polis* y en la construcción de una sociedad educativa, esto es, totalmente de inclusión.

Este también es un período **denso** en el cual la continuación de sentido en el plano personal y la búsqueda de significación en el plano social convergen en un único – y mismo – desafío.

En esta narrativa, podemos discernir cuatro niveles distintos, aunque secuenciales, en la cadena de valor ascendente del proceso de creación de sentido (Diagrama 1).

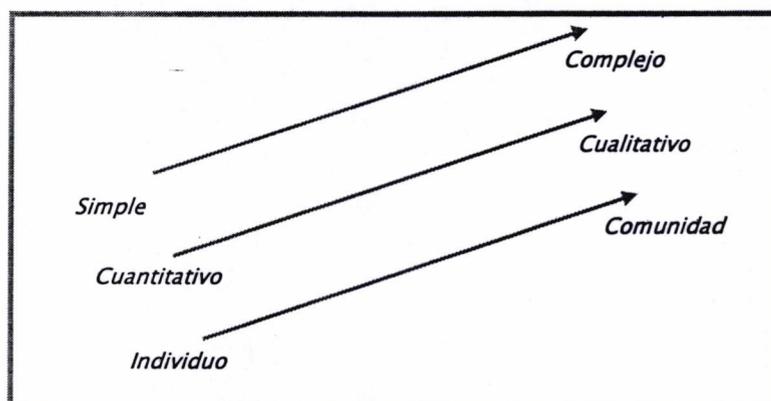
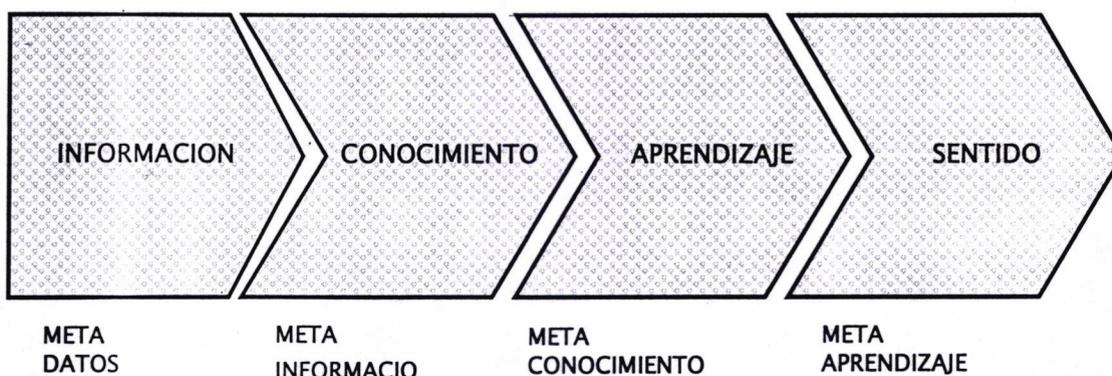
---

<sup>6</sup> Bruner, J. (1990), *Acts of Meaning*, Cambridge, Massachussets: Harvard University Press, p. 11.

<sup>7</sup> Bruner, *ibid.*, p. 20.



**Diagrama 1 – Cadena de valor del proceso de creación de sentido**



El primer nivel es el que eleva la simple recolección de datos a la categoría de producción de información. En esta acepción básica la Sociedad de la Información es aquella que se ocupa de la permanente transformación de datos en el sentido de reordenarlos bajo la forma de información transmisible al común de los ciudadanos: es la etapa de la elaboración de los metadatos que alimentan el super abundante y enorme universo de la información que se negocia como mercadería fundamental de los medios de comunicación masiva.

El segundo nivel tiene relación con la transformación de la información en conocimiento. El mito de una sociedad neoprometeica y protocognocrática, en que el conocimiento es elevado a la panacea del desarrollo, fue políticamente consagrado en la Cumbre Europea de Lisboa, donde los Jefes de Estado y de Gobierno participantes formularon la célebre declaración de la Europa del Conocimiento para el año 2010.<sup>8</sup> En este contexto, las infraestructuras y redes del saber

<sup>8</sup> Las conclusiones principales de la Cumbre Europea de Lisboa, realizada entre 23-24 de Marzo de 2000, se encuentran elocuentemente formuladas en el texto que consta en el respectivo comunicado final:

"La Unión se atribuyó hoy un *nuevo objetivo estratégico* para la próxima década: transformarse en el espacio económico más dinámico y competitivo del mundo sobre la base del conocimiento y capaz de garantizar un crecimiento económico sustentable, con más y mejores empleos, y con mayor cohesión social. El logro de este objetivo implica una *estrategia global* que tenga por finalidad:

- preparar la transición a una economía y una sociedad basadas en el conocimiento, a través de la aplicación de mejores políticas en el dominio de la sociedad de la información y de la I&D, así como de la aceleración del proceso de reforma estructural para fomentar la competitividad y la innovación y de la conclusión del mercado interno;
- modernizar el modelo social europeo, invirtiendo en las personas y combatiendo la exclusión social;
- sustentar las sanas perspectivas económicas y las favorables previsiones de crecimiento, aplicando una adecuada combinación de políticas macroeconómicas".



surgen como el motor de un nuevo diseño de sociedad: la Sociedad del Conocimiento. La aventura del conocimiento corresponde a un esfuerzo generalizado de metainformación en la exacta medida en que se crea que la cognición agrega valor de inteligibilidad humana a la materia prima informacional.

En el tercer nivel se transita claramente de un contexto marcado por el ritmo acelerado de la oferta de la información y de conocimiento al de una sociedad dominada por la ecología del aprendizaje, o sea, por la capacidad humana de soportar un alto estándar de búsqueda educativa. El aprendizaje en su dimensión eminentemente relacional y dialógica (Paulo Freire) y la educación, en su propósito predominantemente público y democrático, exigen un nivel amplio de metaconocimiento en el cual el saber deja de valer como simple **objeto de conocimiento** para integrarse plenamente en **sujeto del aprendizaje**.

Finalmente, el cuarto y último nivel elige el aprender a aprender, es decir, el metaaprendizaje, como elemento propulsor de la conciencia creadora de sentido. Se trata de la ascensión a un estadio superior de vida en que los aprendizajes transformacionales tienen lugar no sólo por la prevalencia del *habitus* sino sobretudo por la búsqueda de *integridad*, paradigma congregador que se opone a la fragmentación de la existencia y a la división mecanicista de la vida.

La trayectoria sintéticamente descrita, que tiene por objeto la evolución gradual desde una simple acumulación de datos hasta llegar al nivel superlativo de la conquista de sentido, representa, generalmente, la triple madurez de la condición humana en que tiene lugar **el paso de lo simple a lo complejo, de lo cuantitativo a lo cualitativo, del individuo a la comunidad**.

