



Índice. Año 3, núm. 6, julio-diciembre 2023

ISSN: 2789-567X

e- ISSN: 27903435

Fecha de recepción: 11 de agosto de 2023

Fecha de aceptación: 22 de noviembre 2023

Artículo original arbitrado por pares ciegos

Un problema difícil: distinguir entre la buena educación y la mala educación



Carlos Eduardo Maldonado
maldonadocarlos@unbosque.edu.co
<https://orcid.org/0000-0002-9262-8879>
Universidad El Bosque
República de Colombia

A difficult problem: distinguish between the good and
the bad education

Resumen

La educación representa, desde siempre, un ámbito estratégico en el desarrollo de una sociedad o un país. Las mejores apuestas han sido hechas, tanto por Tirois como por Troyanos, por la educación. Este texto formula un problema y busca resolverlo. La educación no basta. Es preciso distinguir entre educación que afirma, exalta y cuida la vida, y cualquier otra forma de educación. Se trata de establecer un criterio de demarcación entre la buena y la mala educación; esto es, aquella que es beneficiosa y la que es perjudicial. Un problema que no ha sido identificado abiertamente a la fecha. La tesis de este trabajo consiste en distinguir la enseñanza del aprendizaje. Se aportan cuatro argumentos en favor de la tesis señalada. La distinción es necesaria de cara a las capacidades de adaptación y aprendizaje para las complejidades de la vida y del mundo.

Palabras clave: enseñanza, aprendizaje, complejidad, vida, historia, política.

Abstract

Since ever, education has represented a strategic field vis-à-vis the development of a society or a country. The best bets have been placed both by Tyrians and Trojans, for education. This paper sets out a problem and tries to solve it. Education is not enough. It is necessary to distinguish between an education that states, exalts and cares for life, and any other form of education. It is all about tracing demarcation criteria between good and bad education; this is the one that benefits or harms life. This is a problem that has not been openly formulated, as yet. This paper argues that such a distinction is compulsory. Four arguments are set out to support the claim. Such a distinction is necessary vis-à-vis developing capacities and learning about the complexities of life, and the world.

Keywords: teaching, learning, complexity, life, history, politics.

Introducción

La educación ha sido siempre un factor estratégico en el desarrollo de una sociedad o de un estado. Desde los orígenes de la civilización occidental, en la Grecia antigua, la educación se encontraba fuertemente entrelazada con la democracia; exactamente, la educación estaba dirigida a los hombres libres para que fueran libres. Su nombre era la *paideia* (Jaeger, 1992). Antes, la educación era un privilegio para solo unos cuantos y, a lo sumo, para algunos. Los griegos hacen de la educación un asunto propio del ágora, la plaza pública. Los argumentos se discuten en público, y cada quien está obligado o bien a dar razones o a pedir razones de los actos, las decisiones y demás. *Logos didomai*, se decía, técnicamente. El verbo *didomai* significaba en griego tanto solicitar o pedir, como demandar o exigir – *logó*; esto es, razones, argumentos. Pues bien, el *logos didomai* era exactamente el asunto propio de la filosofía; y su resultado era una *episteme*. El resto estaba, todo, enteramente sujeto a este proceso de *formación* (*paideia*). En efecto, la *paideia*

no designaba estrictamente educación, sino formación.

Una analogía se impone aquí para efectos de esclarecimiento. En inglés se hace normalmente la distinción entre *education* y *formation*. Originariamente, se dice, alguien se forma en una disciplina o una carrera; pero, posteriormente, se educa en otra universidad o en otra escala. En francés, existe una distinción semejante; algo que en español se encuentra muy diluido. Más bien, la educación comporta todo el proceso formal que va desde preescolar hasta los niveles de educación superior y el doctorado (Ph.D.).

La historia de la educación estuvo siempre vinculada al despliegue de las mejores capacidades de cada uno a través de un proceso – eminentemente selectivo – articulado o dirigido por un profesor; genéricamente hablando. Así, el profesor enseña(ba) y el estudiante aprende(ía), y la dinámica era la educación misma. Existe una vasta literatura sobre la

historia de la educación, tanto como sobre la historia de la pedagogía. No es este el objeto del trabajo. Más bien, este artículo se define por la identificación de un problema, a saber: la distinción entre la buena y la mala educación.

A simple vista, y desde el punto de vista institucional, ello haría referencia a temas como el aseguramiento de la calidad; para lo cual, hoy por hoy, todo consistiría en acreditaciones, escalafones y sistemas de selección orientados, presuntamente, por la excelencia académica. Lo que quiera que sea esto, *cum grano salis*. La buena educación estaría garantizada por la acreditación – nacional, primero e internacional, luego– y por la subsiguiente jerarquía de escalafones de todos los tipos; escalafones de universidades, de facultades, de programas, de sistemas administrativos, en fin, de los profesores mismos.

He aquí un secreto a voces: todas las universidades –y colegios– trabajan enteramente para los escalafones; pero muy pocos –o nadie– se atreve a admitirlo. Todo lo demás es simple y llanamente mera ingeniería administrativa; con un nombre o con otro. Este artículo pretende sostener que no es única ni principalmente en esto con lo que se establecen criterios de demarcación entre la buena educación y la mala. Pues, la mala educación sería, entonces, por derivación, de aquellas universidades –y colegios– no acreditados, y muy mal o no escalafonados. Ciertamente, las acreditaciones y escalafones comportan criterios de calidad; pero estos no se agotan en aquellas.

Este artículo se propone dirigir la mirada en otra dirección. Más radicalmente, la tesis de este texto afirma que la mala educación

consiste en la enseñanza; por su parte, en contraste, la buena, en el aprendizaje. Por consiguiente, como se aprecia fácilmente, no hablo aquí de enseñanza-aprendizaje, sino de la necesidad de separarlas. De esta suerte, se hace evidente que antes que resolver el problema en términos de gestión, el tema es de una envergadura bastante más profunda. Los problemas complejos no pueden abordarse ni resolverse en términos única o principalmente de gestión. No solamente eso es puro *wishful thinking*, sino, adicionalmente, es una estrategia perfectamente equivocada. La distinción mejor es la radical separación entre enseñanza y aprendizaje, un auténtico problema filosófico. Al fin y al cabo, por decir lo menos, toda discusión sobre conceptos es una discusión filosófica.

