

LA ESCUELA INFINITA

APRENDER Y ENSEÑAR
EN ENTORNOS UBICUOS

DIOSVANY ORTEGA GONZÁLEZ
CELIO LUIS ACOSTA ÁLVAREZ
FERNANDO EUGENIO ORTEGA CABRERA

Sobre la presente edición:

Toda la obra constituye un trabajo de investigación colectiva de los tres autores declarados, con la colaboración de Yosefint Díaz en algunos temas. Para facilitar la unidad y fluidez del estilo, la redacción final ha sido hecha por Diosvany Ortega, con la participación de Celio Luis Acosta en el capítulo 3 y en la redacción de las ideas claves de los capítulos.

Cita recomendada:

Ortega, D.; Acosta, C. L. y Ortega, F. (2023) La escuela infinita. Aprender y enseñar en entornos ubicuos. Editorial Pueblo y Educación.

<https://laescuelainfinita.aprendiendo.cu>

© [Diosvany Ortega González](#), [Celio Luis Acosta Álvarez](#)
y [Fernando Ortega Cabrera](#), 2023

© Editorial Pueblo y Educación, 2023

Edición: Claudia Ribalta Contreras

Corrección: María de los Ángeles Navarro y Martha Entralgo

Diseño de cubierta: Ernesto Cartillo y Mariela Martín Mazola

Diseño de interiores: Mariela Martín Mazola y María Pacheco Gola

Emplante: María Pacheco Gola



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons (Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional): <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

Se permite copiar, distribuir y comunicar públicamente la obra sin costo económico, así como hacer obras derivadas bajo la condición de reconocer la autoría intelectual del trabajo en los términos especificados por los autores. No se puede utilizar esta obra para fines comerciales, y si se altera, transforma o crea una obra diferente a partir de la original, se deberá distribuir la resultante bajo una licencia equivalente a esta obra y darle crédito de manera adecuada. Para cualquier uso diferente al señalado anteriormente, se debe solicitar autorización por escrito al autor principal de esta obra.

ISBN 978-959-13-4297-3 (versión impresa)

ISBN 978-959-13-4462-5 (versión PDF)

ISBN 978-959-13-4590-5 (versión Epub)

EDITORIAL PUEBLO Y EDUCACIÓN

Ave. 3.ª A No. 4601 entre 46 y 60,

Playa, La Habana, Cuba. CP 11300.

epe@enet.cu

www.epe.gemined.cu

04

**UNA PEDAGOGÍA
DE LA TOTALIDAD
FRENTE AL LABERINTO**

Ante el laberinto desde el cual debemos construir un ecosistema basado en el minimalismo y la capacidad para reducir los ruidos, es necesario tener claridad de enfoque. En este sentido, la escuela infinita se apoya en la metáfora de la totalidad para encausar el proyecto de promoción del desarrollo de ciudadanos que viven en un mundo ubicuo. Para ejemplificar mejor nuestras tesis al respecto, en este capítulo vamos a apoyarnos en un popular clásico de la literatura para niños, niñas y jóvenes.

Como es conocido, esos cuentos a veces promueven una moralidad cuando menos inquietante: Cenicienta regresa a casa pasada la hora convenida y se enamora, casualmente, de un príncipe, Pinocho miente, Ricitos de Oro allana la vivienda de los ositos, Blancanieves se fuga de su casa y va a vivir con siete enanitos desconocidos, por solo poner algunos de los ejemplos. Sin embargo, uno de esos casos se nos presenta como punto de partida para reflexionar sobre las concepciones pedagógicas, el diseño curricular y el rol de la escuela: Caperucita Roja.³²

Si recordamos, Caperucita parece una niña modelo: se preocupa por su abuelita enferma, escucha atentamente a su madre que, al igual que los maestros de escuela, le explica reglas de comportamiento y los peligros de la vida, simbolizados en el cuento por el lobo y el bosque que debe transitar la niña; no obstante, llegado un punto, y por alguna razón, Caperucita desobedece. Esa razón, que casi siempre pasamos por alto al diseñar los currículos escolares, es uno de los puntos clave de todo proceso educativo y constituye la puerta por la que avanzaremos en este capítulo.