Estos tres pasos obedecen a tiempos y a ritos que cada cultura decanta a su manera y según sus propios modos. Salvo la diversidad de culturas y la pluralidad de configuraciones de identidad, aquellas tradiciones son, invariablemente, el resultado de viajes de aprendizajes que se saldan por un crecimiento progresivo de la visión y del sentido último con que el ser humano descubre y reinterpreta su singular relación con una forma cualquiera de trascendencia.<sup>9</sup>

---

<sup>9</sup> Ferry analiza cómo la definición de una "vida de conquistas personales" evolucionó a lo largo de la historia, desde los tiempos de la búsqueda de una "vida buena", y enumera las respectivas métricas, en: Ferry, L. (2002), *Qu'est-ce qu'une vie réussie ?*, Paris : Bernard Grasset.



## **2. LOS VIAJES DE APRENDIZAJE Y EL CONSTRUCTIVISMO PEDAGÓGICO**

La teoría pedagógica, tal como ocurre con la generalidad de los dominios del pensamiento humano, ha sido sujeto de la moda.

La influencia más prolongada en la historia reciente de la educación viene siendo ejercida por el psicólogo americano E. Thorndike. Su "**teoría asociacionista**" ha dominado toda la organización pedagógica del siglo XX.

Según **Thorndike**, el conocimiento consiste en una sucesión de *enlaces*: nexos entre pares de identidades mentales o entre estímulo "externo" y respuesta mental "interna". La actividad formativa tendría por objeto científico actuar sobre la fuerza de estos enlaces: fortalecer los "buenos" o "correctos" enlaces y debilitar los enlaces "incorrectos". De acuerdo con este paradigma, el aprendizaje sólo podría realizarse eficazmente mediante la práctica "reiterada y repetitiva" de operaciones (el método "drill and practice", seguido de premios para estimular los buenos enlaces y de sanciones para rechazar las malas prácticas/enlaces).

La teoría **conductista** (Watson, Skinner, y otros) consideraba, igualmente, que la psicología del aprendizaje sería dependiente del estudio del comportamiento humano bajo la influencia de estímulos ambientales.

Este concepto encontraba soporte empírico en los más diversos frentes: en el aprendizaje de un instrumento musical, en el estudio de las matemáticas, en la enseñanza de la física, en la formación profesional en el contexto laboral, en la práctica deportiva. La teoría se puede separar –y precede– de la práctica; el aprendizaje es fundamentalmente una aventura individual; los profesores son los verdaderos sujetos del proceso enseñanza-aprendizaje; al alumno "máquina" le compete estudiar por repetición y ejercicio; la inteligencia humana es una dádiva inicial y constante (luego, medible); los manuales escolares y los libros de ejercicios son tanto más eficaces mientras mejor establezcan los "enlaces" entre partes del conocimiento (sobretudo, en la educación primaria).

En su libro **La Psicología de la Aritmética** (1922) Thorndike aplicó meticulosamente su teoría al desglosar las principales operaciones matemáticas en una miríada de "enlaces" asociando segmentos autónomos de conocimiento.

En el extremo opuesto fueron surgiendo las **pedagogías "activas"** – en contrapartida al carácter "pasivo" y "mecanicista" que prevalece según la perspectiva de Thorndike. De este modo, fermentaron en las antípodas las **teorías centradas en el alumno** y las "**pedagogías de descubrimiento**" en que al educando le compete toda la iniciativa y el esfuerzo para el



logro del aprendizaje. En este caso, al profesor-guía le correspondería brindar los estímulos y los materiales apropiados para que el alumno organice, independientemente, su propio descubrimiento del saber.

Las **tesis constructivistas de aprendizaje** (Vygostsky, Piaget, Newell & Simon, Resnick) parten, así, del supuesto de que el conocimiento lo construye cada persona y que el aprendizaje se fundamenta en la construcción de "sentido". En esta acepción, el acto de aprender siempre es interpretativo e inferencial, e involucra procesos activos de raciocinio y de "conversación" con el mundo de los objetos. El aprendizaje duradero es tanto más rico mientras mayor es la intensidad relacional del educando con el contexto "aprendiz" que lo rodea. La consecuencia inmediata fue la creencia en el fuerte impacto de los objetos de conocimiento científico y matemático sobre el desarrollo intelectual del ser humano en formación.

El positivismo pedagógico erróneamente deducido a partir de las tesis constructivistas radicales llevó a una acentuación de la importancia de los contenidos y de los materiales pedagógicos en detrimento de la inversión en la formación de los profesores y de los formadores.

Sin embargo, la profundización de la **ciencia cognitiva** vino a evidenciar que las capacidades personales de aprendizaje y de resolución de problemas se encuentran fuertemente correlacionadas a lo que cada uno *ya sabía*. El progreso registrado por un estudiante de música, en un determinado punto de su trayectoria formativa, depende de sus conocimientos básicos anteriores (solfeo, análisis musical, historia de la música, o técnica de instrumento); el gran maestro de ajedrez no se distingue sólo por anticipar sus jugadas, sino también por el conocimiento personal –experiencia y estudio– de millares de posiciones posibles de las piezas en el tablero.

Esta "tercera vía" terminó por entregar un soporte teórico y empírico a una simple constatación y, hasta cierto punto, lógica: la de que el conocimiento anterior es indispensable para la adquisición de un *nuevo conocimiento* y la de que ningún aprendizaje puede ocurrir sin referencia a la información, datos o conocimientos *ya adquiridos*.

La nueva centralidad del conocimiento para las teorías del aprendizaje significa que el mecanismo por el cual cada uno construye su saber recurre no sólo a "objetos de conocimiento" disponibles en el presente, sino, sobretodo, a formas de conocimiento anteriormente adquiridas y a los procesos mentales involucrados en aquellas experiencias anteriores –y exitosas– de aprendizaje.



El **constructivismo cognitivo**, que toma el conocimiento como impulso central de la nueva formación y del nuevo aprendizaje, surge como el punto de equilibrio entre la polaridad extrema e irreductible que enfrentó, durante un siglo, a los defensores de las pedagogías pasivas "drill and practice" y a los abogados de **pedagogías activas "centradas en el aprendiz"**.

En dichas condiciones, ¿qué hace que alguien sea competente para aprender?

La respuesta está, fundamentalmente, en la capacidad de autogestión de conocimientos y de procesos cognitivos, es decir, en las **aptitudes denominadas metacognitivas**, de autorregulación del esfuerzo de aprendizaje, y de manejo de las relaciones interpersonales.

El concepto de *nueva formación* y de *nuevo aprendizaje* deja, pues, de colocar el acento tónico en el **aprender enseñado** o, por el contrario, del **aprender sin memoria cognitiva**. En este marco, las competencias metacognitivas son el factor determinante en la propulsión de las capacidades del **aprender autónomo**, del **aprender asistido** y del **aprender en comunidad (aprendizaje social)**, y todas y cada una de estas formas de aprendizaje convergen en la correcta gestión del conocimiento, viejo y nuevo.

De este modo, importa saber que las competencias de orden metacognitivo y metaemocional son un producto de la experiencia, de la reflexividad y de la historia personal.

Por ello, los aprendizajes fundamentales del ser humano están basados invariablemente en **viajes interiores**.

El crecimiento de espíritu que esos viajes propician tiene lugar en el cruce de dos descubrimientos: el del tesoro interior personal y el del tesoro particular del "otro" (que constituye la relación de proximidad o la cercanía disponible para la socialización, la oportunidad para emprender viajes comunes).