A fin de entender la tesis formulada, cuatro argumentos emergen. El primero consiste en el reconocimiento de la importancia estratégica, histórica, estructural, si se quiere, de la educación, desde siempre. La educación, sin embargo, se encuentra, hoy por hoy, sobrevalorada. Es más, su propia concepción ha cambiado estructuralmente en el marco de la sociedad de la información y la sociedad del conocimiento. El segundo argumento sostiene que, y demuestra por qué, la mala educación se funda en la enseñanza. Existe una muy seria confusión aquí, resultado de la historia y los atavismos, de un lado y, de otra parte, ante la incomprensión de los tiempos que estamos viviendo hoy y hacia futuro. El tercer argumento es ampliamente el más importante y constituye la verdadera tesis de este trabajo, a saber: la buena educación se funda en la vida; esto es, en el cuidado, la exaltación, el posibilitamiento y la gratificación de la vida. La primera

consecuencia que inmediatamente salta ante la mirada sensible es que la educación hoy, por primera vez, no es ya un asunto eminente o distintivamente humano. Finalmente, el cuarto argumento afirma que, en la sociedad de la información, en la sociedad del conocimiento y, mejor aún, en la sociedad de redes, nadie le enseña nada a nadie; por el contrario, todos aprendemos. Al final, se extraen algunas conclusiones.

Importancia de la educación, sus retos y problemas

Los griegos de la antigüedad tienen el mérito de haber hecho de la educación un asunto común. Vale recordar que los humanistas griegos eran los sofistas –y significativamente, Platón, principalmente Aristóteles, luego también– erigieron sus filosofías como negación y en oposición al humanismo. “Los sofistas son los primeros maestros de Grecia, en el sentido estrictamente profesional del término. ‘Yo admito que soy sofista y que educo a los hombres’ le hace decir Platón a Pitágoras” (Llanos, 1969, p. 15). Antes de los griegos –por lo menos en el relato estándar que se ha hecho de la civilización occidental–, la educación era selectiva, exclusiva, particular, (hoy diríamos, privada). Todavía Pitágoras impuso en la Grecia antigua la idea de corte egipcio de la división entre la educación y el conocimiento esotéricos y la educación y el conocimiento exotéricos. La educación estaba concebida y orientada hacia los hombres libres justamente para hacer libres a los hombres, literalmente. Posteriormente, esta idea fundacional se diluye. La educación, gradualmente, está orientada a exaltar capacidades intelectuales y cognitivas, pero no al cultivo de la libertad.

El teléfono se rompió muy pronto, por así decirlo. Fue exactamente lo que sucedió entre la Roma antigua –recuérdese que, para los griegos, los romanos eran bárbaros; análogamente como para los romanos los pueblos nórdicos lo eran igualmente. Puntualmente dicho, la articulación de la educación en el medioevo en torno al *trivium* y al *quadrivium* era cualquier cosa menos la exaltación de la libertad. Evidentemente, en el contexto cultural-social, espiritual y político de la Edad Media, la libertad era imposible. Habrá que esperar a finales del siglo XVIII y comienzos del siglo XIX para que la libertad vuelva a ser situada como un tema de preocupación de la educación, en sentido amplio.

Es un hecho suficientemente reconocido que, a partir de la modernidad hasta la fecha, el desarrollo de una nación es directamente proporcional al tipo de ciencia –y tecnología– que se produce en un país, para lo cual la educación resulta *conditio sine qua non*. Dicho de manera escueta, la educación se encuentra, entre los siglos XVI y XIX al servicio de la ciencia y la investigación de punta. Será a partir del siglo XX que, muy por el contrario, la educación será situada al servicio del trabajo. La ciencia y la tecnología –dicho eufemísticamente, la ciencia, la tecnología y la innovación– son simplemente subsidiarias del sistema productivo y laboral.

Digámoslo en términos sociológicos. La educación es asumida por la sociedad y los estamentos como un mecanismo de movilidad social. Literalmente, a mayor y mejor educación, mayores y mejores condiciones de calidad de vida (Nussbaum y Sen, 1996).

En la escala superior del conocimiento, los países se relacionan entre sí en función de la ciencia y tecnología que producen y consumen. A nivel de las universidades, estas se relacionan en la punta del conocimiento, en términos de los premios Nobel que tienen, o sus equivalentes. En América Latina, en el mejor de los casos, las universidades se definen entre sí y frente al Estado y la sociedad según están acreditadas y el lugar que ocupan en los diferentes sistemas de escalafonamiento internacional (o, en el peor de los casos, nacionales); subsidiariamente, se relacionan también entre sí según el porcentaje de profesores que tengan maestría o doctorado. Una clara señal de subdesarrollo.

Dicho de manera puntual: los más importantes países en materia de conocimiento se preocupan si el número de premios Nobel, o sus equivalentes, es bajo o hace tiempo no reciben alguno. Se trata de un asunto de orgullo nacional y de goodwill internacional.

Algunos programas de investigación científica así lo ponen de manifiesto sin ninguna dificultad. Por ejemplo, los países que han lanzado naves a la luna; o los que han hecho aterrizajes con robots en Marte; o los temas relacionados con la computación cuántica, y muchos más. Esta es una expresión de la punta del conocimiento, por tanto, también de la punta de la educación.

Lo cierto es que Tirios y Troyanos reconocen la importancia estratégica de la educación. El adjetivo debe ser leído con toda la carga de profundidad de la palabra. De manera sistemática, los países, las naciones, las universidades y los colegios mismos están escaneando el panorama nacional, regional o mundial en busca de referentes,

aprendizajes, indicadores, procedimientos, decisiones y formas de articulación e implementación de los sistemas de educación. Unos se emulan a otros; otros copian a los demás y algunos intentan hacer lo mejor en función de sus propias capacidades, por decir lo menos.