VISUALIZANDO EL BOSQUE A TRAVÉS DE LA ESCUELA

Al igual que a Caperucita, la escuela tradicional moderna nos ha impuesto un mundo fragmentado y supuestamente pensado por los maestros. Nos ha ofrecido uno de los posibles caminos para llegar a la casa de la abuelita y alertado de la existencia del lobo bajo la ingenua

pretensión de que eso bastaría para podernos desempeñar en el bosque. Al igual que Caperucita, hemos experimentado la inutilidad de los saberes escolares al encontrarnos ante un cruce de caminos o frente al tantas veces temido depredador. Lo que lamentablemente no estuvo en condiciones de descubrir Caperucita, es la razón por la cual la escuela tiende a reproducir ese modelo formativo, por lo que, pasados unos años, encontraremos a Caperucita, ya madre, repitiendo exactamente el mismo esquema inoperante a su pequeña descendencia. Algo similar a la historia del pelícano del que hablara Bourdieu, que ponía huevos de los que irremediabilmente salían otros pelícanos iguales (Bourdieu y Passeron, 1998).

Para ello es necesario comprender que la escuela opera bajo ciertos códigos culturales que delimitan los significados que deben ser producidos y reproducidos en su seno y, en correspondencia, aquellos que no deben aparecer ni ser reproducidos. Opera bajo un mandato social que delimita el para qué, el qué y el cómo en la educación, aunque solo en última instancia, ya que en determinadas condiciones tiene la escuela, como autoridad reconocida para la delimitación de los patrones culturales de una sociedad, la posibilidad de producir significados en contradicción con ese encargo social o, para decirlo con mayor exactitud, con el encargo del grupo dominante, para producir los de otro grupo social que pudiéramos llamar de los dominados (Marx, 1973; Freire, 1970; Bourdieu y Passeron, 1998).

Esta autoridad del poder escolar para delimitar, mediante un instrumento al que llama *currículo*, significados que deben ser producidos y reproducidos en la sociedad, fundamentalmente en la forma de *para qué y qué*, también aparece en su propio interior para la delimitación del *cómo*; y es ahí, en lo referido al método en su sentido más amplio, que va más allá de lo estrictamente didáctico, principalmente cuando la escuela tiende no solo a reproducir elementos de la sociedad de la que forma parte, sino a reproducirse a sí misma como resultado de un proceso en el que los educadores, desde su cotidianidad, no rebasan normalmente la mistificación de sus prácticas. La misma práctica que debiera liberar al educador, tiende a enajenarlo en un largo proceso de repetición que limita su aprendizaje como sujeto social.

Como parte de esta tendencia a una reproducción metodológica en las praxis del funcionamiento institucional, que entra a veces en contradicción no solo con la naturaleza de la vida misma, sino con los propios resultados de la investigación científica que hace la escuela sobre sus prácticas, quizás la más enraizada e indisputada para un cambio

sea la que constituye la base de su sistema curricular, la que está referida al cómo se produce en los seres humanos el paso del no conocimiento al conocimiento del mundo. Esa base del sistema curricular en torno a la cual gira todo el andamiaje teórico y el accionar práctico de la escuela, es esencialmente la responsable del limitado conocimiento del mundo con que Caperucita adopta una decisión crucial para su existencia.

Cuando la niña del cuento se enfrenta a un nuevo conocimiento (el camino para llegar rápido a casa de su abuelita), lo hace atendiendo solamente a un aspecto fragmentado de la realidad, sin tomar en cuenta las consecuencias morales que la aplicación de ese conocimiento podría traer, sin percibir que los aspectos de la realidad aprendidos aisladamente suelen tener un comportamiento diferente al ser condicionados en las relaciones de totalidad. Esta es la consecuencia lógica de que su madre se haya ocupado de ofrecerle una sola parte del cuadro del mundo, de que haya caído en los peligros del currículo disciplinar que conducen a una visión simplificada en la que se colocan barreras a un cuadro de totalidad.