La magia de aquellos viajes rara vez se agota en su destino, cuántas veces incierto o contingente. La marca indeleble de los viajes de aprendizaje nos permanece principalmente por sus recorridos y por las vicisitudes que recaen sobre ellos.

Los viajes de aprendizaje adquieren frecuentemente la forma de narraciones humanas. Dichas narraciones –reales o imaginarias– agregan sentido a nuestra existencia, y frecuentemente involucran historias de mundos posibles. Estas, a su vez, son poderosas fuentes de adquisición



de sentido e impulsos potentes tanto en la delineación de las aspiraciones humanas como en la realización de las conquistas personales.

Si partimos del principio de que las personas deben construir su entendimiento, estamos inclinados a deducir que los aprendices capaces tendrán que esforzarse en una gran dosis de autogestión de sus viajes de aprendizaje, es decir, en ejercicios metacognitivos complejos. En ese sentido, la disciplina se revela tan importante como la invención, el método tan importante como la experimentación, el esfuerzo tan crucial como la aptitud al elaborar narraciones o al expandir la inteligencia.<sup>10</sup>

Las escuelas, los sistemas educativos, no son más que embarcaciones donde los navegantes por el mundo del saber –alumnos y educadores– buscan sentido y significación a sus aprendizajes. Son viajes extraordinarios hechos de sueños, proyectos de vida, grandezas, desilusiones y complicidades.

El contexto en que nuestros sistemas educativos están inmersos no deja de transformarse y de tornarse complejo, como es fácil deducir por la simple observación de las rutinas de vida.

Por ello, habrá que repensar los aprendizajes fundamentales, aquellos que no pueden esquivar todos y cada uno de los jóvenes que logran alcanzar el término de la enseñanza secundaria, umbral que viene siendo señalado, cada vez más, como el nivel mínimo sobre el que deberá descansar la sociedad del conocimiento y de la información.

La Comisión Internacional para la Educación del Siglo XXI<sup>11</sup>, bajo el amparo de UNESCO y la presidencia de J. Delors, reunida durante más de 3 años, ha presentado una propuesta de **aprendizajes verticales** condensada en torno a cuatro pilares fundamentales: Aprender a Ser, Aprender a Conocer, Aprender a Hacer, Aprender a Convivir (a Vivir Juntos).

Aprender a Ser surge como una prioridad atemporal, ya presente en el Informe Faure de 1971, que elige el viaje interior de cada uno como el proceso de crecimiento espiritual y vivencial que da significación final a la vida y a la construcción de la felicidad.

Aprender a Conocer constituye un aprendizaje plenamente inserto en el área del progreso científico y tecnológico. El principio apela a la necesidad urgente de responder a la pluralidad de fuentes de información, a la diversidad de los contenidos multimediales, a los nuevos medios de saber en una sociedad en red.

<sup>10</sup> Argumentos poderosos que sustentan un nuevo constructivismo pueden encontrarse en: Resnick, L.B. & Hall, M.W. (1998), "Learning Organizations for Sustainable Education Reform", *Daedalus*, Vol. 127, N°. 4, 89-118.

<sup>11</sup> Delors, J. et al (1996), *Educación: Un Tesouro a Descubrir*, Porto: ASA/UNESCO.



Aprender a Hacer crea el terreno favorable para el nexo entre conocimientos y aptitudes, aprendizajes y competencias, saberes inertes y activos, conocimiento codificado y tácito, aprendizajes generativos y adaptativos. Aprender haciendo y hacer aprendiendo<sup>12</sup> encierra la clave de la solución para enfrentar la creciente inseguridad del mundo y la naturaleza mutante del trabajo.

Aprender a Convivir (Vivir Juntos) promueve el desafío extraordinario de redescubrir la relación con significado, de elevar los umbrales de la cohesión social, de viabilizar el desarrollo comunitario sobre bases sustentables. Transbordan en él los valores nucleares de la vida cívica y de la construcción de identidad en un contexto de participación múltiple.

Por otro lado, entendemos personalmente que también es importante satisfacer un conjunto de **aprendizajes teleológicos o finalísticos** que procuramos sintetizar en torno a seis ejes transversales que se complementan sinérgicamente.

1. Aprender la condición humana, en su infinita dignidad y riqueza, pero también en su misteriosa contingencia y vulnerabilidad.
2. Aprender a vivir la ciudadanía, celebrando la diversidad y apreciando la democracia, como miembros activos de comunidades, titulares de derechos y deberes inalienables.
3. Aprender la cultura matricial, en la plenitud de sus matices integradores: memoria, idioma, civilización, historia, filosofía, identidad, diálogo con el mundo.
4. Aprender a procesar la información y a ordenar conocimientos, es decir, a lidiar con la sociedad de la información y la abundancia de oráculos, en un contexto de formación durante toda la vida.
5. Aprender a manejar una identidad vocacional, en los diversos frentes que abarcan la intervención personal en el sistema productivo, desde la adquisición continua de competencias a la empleabilidad sustentable.
6. Aprender a construir sabiduría, mediante la síntesis equilibrada de conocimientos y experiencia (*metis*), considerando una evolución consciente y la interiorización del sentido final contenido en el don de la vida y en la dimensión cósmica de la existencia.

La conjugación de los cuatro pilares verticales del edificio educacional y de los seis aprendizajes finalísticos en una matriz única genera un sistema de **lecturas integradas** extraordinariamente fecundo.

---

<sup>12</sup> Landes entrega una interesante descripción de estas dos estrategias de aprendizaje implementadas con éxito por los navegadores portugueses en sus viajes a las Indias en los siglos XV y XVI:  
Landes, D. (1999), *The Wealth and Poverty of Nations*, New York: W. W. Norton & Company.



Sin pretender agotar la riqueza de las interpretaciones, una lectura en la vertical hace resaltar cómo el Aprender a Ser comprende la profundización del *self* hasta el descubrimiento de la *sabiduría* inherente al ser humano total. Del mismo modo, el Aprender a Convivir parte de la comprensión del otro (la condición humana de la alteridad) para crecer hasta la conquista de la *solidaridad* como principio motor de la convivencia. En los dos pilares intermedios el Aprender a Conocer desemboca en la calidad de las *síntesis*, mientras que el Aprender a Hacer conduciría al arte de *construir felicidad*, pasando por otros dos conceptos esenciales como son la comunidad y el emprendimiento.

**Diagrama 2 – Aprender el sentido de la vida**

	<i>SER</i>	<i>CONOCER</i>	<i>HACER</i>	<i>CONVIVIR</i>
<b>Condición humana</b>	Self			Otro
<b>Ciudadanía</b>	Participación	Derechos y Deberes	Comunidad	Diversidad
<b>Cultura matricial</b>	Pertenencia			Diálogo
<b>Información y conocimiento</b>		Procesar		Compartir
<b>Identidad vocacional</b>	Aprendiz	Producción	Emprendimiento	Conciencia
<b>Construir sabiduría</b>	Humano	Síntesis	Felicidad	Solidaridad

Ya en la lectura horizontal hace emerger procesos interesantes de logro de grandes finalidades educativas, genéricamente expresas, en formulaciones variadas, en las taxonomías de objetivos por alcanzar en los sucesivos ciclos educativos. Así, el aprendizaje de la condición humana viaja, en un vaivén constante, entre la autonomía del *self* y la dependencia del *otro*. *Mutatis mutandis*, la formación para la ciudadanía parte de un *ser participante*, y conocedor de su ámbito de derechos y deberes, hasta desembocar en la responsabilidad de *hacer comunidad* y en el aprecio por la *diversidad*.

