

3

**CAPÍTULO
TRES**

Repensar la educación en un mundo globalizado e interconectado¹

Edith González Bernal

Pontificia Universidad Javeriana
Grupo de investigación Academia
edith.gonzalez@javeriana.edu.co

Introducción

Hace ya mucho tiempo, educadores, investigadores y estudiosos señalaban que estamos en un cambio de época con grandes repercusiones en el campo de la educación, la cual se evidencia en nuevos desafíos para la enseñanza y nuevos sujetos que aprenden guiados por las múltiples posibilidades que ofrece la red digital. Desde hace varias décadas hemos visto que las tecnologías de la información y la comunicación han puesto en interrogante las formas como educamos y aprendemos; han provocado reflexiones en los educadores sobre aquello que se puede cambiar y lo que debe permanecer en los procesos de formación. Aun así, los cambios específicamente en los sistemas educativos han sido lentos con relación a los avances que se producen en otros ámbitos, como la economía, la política, la industria, entre otras.

Es notable el hecho de que las tecnologías de la información y la comunicación han sido de gran ayuda para los educadores. Son múltiples las posibilidades que ofrecen para hacer seguimiento del proceso educativo

.....
1 Este capítulo surge a partir de una investigación titulada *Retórica y competencia comunicativa. Una apuesta a la formación humanista*, realizada en la Pontificia Universidad Javeriana en el periodo 2017-2020. Los resultados han sido publicados en tres libros coeditados entre la Pontificia Universidad Javeriana y la Universidad Santo Tomás, con los siguientes títulos: 1. El cultivo de las humanidades y las transformaciones en la educación. 2. Retórica y lenguaje. Apuntes para una formación humanista. 3. Retórica y competencia comunicativa. Configuración discursiva de la formación humanista.

en línea. Sin embargo, no deja de ser un proceso mecánico cuya lógica es la de tomar datos, registrarlos y entregar resultados, según lo establecido. Los educadores se preguntan por la pedagogía que orienta los ambientes virtuales de aprendizaje, porque no ha sido fácil dar el paso de una educación clásica, magistral, cara a cara, en un aula de clase con recursos como el tablero o el *PowerPoint* a una educación virtual, que exige reinventar los procesos de enseñanza y recrear las formas de evaluar.

Las plataformas virtuales han sido entendidas como las aplicaciones que, a través de los computadores, equipos de telecomunicación y servicios en red, permiten diseñar, almacenar y distribuir innumerables cantidades de conocimiento. Las hemos visto como artefactos que debemos aprender a manejar, pero poco nos preguntamos por los alcances y las posibilidades que ofrecen para dar a conocer lo que investigamos, producimos y realizamos. Los datos que pueden encontrarse en la internet requieren, por parte del educador, el desarrollo de habilidades y competencias para clasificar y comprobar la veracidad de la información que es suministrada. En este sentido, para interactuar en la red, es fundamental saber buscar la información, apropiarse de ella, interpretarla, seleccionarla y luego, mediante un ejercicio pedagógico, comunicarla.

Vivimos un momento el cual, para algunos, es privilegiado gracias a la cantidad de información de la que disponemos; para otros, es quizá una época de explosión de información que nos introduce en un ritmo de vida acelerado, estresante y solitario.

Este mundo globalizado que se erige a partir de la comunicación, el conocimiento, el aprendizaje y la participación en la vida cultural, social y política, exige, por lo menos, una excelente formación de los educadores y un conocimiento de su función como gestor que piensa, propone y evalúa los procesos. No hay excusa para obviar una formación crítica sobre los cambios que se han producido en la comunicación humana, gracias a las transformaciones tecnológicas que permiten que la información esté disponible en todo momento, en cualquier parte y en distintos formatos (audio, imagen, texto). Estas transformaciones hacen que el conocimiento no solo se difunda a una velocidad jamás imaginada, sino que se produzca nuevo conocimiento de una manera nunca vista en la historia de la humanidad. Esto, por supuesto, supone unos desafíos

enormes con respecto a los contenidos, las finalidades y, sobre todo, a los modos como los seres humanos han aprendido hasta ahora. Supone también un mayor grado de autonomía individual, y por supuesto mayor criterio, universalidad y solidaridad, ya que inevitablemente se deben afrontar las diferencias entre las culturas, que son aún más profundas y desafiantes que las diferencias sociales (Torres y González, 2018).

El momento en el que vivimos es propicio para aprender más y para notar que hay un mar de conocimientos que da cuenta de lo ignorantes que somos, o mejor, lo limitado que es nuestro saber. Como bien menciona Pozo (2017), “Nunca en la historia de la humanidad había tanta gente intentando aprender tantas cosas diferentes en tantos contextos distintos, ni tantas instituciones y organizaciones dedicadas a programar, diseñar y evaluar esos aprendizajes” (p. 16). En este sentido, podemos preguntarnos acerca de las formas como hemos aprendido y las nuevas maneras de aprender. En una sociedad que cada día es más plural e interconectada, la diversidad y la significatividad son los principales retos. La diversidad en los estilos de aprendizaje que, según el influjo cultural, la disciplina y el nivel educativo pueden variar notablemente de persona a persona. La significatividad referida a la relevancia que una acción educativa alcanza en un determinado contexto e intención (pretexto), y de manera indirecta, a los contenidos. Por lo tanto, se hace necesario repensar al ser humano en relación con lo que construye, piensa e imagina, “un ser humano alberga fines elevados, como el amor, el culto, las buenas obras y la creación de conocimientos y de belleza” (Pinker, 2018, p. 33).

Quienes estamos al frente de los procesos educativos en las escuelas, colegios y universidades, vemos con más frecuencia el impacto de la Internet en la vida y los comportamientos de nuestras generaciones, cuyo resultado se percibe en las acciones y en los deseos incontrolables de seguir navegando sin parar, en las búsquedas de nuevas experiencias, pero, a su vez, se observa insatisfacción, ansiedad y aislamiento. Desde otro punto de vista, internet es una excelente fuente de valiosa información para los fines y objetivos de formación, para conocer el mundo que vivimos, para comprender a los seres humanos de otras culturas y para hacer uso de nuestra imaginación. Los contrastes entre los peligros y las bondades que nos presenta la red digital se convierten en asuntos que el educador no puede dejar pasar en su permanente reflexión pedagógica,

puesto que su función de orientar y acompañar va unida al desarrollo de las potencialidades del ser humano, para formar sujetos autónomos que interactúan en un contexto amplio, diverso y conflictivo.

En esta perspectiva, presentamos algunas reflexiones sobre dos asuntos que consideramos necesario retomar en los actuales momentos. En primer lugar, acudimos a los pilares de una formación que busca poner en el centro al ser humano y que cree en los educadores como cultores de vida, como los que “prenden fuego en las almas nacientes de sus alumnos [...], que forman el alma y el cuerpo, que saben lo que está en juego, que son conscientes de la interrelación de confianza y vulnerabilidad, de la fusión orgánica de responsabilidad y respuesta” (Steiner, 2004, p. 26), y, en segundo lugar, presentamos algunos trazos sobre la gestión del conocimiento en la sociedad del aprendizaje en el contexto de las instituciones universitarias.

La educación humanista

Actualmente, la mayor parte de los enfoques de la educación integral están inspirados en el humanismo, el cual busca el desarrollo de habilidades para la comunicación y las artes con otros enfoques que acentúan y alientan modelos de gestión curricular, como es el caso de la educación por competencias.

Si bien el enfoque humanista insiste en el valor de la persona en la comunidad humana, la relación y la capacidad de ponerse en el lugar del otro para comprenderlo y aceptarlo, el enfoque por competencias busca unilateralmente el adiestramiento laboral para incrementar la competitividad productiva. Este enfoque presta su atención en las soluciones técnicas, mediadas por el desarrollo tecnológico, en el desarrollo de destrezas y habilidades que se convierten en conocimiento implícito de alto valor (activos no tangibles), en el fortalecimiento de las capacidades para el incremento en la innovación y el emprendimiento y, en últimas, en el fortalecimiento de un modelo en el que prevalece el ánimo de lucro (Torres y González, 2018, p. 31).

Tanto el enfoque humanista como el modelo por competencias intentan afrontar los desafíos de una época que, invariablemente, ha afectado la

educación escolarizada de finales del siglo XX y comienzos del siglo XXI. Los dos modelos encuentran en las tecnologías de la información y la comunicación los apoyos importantes para no descuidar que, las instituciones educativas que están ligadas a una cultura humanista pueden, en la medida de lo posible, entrar en diálogo con el modelo por competencia, con el fin de incorporar con sentido crítico las novedades positivas que este contiene, y de mantener y adecuar a los nuevos tiempos su propuesta humanista y humanizadora. La velocidad o la vida acelerada que llevamos cambió nuestro ritmo de hacer las cosas, y se presentó como una exigencia irrenunciable en estos primeros veinte años del siglo XXI. La rapidez es sinónimo de conocimiento, avance e inteligencia; la lentitud, en cambio, es atraso, ignorancia y obsolescencia, es por esto que los educadores debemos repensarnos y repensar al ser humano que formamos.