El resultado es la generación de un abanico amplio de formas, sistemas y subsistemas de educación. Por ejemplo, en función de las necesidades técnicas y tecnológicas, o bien en función de investigación básica; o bien en términos de las necesidades laborales y corporativas, y así sucesivamente. La inversión de la pirámide demográfica en numerosos países ha venido a formular incluso la necesidad de educación para la tercera edad. Por tanto, asistimos a un escenario amplio y en incesante movimiento.

No en última instancia, particularmente en América Latina, emerge la escisión entre la educación formal y la educación popular. América Latina es una potencia mundial en este último plano.

Sin embargo, las dinámicas de la educación –y por derivación, de la pedagogía– son en verdad simplemente de forma y de gestión. La estructura misma de la educación no ha cambiado para nada, por lo menos desde el medioevo. Su característica es la verticalidad –en el mejor sentido del antiguo: *magister dixit*, la asunción, explícita o tácita de jerarquías –por ejemplo: jerarquías de formas de conocimiento–, y el distanciamiento. Todo ello condujo a la compartimentación de la educación. La expresión puntual de ello consistió en el famoso debate de las Facultades, al cual incluso Kant todavía

se refiere (2020). En la Universidad, los estudiantes se forman al interior de facultades, escuelas y departamentos. El conocimiento aparece y se estructura fragmentariamente.

Muy recientemente, el desarrollo de la inteligencia artificial ha llegado para cuestionar y –quisiera subrayarlo– subvertir la estructura y la forma misma de los sistemas de educación, concebidos, estructurados y gestionados de la manera como se aprecia arriba. En una palabra, se trata de la educación fundada en la enseñanza.

Como quiera que sea, la educación se encuentra en el centro mismo de políticas estratégicas en el sentido más amplio y desprevenido de la palabra. Todo lo demás es lo de menos; esto es, los horizontes políticos, las estructuras laborales, los idearios programáticos o filosóficos, y muchas otras consideraciones próximas y semejantes. La educación define el talante de los individuos, de las comunidades y de las sociedades.

Hasta aquí parece no haber ningún problema serio.

La mala educación se funda en la enseñanza

Aristóteles le hizo mucho daño a la humanidad, y muy específicamente al conocimiento y a la educación. Heredado de Pitágoras (Hernández de la Fuente, 2019), Aristóteles impuso la creencia de que hay formas mejores de conocimiento y, por consiguiente, que existe y es necesaria una jerarquía de formas de organización. Por derivación, una jerarquía de las formas sociales de organización del conocimiento (Aristóteles, 2020).

La consecuencia inmediata de una asunción semejante no se deja esperar. Si se sostiene que hay formas mejores de conocimiento significa que hay unos seres humanos mejores que otros; a saber, aquellos que conocen y dominan dichos conocimientos y los que no. Se sientan así todas las condiciones para la desigualdad, la inequidad y la violencia.

De manera expresa o implícita todo el sistema de educación estuvo basado en una fuerte asimetría, así: de un lado, el estudiante y de otro el profesor; de un lado el estudiante, y de otro el libro o los libros. En términos históricos, la invención de la imprenta por parte de Gutenberg contribuye enormemente a nivelar parcialmente dicha asimetría (Burke, 2012). Sin embargo, es a finales del siglo XX y comienzos del siglo XXI cuando la historia de la educación, y con ella más genéricamente del conocimiento, cambia radicalmente.

La sociología lo ha puesto en evidencia y con ella otras ciencias y disciplinas sociales y humanas. Puntualmente dicho, en los años 1990 asistimos, a escala mundial, al tránsito del capitalismo post-industrial al capitalismo informacional. Emerge así la sociedad de la información. En la primera década del siglo XXI, la sociedad de la información se trasmuta en la sociedad del conocimiento. Y en los años siguientes, ésta se transforma en la sociedad de redes. La sociedad de la información, la sociedad del conocimiento y la sociedad de redes: tres momentos de una sola dinámica (Castells, 1998).

Dicho sin ambages, asistimos a una transición única en toda la historia de la humanidad; se trata del tránsito de un mundo analógico a la digitalización del mundo y de la sociedad. Hay un dúplice

factor determinante en este proceso. De un lado, se trata de la emergencia del computador y la computación. Y concomitantemente, el nacimiento y despliegue de internet, que nace en el 2008 en el CERN (*Conseil Européen pour la Recherche Nucléaire*). Como consecuencia, el mundo se vuelve inmensamente rico.

En verdad, la digitalización del conocimiento –un fenómeno a la fecha inacabado, aún en proceso–, no implica en absoluto la desaparición de la dimensión analógica de la realidad. Antes bien, lo que en términos de investigación eran las variables –por ejemplo, independientes, dependientes, aleatorias– se transforman, literalmente en datos. En el año 2010 se declara oficialmente el nacimiento de la ciencia de grandes datos (big data science). Por primera vez, en la historia de la familia humana, el conocimiento ya no pertenece a alguien. Por el contrario, el conocimiento es un bien común y está al alcance de todos. La digitalización de libros, artículos, el surgimiento de redes académicas –del tipo Academia.edu o Researchgate.net, por ejemplo– cumple un magnífico papel democrático.

Con un supuesto fundamental que haya conocimiento y apropiación de los sistemas informacionales y computacionales y la alfabetización digital, en toda la línea de la palabra. Digámoslo de manera fuerte y directa, aunque de pasada: la principal forma de analfabetismo contemporáneo es el analfabetismo tecnológico¹.

Pues bien, es exactamente en este

¹No es este el principal tema de este trabajo. Queda para otro espacio y momento.

punto cuando cabe señalar, de manera directa y sin temores, en qué consiste la mala educación: en la *enseñanza*. Esto es, en la creencia y en la estructura según la cual hay alguien que enseña (porque sabe) y otros más que aprenden (porque no saben). Semánticamente, es exactamente en este marco que se habló siempre de alumnos (en inglés, *pupil* designa a quien carece de hogar, al huérfano; en francés, *élève* es alguien a quien se forma y se cuida porque no sabe nada; en alemán, *Zögling* significa a quien carece de hogar o de casa y, en español, a aquel que carece de luz. Todo, una sola y misma idea).