Mientras la cultura matricial se equilibra entre aprendizajes de *pertenencia* y de *diálogo*, son el *procesamiento* y el *compartir de información/conocimiento* los que abren camino a los aprendizajes relacionados a la sociedad de la información y del saber. La construcción de



identidades vocacionales fuertes se basa en personalidades *aprendices* y *plenamente conscientes* del valor de la convivencia para la realización de objetivos de *producción* y *emprendimiento*. Por último, todavía en la exploración horizontal de las intersecciones, los aprendizajes de la *sabiduría* contemplan la edificación del *ser humano* integral, capaz de realizar síntesis y hacedor permanente de felicidad, que ve en la relación con el otro la razón de ser de la *solidaridad*.

**La combinación de los vértices de la matriz, traducida en los objetivos conjugados 'Ser Humano' y 'Vivir Juntos en Solidaridad', hace sobresalir las dos direcciones esenciales de los aprendizajes productores de sentido: sentido personal y sentido comunitario. Por el "medio" emergen acumulativamente los saberes de síntesis y de conquista de la felicidad.**

La unidad intrínseca del Hombre y los orígenes de su desasosiego son perennes. Educar es estar consciente de estas grandes invariantes que, situándose más allá de los "ruidos" circunstanciales, determinan la marcha ascensional de la humanidad y de cada persona concreta. Es por ello que educar para aprender y aprender a educar son viajes interdependientes.

La verdad es que el nuevo léxico viene acentuando la prioridad del *aprender*. Si la tónica sobre el *aprender* se distingue de una de las más significativas modificaciones de paradigma que la literatura contemporánea consagra en homenaje a una sociedad biológica, por oposición al paradigma de *enseñar* que ha dominado el ideal mecanicista de una sociedad industrial, importa evitar un vertiginoso exorcismo de la *educación*, función social por excelencia y que merece ser totalmente rehabilitada.

Efectivamente, la preferencia por el aprender –en vez del enseñar– proviene de un raciocinio típico de mercado que coloca el énfasis en la búsqueda individual, en detrimento de la dictadura de la oferta que ha imperado durante siglos en el arquetipo escolar. Ahora, es justamente del desarrollo de ese raciocinio donde surge una de las más fecundas transformaciones en curso en los modos de estructurar la educación en el mundo; sin embargo, de ella puede provenir también su mayor vulnerabilidad. Aprender, en una acepción mercantilizada, puede fácilmente confundirse con el ejercicio lineal de preferencias individuales, solitarias, sin inserción en dimensiones sociales amplias del proceso de aprendizaje.

Educar reasume, por ello, su más vasta significación social, al postular que todo verdadero aprendizaje debe tener lugar en grupo y en una dimensión relacional. En el límite, educar representa la más fuerte denuncia de un aprendizaje totalitario centrado en la exacerbación de un individualismo pletórico y destituido de responsabilidad social o cívica. La educación reasume



su centralidad como misión comunitaria indeclinable sobre la cual se basa la continuidad del cuerpo social.

De este modo, no hay contradicción alguna entre una sociedad de aprendizaje y una sociedad educativa. Por el contrario, rehabilitar la función de las familias educadoras, de los educadores profesionales y de las escuelas como comunidades vivas, es sinónimo de una lúcida opción por la restauración de agentes intermediarios y de apuesta por el rol de las comunidades de interfaz que merecen ser salvadas ante la erosión continua proveniente de los extremos: lo global y lo individual.

¿Aprender o Educar? Verdaderamente, no existe una oposición. Como tesis final, lo que importa es que el aprender tenga lugar en un contexto educativo estimulante. Los aprendizajes básicos, anteriormente mencionados, difícilmente pueden ser objeto de descubrimiento individual o en el aislamiento de los demás y del mundo.

En la historia de los sistemas educativos el educar para la ciudadanía plena es indisociable de la formación de una personalidad equilibrada y madura.

**En la inexorable acción de construcción de sentido el aprender a ser y el aprender a vivir caminan juntos. La interioridad y la alteridad son dos caras de la misma moneda humana.**

Si el aprendizaje fluye de los viajes interiores, la educación como conquista comunitaria está hecha de viajes exteriores que, a su vez, no son nada más que superposiciones sistemáticas e intersubjetivas de viajes interiores.

La creación de sentido se sitúa en la intersección de estos dos tipos de viajes.

### 3. "YO TENGO UN SUEÑO ..."

En un notable discurso proferido hace 40 años, en el Lincoln Memorial en Washington, D.C., Martin Luther King Jr. nos legó la célebre fórmula ***I have a dream*** ("yo tengo un sueño").<sup>13</sup>

Con estas mágicas palabras, que movilizaron a las generaciones contemporáneas y que seguirán inspirando a las generaciones venideras, el autor nos llama a soñar. La premisa, innegable, es la de que sin visión, o ante la ausencia de la utopía, el progreso humano y el sentido de su marcha se encuentran seriamente coartados.

---

<sup>13</sup> El texto del famoso discurso proferido por Martin Luther King el 28 de Agosto de 1963 en el Lincoln Memorial en Washington, durante la marcha sobre Washington, puede encontrarse, en su versión integral, en <http://web66.coled.umn.edu/new/MLK/MLK.html>.



La lucha de King por la libertad y la justicia permanece como una referencia ineludible de la educación para la ciudadanía: que todos los hombres son creados iguales; que todos puedan sentarse a la mesa de la fraternidad; que nuestros hijos no vengan a ser juzgados por el color de su piel, sino sólo por el contenido del carácter; que niños y niñas, negros y blancos, de todos los colores y razas, puedan caminar juntos como hermanos y hermanas; que nuestros esfuerzos se desarrollen en el plano más elevado de la dignidad y de la disciplina.

Pocos discordarán en que un sueño –una visión poderosa del futuro– es necesario para darle forma al presente. ¿Pero significará esto realmente que podemos aprender del futuro?

Por ilógico que parezca, la idea del futuro no es más ni menos, que una invitación a aprender: ***el sutil arte de re-percibir y de re-memorar el presente.***

No pocas veces subestimamos la importancia de vivir más profunda y conscientemente el presente. Tenemos que apelar a todas nuestras capacidades, ampliando nuestras nociones de aquello que se considera 'conocimiento', para tener sentido de la confusión que nos rodea. En una era azotada por la complejidad sin límites, la racionalidad es tan poderosa como la verdad. Es la creencia que mueve al sistema.