La ciencia ha aportado suficientes elementos probatorios de la unidad indisoluble de un mundo que es a la vez variado, diverso: desde la unitaria multiplicidad de la vida hasta la comprensión del tiempo como algo único y múltiple. Y aunque pareciera una verdad clara y asequible a todos la necesidad y la posibilidad de comprender al mundo como tal, las dificultades epistemológicas de este cometido quedan sintetizadas en aquel parlamento de Platón en el Fedro: «Si encuentro a algún otro capaz de ver las cosas en su unidad y su multiplicidad, ese es el hombre al que yo busco como a un Dios» (Platón, 2014).

Al hombre no le es posible apropiarse del mundo en una primera instancia (Kosik, 1967). El mundo, como totalidad, se nos presenta en forma de una cosa espesa y confusa de la que nosotros mismos formamos parte y se nos hace imposible comprender en un primer momento. Aquí es donde el pensamiento racional vino a aconsejarnos la fragmentación de la cosa espesa y confusa: «fragmentar todo problema en tantos elementos simples y separados como sea posible» (Descartes, 2010), y ese es el camino que ha seguido la escuela tradicional moderna en una interminable atomización, sin percatarse de que el mundo atomizado deja de ser tal y comienza a ser inteligible. Es, por tanto, necesario superar la barrera del pensamiento cartesiano y volver a armar lo fragmentado de forma que, sin perder el espesor que la caracteriza, la cosa se nos haga menos confusa.

Para ello partimos de la tesis de que «el horizonte —oscuramente intuido— de una realidad indeterminada como todo, constituye el fondo inevitable de cada acción y cada pensamiento, aunque resulte inconsciente para la conciencia ingenua» (Kosik, 1967, p. 11). Aquí aparece algo en lo que coinciden diferentes claves para la apropiación del mundo, que constituye el primer escalón en cualquiera de ellas y corresponde a la asimilación práctico-espiritual, es la percepción de la realidad como totalidad plena e indivisible: solo en momentos posteriores, mediante la abstracción y segmentación de esa realidad, los seres humanos llegamos a separar partes del todo para intentar su conocimiento, y aquí surgen dos extremos que lo dejan en penumbras y obstaculizan sus concepciones curriculares. El primero es creer que la percepción total y plena mediante la cual nos llega la realidad no puede, en modo alguno, ser segmentada, con lo cual no solo se confunde la percepción de la realidad con la realidad misma, sino que nos condena a la metafísica de una ciencia unitaria. El segundo es creer que a través de esas partes extraídas de la totalidad, se puede llegar a obtener la esencia de la realidad, y es por tanto imprescindible buscar el elemento último, atomístico, con lo cual se cae, además, en el error de creer que existe algo como un componente último, indivisible. Ambos son formas de un pensamiento ingenuo.

El segundo de los extremos ha predominado en los currículos escolares de la llamada modernidad, con la identificación de asignaturas que se homologan a disciplinas científicas y se subdividen en temas hasta lo que alcanzan a considerar como el elemento último indivisible. En virtud de esta concepción, el mundo es mistificado en fragmentos arbitrariamente seleccionados que se presentan como los necesarios de conocer no solo en detrimento de otros, sino de ellos mismos. Por ejemplo, a Caperucita le enseñamos el camino para ir a casa de su abuelita, no diferentes caminos; le enseñamos el peligro del lobo, no la posibilidad de que en su comportamiento, el lobo real sea diferente al percibido, por lo que el real que se proyecta con amabilidad aparente, no puede ser identificado como un riesgo; le enseñamos a amar a su abuelita pero no las consecuencias contrarias que puede tener el amor en condiciones concretas. Pareciera que le hemos enseñado todo lo que necesita saber para cumplir su cometido, aunque aceptemos que algo ha faltado; sin embargo, no le enseñamos que todo esto forma una totalidad, un cuadro único en el que la abuelita enferma, el lobo real, el bosque, etc., existen como una interrelación indisoluble donde cada

una de esas posibles partes actúa como condicionante y es condicionada con respecto a las otras, y que existen además en un movimiento, dejando de ser a cada instante.