La educación consiste en la enseñanza y la enseñanza es la perfecta asimetría en el proceso del aprendizaje, cultural, política e ideológicamente, la enseñanza no es otra cosa que el adoctrinamiento. Computacionalmente, se trata de una forma de pensamiento y de vida fundada en algoritmos. En todos los casos, se trata de acatamiento, obediencia y sumisión, y la total ausencia de crítica, de formación de criterio propio, independencia o autonomía. Como se aprecia sin dificultad, nos encontramos en la antípoda de la originaria *paideia*, por decirlo de alguna manera.

Más exactamente, la educación enseña cualquier cosa, menos a pensar. En el mejor de los casos, enseña tan sólo a conocer. El conocimiento no es suficiente para la afirmación, el cuidado y el posibilitamiento de la vida. Es condición necesaria, simplemente.

Toda enseñanza es unívoca, unidireccional y siempre disciplinaria, o bien, en el sentido foucaultiano de la palabra,

o bien en el sentido epistémico que comporta la exaltación de la educación en compartimentos, segmentos, divisiones. Puntualmente dicho, a nivel de los colegios, esto se denomina un currículo lineal y en general consiste en la curricularización de la educación. Al final del día, se impone el institucionalismo, el profesor tiene nominalmente toda la libertad de enseñanza, pero el programa y el currículo ya están diseñados y son impuestos. Todo termina en la administración del conocimiento como administración de la vida. La educación depende, se orienta y se funda en el sistema de trabajo, que está sujeto naturalmente al capital, metodológica, financiera o conceptualmente hablando.

La mala educación es la enseñanza que se impone. Las justificaciones son, en este contexto, lo de menos. Ayer fue el magister dixit; hoy es el poder con cualquier vestimenta. La educación se ha convertido en una institución y, con ello, se introduce en la sociedad el institucionalismo y el neoinstitucionalismo. Jamás habrá que obviarlos: las instituciones son voraces (Coser, 1978). Basta una lectura cuidadosa de los orígenes y los fundamentos del institucionalismo, ya desde finales del siglo XIX, y del neoinstitucionalismo, a partir de los años 1970 y 1980, hasta la fecha. Una mirada sensible logra entender los peligros de posturas semejantes que, hay que decirlo, son ampliamente las predominantes; semánticamente, por decir lo menos.

Los colegios, las universidades han pasado a llamarse como “instituciones” (*horribile dictu*) y perdieron su significado original. Como se aprecia sin ninguna dificultad, se trata de la función performativa del lenguaje (Austin, 2009).

Las instituciones piensan (Douglas, 1996), un descubrimiento impresionante. Como se aprecia sin dificultad, en ello consiste la mala educación. Las evidencias no se prestan para sutilezas.

Quisiera subrayar las consecuencias de la mala educación. La mala educación forma gente mala. La gente mala es gente indolente –institucionalizada, exactamente–, insensible ante el sufrimiento humano. Al respecto existe una sólida bibliografía. La mala educación forma gente gregaria. Sin ambages, queda decirlo: la mala educación forma psicópatas y sociópatas (Hoffman, 2014; Greene, 2013; Dixon, 2006). Ciertamente, una conclusión fuerte, donde la haya.

En contraste con el anterior panorama existe y es posible desarrollar buena educación.

La buena educación sabe de vida

Hoy por hoy tenemos ante nosotros –incluso, aunque la expresión es fuerte: contra nosotros–, un sistema de educación institucionalizado primero que está enteramente estructurado en función del sistema de trabajo, no para la libertad o el (libre) pensar. La ética que vehicula, desde la más temprana edad de la educación es algo como lo siguiente: “tienes esta tarea; es una obligación. Y tienes que hacerla. A todos nos toca hacer cosas que no nos gustan”, como si la vida consistiera en sacrificios día a día, sedimentados en el término: tarea; u obligaciones. En numerosas ocasiones los disfrazan como: “compromisos”. Dicho sin más, la concepción y la experiencia de vida de la educación ha sido siempre sacrificial. Las tres religiones constitutivas de la civilización occidental saben mucho

de esto. Como lo ha puesto de manifiesto Graeber (2014), combinando historia de la religión, antropología, historia y lingüística, los deberes y las tareas, los pecados y las deudas son una sola y misma cosa.

La sociedad de la información, primero; la sociedad del conocimiento, luego; y finalmente la sociedad de redes –tres movimientos de una misma composición, por así decirlo–, han puesto de manifiesto que, primero, la información, y luego también el conocimiento por primera vez en la historia, no son patrimonio de nadie en particular. Se han convertido en un bien común. Quisiera subrayar esto: un bien común, no un bien privado, y ciertamente no un bien público. Al cabo, la sociedad de redes ha puesto en evidencia, adicionalmente, que el verdadero valor en la sociedad son las relaciones y las redes. Esto es, los sistemas cooperativos (*networking*). La cooperación es el auténtico valor de la existencia, que remite inmediatamente a la ayuda mutua, la solidaridad, la amistad, el compañerismo, la camaradería, el vecindazgo, en fin, el convivio cooperativo.

Económicamente, lo anterior encuentra una expresión acertada. Vivimos hoy por hoy, un mundo diferente de suma cero, en el que los juegos –esto es, las interacciones– son diferentes de suma cero. Cuando alguien gana, alguien más también gana, así sea con diferencias. Y si alguien pierde, alguien más pierde, así sea con diferencias.

Gracias a las dinámicas, relaciones y cooperativas ha llegado a ser evidente que estamos viviendo una experiencia perfectamente distinta a la educación. Primero, la educación no coincide ya, para

nada, con la escolaridad. Y segundo y aún más significativamente, la educación se metamorfosea en aprendizaje.