Aprendemos con el futuro que ya no podemos negligenciar las fuentes de sabiduría tradicionales, y que no podemos saber todo. El conocimiento reside en la penumbra y en el misterio, así como en la claridad y en la luz. Evaluar futuribles, es decir, historias de escenarios futuros, puede ayudar a ver mejor las alternativas presentes.

El futuro está inexorablemente ***anclado al pasado***. La historia es el terreno donde crecen los pueblos y fructifican las culturas. No hay identidad sin memoria, proyecto sin retrospectiva, génesis sin estructura, cultura sin introspección. De este modo, mientras mayor sea la vertiginidad del tiempo, la voracidad de la urgencia, la ideología de lo instantáneo, más importante se hace indagar el sentido estructurador que emerge de un mirar sereno el pasado y de una métrica sabia del paso del tiempo.

El aire que se respira en este cambio de siglo y de milenio aspira a un salto de calidad en la conciencia educativa de la humanidad y de nuestro país. Vivimos en una época de verdadera "emergencia conceptual" en la exacta medida en que nuestros modos tradicionales de comprender el mundo fallan. La utopía de la Sociedad Educativa es una buena expresión de ese deseo y la comprensión de una educación que es, simultáneamente, agente de cambio y factor de estabilidad.



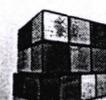
En un artículo anterior tuvimos la oportunidad de presentar una amplia visión respecto del modo en que evoluciona el aprender y el educar en nuestras sociedades contemporáneas.<sup>14</sup>

Según esta teoría general, hoy estaríamos sumergidos en un enorme desafío – el de **realizar la transición de la naranja mecánica industrial a la edad del conocimiento y del saber**. Este cambio está catapultado por las fuerzas de la globalización en sinergia con impulsos de mercado que imponen una segmentación cada vez más pronunciada de los servicios educativos y de los respectivos modos de distribución.

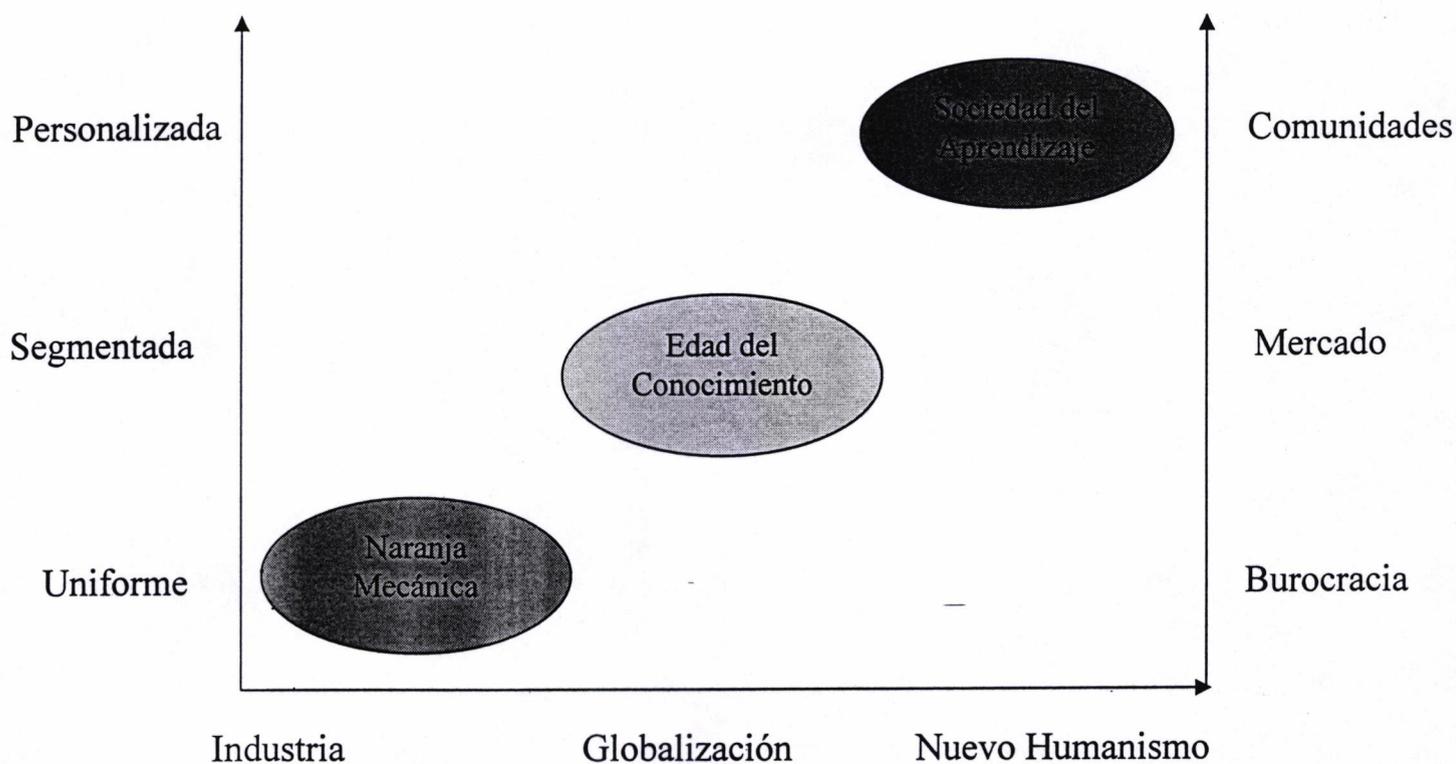
Sin embargo, las claras limitaciones de estos dos primeros escenarios nos llevan –por la vía de la aspiración conceptual, pero también por el análisis de las dinámicas sociales relevantes– a la formulación del tercer paradigma de referencia: la **Sociedad Educativa**. Este paradigma, proyectado para un horizonte de dos décadas, representa, simultáneamente, la superación de las limitaciones de un sistema sometido bajo el yugo de la tecno-burocratización y la liberación de un predominio económico ejercido implacablemente en el ámbito educacional de las últimas décadas.

---

<sup>14</sup> Artículo inicialmente presentado en: Education 2000 - Conference of the Australian College of Education at Fairmont Resort, Blue Mountain, NSW, 3-7 Julio 2000 ([www.det.nsw.edu.au/aceconf2000/schedule/welcome.htm](http://www.det.nsw.edu.au/aceconf2000/schedule/welcome.htm)).



**Diagrama 3 – Escenarios de la educación y del aprendizaje**



A una coyuntura marcada por la dictadura de la oferta de información y de conocimiento, se opone una sociedad determinada por el ritmo de los aprendizajes y por la búsqueda de sabiduría. El sueño de esta nueva Sociedad será realizar la unidad y la continuidad del aprender: en cada individuo, en cada comunidad, en cada nación. La Sociedad Educativa concreta también el sueño de un Nuevo Humanismo que el Informe de UNESCO formula enfáticamente.

