

Las redes de la velocidad¹.

Sergio Rojas

Lo que intento en las breves y todavía desordenadas líneas que siguen a continuación, consiste en exponer algunos elementos que considero importantes para comprender la situación paradójica en la que suele caer la reflexión en torno a la educación hoy, en la sospecha de que dicha reflexión se ejerce desde un lugar que ha comenzado a dejar de existir pero desde el cual el pensamiento todavía no puede dejar de *demorarse*.

Los resultados que la reforma educacional ha comenzado a arrojar revelan un cierto fracaso en el proceso. Este fracaso consiste, a una primera consideración sin mediaciones, en que los alumnos ni aprenden más ni aprender mejor. Dicho de una sola vez: saben cada vez menos (sin duda que la idea de modificar el sistema nacional de ingreso a las universidades chilenas tiene que ver con este diagnóstico todavía informal pero reiterado). Se trata, pues, de un problema de *contenidos*. Ahora bien, la reflexión en torno a los contenidos suele comenzar, y no sin cierta razón, con la pregunta acerca de los “contenidos mínimos”. Me interesa esta idea del *mínimo* puesta en el comienzo de la reflexión. Como si se tratara de pensar un currículo en conformidad con el *mínimo de contenidos posibles*. ¿Para qué? ¿Por qué? Tal vez porque no disponemos de tiempo para resolver el problema del proceso que han de hacer los alumnos. Es decir, el tiempo no es algo de lo cual podamos disponer, sino que éste se nos ha vuelto más bien en contra: tenemos poco tiempo o simplemente *ya no tenemos tiempo*. Estamos atrasados y, en consecuencia, debemos ir rápido. ¿Por qué no podemos tomarnos el tiempo? Tal vez el problema consiste en que eso que denominamos “el tiempo” es algo que ha comenzado a dejar de existir, y no creo estar aquí hablando metafóricamente. En 1969 John Cage señalaba en una entrevista sobre el tema de la pedagogía: “Lo primero que se debe pensar para la universidad es no poner horario para todo, porque no es así como la gente vive. Únicamente se tiene que vivir así cuando hay que coger un tren, un avión o algo así –entonces hay que llegar a tiempo. Pero

¹ [Manuscrito leído en el seminario interno realizado en la Escuela de Filosofía de la Universidad Arcis en torno al tema de Educación, pedagogía y reforma]

el resto del tiempo no se puede vivir así”². Cage apela a una cierta cotidianeidad en donde se encontraría, como reservado, todo el tiempo del mundo. Pero hoy es precisamente lo contrario lo que ocurre con la experiencia cotidiana de la expropiación del tiempo: el tiempo de las cosas es percibido hoy como un tiempo que se ha descolgado de las articulaciones de sentido; la velocidad de los procesos de producción y circulación de conocimientos nos exige una “puesta al día” cuyo grado óptimo es imposible, pues *sólo hay proceso*. Estamos siempre en tránsito. En esto consistiría la expropiación del tiempo de la que hablo aquí.

Lo anterior significa que es imposible “ponerse al día” con respecto al conocimiento, quiero decir, en relación al *contenido* del conocimiento. Pero esto no implica necesariamente estar fuera de lo actual, ser inactual. El fenómeno es tan extraño como también fascinante, al menos en ciertos aspectos (lo que quiero decir desde ya es que no se trata aquí de un diagnóstico apocalíptico ni mucho menos). Preguntémonos lo siguiente: ¿qué es lo actual hoy? O, propuesta la misma cuestión desde otro ángulo, ¿a qué cabría denominar hoy como “lo real”? Si constatamos que efectivamente la cantidad de conocimiento que se produce y que es necesario de alguna manera asimilar es siempre demasiado grande, entonces podría decirse que la realidad hoy es algo demasiado complejo, casi infinitamente complejo, considerando el caudal inagotable de conocimientos requeridos para poder, como se dice, “estar al día”. Sin embargo, pareciera que, desde hace algún tiempo, siempre *lo más real es el conocimiento mismo* y no aquello a lo cual quepa aplicar ese conocimiento. Dicho de otra manera: no podemos decir que con cada progreso en el conocimiento lleguemos a saber más acerca de la realidad, sino que en cada paso *la realidad misma resulta transformada*, comienza inmediatamente a ser otra que la que era hasta hace poco. La “realidad” es hoy algo muy inestable y se encuentra en permanente situación de reflexión. Con esto la noción misma de “progreso” aplicada a la historia del conocimiento (de la ciencia por ejemplo), queda puesta en cuestión, pues difícilmente podemos señalar la mismidad con respecto a la cual se progresa. De aquí se sigue que hoy, ser actual no puede consistir (al menos no simplemente) en saber más ni en saber mejor,

² Conversando con Cage. [Richard Kostelanetz] “Pedagogía”, en *ARTE. Proyectos e Ideas*, número cero, Ed. Universidad Politécnica de Valencia, 1992, p. 28.

ambas virtudes definidas en función del *contenido* del saber. Creo que esta situación comienza a dotar de sentido a la idea de los “contenidos mínimos” como “mínimos contenidos posibles”.