La buena educación es aprendizaje; pero el aprendizaje, estrictamente hablando, ya no es educación, es vida. Pues aprendizaje comporta, significa aprendizaje mutuo, recíproco. Es bastante más que simples cambios semánticos. Se trata, en verdad, de transformaciones o relaciones ontológicas, si se quiere.

Mientras que la educación es asimétrica, jerárquica, y se funda en obligaciones y tareas, el aprendizaje dirige la mirada hacia la fruición y la gratificación de las experiencias, los espacios y los encuentros. Estructural y dinámicamente, se trata del desplazamiento de competencias, destrezas y habilidades, hacia gustos, sensaciones y conocimiento (Maldonado, 2022). Aquello que emerge inmediatamente ante una mirada sensible es la fruición. La fruición del aprendizaje; si se quiere, la fruición del proceso educativo.

En verdad, la educación tradicional, mucho mejor, la mala educación², consiste en convertir a los seres humanos en seres normales; en el sentido kuhniano o napoleónico de la palabra. En efecto,

²Hay dos películas con el mismo título (en español): La mala educación. De un lado, se trata de la película de 2004 dirigida por P. Almodóvar; de otra parte, la mala educación –cuyo título original es el desaprender: la deseducación (The Miseducation), una película de 2018, de C. Post. Significativamente, el tema de ambas películas es el abuso sexual que sucede o conduce en ambientes homosexuales. Películas tipo LGTBI, según los sistemas de clasificación. El tema común a ambas películas, y aquello en lo que consiste la mala educación es el abuso, el maltrato, la violencia y el poder.

Th. Kuhn distingue de un lado dos tipos de ciencia: la ciencia normal y la ciencia revolucionaria. La ciencia normal puede ser comprendida como el paradigma vigente, hegemónico, cuya función no es resolver los problemas, sino desplazarlos, posponerlos. Una de las formas más conspicuas de trabajo de la ciencia normal es el estudio de casos: esto es, estudiar problemas que ya están resueltos. Numerosos ejemplos en diversas áreas del conocimiento podrían ser mencionados sin dificultad. La ciencia normal convierte en normales a los seres humanos.

De otra parte, en un plano perfectamente distinto, Napoleón se refería a la gente normal –lo que quiera que ello pueda significar– como “idiotas útiles”; hacen las cosas, las saben hacer bien, hasta son felices con lo que hacen; pero no entienden qué es lo que hacen o para dónde van con lo que hacen. Quisiera decirlo, en esto consiste el ambiente o la atmósfera tanto del institucionalismo como del neoinstitucionalismo. Ambos forman gente sumisa, sin espíritu de crítica, obedientes, eficientes y con sentido de pertenencia, en fin, sujetos pasivos y sencillamente reactivos. Precisamente para ellos se han diseñado todas las formas de reingeniería (social); esto es, el replanteamiento y rediseño periódico o regular de las instituciones para lograr mejoras de rendimiento y productividad, en toda la línea de la palabra.

La mala educación se funda enteramente en la importancia de algoritmos. Como es sabido, un algoritmo es un procedimiento para resolver problemas o para hacer cosas; manuales de función, Misión, Visión, Himno, Bandera, Objetivo, Planes, Programas, Liderazgo, Estrategia, y otras herramientas, justamente, de la

reingeniería. Es preciso atender a la semántica en boga: siempre habrá que volver a la obra de Austin, y a través suyo, a la importancia de la pragmática, en toda la extensión de la palabra. *Ditto*: mala educación. Pues bien, sin más ni más, un pensamiento algorítmico no es simple y llanamente otra cosa que una forma de existencia eminentemente algorítmica.

Una observación se impone en este punto. Una mirada sensible al estado de cosas circundante pone de manifiesto que el lenguaje en boga es eminentemente conductista. Todos los sistemas algorítmicos –a nivel sociológico, político, educativo e histórico–, poseen y se despliegan sobre lenguajes conductistas; lenguajes y conductas conductistas. Una reflexión de largo alcance y de un espectro amplio emerge sobre este punto. Aquí queda simplemente señalado. Todo dependerá de la sensibilidad de cada quien, y de la capacidad de crítica de cada uno. Se entiende así, la importancia estratégica de la educación, para Tirios tanto como para Troyanos.

Digámoslo de manera franca y directa: la buena educación no es, en absoluto, algorítmica y *a fortiori*, tampoco conductista, nada de reingeniería, en otras palabras. La conclusión no se deja esperar: la buena educación se encuentra, se siembra en la antípoda del institucionalismo y el neoinstitucionalismo. Cabe decirlo al pie de la letra: la buena educación no es *educación*. Es vida, y la vida no es objeto de educación, sino de aprendizaje, de disfrute, de agradecimiento, de convivencia, sin jerarquías, sin centralidades, dado que en la naturaleza no existen los centros ni las jerarquías. Estas son (falsas) ideas antropológicas, antropomórficas y antropocéntricas.

La educación es una dimensión eminentemente humana. En la naturaleza no existe educación –esto es, sistema de educación; para lo cual, una vez más, habría que volver a la muy rica y variada historia de la educación y de la pedagogía–. Mucho mejor, existe aprendizaje. Y en el aprendizaje lo que está en juego es la vida misma.

En verdad, la educación está orientada al trabajo, y en el sistema capitalista, la inmensa mayoría de los seres humanos trabajan para pagar deudas. Pues bien, vivir para trabajar para pagar deudas: eso no es vida. Es un muy sofisticado sistema de control social. La bancarización es la más inteligente y perversa de todas las armas que el Poder ha desplegado jamás; el mal en su expresión más acabada.

En este sentido, sin dualismos, la buena educación arroja luces sobre éstos –y otros procesos y dinámicas- próximos y semejantes, elabora una crítica radical y concibe alternativas. Nadie piensa bien si no piensa en todas las posibilidades; no porque todas las posibilidades se cumplen, sino porque cualquiera puede llevarse a cabo. El aprendizaje es crítico, no por la crítica misma –he aquí un enunciado tautológico–, sino en función de la vida. Esto es, el cuidado y posibilitamiento de la vida. Hacer la vida posible de todas las formas como quepa imaginar o como sea posible.