Este objetivo implica el exorcismo de los demonios del utilitarismo que vienen colonizando la misión *educare* y un correlativo reposicionamiento de la escuela según los fines últimos de la educación: desarrollar, como prioridad, la persona total, sujeto de autonomía y de dignidad, portador de un proyecto único e irrepetible de vida, miembro responsable y participativo en sus comunidades de pertenencia.<sup>15</sup>

El propósito de una Sociedad Educativa nos coloca ante una alternativa de proporciones semejantes. La de promover el desmantelamiento del gigantismo burocrático que rige el orden

<sup>15</sup> Carneiro, R. (2000), *Educação 2020, 20 anos para vencer 20 décadas de atraso educativo*, Lisboa: DAPP, Ministerio de Educación.



educativo sin caer con una exageración neoclásica o neoliberal de sumisión del bien público educativo en el simple juego desregulado de las fuerzas del mercado.

La *esfera* pública ha sido un tema teorizado apasionadamente por insignes pensadores como J. Habermas y H. Arendt. La educación representa, por excelencia y designio, ese orden de intereses semiprivados y semipúblicos, que se interseccionan en una gnosis comunitaria plena de sentido cívico creciente y de realización de propósitos de plena ciudadanía.

Por lo tanto, el lugar geométrico de la esfera pública educativa deberá encontrarse en algún lugar a medio camino entre los derechos individuales –familiares– de elección y opción, por un lado, y las responsabilidades del Estado por la regulación de su prestación y garantía de su equilibrada repartición, por otro. La comunidad local emerge naturalmente como el *locus* propicio para su concreción.

El individuo –o la familia– propenderá a realizar en plenitud su proyecto de vida, traducido en opciones educativas legítimas y libres. Todo y cualquier objetivo personal, desde el ámbito profesional a la esfera de la simple materialidad de los consumos, implica una ambición formativa que se considera relevante para el logro de dicho proyecto.

El mercado, por sus reglas insalvables, tenderá a maximizar el éxito, resultados financieros, expansión y el aumento de capital. Para lograrlo, en un ambiente saludablemente competitivo, tendrá que conquistar la preferencia de los clientes, ofreciéndoles calidad, eficiencia (máximo provecho a mínimo costo), eficacia y valor agregado.

Al Estado se le exige, en el desempeño de sus indeclinables responsabilidades, que tenga por objeto maximizar la equidad en el acceso a la educación, promueva el bienestar, apoye a los más desfavorecidos y estimule la creación de capital social (cohesión, confianza, solidaridad).

Así se llega, por exclusión de partes, pero igualmente por la vía inclusiva de valores fundamentales –libertad, diversidad, solidaridad, subsidiaridad, equidad– al núcleo esencial de una Sociedad Educativa formada por Comunidades Aprendices.

Esta tesis apuesta a un **mercado social de educación**, convenientemente dirigido, regulado, fiscalizado, financiado incluso por el Estado, pero donde la responsabilidad del manejo y de la gestión de las unidades prestadoras de servicios se entrega radicalmente a las comunidades de pertenencia. El motivo fundamental es liberar y responsabilizar la iniciativa social y representativa –que, en algunos casos, puede asumir la forma empresarial pura, mientras que en otras no– para asumir cooperativamente la creación, el manejo y la gestión de las instituciones educacionales y de aprendizaje durante la vida.



El esquema de una Sociedad Educativa "civil" constituye un enorme llamado a la conciencia personal y colectiva para pensar mucho más allá de un cognitivismo simplista y dependiente de la tecnología como la panacea para aumentar la oferta de formación y así satisfacer un nuevo consumismo educativo sediento de nuevas "tiendas de conveniencia", virtuales o reales.

Este escenario prospectivo apela a un aumento notorio de *inteligencia política*, a una lúcida estrategia de construcción del futuro (y de desconstrucción de los vicios del pasado), a una movilización de los actores sociales para la dinamización de comunidades educadoras, a la emergencia de nuevos liderazgos y agentes locales de cambio, a una práctica de realización de compromisos sociales, y a estrictas medidas de evaluación de las iniciativas y de su progreso con relación a viajes de creación de sentido más amplios.

El foso conceptual –el espacio de la "emergencia"– parece encontrarse entre aquello que sabemos que es necesario hacer y lo que los mecanismos que poseemos nos permiten realizar.

Persiste una gran disparidad entre *sueño y agencia*, entre *proyecto y capacidad*, y nuestro deber colectivo es intentar minimizarla.

Es verdad que nuestra era logró estándares inauditos de progreso y de comodidad material. El saber crece exponencialmente y nuestras tecnologías son fuente de permanente aumento de la capacidad humana para trascender. Lo que apenas ayer era un sueño, se ha transformado hoy en una realidad tangible. Nada parece imposible, el próximo objetivo parece ser sólo una cuestión de tiempo.

No obstante, vivimos igualmente bajo la *maldición de la modernidad*. La inseguridad nos aniquila, las desigualdades no dejan de aumentar, el espectro de la destrucción masiva del planeta pende sobre la humanidad, la desorientación ética se disemina en diversos frentes, la competencia global destroza las comunidades.<sup>16</sup>

En un contexto de complejidad en aumento, las relaciones lineales de causa y efecto parecen perder su poder explicativo. Los encuadres cognitivos provenientes de la época del Iluminismo –la verdad objetiva y el poder de la razón– nos parecen insuficientes para realizar la suprema sabiduría que todos buscan sin encontrar.

Los modos de entender nuestro mundo estrictamente sobre la base de una separación sujeto-objeto, de una capacidad humana superior de dominar y controlar la realidad "exterior", de una

---

<sup>16</sup> En este punto utilizamos reflexiones desarrolladas en el marco de las reflexiones del International Futures Forum, St. Andrews, Scotland (ver [www.internationalfuturesforum.com](http://www.internationalfuturesforum.com)).



supremacía de la razón tecnológica y de sus imperativos pragmáticos, han dejado de tener sentido. Por el contrario, la superioridad de la relación sujeto-sujeto, el consecuente surgimiento de una **comunidad de sujetos**, el tropismo para algoritmos no fragmentarios de profundización de saberes, la emergencia de categorías "holárquicas" e "íntegras" de lectura de la complejidad, son nuevos paradigmas que prometen reclutar un orden "interior" de significación capaz de hablar más alto que el mero contexto exterior, y material, de las cosas.

El desafío es entonces preguntarnos cómo vamos a repensar y recrear el mundo en nuestras vidas, de tal forma que en vez de enfrentarlo como una colección de objetos lo encaremos como una **comunidad de sujetos**.

La división sujeto-objeto es la marca de las Luces, la separación entre lo *propio* y el mundo. La ciencia se basó en la convicción de que para conocer el mundo es necesario alejarnos de nuestra experiencia humana subjetiva y basarnos sólo en los datos objetivos, reproducibles, impersonales. Este es un **modelo de pericia**: el experto como sujeto legitimado para dominar el mundo como objeto. Ello implica una **educación rica en conocimiento**, pero que frecuentemente puede traducirse en un **aprendizaje exento de sentido**.

Esta forma dicotómica de entender los desafíos de nuestra compleja modernidad ejerce profundas implicaciones en el modo elegido para conocer mejor el mundo.

El modo codificado y autoritario de saber busca el progreso incesante de los conocimientos mediante el control de la realidad exterior. Lo que escapa al control del científico no puede, por definición, conocerse y disecarse (analizarse). Este es también el supuesto de la escuela de hoy y el fundamento de la investigación académica.