La antropología que permite armonizar la formación integral

La apuesta de los griegos por las humanidades centró la atención en el cultivo de unos valores, cualidades y actitudes que permitían el desarrollo de una capacidad reflexiva, deliberativa y perceptiva, con esto se aseguraba que las personas supieran actuar correctamente en la vida y en la sociedad. Así la formación humanista pretendía que el sujeto desarrollara la capacidad de mantenerse en un aprendizaje reflexivo y crítico que buscaba comprender las pautas, modelos y paradigmas de su propia formación. Hoy, en cambio, “nuestra civilización, completamente saturada de conocimientos y de medios de saber, ofrece tantas máscaras y tantas falsas bases que el hombre ya no sabe qué es lo que sabe y qué es lo que ignora” (Guitton, 2000, p. 18), afortunadamente, nuestra condición humana nos permite seguir haciendo uso de la capacidad reflexiva para pensar, para decidir, para creer y para llevar una vida reflexionada. En este sentido, la educación humanista pretende formar personas que sean ciudadanos reflexivos y solidarios, y no meramente adiestrar individuos para la supervivencia o simplemente darles herramientas cognitivas y procedimentales para insertarse en un medio productivo (Nussbaum, 2005).

En esta perspectiva, se busca comprender a la persona dentro de un marco que tiene en cuenta las virtudes² personales y los valores sociales y no solo las ventajas económicas o las diferencias sociales. Esta mirada centrada en el ser humano nos permite comprenderlo en su unidad como persona, en su diversidad como individuo y en su relación (con otros, con la naturaleza y con lo trascendente), y no solo como un sobreviviente, un fabricante o un consumidor (Arendt, 2005). De esta manera podemos ver y apreciar al ser humano como individuo y como especie en un proceso continuo de individuación y personalización que hacen posible su humanización en la historia. Así, la educación coloca al ser humano en el horizonte de sus preocupaciones y toma como punto de partida las convicciones, los valores y opciones que ayudan a que este desarrolle todas sus capacidades, potencialidades y valores, en particular la libertad. El resultado de esta formación vendría a ser una persona buena y plena, porque tiene todas las potencialidades y dinamismos para ser feliz, sería una persona que valora la bondad, la solidaridad y la empatía.

Los ideales del humanismo actual conservan la raíz grecorromana, en particular en los ideales de la *paideia* griega y de la *humanitas* romana. Como lo indica Jaeger (1964): “la relación del humanismo con la antigüedad clásica no es accidental, sino esencial” (p. 54), se concebía un ser humano integral en el que había que armonizar la formación intelectual y física, afectiva y ciudadana, se “trata de formar al ser humano en cuanto tal, y no en cuanto elemento puesto al servicio de un aparato político, o como abeja en la colmena” (Marrou 1998, p. 312).

El contrapunto ideal de un verdadero Maestro no es ninguna fantasía o utopía romántica fuera de la realidad. Los que hemos sido afortunados habremos topado con verdaderos maestros, ya se trate de Sócrates o de Emerson de Nadia Boulanger o de Max Ferdinand Perutz. Es frecuente que permanezcan en el anonimato, aislados, maestros y maestras de nuestra escuela que despiertan el don que posee un niño o un adolescente, que ponen una obsesión en su camino. En el judaísmo, la liturgia incluye una bendición especial para las familias en las que uno de sus vástagos, al menos, ha llegado a ser una persona docta (Steiner, 2004, p. 27).

.....
2 La etimología griega (*areté*, excelencia) y su versión latina (*virtus*, fuerza o potencia) indican que la virtud es una fuerza y potencia para actuar, dicha actuación va orientada a realizar la *excelencia*, y realizando la *excelencia* se llega a la plenitud.

La importancia de un buen maestro, en la vida del discípulo, era la clave para que aprendiera a obrar y hacer el bien, como principio de una educación que asumía al ser humano preocupado por los otros y por sí mismo. Hacer el bien, para los griegos, era una virtud que se adquiría con la práctica, con procesos de aprendizaje, pues los seres humanos aprendemos e interiorizamos una virtud actuando de manera acorde con ella, por ejemplo, somos solidarios en la medida en que siempre actuamos solidariamente, o somos respetuosos si siempre actuamos con respeto. Según esto, los seres humanos somos seres de hábitos y de valores, es decir, podemos hacernos virtuosos o viciosos, según la conducta habitual y repetitiva que tengamos. Actuamos según la formación que hemos tenido y respondemos a los valores y creencias heredadas en nuestro contexto. Las acciones humanas mediante una formación pueden orientarse o enderezarse a algún bien, según el principio del que proclamaba Aristóteles.

Una educación que tiene en cuenta la formación intelectual y física, afectiva y ciudadana, nos lleva a una permanente reflexión acerca de lo que hemos sido, somos y seremos, a mantener la pregunta fresca y pensar las posibles respuestas de cómo vivir una vida virtuosa, en el reconocimiento de que las virtudes son intrínsecamente buenos componentes de una excelente vida humana y se relacionan con nuestra capacidad racional y afectiva. Toda vida humana está atravesada por la necesidad de responder preguntas, afrontar problemas, confrontar orientaciones y elegir caminos. Lo importante es saber hacer las preguntas, todo lo que hacemos o padecemos está lleno de perplejidades y necesitamos tener la claridad para seguir caminando, de ahí que hacer las preguntas es también un arte del saber preguntar y preguntarse.

La autonomía que hace posible los estilos de vida

En la línea de la educación humanística se hacía necesaria la formación para la autonomía, la ciudadanía y la comprensión. La *polis* exigía que los individuos asumieran las responsabilidades que conllevaba la libertad, participaran en los espacios públicos (asambleas, tribunales, foros y plazas), y disfrutaran de todas las expresiones culturales (teatro, competencias deportivas, concursos de poesía y pintura, arquitectura, museos, etc.). Pero también existían otras propuestas educativas que enfatizaban la educación gimnástica, la educación militar y la educación politécnica

(Nussbaum, 2005). “En estas culturas, varios modelos políticos y sociales configuraron diversas propuestas educativas que hacían posibles estilos de vida diversos entre sí: el artístico, el político y el contemplativo” (Torres y González, 2018, p. 54). En cualquiera de estas propuestas se colocaba la educación de los futuros ciudadanos como eje fundamental de una vida libre. Para ello integraban el aspecto físico, moral e intelectual bajo el concepto de virtud (*virtus; aretê*). Como señala Dussel (1975) al estudiar el humanismo helénico, “el fin de la ciudad no es solo un vivir, sino un vivir bien, según el imperativo de las virtudes, a las cuales se subordinan las técnicas” (p. 89).

Ahora bien, era una educación que se fundamentaba en la autonomía, como ideal de vida del ser humano. Una educación que podía proponer un modelo que “integraba la formación para la vida ciudadana en la acción y en la palabra a partir de unas raíces humanistas, grecorromanas y judeocristianas, pero combinado con aspectos vitales como la labor y el trabajo” (Torres y González, 2018, p. 64), estos ideales, que para algunos pueden ser anacrónicos, ponen en cuestión los modelos de lucro frente a otros modelos de desarrollo que abogan por la comprensión de la condición del ser humano como un ser de palabra y de acción. Por ende, la educación humanista constituye, entonces, una reflexión crítica que trata de explicitar las exigencias de vida del ámbito doméstico, del mundo y de la ciudadanía. También constituye un eje fundamental dentro del cultivo de unas habilidades básicas como el desarrollo de la capacidad argumentativa, que permite la autonomía racional y la habilidad para participar en la vida social, a su vez, el perfeccionamiento de esta habilidad hace que cada uno se sirva de su propio entendimiento para decidir sobre todos los aspectos de la existencia humana, sin someterse servilmente a una autoridad, costumbre o moda.

Actualmente, educar para la autonomía implica la creación de condiciones educativas para llevar a cabo un aprendizaje reflexivo y una actitud creativa, que permita integrar no solo lo cognitivo (conocimientos), sino también lo volitivo (decisiones) y lo afectivo (sentimientos). En este proceso es fundamental la comunicación, el aprender a conversar, a dialogar y a reflexionar deliberativamente con otras personas sobre realidades compartidas (González, Soto y Torres, 2018). Se trata de aprender el arte de cultivar no solo el intelecto, sino sobre todo los

sentimientos y la capacidad de tomar decisiones, esto debido a que el desarrollo tecnológico ha transformado todas las dimensiones de la vida humana, de modo que no basta con aprender a procesar un enorme volumen de información, sino que al mismo tiempo se debe profundizar el conocimiento de sí mismos como ciudadanos del mundo y como miembros de una comunidad local (Bruner, 2014), como seres autónomos que se piensan críticamente y que van más allá de las presiones y exigencias de la sociedad de consumo, o que responden claramente sin acallar las voces de los que piensan distinto, porque han aprendido a resolver los problemas de manera diferente.