En efecto, todo parece indicar (o parecía indicar hasta hace poco) que la revisión y optimización de los procesos de la educación formal e institucional consiste fundamentalmente en atender a los *procesos* mismos de aprendizaje, antes que a los contenidos. Es como si la dimensión “dura” del proceso fuese el proceso mismo y no el contenido, la “materia”. Esto debido a que, como lo señalaba recién, la realidad misma se encuentra en proceso. Entonces, por ejemplo, se da especial importancia al tema de la elaboración de guías de aprendizaje, incluso de *auto* aprendizaje. Aquí la guía misma está siendo permanentemente “evaluada”. En este sentido, la importancia que los contenidos pudieran tener, conforme a determinados criterios pedagógicos, es desplazada –no anulada– por el interés en la “forma” en que el individuo opera al razonar, al comprender, al resolver problemas, al experimentar situaciones para las cuales carece de códigos preestablecidos, etc. Dicho de otra manera, la cuestión relativa a qué es lo que el alumno debe *aprender* es desplazada por esta otra cuestión: qué es lo que el alumno debe *desarrollar y potenciar*. Y esto no se refiere sólo a capacidades que sirven a la finalidad de incorporar conocimientos, sino también a una cierta capacidad de *evacuación* de esos mismos conocimientos, disponiendo así a una suerte de sintonía con la contingencia, la actualidad y la velocidad, sintonía o conexión que ya no se funda en los contenidos que se “poseen” acerca de la realidad. Esto hace verosímil y necesario el desplazamiento del contenido por la forma. De hecho, la cuestión de los “contenidos mínimos” podría consistir precisamente en privilegiar aquellos contenidos que resultan más adecuados para desarrollar determinadas capacidades.

Por cierto, en este contexto de problemas, la dimensión ética queda radicalmente puesta en suspenso o entre paréntesis en el proceso. Dicha dimensión implicaba necesariamente una reflexión acerca de la comunidad en la que se inscribe el proceso en cuestión considerando para ello la “comunidad deseada” (esto es, la educación como factor de *cambio*), lo cual significaba en algún grado una teleología, por débil que esta quiera ser: una cierta idea de hacia donde *deberían ir* las cosas y no sólo hacia donde van.

Considero que, al menos hipotéticamente, lo que acabo de señalar hace ingresar problemáticamente otro “protagonista” en la discusión. Se trata de la *comunidad* en la que tienen lugar los procesos que aquí comentamos. La mirada conforme a la cual se abordan estas cuestiones es una mirada que se despliega desde el lugar del Estado. No digo desde el Estado, sino desde ese *lugar* que el Estado todavía ocupa o que está desde hace algún tiempo a punto de abandonar. Se trata no sólo del lugar que dispone para nosotros una relación con una cierta totalidad (planificación a gran escala, ideología, concepciones de lo humano y de lo social, etc.), sino que también nos encarga la puesta en conformidad a fin de eso con lo que nos relacionamos. Se trata, pues, de un lugar que nos encarga como asunto a la comunidad misma (pensar la comunidad). Sin embargo, en todo lo que implica eso que hemos denominado *el desplazamiento del contenido por la forma*, la idea misma de “comunidad” parece perder consistencia (si no se la quiere pensar simplemente como *paisaje* étnico, cultural o político). Es decir, el principio con el que la comunidad puede ser abordado inmediatamente aquí es el de una progresiva *integración*, dado que las nociones de “identidad”, “localidad” e incluso la de “cultura” pierden consistencia teórica y pasan a ser sólo datos a tener presente para resolver el problema de la integración, de esa “comunidad” que resulta de la integración. La comunidad aquí, desde aquí, es sólo *posible*, lo que equivale a decir que es sólo una idea.

Ahora bien, la integración no consiste en la mismidad de los rasgos de la comunidad, no consiste pues en la anulación de las diferencias a favor de lo identitario, sino más bien en una cierta irrelevancia de esas diferencias. Así, tomarse “demasiado tiempo” en la reflexión sobre los procesos y las formas puede ser entendido como un *demorarse en la diferencia* o, lo que viene a ser lo mismo, *demorarse en la comunidad como contenido* (demorarse en “la comunidad” como si ésta existiera y fuera un hecho). La integración significa poner en relación, poner *en la relación*. Poner en red. La irrelevancia de la diferencia hoy significa considerar la diferencia sólo como *un sitio* en la red. Predominio de los sistemas, aparatos y dispositivos que hacen posible la relación como *conexión*. Al respecto, el informe de Lyotard acerca de la condición del saber en las sociedades

desarrolladas sigue siendo un material importante en la discusión. Detengámonos brevemente en ello.