Por el contrario, el modo tácito e intersubjetivo de conocer elige la participación como valor superior. La narrativa de la complejidad no es compatible con algoritmos simplistas de conocer –y de comunicar– fundamentados en la atomización del saber. Nuestra atención está puesta en un mejor conocimiento del todo en contraposición a un mayor conocimiento de las partes. Este será el supuesto fundacional de la escuela del mañana.

La consagración del conocimiento como motor de las sociedades y de las organizaciones en el nuevo orden internacional puede representar, en una primera instancia, el triunfo de las categorías racionales que un canon occidental de pensamiento ha venido a difundir en el planeta, durante el transcurso de los últimos dos siglos y medio. Sin embargo, no deja de ser interesante verificar que una concepción absolutista del lugar del conocimiento en la sociedad, asociada a nuevas formas de poder cognocrático y a la explosión de la cantidad del conocimiento



disponible, en la medida en que ponen radicalmente en causa modelos y creencias anteriores, acaba por generar en su propio seno movimientos de inusitada irracionalidad.

Ese es el resultado de la frustración humana, por ventura ampliada, ante la persistencia de contingencias "incontrolables" –a pesar de la abundancia de conocimiento lograda– como son la guerra, la muerte, la enfermedad incurable, la calamidad natural, la injusticia notoria o la miseria. Es decir, el claro avance de la ciencia y de la tecnología se revela impotente aún para producir el célebre *Deus ex -machina* que regularía de forma absolutamente previsible y matemática la vida del universo y de los pueblos.

Esto sirve para afirmar dos cosas fundamentales. La primera es que la globalización del conocimiento, como fenómeno que sigue a la constelación de otras globalizaciones – financiera, económica, comunicacional, tecnológica -, nos coloca ante el desafío de una reconversión de los canones que han predominado en el período fragmentario y localizado de ese mismo conocimiento. La segunda, es que la sociedad del conocimiento y del aprendizaje permanentes ve su destino indisociablemente vinculado al de las culturas, entendidas éstas como el reducto final de la diversidad humana.

El modo atomístico de conocer y de aprender, fruto de una concepción analítica de la ciencia occidental, tendrá que sufrir una fusión con los modos más holísticos de percepción que se abrieron camino en pueblos nativos y en civilizaciones de matriz no occidental.<sup>17</sup> Un canon global de acceso al conocimiento y de su procesamiento parte de la complejidad y es incompatible, en su límite, con mecanismos fragmentarios y verticalizados de segmentación de la realidad. Por otro lado, el rol cada vez más valorado de la autonomía y de la creatividad en la construcción del conocimiento hace sobresalir los procesos cerebrales de selección por valores y de percepción *gestalt* de los fenómenos.

La Sociedad Educativa, en cuya antecámara nos encontramos, encierra fantásticas promesas de Nuevo Humanismo.

Si queremos que el aprendizaje sea un camino de descubrimientos en dirección a la verdad y al significado, tendremos que volcarnos hacia una **ciencia cualitativa** capaz de superar las limitaciones de la **ciencia cuantitativa**. La calidad adquiere primacía natural en la ponderación de los equilibrios cósmicos. Diremos que las cualidades son las piedras de tope de la sustentabilidad del universo – calidad de vida, bienestar, salud, armonía, todas las cosas que queremos de la naturaleza y de los demás, y que **tienen sentido**. Las cantidades serán, en realidad, cualidades secundarias.

---

<sup>17</sup> Presentamos una detallada descripción de los canones – occidental y global – de conocimiento en la conferencia que UNESCO organizó sobre el siglo XXI (Carneiro 1998).



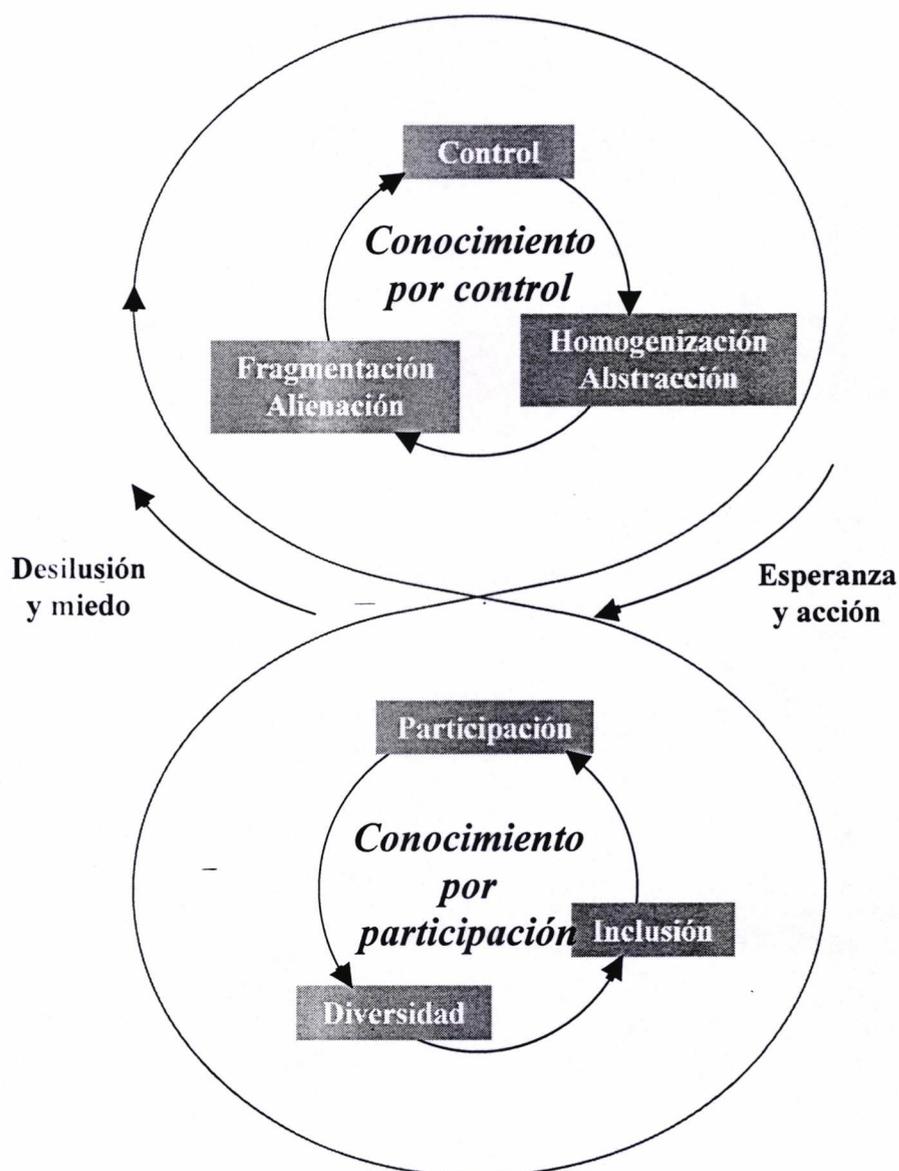
El abrupto aumento de las cifras en los sistemas de educación modernos y su amplia masificación revelan el potencial para un "salto cualitativo" en lo referente a estructura y sentido. Tanto las ciencias físicas como las sociales defienden que la acumulación de presiones cuantitativas puede llegar a un punto que de origen a cambios cualitativos enormes.<sup>18</sup> La Sociedad del Aprendizaje, en cuya antecámara nos encontramos, encierra la gran promesa de un Nuevo Humanismo inclusivo, de una evolución cualitativa compatible con el sentido de nuestras instituciones sociales.