Digámoslo de manera conclusiva en esta sección: los discursos y preocupaciones sobre currículos, programas, planes, sistemas y subsistemas, políticas y estrategias, métodos y metodologías, herramientas y dinámicas de la educación que abierta e inmediateamente no ponga en el centro a la vida es un sistema

de control y manipulación disfrazado. Todo, absolutamente todo lo demás es subsidiario.

Hoy, nadie le enseña nada a nadie: todos aprendemos

Este trabajo argumenta en favor de una educación para la vida. Una educación para la vida no debe, de ninguna manera, asumir una concepción sacrificial de la misma. En marcado contraste con toda la historia de la civilización occidental, una educación para la vida se centra en la fruición. Saber disfrutar de sí mismo, de la compañía de los demás, de los pequeños detalles e instantes, de cada cosa en particular, en fin, del tiempo en su transcurrir e insignificancia.

Esta posición no debe ser asimilada en absoluto a algo semejante al estoicismo, que es una filosofía propia de períodos de crisis y agotamiento, como un llamado a resistir mientras el mundo se hunde. Sólo aprendemos de las cosas que disfrutamos. Occidente no supo jamás disfrutar de nada, una civilización temerosa (Delumeau, 2002). Quiero sostener que hay una nueva civilización en emergencia que sabe de tiempos magníficos y densos, de vida y de salud (Maldonado, 2023), y que por consiguiente puede aprender del deleite y el goce de las cosas.

El conocimiento verdadero –esto es, aquel que exalta y cuida, posibilita y gratifica a la vida– no se construye, se siembra. La siembra comporta un estilo de vida radicalmente diferente a la construcción. Más allá de discusiones –eminentemente academicistas, entre construccionismo o constructivismo. Aquí lo mismo da–. Sembrar comporta sabiduría. Hay que

pedir permiso a la tierra porque se la va a abrir y arar. Se riegan las semillas, se cubre la tierra, se la riega, y se espera a que haya buen tiempo y buenas condiciones. Cuando se siembra se cuida el cultivo, pero las cosas no dependen de nosotros. Dependen, además y fundamentalmente, de la naturaleza.

En efecto, toda la educación estuvo y está ampliamente centrada en torno al conocimiento. Por ello, todas las preocupaciones por la didáctica; desde los paseos peripatéticos y la mayéutica, hasta los ejercicios de memoria y repetición –específicos de la escolástica–, hasta la sobrevalorada gamificación. La historia es amplia y comprende también la re-elaboración de programas y sus actualizaciones, los sistemas de gestión en toda la línea de la palabra, la reingeniería –muy consistente regularmente en colegios y universidades clásicas–, y muchos otros aspectos. Lamentablemente, América Latina es una tierra fecunda en estos aspectos, prácticas, creencias y autoridades.

Para la vida, el conocimiento es importante, pero no es, nunca, suficiente. Además, fundamentalmente, para la vida se requiere de mucha imaginación, mucha capacidad de improvisación y juego, muchos juegos ideatorios, intuición y sí, algo de azar. Pues bien, aprender la aleatoriedad, la indeterminación o la incertidumbre es determinante para las capacidades de la vida. Este es exactamente el punto: antes que de competencias, destrezas y habilidades, se trata de la formación de capacidades. Debemos aprender para la vida; no para el vigente sistema económico, político o social. Pues estos –se quiera como se

quiera– son siempre provisionales. La vida permanece y se hace posible contra viento y marea. En el contexto de las ciencias de la complejidad, ello se dice de una manera específica: los sistemas vivos no obedecen la entropía.

La vida nos quiere aprendientes; mucho más y mucho mejor que simplemente cognoscentes. La evolución siempre tiene lugar a escala local. Pues bien, debemos poder aprender a pensar en función de entornos esencialmente cambiantes, marcados por fluctuaciones, inestabilidades, perturbaciones.

Quisiera proponer algunas vías de aprendizaje perfectamente desconocidas en la educación habida y predominante. Estas vías se nutren de algunas de las lógicas no-clásicas, una de las ciencias de la complejidad (Maldonado, 2020). La Tabla No. 1 ilustra las relaciones entre diversos modos de aprendizaje y algunas de las lógicas no-clásicas, de cara a una educación que sabe de vida, de carácter definitivamente no-institucionalizada, y que se lleva a cabo de manera horizontal, y desde abajo; desde la experiencia misma del grupo, del encuentro, y no desde el programa el currículo, el plan o el programa educativo (institucional) (expresiones monstruosas, totalmente alejadas al buen gusto, digámoslo, de pasada).

La primera columna hace referencia a algunos de los modos de aprendizaje fundamentales para el cultivo de un espíritu crítico y libre. La segunda columna contiene en cada caso una de las lógicas no-clásicas que inmediatamente se corresponde.

Tabla 1

Modos de aprendizaje y uso de lógicas no-clásicas

Modos de aprendizaje	Lógicas no-clásicas
Importancia de la pregunta. Preguntas conectadas	Lógica erotética
Imaginación, fantasía	Lógica de la ficción
Multiplicidad, diversidad	Lógicas polivalentes
Detalles, particularidades	Lógica difusa
Intuición	Lógica libre

Fuente: Elaboración propia

Una observación se impone sobre la segunda columna. Se trata de caracterizar rápida y puntualmente a cada una de las lógicas no-clásicas mencionadas. Una ampliación de cada una de estas lógicas y sus relaciones sobrepasan los alcances y espacio de este trabajo.

La lógica erotética es una lógica del preguntar. Erotein, en griego, significar preguntar, indagar, cuestionar. Específicamente, la lógica erotética pone de manifiesto que una pregunta no se responde. Mucho mejor, que una pregunta admite otra pregunta. Más exactamente, una pregunta se puede responder mediante otra pregunta. El pensamiento típicamente institucionalizado ha enseñado –atención a la palabra–, que toda pregunta implica una respuesta. En la metodología de la investigación científica –por supuesto, eminentemente positivista– así se le ha subrayado insistentemente.