Formar seres autónomos, como lo describe Tedesco (2000), ayudará a comprender que, si bien se busca en la educación integral tener una visión compartida de las potencialidades del ser humano, los currículos específicos deben adecuarse a las exigencias de circunstancias y contextos particulares, desde el pluralismo de las normas y de las tradiciones de cada cultura, de modo que siempre se fortalezca la posibilidad de formar seres humanos autónomos que interactúan en comunidades en las que un diálogo sustentado en una adecuada deliberación constituye el modo habitual de resolución de conflictos, toma de decisiones y de elaboración de proyecciones.

Si el objetivo de la educación es que el ser humano llegue a construir o diseñar su propio estilo³, implica por parte de este sujeto la aceptación y adquisición de un conjunto de herramientas que se le otorgan para vivir y para participar en su contexto. No se trata de una educación para el aprestamiento en destrezas técnicas o en habilidades funcionales, sino en la capacidad para forjar su propio estilo de vida apoyado en otros estilos o aires de familia, con la ayuda de su propia capacidad de leer su experiencia, reflexionar y aprender de ella, de manera que pueda “comprender hasta qué punto somos libres, autónomos y controlamos lo que pensamos, sentimos o hacemos” (Bargh, 2017, p. 383).

.....
 3 (Del latín *stilus*, y del griego *στῦλος*) de vida con acepciones, maneras, formas de comportamiento, uso, práctica, costumbre, modos de hacer las cosas y modos de ser y estar en el mundo. Un estilo se forja con los hábitos y las costumbres de la formación, de la actualización y de la repetición que generalmente ocurre en los procesos de enseñanza. El educador determina su propio estilo y a su vez ponen en evidencia sus capacidades cognitivas y su personalidad.

La preparación para el cambio como la única constante

Transcurridos más de 20 años del siglo XXI, las preguntas que abordamos en la perspectiva de la educación están orientadas a los presupuestos que se deben tener en cuenta para la preparación de las personas en una sociedad en constante transformación, con cambios acelerados que ponen en entredicho las maneras como se han venido haciendo las cosas y como se harán a futuro. Las preguntas que hoy nos hacemos, indican que nuestra preocupación se dirige a un desarrollo de habilidades para que las personas puedan conseguir trabajo y puedan comprender el mundo cambiante, donde la aceptación del otro, la empatía y la imaginación serán los insumos que indican que una persona es educada y ciudadana del mundo. En una sociedad del conocimiento, que tiene demasiada información, “la gente necesita la capacidad de dar sentido a la información, de señalar la diferencia entre lo que es y no es importante y, por encima de todo, de combinar muchos *bits* de información en una imagen general del mundo” (Harari, 2018, p. 287).

El mundo como se nos presenta hoy, exige a nuestra imaginación y a nuestra capacidad discursiva para repensarnos y reinventarnos, lo que supone que nuestra reflexión pedagógica tendrá de fondo la formación de las habilidades para interactuar en la vida, asumir una actitud de aprender nuevas cosas, mantener un equilibrio emocional sin dejarse esclavizar por todo lo que ofrece la red digital, prepararse para nuevos trabajos que suponen maneras distintas de hacer las cosas, y prever lo que los algoritmos y los sistemas operativos están haciendo con la vida humana.

Igualmente, exige nuestra inventiva para repensar una educación continua con habilidades para procesar la información, seleccionar las prioridades del aprendizaje, fundamentar el conocimiento de sí mismo y la solidaridad humana, mantener la conciencia planetaria, cuidar la naturaleza, asumir un estilo de vida que opte por la comida orgánica, el valor por los elementos contruidos artesanalmente, la medicina alternativa, las prácticas ancestrales, el cuidado del espíritu y la práctica de la meditación como refugio de una vida acelerada y cambiante.

Los cambios precipitados que experimentamos favorecen o bien la confusión o el sincretismo en todos los ámbitos: ideológico, religioso, cultural,

político y social. Esta confusión o sincretismo enerva los proyectos de integración social debido a la pérdida de referencias en la definición de las identidades personales o colectivas, así como contribuye a la creciente pérdida de valor de los ideales democráticos que orientaron a la humanidad en las transformaciones de los tres últimos siglos. Si bien en “el pasado la identidad provenía de unos valores cultivados en el seno de la sociedad, la familia, la iglesia o la escuela, en la actualidad las identidades se convierten en proyectos personales y colectivos que requieren de perspicacia, práctica constante y jerarquía en las prioridades” (Torres y González, 2018, p. 68).

Así, la educación afronta varios desafíos que giran en torno a la dinámica de la economía, es decir, al lucro, pero también se avizora la nostalgia por la incapacidad de dialogar con el pasado, porque la velocidad con la que va el mundo no lo permite. Tenemos que dar respuestas inmediatas a lo que se nos presenta y no hay tiempo para pensarnos, soñar y abrigar una esperanza de una vida que vaya a menos velocidad, una vida más serena, descansada y feliz.

La tecnología se ha encargado de los intereses individuales y sociales sin que lo notemos, implanta nuevos símbolos a partir de los cuales se piensan esos intereses y desplazan el lugar del diálogo, de la realidad cotidiana interhumana, hacia los espacios mediáticos o hacia la realidad virtual. Ahora bien, la pregunta que surge como educadores gira en torno a si nuestros ideales de educación, nuestras acciones, nuestro estilo de vida y lo que hoy estamos formando en nuestros estudiantes (desde el punto de vista intelectual y emocional) tiene la suficiente fuerza para afrontar la avalancha de información y de exigencias de consumo y para caminar hacia la construcción de una vida viable, en la que “se han de conjugar en un mismo movimiento continuidad y cambio, sosiego y rapidez, derecho a la tradición y derecho al progreso, [...] la misma constitución profunda de los humanos exige constantemente la interacción de la secuencia temporal humana, pasado, presente y futuro” (Duch, 2019, p. 63).

No podemos desconocer que las tecnologías de la información y la comunicación se imponen y cambian la concepción de interacción entre los humanos, cambian nuestro estilo, sin embargo, nosotros nos movemos por hábitos y costumbres, por repeticiones de actos y de pensamientos, y

con ello buscamos armonizar el “aquí” y el “ahora”, el ‘ya pero todavía no’. La situación que se nos presenta es que tenemos que lidiar con las fuerzas de atracción que producen los artefactos y las conexiones en las redes, ellos prometen y cumplen con hacer más fácil, atractiva y llamativa la vida con el simple hecho de estar conectados, ellos también nos inducen a llevar un estilo de vida en el que la capacidad de hablar, narrar, contar y hasta discurrir se disminuye. Ya en 1998, Mark Dery, en su libro *velocidad al escape*, señalaba que las tecnologías podrían convertirnos en personas incapaces de cuestionar los paradigmas y las ideologías que están en la base de los desarrollos tecnológicos, porque los marcos económicos, políticos y culturales se muestran complejos y nos envuelven en una cultura que no nos permite detenernos a pensar en sus impactos. A su vez, Turkle, en 2001 nos adelantaba que:

[...] un sistema de redes se expande con rapidez, entrelaza a millones de personas en nuevos espacios que están cambiando la forma con la que pensamos, la naturaleza de nuestra sexualidad, la forma de nuestras comunidades, nuestras verdaderas identidades. [...] Puede ser que nos encontremos solos cuando navegamos a través de océanos virtuales, desentrañamos misterios virtuales e ingeniamos rascacielos virtuales. Sin embargo, de forma creciente, cuando atravesamos el espejo otras personas también están allí (p. 15).

Las tecnologías de la información y la comunicación fueron permeando todos los ámbitos, vimos cómo nos podíamos liberar de la lentitud con la que corría el tiempo, encontramos en ellas una bondad y amabilidad que nos hacía la vida más fácil: comunicarnos era más rápido. Se acortaron las distancias, no teníamos que movernos para buscar información o para hablar con alguien, todo lo teníamos a la mano, con un *clic* podíamos acceder a lo que necesitábamos. Sin embargo, también nos dimos cuenta, poco a poco, que las tecnologías podrían convertirnos en sus adictos o en sus esclavos. Hoy en 2020, podemos decir que su impacto ha sido significativo, especialmente en el campo de nuestros objetivos educacionales. Nuestra generación, llamada *millennial*, es una generación interconectada, su vida transcurre la mayor parte en las redes sociales, son personas que tienen mucha información y saben que su aprendizaje no se lleva a cabo únicamente en las aulas de las escuelas, colegios o universidades, saben que allí se debe ir porque aún necesitan un título que valide sus

aprendizajes, saben que disponen de un mar de información del que solo necesitan tiempo para navegar en él. Las tecnologías nos han introducido en un tiempo sin tiempo, en una carrera desmedida de competición, en la que siempre vamos deprisa, siempre ocupados, impacientes, angustiados, temerosos y solitarios.