---

<sup>18</sup> Carneiro, R. L. (2000), "The transition from quantity to quality: A neglected causal mechanism in accounting for social evolution", *PNAS (Proc. Natl. Acad. Sci. USA)* 97, nº 23, 12926-12931.  
Artículo publicado online antes de su impresión el 24 de octubre de 2000, 10.1073/pnas.240462397.



Diagrama 4 – Las dos formas de conocer (IFF)



El proceso educativo propende a identificarse con la búsqueda de un **humanismo cósmico** que no descansa mientras no le da sentido al todo. Por la búsqueda incesante del *logos*, la "verdad mutilada" es preliminarmente alejada por intolerable. Se abre el camino para el descubrimiento de la comprensión, de la interpretación y, finalmente, para la formación del **perfecto juicio** que caracteriza la personalidad madura y capaz de asumir opciones criteriosas.

En todo caso, esta promesa sólo se concretará si ella fuere un lugar de conquista de estándares que posean autoconocimiento e interioridad en nuestra relación con el mundo del saber.



Para llegar hasta allí, todos deberemos entender que estamos inmersos en un proceso cuya comprensión importa mucho más que los objetos del conocimiento. Será el momento de afirmar que los modos –y metodologías– de **conocer**, de **estar** y de **ser** en el mundo son infinitamente más prioritarios para la efectiva liberación de la **aspiración humana** que los inventarios de conocimientos racionalizados, ordenados y tecnológicamente alineados, que la inteligencia humana ha acumulado.

En este contexto global necesitamos un concepto que exprese el valor de la unidad total, su interconexión con el mundo en general y la gesta de los humanos para asegurar su identidad distintiva. La antigua idea de integración enfatizó la separación y la autonomía de las partes. Se preocupó de la articulación de los pequeños reinos-islas que conforman nuestro mundo moderno, con el objeto de "reconstruir el puzzle". Minimizó la interconexión con el mundo en general y separó *agencia de valores*.

En un enfoque renovado se destaca la idea de **integridad** como tema que corrige las limitaciones de una mera tarea de integración. El nuevo concepto afirma la plenitud como aspiración a pesar de que se traduce en el desempeño de propósitos diferenciados. Implica una responsabilidad más allá de la incorporación legal de derechos individuales. En esta medida, haremos bien en utilizarla como un sustantivo concreto y también como una cualidad abstracta. La integridad se transforma entonces en una entidad constituida, que opera como un todo, asume un rol activo y responsable en la delineación de su propio futuro bien como en el del mundo a su alrededor.

Apunta a un futuro que incluye el ámbito de la acción humana o, en otras palabras, la elección del hombre como *ser práxico* cuya tarea fundamental consiste en su propia reinención constante. La tendencia general actualmente es considerar el futuro en un marco global, con riesgos e incertezas más allá del control humano. Entretanto, es necesario reconocer que algunas iniciativas humanas lograron resistir el paso de los siglos hasta esta Edad Global. Su supervivencia dependió del compromiso sólido con valores centrados en la reproducción de los propios colectivos.

Ser humano implica que la **agencia es la fuente de propósito en la vida**. De la misma manera, ser humano presupone que todo el aprendizaje esté impregnado de sentido y que la búsqueda del sentido amplio de las cosas esté en la base de las más profundas transformaciones humanas y personales.<sup>19</sup>

---

<sup>19</sup> Una obra donde se pueden encontrar perspectivas inspiradoras de las formas y medios capaces de transformar las vidas personales y profesionales es: Zander, R.S. and Zander, B. (2000), *The Art of Possibility*, New York: Penguin Books.



La **integridad del aprendizaje** aspira un rango amplio de conocimiento que se sobreponga a la tradicional fragmentación de disciplinas. El **Logos** y la **Praxis** no se pueden discernir culturalmente; forman parte integrante de nuestro compromiso personal y social con un mundo de **integridad** ampliada.

La formación de la persona total no es compatible con su arbitraria segmentación –cognitiva o afectiva, intelectual o manual, corporal o espiritual– y ni siquiera con una clasificación reduccionista traducida en la condición de alumno. **El alumno es sobretodo persona**, titular de derechos y deberes, en búsqueda de una **educación** personal y social, basada en la libertad y en la solidaridad, y susceptible para ayudarlo a encontrar el **sentido de la vida**.

Esto quiere decir que el proyecto educativo integral –que contribuye a un Humanismo Integral– fundamenta la formación personal y social en una Educación para los Valores que no se muestra “neutra” ni hipócritamente indiferente entre la libertad y el totalitarismo, la tolerancia y el holocausto, la solidaridad y el egoísmo, la justicia y la injusticia, el compartir y la posesión, la paz y la guerra.

La comprensión y la libre adhesión a lo que son las grandes causas humanas y de humanidad son elementos constitutivos de una sólida formación del carácter y del acceso a niveles amplios de conquista de sentido.

El alma humana está sedienta de comprensión y de abrazar lo universal.

El reencantamiento de y por la educación se lleva a cabo al tocar el alma humana en sus más profundas y perennes aspiraciones a través de la continuidad del diálogo humano. Paulo Freire<sup>20</sup> creía que la “educación dialógica” puede ayudar a los seres humanos a transformarse en “seres comunicativos” y como tal equipados para actuar en la transformación de la realidad.

Las oportunidades brotan constantemente. Ellas son una señal inequívoca del potencial creativo del universo que nos insta sin descanso a la participación. Por ello, es el momento de un llamado a la explosión de los **saberes generativos**, aquellos saberes que por oposición a los simplemente **adaptativos** insisten en inventar nuevos horizontes de sentido humano y en recrear futuros diferentes.

---

<sup>20</sup> Freire, P. (1970), *The Pedagogy of the Oppressed*, New York: Herder and Herder.



Un antiguo proverbio Sufi dice: "Para los que ya revuelven el café, la campanada del amanecer es una llamada para despertar. Para los que aún duermen profundamente, ésta no pasa de ser una molestia".<sup>21</sup>

Nos queda la fundada esperanza de que la Sociedad Educativa sea una campana matinal que nos despierta a un Nuevo Humanismo, en la justa medida en que nos neguemos a permanecer adormecidos en el sueño letárgico del pasado.

Aquella es la misma esperanza que nos permite creer que *ser humano* puede ayudar a convertirnos en cada vez mejores *seres humanos*.

---

<sup>21</sup> "To those who are already stirring, the morning bell is a call to awakening. To those who are sound asleep it is nothing but a nuisance".