La escuela tradicional moderna siente que ha cumplido al darle una selección de fragmentos que deben ser articulados por la niña como en un rompecabezas, y en el mejor de los casos, le brinda herramientas para esta articulación; pero el cuadro se le ha dividido en tantos fragmentos, le ha sido presentado de forma tan arbitraria, que a la hora de decidir, a Caperucita se le hace imposible ver la totalidad en la que debe operar y de la que ella misma forma parte.

Aparece entonces otra de las aristas medulares que de la visión del bosque da la escuela, la referida al lugar del estudiante en la totalidad del mundo, al lugar de Caperucita en el cuadro bosque.

Aunque la ciencia haya demostrado que el sujeto forma parte del objeto del que se apropia en el tránsito del no conocimiento al conocimiento del mundo, por lo general, en los diseños curriculares esto no solo queda ignorado, sino que el mismo sujeto es fragmentado en su educación, y así se habla de formación ambiental, cívica, estética o laboral, como si los estudiantes fueran una u otra cosa, aun cuando, en determinadas concepciones curriculares, con esto se busque lo que llaman la formación multilateral del individuo.

Un individuo integral operacionalizado, en dependencia de los basamentos filosófico-pedagógicos con los que se opere, más o menos como un *homo sapiens + homo faber + homo ethicus + homo aestheticus*, no es necesariamente alguien más completo, que ha recibido una educación más integral.

Este es el camino que conduce, en algunos diseños curriculares, a hablar de formación ciudadana en vez de educación del ciudadano, lo que no solo se trata de un problema meramente gramatical, sino del posicionamiento desde una tradición que necesita diseccionar el mundo para comprenderlo.

No puede existir algo tal como la formación ciudadana, intelectual o estética si el individuo es uno en su multiplicidad, pero la escuela habla de formarnos en matemáticas, idiomas, historia, ciencias, y, además, en valores o en la diversidad. Una elevada parte de la producción científica de la pedagogía y la didáctica contemporánea va encaminada por estas especializaciones que pretenden demostrar cómo enseñar y aprender mejor un determinado fragmento del todo, pero sin explicar las interrelaciones, cómo los saberes disjuntos en el currículo se condicionan

recíprocamente en la realidad. Esta es una de las razones por las que la escuela no puede comprender por qué le falla a Caperucita la geografía aprendida y sucumbe ante el engaño del lobo; incluso, por qué los valores que se le han inculcado no le permiten decidir acertadamente.

Se refuerza aquí la problemática, aparentemente lingüística, pero de consecuencias insospechadas, del extendido uso del vocablo formación para referirse a la educación. El proceso de convertirnos en humanos es la educación y esto implica formarnos, pero sobre todo desarrollarnos en una espiral infinita en la que nos vamos apropiando de la cultura con un sentido transformador, es decir, aprendiendo. De esta idea —que desarrollaremos más adelante— se deriva que no hay aprendizajes sin otros, sin interacción social, porque aun cuando esta apropiación transformadora pueda producirse en un aparente aislamiento, los otros están presentes porque forman parte de la cultura de la que nos apropiamos, o como más poéticamente lo viera Quevedo cuando reconocía que «apartado en la paz de estos desiertos, / con pocos pero doctos libros juntos, / vivo en conversación con los difuntos / y escucho con mis ojos a los muertos». Es decir, que la formación es una parte, en última instancia inicial, del proceso de devenir humanos, por lo que limitarnos a proyectar que este proceso es solo, o esencialmente, formación, parece ocultar el mandato de dar una forma preconcebida a partir de un modelo de sociedad determinado.