Una formación en este ‘tiempo sin tiempo’ nos exige repensar las dinámicas y los enfoques que propenden por unas condiciones de existencia auténticamente humana, y que van ligados a una educación permanente en la que tendremos que aprender a ser, aprender a aprender y aprender a hacer.

El desarrollo de un aprendizaje para saber hacer

El discurso que se ha desarrollado sobre el tema de las competencias en el campo de la educación no es ajeno a la intención de formar al ser humano a partir de los saberes previos y la formación permanente. Son muchos los autores que, en estos últimos 30 años, se han dedicado a escribir sobre una educación centrada en el desarrollo de competencias para saber hacer en el contexto, es decir, en la capacitación del estudiante para la vida laboral. “Competencies have become popular as way of measuring outputs and are part of the move away from teachers and curriculum (inputs) towards student-centered acquisition of learning outcomes (outputs)”⁴ (Veal, 2009, p. 2763). En este sentido, el eje central del objetivo de la educación no está en los contenidos, sino en potenciar las habilidades y la pericia que modela una forma de ser y de actuar en la sociedad. Se pretende entonces dar prioridad a un desarrollo del aprendizaje cognitivo-afectivo, que integra un saber hacer y un saber vivir. En una sociedad que da mucha importancia a los títulos y certificaciones, el discurso sobre las competencias rebasa estas preferencias y se ubica en la capacidad del saber hacer, como el artista sabe hacer su obra de arte.

Una comprensión centrada en el saber hacer, en las habilidades y destrezas, supone el reconocimiento y la aceptación de que se hace

.....
4 “The concept of competencies has developed to signify a set of skills; this builds to a qualification (certification of skill) and results from learning (the process of acquiring qualification). Classically competencies focus on the outcome—on what learners can demonstrably do—rather than on what they may have learned through time-based education and training”.

necesario mantener una actitud de aprendizaje permanente, y a su vez, a la comprensión de que son muchos los escenarios que enseñan y que las posibilidades para aprender son ilimitadas. De ahí, que el discurso sobre las competencias tenga en su base el aprendizaje para el desempeño laboral. Colardyn, argumenta la importancia de los aprendizajes que no están dentro de los sistemas formales de la educación y las dificultades que tienen estos para reconocerlos:

Signified that ‘something else not assessed by the qualification’ was learned and achieved [...] «competencies» were seen as capacities acquired outside the formal education system and as an attribute of individuals that allowed them achieve higher levels of performance “refer to complex and multidimensional capacities acquired at work [...] the concept also encompasses learning in social, cultural and familial settings. On a sociological level [...] ‘competencies’ focuses on stakeholders, actors and individuals (Colardyn, 2009, p. 2779).

Coincidimos en que las competencias se fundamentan en el desarrollo individual que capacita al ser humano, para su acción en la vida social, esto es, que tiene implicaciones de largo alcance en los procesos de aprendizaje y de integración social mediante el ejercicio profesional de una labor. En este sentido las características de la comprensión sobre las competencias valoran las acciones, actuaciones y productos, y se acercan más al concepto clásico del *ars* de la tradición grecolatina occidental, en el que un saber se hace relevante a través de sus realizaciones. Por esto, el concepto de competencias se corresponde de manera clara y efectiva con el concepto de aprendizaje permanente (*lifelong learning*), pues destaca aún más el desarrollo personal como eje del aprendizaje a lo largo de la vida y no en momentos puntuales o en etapas tempranas de la existencia: “this concept (learning) is centre on the ‘individual’ who becomes ‘the centre and the key of a lifelong learning strategy” (Colardyn, 2009, p. 2781).

La importancia del saber hacer gana relevancia en las actuales circunstancias en que las profesiones son reinventadas. La sociedad reclama la competencia cualificada de un sujeto que sepa hacer su oficio y que además lo sepa hacer bien. Para ello se requiere la capacidad cognitiva para aprender a hacer, para saber que todo conocimiento se relaciona

con la práctica y para responder a situaciones nuevas, de manera que “se adquiere la capacidad creativa de articular conocimiento y práctica, saber y acción, de modo que ambas se alimenten mutuamente. La práctica modifica el conocimiento y este, a su vez, da lugar a nuevas prácticas” (Libanio, 2003, p. 52).

El saber hacer del educador

La preocupación constante en esta sociedad de la información y la comunicación recae en la pregunta por los desarrollos de las habilidades y competencias de las que precisa este actor fundamental del proceso formativo. En 2005, concluí mi tesis doctoral titulada la *Formación del tutor para la educación a distancia y los ambientes virtuales de aprendizaje*, en ese momento, consideré importante prestar atención a los siguientes puntos:

- Análisis de las condiciones laborales, académicas y profesionales de los tutores. Este análisis permite revisar, por una parte, el oficio del tutor y la aceptación de sí mismo como profesional de la educación en el concierto de una sociedad cada vez más inserta en las comunicaciones y la globalización, y por otra parte, el reconocimiento en cuanto a salarios y prestigio académico.
- Estudios sobre la percepción y el impacto que la sociedad tiene sobre los programas a distancia y virtuales, y el reconocimiento que se le ha dado al tutor en estos procesos educativos.
- Revisión de los fundamentos filosóficos, epistemológicos y valorativos que están en la base de la educación a distancia y la educación virtual. Al igual que los conceptos de tutor y tutoría.
- Análisis de las condiciones socio-políticas y de contexto a los cuales se dirige la educación a distancia y la educación virtual. Esto implica el diagnóstico del contexto que se servirá de los programas y la caracterización de la población, sus fortalezas y debilidades.
- Conocimiento a fondo de la disciplina de estudio y la formación pedagógica que le permita al tutor comprender la forma como hoy funcionan los aprendizajes y los modelos de aprendizaje. Esto es, el conocimiento de las pedagogías contemporáneas y la comprensión del espacio y del tiempo en donde se ubica y se desplaza.

- Formación política y reflexión constante acerca de ¿dónde estamos?, ¿dónde estar?, ¿hacia dónde queremos ir?, ¿cómo hemos sido constituidos como sujetos?, y ¿cómo nos podemos mover por el campo del saber que se propone?
- Conocimiento del proyecto de país y de aldea global, es decir, identificación de los ideales, valores, visiones y prospectivas que se proponen para estar en consonancia con ellos en la formación y la educación.
- Conocimiento de la historia de la educación, el desarrollo de los modelos pedagógicos, que a través de los siglos han ido gestando las diferentes culturas y proyectando las sociedades. La historia de la educación en la formación de los tutores aporta pistas válidas para el reconocimiento de los procesos educativos, el valor de estos, los principios que los han orientado, las características de los profesionales de la educación en las distintas épocas y los desarrollos de propuestas formativas.
- Conocimiento de los nuevos sujetos que genera el ciberespacio, sus formas de pensar y actuar.
- Conocimiento de las generaciones que no fueron impactadas por las tecnologías de la información y que buscan formarse a través de la educación virtual.
- Aceptación de sí mismo como persona y del mundo, como profesional de la educación, que cree y acepta como bueno lo que sabe y lo socializa, para hacer que el otro lo acepte y pueda expresarse y crear pasión por el conocimiento.
- Reflexión constante sobre las prácticas tutoriales, las cuales se remiten al conjunto de acciones que consciente o inconscientemente el tutor lleva a cabo para acompañar al estudiante en sus rutas de aprendizaje. Son acciones que están orientadas al otro, para promover y propiciar su formación.
- Conocimiento de la complejidad del ser humano que se construye desde lo que existe, pero con futuros inciertos. El tutor tendrá que desarrollar un saber y un hacer desde el error, la ausencia y la esperanza, apostándole cada vez más a lo que considera como mejor, bueno y deseable para sus estudiantes.
- Permanente reflexión sobre cada uno de los aspectos constitutivos de un modelo pedagógico (intencionalidad educativa, rol del

tutor, rol del estudiante, objetivos, contenidos, método, secuencia, recursos, evaluación) y el aprendizaje permanente.

- Desarrollo de una actitud investigativa que deberá caracterizar al tutor y su impacto en la formación de sus estudiantes. El tutor, mediante su investigación, puede llegar a causar atracción por todo lo que investiga, enseña y socializa.
- Conocimiento de los límites y las posibilidades de aprendizaje que le presenta el momento histórico, pero siempre con la mirada puesta hacia la construcción humana, como reflexión permanente sobre la vida y la cultura (González, 2006, pp. 232-234).