Lyotard sostiene que con la pérdida del poder epistémico de legitimación de los metarrelatos (en los términos en que hemos planteado el problema aquí podría hablarse de la pérdida de un poder conformador a fin) el principio unitario de la realidad se desmorona en partículas lingüísticas de saber, lo cual tiene como rendimiento una heterogeneidad de los dominios del saber; una heterogeneidad que sólo se dejaría abordar en términos de lo que Wittgenstein denomina “juegos de lenguaje”. Ahora bien, si las transformaciones que afectan al estatuto del discurso del saber, inauguran una condición que cabe todavía denominar con el nombre de “postmoderna”, ello se debe a que tales transformaciones no pueden ser comprendidas simplemente como las “nuevas reglas” del discurso, dado que afectan la relación misma del sujeto con el saber. Casi todas las operaciones y procesos de producción, traducción, organización y circulación del saber, se derivan de esa radical transformación. En 1990 Ian Wallace realizó una exposición en la Galería de Bellas Artes de Universidad de Vancouver. La obra tenía por título “La idea de Universidad” (por medio de dieciséis foto-pinturas Wallace refleja la imagen de la Universidad). En un texto del mismo nombre en el que comenta esta exposición, el artista señala: “Me interesé por la geografía de la biblioteca, en su calidad de lugar de investigación y estudio independiente, de depósito del conocimiento y de la memoria cultural, y también como macroestructura que rodea la Galería que está en el sótano de la biblioteca principal de la Universidad, físicamente el espacio más bajo y por lo visto también bajo en prioridad para los administradores de la Universidad. Quería homenajear la modestia de este espacio que para mí es la gracia que salva toda la universidad, ya que es el lugar donde la universidad como ideal no logrado encuentra su redención, donde el conocimiento como ideal abstracto puede reunirse con las contingencias de la vida cotidiana; es decir, es la imagen de las verdaderas relaciones que mantienen las personas con la práctica intelectual”³. Esta idea, mejor dicho esta *imagen* que Wallace propone acerca del saber, de la educación y de la tradición es precisamente la que se hunde en el nuevo contexto.

³ Ian Wallace: La Idea de la Universidad, en *ARTE. Proyectos e Ideas*, p. 13.

La sociedad postmoderna es una sociedad *informatizada*. Esto significa que la velocidad con que el saber es producido y hecho disponible para los usuarios, no depende exclusivamente de la optimización de los aparatos y procedimientos que hacen materialmente posible tales circuitos de saber, sino de la posibilidad de que el saber sea *traducible en términos de información*. “Al normalizar –escribe Lyotard-, miniaturizar y comercializar los aparatos, se modifican ya hoy en día las operaciones de adquisición, posibilidad de disposición y de explotación de los conocimientos. En esta transformación general, la naturaleza del saber no queda intacta. No puede pasar por los nuevos canales, y convertirse en operativa, sino ser que el conocimiento pueda ser traducido en cantidades de información (...). La orientación de las nuevas investigaciones se subordinará a la condición de traducibilidad de los eventuales resultados a un lenguaje de máquinas”⁴.

Este aspecto es fundamental para comprender el diagnóstico y la tesis de Lyotard. En cierto modo, desde que ha podido ser almacenado, organizado y encapsulado, se dispone para el saber la posibilidad de circular en términos de información (impresión, biblioteca, enciclopedia, etc.). Pero es distinto afirmar que el saber está, en la condición postmoderna, *predeterminado* a ser información, esto es, que su nuevo estatuto es el de la información. Esto último supone una relación de exterioridad *a priori* entre el sujeto y el saber, con la consecuente disolución o diseminación del propio sujeto. En efecto, las unidades de saber, comprendidas desde la figura de los “juegos de lenguaje”, son ellas mismas portadoras de las reglas de inteligibilidad y operatividad, las que ya no radican en la espontaneidad reflexiva del sujeto. “Se puede esperar –escribe Lyotard- una potente exteriorización del saber con respecto al sabiente, en cualquier punto en que éste se encuentre en el proceso de conocimiento. El antiguo principio de que la adquisición del saber es indisoluble de la formación del espíritu, e incluso de la persona, cae y caerá todavía más en desuso”⁵. Esto equivale a decir que las nociones mismas de “espíritu” y “persona” caerán en desuso, carecerán de objetos a los que puedan nombrar con sentido. Los contenidos como contenidos de información (en sentido estricto, información contenida), no sirven la constitución de un sujeto, sino a la incorporación del sujeto a la red.