Existe una cierta proximidad entre la lógica erotética y la pedagogía del preguntar en el sentido de Paulo Freire (Freire y Faundez, 2014). El mérito del

trabajo de Freire y Faundez estriba en poner de manifiesto que la ingeniería de la mala educación exige respuestas a preguntas inexistentes, dado que no emergieron de la propia comunidad de aprendizaje; sino desde arriba, o desde afuera.

La lógica de la ficción hace evidente que hay cosas que no existen y no necesitan existir para ser reales. Todos los mejores nutrientes para la vida no existen –en el sentido empírico de la palabra–, y son sin embargo las más importantes: el amor, la amistad, la solidaridad, la música, la poesía, los sueños, las esperanzas, las apuestas y riesgos, por ejemplo. Es decir, todo lo contrario a las cosas que exalta la racionalidad centrada en eficiencia, eficacia, crecimiento, productividad, obediencia y consumo.

Las lógicas polivalentes –existen lógicas tri, tetra, penta, exa y hasta eptavalentes–ponen inmediatamente en el centro que el mundo, la sociedad, la naturaleza está tejida con base en más de un relato único, una verdad única, una forma de vida excelsa (sobre la demás). De todas las lógicas no-clásicas es claramente la que tiene una mayor carga emancipatoria, de lejos. En otras palabras, contra la lógica formal clásica, las cosas ni se fundan y se agotan en sistema duales o binarios: creyentes-ateos, día-y-noche, compradores-consumidores o cualesquiera traducciones que se quiera hacer. Hay otros valores, tales como la incertidumbre; o las cosas que ni son verdaderas ni son falsas, y varias más. En el ámbito del aprendizaje, esto es, de la vida, las lógicas polivalentes son altamente sugestivas y promisorias.

Estrechamente ligada a las anteriores, la lógica difusa tiene el mérito de llamar la atención, antes que y por encima de valores absolutos –verdad o falsedad, dicho en el lenguaje de la lógica– en grados o gradientes. Esto es, toda la inmensa gama existente entre 1 y 0; por ejemplo, 0,1,16, o 0,38, o 0,81-. La lógica difusa pone en evidencia que hay numerosos valores entre los que usualmente son adoptados como absolutos: verdad, y falsedad. Hay cosas que son verdaderas (o falsas) en un 0,42, o bien, en un 0.99 pero jamás en 1. La historia de la tecnología ha puesto de manifiesto que los valores difusos permiten una exactitud inmensamente más rigurosa que los tradicionales valores 1 o 0, de la lógica formal clásica. Prudencia es, por decir lo menos, el primer aprendizaje que permite la lógica difusa.

La lógica libre, por su parte, permite vivir, trabajar y pensar con inmensamente menos presupuestos de existencia que la lógica formal clásica. Más específicamente, nos permite liberarnos del espíritu positivista de la ciencia en sentido amplio que se reduce a: hechos, datos, pruebas, evidencia y experimentos. Esta lógica permite trabajar con modelos que tienen un dominio vacío, desde el punto de vista experimental o experiencial. Podemos referirnos a términos –fenómenos, sistemas y comportamientos, consiguientemente– que no denotan a ningún objeto. Quisiera sugerir que la lógica libre se corresponde con el aprendizaje de pompas de intuición, tanto un método como heurística de la investigación no positivista y del aprendizaje; jamás de la educación.

Nadie le enseña nada a nadie. Hoy por primera vez desde la historia de la civilización occidental, todos

aprendemos, unos de otros; así sea con diferencias. El aprendizaje corresponde a un mundo diferente de suma cero y es quizás el mejor de los juegos diferentes de suma cero. En otras palabras, se trata de un proceso –una historia, en realidad– en la que todos ponen, así sea con diferencias y todos y cada uno gana.

Vivimos un mundo altamente interdependiente, sensible a innumerables dinámicas, todas no lineales, dado el carácter sistémico de la economía y las tecnologías, principalmente. Debemos aprender capacidades de cara a las complejidades de la vida y del mundo. Más exactamente, de cara a complejidades crecientes. El aprendizaje no es simple y llanamente un asunto de inteligencia, ni siquiera de las insulsas múltiples inteligencias, y la inteligencia emocional (nuevamente, mucha reingeniería). Aprender es fundamental para la vida misma. No sólo para resistir, además, para crear mundos, posibilidades, nuevas realidades, antes ignotas.

La imaginación, la intuición, el juego, la capacidad de reto, desafío y apuesta, la importancia de la fantasía y los juegos ideatorios, y la importante capacidad de improvisar. Todo mientras se cuenta con una cierta dosis de azar, son, al final del día, verdaderamente centrales en la afirmación, la gratificación, el cuidado, la exaltación y el posibilitamiento de la vida.

No controlamos todas las cosas y ciertamente nunca el medioambiente. Éste tiene una connotación al mismo tiempo natural, social, cultural o histórica. El medioambiente es siempre inestable y cambiante. Los tiempos de la naturaleza son de magnífica complejidad, contra los tiempos humanos. La vida se define

de cara a la naturaleza, no de cara a los asuntos humanos.

El aprendizaje, en síntesis, significa reconocer que la vida es un juego que se juega a largo plazo. Y es en el largo plazo cuando las cosas se juzgan con sabiduría. La memoria es frágil, con todo y lo necesaria que resulta. El conocimiento resulta desueto al cabo del tiempo, tanto más en la escala humana, supuesta, por ejemplo, la Ley de Moore³. Como quiera que sea, el tema no es educarse; en absoluto. Se trata de aprender. En esto consiste la buena educación.

Conclusiones

La buena educación no puede llamarse ya como educación. Acaso la manera más amable es la de aprendizaje. Los cambios políticos, sociales, históricos comportan también cambios conceptuales y semánticos. Las cosas no siempre pueden ni deben ser llamadas de la misma manera.