Pasados ya 15 años, vuelvo sobre estos puntos, releo lo que escribí, hago un ejercicio interpretativo y considero que aún siguen vigentes. Constató que la fuerza está puesta en una educación humanista capaz de dar cuenta de quién es el sujeto que aprende y quién es el sujeto que enseña. Retomo los postulados mencionados y agrego algunos que, a mi modo de ver, hoy siguen siendo un desafío en la formación de los educadores. Este aporte ha sido publicado por la *Revista Brasileira de pesquisa sobre formação de educadores*. A continuación retomo algunos apartados de lo publicado allí, para indicar que el interés fundamental radica en una formación permanente, que pone en cuestión nuestra capacidad de imaginación y creatividad para llevar a cabo una educación entendida como un arte que requiere de una adecuada comprensión del ser humano como un ser con capacidades y, al mismo tiempo, como un ser condicionado, no solo por su contexto sociocultural, sino también por la evolución de la especie y por la propia historia. En este sentido aflora el antiguo concepto de formación que contempla no sólo lo que cada individuo ha llegado a ser o los condicionamientos situacionales, sino todo lo que cada persona puede desarrollar a partir de sus expectativas, sensibilidades e imaginarios.

En esta perspectiva, es necesario retomar el aprendizaje que deviene de la experiencia, de la biografía de vida, es decir, de la lectura que hacemos sobre nuestra práctica y de la importancia de recuperar el valor de la sistematización de la práctica misma, de modo que el quehacer cotidiano de la enseñanza y el aprendizaje no se reduzcan a una mera reacción a ciertas exigencias institucionales o culturales, sino que se pueda constituir en un espacio de proposición, reflexión y creatividad. Por ello, la constante reflexión sobre la práctica educativa ayuda a mantener viva la pregunta

por el significado de los saberes disciplinarios e interdisciplinarios, por la creatividad y por los modos de ejercer el arte de enseñar, por las preguntas previas que como educadores nos hacemos cuando preparamos las clases, lo que conocemos de los estudiantes, la confianza que depositamos en ellos, la capacidad de reconocer sus potencialidades, la observación atenta al razonamiento que hacen y a su propio pensar (lo que llamamos metacognición).

Es importante volver al pasado para recuperar el pensamiento de los grandes maestros y maestras que han dejado un legado en cuanto a la concepción de la función que caracteriza al educador y a la responsabilidad por dar forma al ser humano, según los tiempos, lugares y personas. También, inspirados en la pedagogía actual y en los debates contemporáneos, hemos visto que, desde la perspectiva del oficio del educador, tendrá que seguir la pista de una formación que se constituye en: el arte de conocerse a sí mismo, el arte de ponerse al servicio del otro, el arte de formar y formarse, el arte de preguntar, el arte de investigar, el arte de confiar, el arte del bien decir, el arte de aprender a aprender.

La máxima “conócete a ti mismo” implica, ante todo, un buen conocimiento de sí mismo, de la propia humanidad y de la propia singularidad. De lo que hace a cada ser humano solidario con su especie y con toda la vida orgánica y al mismo tiempo, de aquello que lo particulariza como colectividad y como individuo. En cuanto a la relación de ponerse al servicio del otro, implica acompañar, servir y cuidar. En la tradición grecorromana el pedagogo designaba a alguien encargado de acompañar la actividad escolar de los menores y de apoyar al maestro. Con los cambios culturales de los primeros siglos de la era común, este servicio se transformó paulatinamente en un arte destinado a fortalecer el acompañamiento de los procesos de aprendizaje y en un apoyo a las labores de la enseñanza.

En la educación integral la persona requiere formación antes que información o simple instrucción. La formación no obedece a un afán metódico ni se resuelve únicamente mediante procedimientos eficientes. La educación debe afrontar lo singular de cada persona, sus capacidades y sus oportunidades en un determinado momento de la historia humana. Educar integralmente implica aprender a preguntar y aprender a enseñar

por medio de preguntas. La capacidad de hacer preguntas caracteriza la inteligencia humana y se manifiesta en la curiosidad, la duda y la incertidumbre, cualidades básicas para la investigación. De esta manera, la investigación exige que la educación, el aprendizaje y la capacitación se perciban simultáneamente en su dimensión individual y colectiva. La investigación exige la curiosidad y el interés de las personas, pero, igualmente, requiere un grupo humano que la cultive, valore y promueva.

La educación integral se funda en la confianza. Ante todo, urge reconocer que todo proceso educativo se basa en la interacción entre todos los miembros de la comunidad educativa. Las personas deben aprender a confiar entre sí. Comenzando por la confianza de los docentes y de toda la comunidad de aprendizaje en el mismo proceso educativo. La educación integral implica una cierta experticia para saber comunicar. La comunicación no se fundamenta únicamente en el dominio del código lingüístico o en las estrategias discursivas, supone, en primer lugar, el hecho de la significatividad del lenguaje mismo y la significatividad de la experiencia humana. El arte de la educación implica comprender los desafíos para el aprendizaje de la actual sociedad del conocimiento, la información y la comunicación. En la medida que comprendemos las exigencias de la actual sociedad del aprendizaje, concedemos mayor importancia a las teorías, las prácticas, las orientaciones y los instrumentos que nos pueden proveer una mejor comprensión de este arte⁵ (González, Soto y Torres, 2018).

Todo lo anterior nos cuestiona los paradigmas en los que hemos sido formados, que rigen nuestras decisiones y acciones, nuestra capacidad para seguir aprendiendo, para dejar cambiar paradigmas que creíamos inamovibles y a estar dispuestos a los cambios y examinar siempre nuestras creencias, ideas y principios. Educar en estos tiempos tecnificados, de *ciberspacio*, de *iCloud*, de redes, de plataformas, nos lleva a ubicarnos como profesionales que gestionan el conocimiento en la sociedad del aprendizaje.

5
 Apartes tomados del artículo publicado en la Revista Brasileira de pesquisa sobre la formación de educadores.

Gestión del conocimiento en la sociedad del aprendizaje. Aproximación al contexto universitario

La sociedad del aprendizaje (Stiglitz y Greenwald, 2014) requiere de un modelo de gestión del conocimiento que valore el saber implícito y distribuido, así como las herramientas que mejorarían este proceso (*Mindware*) y los procesos de enseñanza que fortalecen las capacidades humanas, con el fin de superar las brechas en el conocimiento que impiden mejorar tanto la calidad de vida como el desarrollo humano integral. La educación superior puede tener un rol importante en el desarrollo de modelos inclusivos de gestión del conocimiento que se puedan extender al resto del sistema educativo o, incluso, al conjunto de la sociedad.

Con toda seguridad, la transformación de un país se debe, con mayor intensidad, a su capacidad de innovar en el aprendizaje antes que a la acumulación de capital, o a la adquisición de tecnología o al incremento de actividades del sector real de la economía, aparentemente muy lucrativas como la minería y la agroindustria, etc. En este sentido, Stiglitz, premio nobel de economía, considera que es más probable que la creación de una sociedad del aprendizaje aumente los niveles de vida a que lo haga por el hecho de llevar a cabo mejoras pequeñas y únicas en la eficiencia económica, o sacrificar el consumo hoy, para que haya una intensificación de capital (Stiglitz y Greenwald, 2014, p. 38).

De manera que debería privilegiarse la adopción de políticas públicas e institucionales que promuevan el aprendizaje y amplifiquen sus efectos en la sociedad. Este enfoque supone que toda actividad social se orienta hacia la producción de conocimiento y a la comprensión de que esta ocurra de una manera diferente a la forma en que se producen otros bienes y servicios. En cuanto a la producción del conocimiento implica una transformación del sujeto mediante el aprendizaje en un proceso creativo que no se puede mecanizar ni homogeneizar.

Este es un proceso que requiere un modelo de desarrollo humano integral, en el que se destacan las oportunidades que cada persona tiene para crear capacidades en áreas clave como la educación (Nussbaum, 2012). Las instituciones que se dedican a la educación, como la universidad, tienen como eje la gestión del conocimiento para el aprendizaje. De ahí

que se pueda asumir la tarea de explicitar, puntualizar y compartir a la sociedad los elementos que permitan construir un modelo compartido del conocimiento replicable en otros ámbitos.

La gestión del conocimiento constituye el mayor valor que pueden poseer, producir y comunicar las instituciones educativas, dado que comprende la creación, conservación, transformación y adecuación del conocimiento. No obstante, uno de los mayores retos que afrontan las organizaciones educativas en la actualidad es comprender la importancia de su gestión, de su correlación con la enseñanza y con el aprendizaje, así como la necesidad de articular el conocimiento académico con el de otros sectores de la vida social (Estado, ONG's, empresas, comunidades, etc).

La dinámica propia de cualquier organización hace que el conocimiento generado tienda a perderse, desactualizarse o volverse irrelevante. De ahí que los modelos de gestión del conocimiento adquieran una gran relevancia, siempre que se sometan a una constante evaluación y actualización.

Ahora bien, la gestión del conocimiento constituye un proceso complejo, ante todo, porque esta gestión debe ser plural, diversificada e inclusiva, pues en la gestión se tienen en cuenta múltiples perspectivas, métodos y puntos de partida, por lo que no se toma un camino excluyendo a otros sin antes hacer pequeñas pruebas o ensayos en los que se prevén escenarios de acción y se realicen aprendizajes. En efecto, la construcción de gestión del conocimiento no se realiza en abstracto, sino que toma en consideración un entorno particular (dónde, cómo, quiénes, para quiénes) y un conocimiento específico.