⁴ J-F. Lyotard: *La Condición Posmoderna*, Ed. Cátedra, pp. 14-15.

⁵ *Ibid.*, p. 16.

El objeto de la expectativa es la red, el saber como “contenido” es sólo el pre-texto, seduce a condición de estar *disponible* en la red.

Lo anterior nos remite a la paradójica condición de un sujeto que se encuentra en conexión con una totalidad virtual inabarcable sin que en sentido estricto exista *alguien* en conexión, pues el sujeto opera sólo como un terminal en la red. ¿Existe la red para el individuo o más bien el individuo para la red? Podría decirse que se trata de un usuario soberano, cierto, es lo que se dice. Pero nos preguntamos ahora qué ocurre cuando toda la relación con el saber tiende a darse en esa relación de usuario, dado que los vehículos de transmisión y de recepción han de estar permanentemente disponibles (lo que no ocurre con el libro o la biblioteca o la persona del profesor), siendo permanentemente alimentados y evacuados: “actualizados” es, por cierto, la palabra. Lo único fijo son los canales de transmisión y los puntos de alimentación y consulta del sistema. Esto implica una transformación radical en nuestra manera de concebir a la subjetividad. Considero que las investigaciones que sobre la experiencia humana llevan a cabo las ciencias cognitivas se inscriben con poderoso y consistente protagonismo en el debate.

“Durante milenios –escribe Francisco Varela- los seres humanos han tenido una comprensión espontánea de su propia experiencia, una comprensión arraigada en el contexto de su tiempo y su cultura, y alimentada por dicho contexto. Ahora esta comprensión espontánea se enlaza inextricablemente con la ciencia, y puede ser transformada por ella”⁶. El pasaje contrapone implícitamente lo que sería una comprensión espontánea de la experiencia humana con una comprensión científica. El mismo Varela señala que esta “revolución” se está produciendo con creciente *velocidad* y profundidad. Considerando lo que hemos señalado anteriormente, podemos decir que no se trata sólo de un cambio veloz entre dos estados, sino más bien de un cambio *hacia la velocidad*. En este sentido, la ciencia cognitiva como ciencia del “sujeto” en la era de los ordenadores digitales, tiene que resolver el problema de cómo puede la subjetividad humana existir en conexión con una “realidad” extremadamente compleja y aconteciente, sin estallar o

⁶ Francisco Varela y otros autores: De Cuerpo Presente. Las ciencias cognitivas y la experiencia humana, Editorial Gedisa, Barcelona España, 1997, p. 31.

quedarse simplemente sin “mundo”. A diferencia de la “comprensión espontánea” de la experiencia, la ciencia de la experiencia revisa y cuestiona la pre-datitud de la interioridad y de los procesos mentales de representación supuestos en toda experiencia de un acontecimiento (como procesamiento espontáneo, particular y secretamente reflexivo de un acontecimiento). “Cuestiona la centralidad de la noción de que la cognición sea fundamentalmente representación, pues dicha noción oculta tres supuestos fundamentales. El primero es que habitamos un mundo con propiedades particulares, tales como longitud, color, movimiento, sonido, etc. La segunda es que “captamos” o “recobramos” estas propiedades representándolas internamente. El tercero es que un “nosotros” subjetivo separado es quien hace estas cosas”⁷. El problema de la interioridad cuestionada como lugar de procesamiento y edición espontáneo de los datos de la realidad, tiene una larga tradición que, desde la filosofía, sería interesante y necesario revisar. Por ahora, me interesaba sólo señalar algunas de las implicancias y consecuencias posibles del fenómeno de la aceleración de la “realidad” en la medida en que el conocimiento mismo resulta ser el objeto protagonista de la ciencia.

Con respecto a la idea de comunidad, diría que no resulta incólume después de esas críticas al supuesto de los procesos “interiores”. En una conferencia señalaba Varela: “El “yo” no es privado ni público, los incluye a ambos. Como lo hacen también los tipos de narrativas que acompañan al “yo”, tales como los valores, las costumbres y las preferencias. En una lógica puramente funcional, se podría decir que “yo” es *para* las interacciones con los demás, para la creación de la vida social. De estas articulaciones provienen las propiedades emergentes de la vida social, cuyos componentes básicos son los “yo” desprovistos de yo”⁸. Los nuevos modelos curriculares privilegian los eventos del “darse cuenta” antes que los procesamientos subjetivos de contenidos de saber. Esto significa en lo inmediato, cuando menos, una crisis de lo denominábamos hasta hace poco como “pedagogía”. En esta discusión estamos ahora.

⁷ Ibid., p. 33.

⁸ Conferencia: “La vacuidad encarnada”, en *Ética y Acción*, Editorial Dolmen, Santiago de Chile, pp. 66-67.