Este artículo ha formulado un problema y, sospecho, lo ha resuelto. El problema identificado ha sido resuelto en contra de la educación, a favor del aprendizaje, si cabe la expresión. Y la razón no depende de cada uno de los términos o dimensiones mencionadas. La razón depende del cuidado mismo de la vida.

³ De acuerdo con Gordon Moore, fundador de Intel, el número de transistores de un chip se renueva en promedio cada dieciocho meses. Esto es, informacionalmente, el conocimiento es caduco cada dieciocho meses. Traslapar esta idea a la educación y la cultura, a los sistemas sociales y culturales es importante para la buena gestión del conocimiento. Esta nota debe ser objeto de un espacio y tiempo mayores.

Hay un supuesto en todo este trabajo que debe ser hecho explícito. Debemos poder tener una idea básica pero sólida de lo que es la vida, los sistemas vivos. El tema desborda muy ampliamente los marcos de una comprensión meramente antropológica, antropomórfica y antropocéntrica de la vida. La vida ni comienza ni termina tampoco con los seres humanos. Escandalosa como puede resultar, la forma humana de la vida no es tampoco la más importante, desde cualquier punto de vista. Sin embargo, la vida pone de manifiesto la tragedia del aprendizaje. Hay personas, hay colectividades, has culturas, hay sociedades, incluso civilizaciones que no aprenden; en términos más particulares, hay Iglesias, Partidos, Empresas, Ejércitos, Corporaciones, que no aprenden. (Así, todo con mayúsculas, como les gusta).

No por (mucho) educarse, se aprende. El costo de no aprender consiste, dicho en términos biológicos, en que un organismo o especie se especializa. Y cuando se especializa se vuelve endémico. Al cabo, entra en peligro de extinción, y desaparece. Nada más peligroso en el proceso de educación que las especialidades, en cualquier acepción de la palabra. Especializarse: también en ello consiste la mala educación.

La buena educación no es otra cosa que la incesante capacidad de aprender permanentemente. La curiosidad es el verdadero nutriente de la buena educación; no la utilidad. Los sistemas educativos deben poder despertar y mantener alerta la curiosidad que no es sino el nombre más elegante de la auténtica libertad.

Asistimos actualmente a la muerte de una civilización. Pero, al mismo tiempo, hay una nueva civilización que está naciendo. Pues bien, sin ambages, la buena educación debe poder hacer bien sus apuestas; y sus compromisos. El verdadero proyecto de la buena educación es, hoy por hoy, de dimensiones civilizatorias.

Los lenguajes, los valores, los estilos, las ideas y las formas y estructuras occidentales, en cualquier acepción o con cualquier luz que se prefiera, se han revelado hoy como caducas. Incluso, nuevamente, Tirios y Troyanos, lo saben, por igual. La diferencia es que unos siguen apostando a Occidente, ya en cuidados paliativos, porque no pueden hacer nada diferente. Otros, por el contrario, arriesgan por la nueva civilización que exhibe ya suficientes indicios de vida. Sólo que los tiempos de que hablamos son de amplia densidad, decenas, miles de siglos, hacia adelante.

Los sistemas vivos –incluidos los seres humanos– son capaces de desplegar, incluso en las más inimaginables de las condiciones la mayor y la mejor creatividad. La educación, todo parece indicarlo, es uno de los más idóneos modos de *preparar* la creatividad.

En fin, el aprendizaje es condición de posibilidad de la adaptación, de lo que va todo. Es el verdadero nombre del juego, si cabe la expresión. Sólo que la adaptación se mide en tiempos perfectamente distintos a los humanos. Occidente jamás lo comprendió y por eso está en los últimos estertores.

Listado de referencias

- Aristóteles, (2020). De Anima. Madrid: Gredos
- Austin, J., (2009). Cómo hacer cosas con palabras. Barcelona: Paidós
- Burke, P., (2012). Historia social del conocimiento. Vol. I. De Gutenberg a Diderot. Vol II. De la Enciclopedia a la Wikipedia. Barcelona: Paidós
- Castells, M., (1998). La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Vol. 1: La sociedad red. Vol. 2: El poder de la identidad. Vol. 3: Fin de milenio. Madrid: Alianza
- Coser, L., (1978). Las instituciones voraces. México, D. F.: F. C. E.
- Delumeau, J., (2002). El miedo en Occidente. Bogotá: Taurus
- Dixon, N. F., (2006). Sobre la psicología de la incompetencia militar. Barcelona: Anagrama
- Douglas, M., (1996). Cómo piensan las instituciones. Madrid: Alianza
- Freire, P., Faundez, A., (2014). Por una pedagogía de la pregunta. Crítica de una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores
- Graeber, D., (2014). Debt. The First 5000 Years. Brooklyn-London: Melville House
- Greene, J., (2013). Moral Tribes: Emotion, Reason, and the Gap Between Us and Them. Penguin Press

Hernández de la Fuente, D., (2019). *Vidas de Pitágoras*. Girona: Atalanta

Hoffman, M. B., (2014). *The Punisher's Brain: The Evolution of Judge and Jury*. Cambridge: Cambridge University Press

Jaeger, W., (1992). *Paideia*. México, D. F.: F. C. E.

Kant, I., (2020). *El conflicto de las facultades*. Madrid: Alianza

Llanos, A., (1969). *Los viejos sofistas y el humanismo*. Buenos Aires: Juárez Editor

Maldonado, C. E., (2023). *Indicios de la emergencia de una nueva civilización*. Bogotá: Ed. Desde Abajo

Maldonado, C. E., (2022). De las competencias, destrezas y habilidades a los gustos, sensaciones y el conocimiento. De la educación para el trabajo a la educación para la vida. *PRA*, 22(33), 226-245.

<https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.22.33.2022.226-245>

Maldonado, C. E., (2020). *Pensar. Lógicas no-clásicas*. 2a edición. Bogotá: Ed. Universidad El Bosque

Nussbaum, M. C., and Sen, A., (Eds.), (1996). *The Quality of Life [Calidad de Vida]*. Oxford: Clarendon Press