Por una parte, esta complejidad se origina en la interrelación entre el conocimiento disciplinar y el contexto social, cultural y económico en el que este conocimiento se gestiona. Por otra, la complejidad se manifiesta en los diversos ámbitos en los que se produce el conocimiento en el aula, en la investigación, en la proyección social, entre otros.

Lo anterior, pone de relevancia la naturaleza cambiante del conocimiento, de su enseñanza, de su aprendizaje y de su necesaria interacción con el medio sociocultural. En este contexto, la gestión del conocimiento

implica la capacidad de detectar los esquemas cognitivos subyacentes en un conocimiento aplicado y de replicarlos en los espacios académicos en los que son relevantes, pues “existe una absoluta necesidad perceptual de algún marco concreto que haga un método fácil de utilizar y fácil de recordar. La exhortación sin un simbolismo es débil e inoperante” (De Bono, 2014, p. 58).

Asimismo, es importante dotar a la gestión del conocimiento de un conjunto de reglas que otorguen de estructuras, finalidades y límites a esta actividad, de forma que resulte posible sistematizar ideas y nociones sobre la naturaleza misma del conocimiento. Y además, dotarlo de un lenguaje propio que haga posible la comunicación de ideas en torno a la extensión, forma y método de la gestión del conocimiento, construyendo así una visión articulada (teoría) que agilice y facilite la gestión misma del conocimiento de manera metódica, explícita y objetiva. Al efecto, señala Basu (2018), que para tal fin debemos elaborar un vocabulario apropiado de términos y nociones que “faciliten el debate y eliminen algunas de las controversias que prosperan por la falta de precisión lingüística en el discurso. No siempre se aprecia que una buena parte de los avances científicos depende de la riqueza del vocabulario” (p. 23).

Una buena gestión del conocimiento, por tanto, representa una oportunidad para que las instituciones educativas se transformen de acuerdo con su naturaleza y finalidad, de lo contrario, corren el riesgo de volverse irrelevantes o bien en su propio contexto, o bien para las transformaciones que operan a nivel social y cultural. Por ello, como señala Minakata (2009), el desafío que se presenta obliga a que los sistemas escolares “o se transformen en organizaciones que aprenden, abiertas y relacionadas con contextos, problemas, escenarios sociales y productivos; o bien, se anquilosen como instituciones obsoletas y dislocadas de las dinámicas de la sociedad del conocimiento” (p. 3). Por ello, es fundamental que las instituciones educativas se “ven obligadas a transformarse de organizaciones que enseñan a organizaciones que aprenden en y desde problemas y proyectos situados en la vida social y económica” (Minakata, 2009, p. 3). Aunque las instituciones educativas gestionan un tipo de conocimiento que en gran parte es objetivo, metódico y explícito, con frecuencia también es subjetivo, atemático e implícito.

Un conocimiento tácito y decisivo

La construcción de una teoría de gestión del conocimiento tendrá que partir de la aceptación de la existencia de un conocimiento tácito que lo define, lo caracteriza y muestra su relevancia. Algunas de las principales dificultades de la gestión han sido tematizadas bajo la noción de conocimiento implícito (Polanyi, 1958) y ha encontrado modelos de gestión en las empresas (Nonaka y Takeuchi, 1999). Estas pretenden mostrar la naturaleza particular del conocimiento socialmente compartido que todavía no está codificado o se encuentra apenas en proceso de codificación, y que requiere de un ejercicio de gestión atento a sus particularidades.

La noción de conocimiento tácito nos ayuda a descubrir un valor en los conocimientos con los que las personas y las organizaciones producen sus bienes y servicios, es decir, sus valores. Y este conocimiento tácito es en sí mismo un recurso que debe ser valorado y puesto en circulación para el beneficio de las personas, las organizaciones y la sociedad. “Como sucede con frecuencia, es posible hablar de una disciplina y desarrollarla sin tener una definición formal” (Basu, 2018, p. 22). Una de las características de este conocimiento tácito es su carácter disperso y experiencial. Es disperso porque una persona o una organización contienen tan solo una porción del conocimiento colectivo total, tal como lo notó hace más de medio siglo el economista F. A. von Hayek (1958/1997).

Los proyectos de creación colectiva del conocimiento implementan explícitamente esta manera de pensar, como por ejemplo Wikipedia (Mangu-Ward, 2007; Cooper, 2018). Es experiencial, porque se refiere a una manera de internalización que depende fuertemente de las experiencias y del valor que la cultura o el medio social dé a estos aprendizajes, de hecho, en las últimas décadas, se ha elaborado una reflexión sobre el aprendizaje experiencial ligada a los estilos de aprendizaje (Honey, 2007). La generación del conocimiento tácito responde fuertemente, tanto a patrones colectivos y culturales, como también al potencial de intuición, imaginación y creatividad que se aplican exitosamente a nivel individual o a pequeña escala, por sinergias de trabajo en equipo, pero que tienen dificultad para ser sistematizadas y pasar a una escala organizacional mayor de empresas (Nonaka y Takeuchi, 1999, p. 61-62).

El conocimiento tácito mezcla un fuerte componente de saber cómo (know how), con un componente del saber qué (know what). El primero se concentra en la apropiación, aplicación y desarrollo del conocimiento mediante tareas específicas que conducen a un producto. Así ocurre, por ejemplo, con los artesanos talentosos o los artistas. El segundo, en cambio, se concentra en los hechos o fenómenos que son relevantes o tienen valor, por ejemplo, con el conocimiento experto de un seleccionador de aves (Foer, 2012). La diferenciación metodológica de estos componentes ayuda a comprender mejor la naturaleza compleja del conocimiento tácito, sus potencialidades y los desafíos que se deben afrontar para convertirlo en un conocimiento explícito, bien sea técnico, científico o formal (Garud, 1997).

La transmisión del conocimiento tácito tiene unas exigencias particulares. Requiere de una interacción personalizada basada en la confianza y el respeto con quienes lo poseen. Además, no usa un lenguaje técnico o directo, sino que casi siempre se vale de anécdotas, ejemplos, analogías y metáforas. Ciertas técnicas etnográficas asumen precisamente este enfoque (Hymes, 1962).

Algunos enfoques pedagógicos son ya conscientes de los desafíos del conocimiento implícito y configuran sus estrategias de enseñanza y aprendizaje en esta dirección. Investigadores de la educación como Feuerstein (Tébar, 2003 y Vygotsky 1964) han insistido en el carácter experiencial y mediado de la mayor parte de los conocimientos que estructuran la vida cotidiana y la necesidad de valorar la mediación de algunas personas y de reconocer el potencial de aprendizaje.

Aparte de una atención explícita, directa y proactiva del conocimiento tácito, la gestión del conocimiento también puede valerse de algunas herramientas mentales, conceptuales y didácticas que se han perfilado en las últimas décadas y que se presentan a continuación.

La gestión del ‘Mindware’

La gestión del conocimiento se enfrenta diariamente a dificultades persistentes, inherentes a la configuración cognitiva humana y a sus desarrollos culturales, que son evidenciadas y afrontadas con las investigaciones

en Ciencias Humanas, en especial en psicología cognitiva y economía conductual. Una se refiere a los llamados ‘sesgos cognitivos’ y la otra a lo que Gardner llama ‘la mente no escolarizada’ (Gardner, 1993). Las últimas décadas han deparado nuevos enfoques de la pedagogía que aprovechan los avances en varias áreas de las ciencias humanas y sociales, en particular de la psicología, la economía y la etnografía.

Gardner y sus seguidores han puesto en marcha algunas aplicaciones de la teoría de las inteligencias múltiples para afrontar las dificultades inherentes a la persistencia de las nociones precientíficas y a los desafíos que supone modificar las representaciones mentales (Armstrong, 2006). Igualmente, Nisbett ha sintetizado muchas de estas herramientas para ponerlas a disposición de todas las personas interesadas en el desarrollo de las capacidades de pensamiento, más allá de las consabidas pruebas de cultura general o de los de Coeficiente Intelectual (Nisbett, 2016). En todo caso, y tomando en cuenta las particularidades de la gestión del conocimiento, es necesario considerar que los nuevos aprendizajes que propone Nisbett se enfrentan a las resistencias habituales de cualquier aprendizaje no intuitivo que describe Gardner en su hipótesis de la mente no-escolarizada:

No hemos apreciado la resistencia que ofrecen las concepciones, los estereotipos los ‘guiones’ iniciales que los estudiantes ponen en su aprendizaje escolar ni tampoco la dificultad que hay para remodelarlos o erradicarlos. No hemos conseguido comprender que en casi todo estudiante hay una mentalidad de cinco años no escolarizada que lucha por salir y expresarse. Tampoco nos hemos dado cuenta del desafío que supone transmitir nuevas materias de modo que sus implicaciones sean percibidas por estudiantes que durante mucho tiempo han conceptualizado materias de este tipo de un modo fundamentalmente diferente, y profundamente inalterable (Gardner, 1993, p. 20).

A esto hay que sumar la contraparte en la enseñanza, que se refiere a la comprensión que los docentes tienen de la inteligencia humana y los procesos de aprendizaje. Bereiter y Scardamalia, dos investigadores de la educación desde el punto de vista psicosocial, han detectado que la comprensión que las instituciones y los educadores tienen de la inteligencia humana como un contenedor afecta directamente la gestión

del conocimiento y del aprendizaje. Para estos autores, los espacios educativos institucionales deberían potenciar en la comunidad educativa la competencia en todos los aspectos de un conocimiento, sin limitarse por la división de materias o por la diferencia entre aplicación o creación del conocimiento (Bereiter y Scardamalia, 2005). A diferencia de una escolaridad que prematuramente especializa a las personas jóvenes, la educación escolarizada debería promover la construcción del conocimiento y apoyar todas las iniciativas que impliquen profundizar e investigar para la aplicación del conocimiento en nuevas situaciones.

No obstante estas dificultades, Nisbett insiste en la importancia de los estudios interdisciplinarios, de modo que las nociones, procedimientos y aplicaciones de una disciplina se apliquen en otra que aparentemente no tiene relación, como ocurre, por ejemplo, en la economía conductual (Ariely, 2008). Por esto, es normal que procedimientos que se usan en un campo se trasladen, con las debidas precauciones, a otro completamente diferente, como lo indica Koch (2015); o igualmente, que conceptos desarrollados en filosofía o humanidades orienten procesos de razonamiento en otras disciplinas, como ocurre con el trabajo de Nussbaum sobre las capacidades humanas.

Nisbett es partidario de que es posible enseñar a razonar de manera mejor y optimizar el aprendizaje de la resolución satisfactoria de los desafíos cotidianos a lo largo de toda la vida, como en su momento lo sostuvo Piaget, al contrario de lo que plantearon varios científicos desde finales del siglo XIX. Por ello afirma que “la naturaleza de los conceptos y reglas que intentamos aprender lo es todo cuando se trata de fortalecer los músculos de la mente. Unos son inútiles para fortalecer los músculos cerebrales y otros son inestimables” (Nisbett, 2016, p. 16). Para este autor, “la clave está en enmarcar situaciones de manera que quede bien clara la relevancia de los principios para hallar soluciones a problemas particulares y aprender a codificar sucesos de manera que los principios puedan aplicarse con eficacia esos sucesos” (Nisbett, 2016, pp. 20-21). A este grupo de herramientas cognitivas para pensar mejor les ha colocado la etiqueta de ‘Mindware’, con cierta analogía a los procesos informáticos, y las ha agrupado en seis bloques:

- *Meta-cognitivas*: invita a reconocer que el pensamiento es un constructo y no representa directamente la realidad, reconocer esto ayuda a evitar el ‘realismo ingenuo’. Este constructo tiene dos grandes condicionamientos, uno es la situación a considerar para evitar el ‘error fundamental de atribución’; el otro, el poder de los procesos inconscientes de la mente que modelan la mayor parte de las decisiones y comportamientos.
- *Economía conductual*: las grandes tendencias de la economía se gestan en la mente del consumidor, de modo que sin darnos cuenta estamos en una batalla de marketing que modela nuestras elecciones más básicas. Sobre esto han investigado muchos autores, entre ellos Schwartz, Ariely, Kaneman, Thaler, Sunstein, entre otros.
- *La estadística de la vida cotidiana*: el mundo complejo, globalizado y basado en la información nos abruma con cifras que exceden la capacidad de una persona normal. Por ello se requieren algunas pautas que permitan enmarcar ciertos aspectos de la vida cotidiana y aplicar unas reglas básicas para tomar decisiones razonadas.
- *La ciencia del día a día*: procesar la información que brindan las redes sociales es muy difícil y complejo, por eso este recurso para los expertos es cada vez más necesario, pero de igual manera hay que evaluar ese conocimiento por un experto. Esta gestión de la ciencia cotidiana evita que caigamos en el terraplanismo, la demonización de las vacunas o las dietas inverosímiles.
- *Razonamiento analítico y dialéctico*: aquí se recurre a una diferenciación que data de los tiempos de Sócrates y que diferencia entre el razonamiento de lo que se puede demostrar, es decir, del conocimiento formalizado, de otro tipo de razonamiento más común que trata de lo probable, de las creencias y de la opinión, llamado razonamiento dialéctico. Lo bueno de esto es que otras culturas, como la india y la china, desarrollaron vertientes de este tipo de pensamiento de las que podemos aprender.
- *Marco cultural*: una última herramienta no menos poderosa se refiere a la percepción del límite del sentido común y de la intuición dentro de los supuestos inconscientemente compartidos en una cultura. La ventaja del mundo de hoy es que nos permite tener contacto directo y frecuente con personas de otras culturas, lo

cual nos ayuda a percibir las limitaciones de nuestras formas de pensamiento.

A estas herramientas podrían sumarse algunas más como los mapas mentales (Buzan, 2018), los mapas conceptuales (Novak y Gowin, 1987), las Uves heurísticas de Gowin y otros muchos recursos que bien empleados agilizan la gestión del conocimiento en el hogar, la academia y la empresa.

Con lo expuesto hasta aquí, es necesario articular la gestión del conocimiento, de la enseñanza y del aprendizaje con las necesidades de la vida cotidiana que trascienden el campo de lo inmediato. El aprendizaje que realizamos en la academia está intrínsecamente vinculado con una política de la gestión del conocimiento y con un empoderamiento de la persona. A este propósito vale recordar la siguiente recomendación:

Durante mucho tiempo, consideramos el aprendizaje de manera aislada. En muchos países, la “educación” es una rama separada de la política gubernamental y el aprendizaje es una actividad separada de nuestra vida cotidiana. Para construir la sociedad del aprendizaje es preciso forjar una nueva coalición que aproveche las innovaciones de todos los sectores de la sociedad, en beneficio de los estudiantes. Esta coalición debe movilizar nuevas estructuras, nuevos enfoques y nueva tecnología para ofrecer un nuevo conjunto de competencias a una población que se dedicará a aprender a lo largo de toda su vida (Cisco, 2010, p. 24).

Este aprendizaje puede acontecer de manera indirecta e inadvertida por medio de los medios masivos de comunicación (Mlodinow, 2013), sobre todo las redes sociales. Este aprendizaje está guiado por los valores de la sociedad de consumo, y está fundamentalmente gestionado por los intereses comerciales de las multinacionales de la publicidad. De hecho, este aprendizaje provee unos conocimientos difusos y unas habilidades puramente funcionales, relacionadas con la manipulación de programas informáticos. Sin embargo, este conocimiento resulta ser muy útil para un primer acceso a aprendizajes más complejos y completos.

El aprendizaje igualmente puede acontecer de manera directa y explícita por medio de iniciativas de escolarización, particularmente en los

sistemas de educación. Es un aprendizaje guiado por políticas estatales e intereses colectivos que está gestionado a través de entidades públicas y de iniciativas privadas. Este aprendizaje provee sobre todo una cultura general que le permite a la persona comprender el mundo en el que vive y desarrollar algunas habilidades básicas para ulteriores aprendizajes. Sin embargo, este conocimiento es difícil de conectar con las demandas de la vida cotidiana, y debido a la mentalidad inmediateista, las herramientas cognitivas que provee no se desarrollan adecuadamente.

Por ello es necesario articular la gestión del conocimiento, de la enseñanza y del aprendizaje con las exigencias de la vida cotidiana. La mayor parte de estas exigencias se perciben en el corto plazo como algo urgente e inmediato; otras, sin embargo, requieren algún nivel de previsión a mediano plazo; algunas, muy pocas, requieren una enorme capacidad de previsión y de comprensión de las características de un sistema social en constante cambio. Estas últimas exigencias son las que caracterizan la enseñanza superior.

El aprendizaje que se realiza en la academia requiere de ciertos aprendizajes desarrollados en la educación primaria y secundaria, y está intrínsecamente vinculado con una política de la gestión del conocimiento y del empoderamiento de la persona, de esta manera, una educación superior puede tener un rol importante en el desarrollo de modelos inclusivos de gestión del aprendizaje que se puedan extender al resto del sistema educativo, e incluso, al conjunto de la sociedad.

Conclusiones

Los desafíos que los educadores enfrentamos hoy en día, están directamente relacionados con la capacidad inventiva para reconocer que la disciplina que se tiene a cargo para enseñar requiere de una reflexión crítica que permita organizar la conceptualización que le sirve de marco, en torno a tres grandes ejes: los cambios tecnológicos, socioculturales y educativos; los cambios en la política educativa y en la teoría de la educación; y los cambios internos en la disciplina y en su relación con otros saberes, disciplinas y ciencias. Atendiendo a los aportes que ofrece Byung-Chul en su texto *las No-cosas*, el autor nos invita a pensar el hecho de que hoy damos más importancia a la posesión de las experiencias que

a la posesión de las cosas “hoy queremos experimentar más que poseer, más que tener. Experimentar es una forma de ser, [...] vivimos en una sociedad de la experiencia y de la comunicación que prefiere el ser al tener” (Byung-Chul, 2021, p. 25). Si realmente estamos viviendo este momento, como educadores tendremos que pensar en la formación que se aboca al consumo de información, al desprendimiento de las cosas que se apreciaban por su valor de uso y por la relación de aprecio que se establecían con ellas. Esta nueva manera de asumir el mundo nos lleva a cambios profundos en la vida humana y en las relaciones personales. Es fácil darnos cuenta de que las nuevas generaciones buscan el acceso a información rápida, a las amistades en las redes sociales más que el establecimiento de vínculos con las personas, o al cumplimiento de los compromisos en la relación, o al respeto por la palabra dada y la promesa. Esto nos lleva a caer en cuenta que el mundo de las redes sociales, la basta información que encontramos *online* y la consecución de las cosas que se compran en línea nos indican que todo esto no está hecho para poseer ni para la permanencia, sino para la inmediatez, el consumo y el descarte.

En este sentido, conviene detenernos como educadores a repensar la formación y los valores que moldean la nueva sociedad. No se trata de quedarnos atados a un pasado que podríamos considerar tranquilo, con vivencias comunitarias, valores y símbolos. Quizás tengamos que ser creativos para caminar al ritmo que nos impone esta sociedad, pero es importante que podamos fijar nuestro horizonte en la formación humanista, que dote al ser humano de herramientas para hacer lecturas críticas sobre las transformaciones que han ocurrido en el ámbito tecno científico, ambiental planetario y sanitario. Así nos damos cuenta que la crisis ambiental planetaria ha sido relacionada con la dinámica interna del crecimiento económico mundial, así como su impacto entre los más pobres y excluidos (Francisco, 2015) y el rechazo a cualquier vínculo afectivo con el planeta (Boff, 2013). La actual crisis sanitaria mundial por causa de la pandemia ha puesto en evidencia la fragilidad de la economía global y la falta de solidaridad entre países desarrollados y en vías de desarrollo.

Si bien la educación ha seguido de cerca estos cambios sociales, culturales y científicos, en términos generales, se pasó de un modelo educativo expansivo, concentrado en la cohesión social, a un modelo competitivo,

orientado a la productividad y al mérito (Martínez-Boom, 2004); de una enseñanza directiva, presencial y disciplinar a una enseñanza orientativa, virtual o mixta e interdisciplinar. Podemos asumir este desafío como un asunto favorable en un momento propicio que nos lleva a revisar los fundamentos que sustentan nuestra enseñanza, y que pone en duda nuestras creencias y apuestas en la formación.

Bibliografía

- Arendt, Hanna (2005). *La condición humana* (3ª ed.). Paidós.
- Ariely, Daniel (2008) *Las trampas del deseo: Cómo controlar los impulsos irracionales que nos llevan al error*. Editorial Ariel.
- Armstrong, Thomas (2006). *Inteligencias múltiples en el aula: guía práctica para Educadores*.-Paidós.
- Bargh, Jonh (2017). *¿Por qué hacemos lo que hacemos?* Penguin Random House.
- Basu, Kaushik (2018). *Una república fundada en creencias. Nuevos acercamientos al análisis*. Grano de Sal.
- Boff, Leonardo (2013). *Ecología. Grito de la tierra, grito de los pobres*. Lumen Argentina.
- Bruner, Jerome (2014). *La educación, puerta de la cultura*. Machado Grupo de Distribución.
- Buzán, Tony (2018). *Los mapas mentales*. Alienta editorial.
- Byung-Chul, Han (2021). *No-cosas. Quiebres del mundo de hoy*. Tauros.
- Cisco Systems (2010). *La sociedad del aprendizaje*. Cisco.
- Cooper, Caren (2018). *Ciencia ciudadana. Cómo podemos todos contribuir al conocimiento*. Grano de Sal.
- Colardyn, David (2009). *The certification of competencies*. En *International Handbook of Education for the Changing World*

of Work: Bridging Academic and Vocational Learning. Springer
– UNESCO-UNEVOC.

De Bono, Edwar (2014). *El pensamiento lateral*. Paidós.

Deri, Mark (1998). *Velocidad al escape. La cibercultura en el final del siglo*. Siruela.

Duch, Lluís (2019). *Vida cotidiana y velocidad*. Herder.

Dussel, Enrique (1975). *El humanismo helénico*. Eudeba.

Foer, Joshua (2012). *Los desafíos de la memoria*. Seix Barral.

Francisco (2015). *Laudato Si'* [Carta encíclica]. Editrice Vaticana.

Gardner, Howard (1993): *La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*. Paidós.

Garud, Raghu. (1997). *On the Distinction between Know-How, Know-What and Know-Why*, in *Advances in Strategic Management*, edited by Anne Huff and Jim Walsh. Nueva York: JAI Press.

González, Edith; Soto, Ana Elvira y Torres, José Santos 2018. *El arte de la educación integral: Retos a la formación de Maestros. Revista Brasileira de pesquisa sobre formação de profesores*. Doi:10.31639/rbpf.v10i19.174

González, Edith (2006). *Formación del tutor para la educación a distancia y los ambientes virtuales de aprendizaje en la Universidad Colombiana 1974-2002*. Javegraf.

Guitton, Jean (2000). *El trabajo intelectual*. Ediciones Rialp, S.A.

Harari, Nohan Yuval (2018). *21 lecciones para el siglo XXI*. Editora Géminis.

Honey, Peter; Alonso, Catalina y Gallego, José Domingo (2007). *Los estilos de aprendizaje: procedimientos de diagnóstico y mejora*. (7ª Ed.). Ediciones Mensajero.

- Hymes, Dell (1962). En Gladwin, T. & Sturtevant, W.C. (eds) *Anthropology and Human Behavior, Washington, USA: The Anthropology Society of Illinois*. University of Chicago Press.
- Jaeger, Werner (1957). *Paideia: los ideales de la cultura griega*. (J. Xirau, Trad.). Fondo de Cultura Económica.
- Koch, Richard (2009). *El principio 80/20. El secreto de lograr más con menos*. Paidós.
- Libanio, Joao Batista (2003). *El arte de formarse*. Sígueme.
- Mangu-Ward, Katerine (2007). «Wikipedia and beyond: Jimmy Wales's sprawling vision». *Reason* 39 (2).
- Marrou, Henry-Irenee (1998). *Historia de la educación en la antigüedad* (2ª ed.). Fondo de Cultura Económica. Paidós.
- Martínez-Boom, Alberto (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva: Dos modos de modernización en América Latina*. Anthropos.
- Minakata, Alberto (2009). “Gestión del conocimiento en educación y transformación de la escuela”: Notas para un campo en construcción. *Sinéctica*, Vol. 32: 17-19.
- Mlodinow, Leonard (2013). *Cómo tu inconsciente gobierna tu comportamiento*. Planeta.
- Nisbett, Richard (2016). *Mindware. Herramientas para pensar mejor*. Penguin Random House.
- Nonaka, Ikujiro y Takeuchi, Hirotaka (1999). *La organización creadora de conocimiento. Cómo las compañías japonesas crean la dinámica de la innovación*. Oxford University Press.
- Novak, Joseph y Gowin, Bob (1988). *Aprendiendo a aprender*. Ediciones Martínez Roca.

- Nussbaum, Martha (2005). *El cultivo de la humanidad: una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Paidós.
- Nussbaum, Martha (2012). *Crear Capacidades: propuestas para el desarrollo humano*. Paidós.
- Pinker, Steven (2018). *La tabla rasa. La negación moderna de la naturaleza humana*: Planeta.
- Polanyi, Michael (1958). *Personal knowledge: towards a post-critical philosophy*. University of Chicago Press.
- Pozo Juan, Ignacio (2017). *Aprender en tiempos revueltos*: Alianza.
- Siglitz, Joseph y Greenwald, Bruce (2014) *La creación de una sociedad del aprendizaje*. Paidós.
- Steiner, George (2004). *Lecciones de los maestros*. Siruela.
- Tébar, Lorenzo (2003). *El perfil del profesor mediador: pedagogía de la mediación*. Santillana.
- Tedesco, Juan Carlos (2000). *Educación en la sociedad del conocimiento*. Fondo de Cultura Económica.
- Torres, José Santos y González, Edith (2018). *El cultivo de las humanidades y las transformaciones en la educación*. Ediciones USTA.
- Turkle, Sherry (2001). *La vida en pantalla: la construcción de la identidad en la era de internet*. Paidós.
- Veal, Karina (2009). *Overview: Competencies, Qualifications and Recognition. International Handbook of Education for the Changing World of Work*.
- Vygotsky, Lev Semiónovich (1964). *Pensamiento y lenguaje*. Editorial.