En realidad de lo que se trata es de educar, que pudiera implicar la formación, incluso en el sentido de dar forma si se quiere, pero que es esencialmente desarrollo, con lo que no hay posibilidad alguna de limitar o amoldar al ser humano. La educación del ciudadano es entonces la educación en un sentido más concreto, provista de una finalidad, dotada ya del plano ideológico que le es necesario para realizarse, pero sin ceder, ni siquiera desde un punto de vista heurístico, a la tentación de fragmentarse. Educar al ciudadano así entendido, no es la educación de una arista de su personalidad que pudiera asociarse a lo que se ha llamado, por el uso de la racionalidad clásica, educación moral, aunque tenga en las decisiones morales una brújula para su desarrollo,³³ ni la educación para convivir en entornos físicos, porque

³³ ¿Para qué escribe uno, si no es para juntar sus pedazos? Desde que entramos en la escuela o la iglesia la educación nos descuartiza: nos enseña a divorciar el alma del cuerpo y la razón del corazón. Sabios doctores de Ética y Moral han de ser los pescadores de la costa colombiana, que inventaron la palabra sentipensante para definir al lenguaje que dice la verdad (Galeano, 1989).

entiende que la aventura de vivir se desarrolla hoy en entornos ubicuos, y es allí donde debe ser educado.

Una educación así entendida implica superar la visión del mundo con que la escuela tradicional moderna nos intenta condicionar y se condiciona a sí misma, y aborda el problema del poder escondido bajo el mandato. Ahí radica una de las tareas que nos hemos propuesto para la escuela infinita, tanto al concebir los contenidos curriculares como las relaciones de aprendizaje. Por ejemplo, y como vimos en el capítulo 2, detrás de la aparente libertad del autoaprendizaje por la libre exposición al flujo de información en entornos virtuales, se esconde el monopolio de un poder que está decidiendo por nosotros los educadores, y la información-dios va desplazando al currículo oficial. Detrás del problema de las elecciones está el de la elección de lo que elijo, porque cuando elijo, en realidad estoy eligiendo muchas veces lo que otro ha elegido por mí, sojuzgándome sin que pueda comprenderlo.

Caperucita decide ir a casa de su abuelita, pero bajo la forma de un mandato de su madre que le traza incluso el camino que debe seguir, y cuando la niña intenta tomar una decisión real por sí misma, la de escoger el camino para el viaje, es en realidad el lobo quien ha decidido por ella. Este es un caso donde el problema del poder escondido bajo el mandato se combina con otras dos de las problemáticas de las decisiones que los currículos escolares suelen pasar por alto: los espejismos y las consecuencias paradójicas.

La problemática de los espejismos, lo que Morin (2006) llama la «*self-deception*», es una de las grandes complejidades de las decisiones debido a que actúan como un velo sobre la realidad. Caperucita realmente cree que procede correctamente cuando desobedece a su madre, se engaña a sí misma a partir de la no correspondencia del lobo real que se le presenta con la imagen del lobo que tenía, y ese autoengaño le hace creer que decide, cuando en realidad hay otro poder que está decidiendo por ella. Esta es una problemática que afrontamos a cada instante durante nuestra migración a entornos virtuales, donde interactuamos con sofisticados algoritmos especializados para hacernos recomendaciones personalizadas y filtros burbujas.

Otra problemática es la escisión del sujeto en los entornos virtuales. Al desligarse de los entornos físicos —aunque sea de manera formal, ya que aún nadie puede vivir absolutamente separado de su entidad biológica— hemos observado la tendencia a desligarse de ciertos

códigos morales y manifestar comportamientos que normalmente no expresaría en entornos físicos. Es como si el avatar se desligara del Yo, algo que se ha evidenciado particularmente en las redes sociales, en casos extremos de *cyberbullying*.

Esto refuerza, además, el desafío que le presentan a la escuela las consecuencias paradójicas de las decisiones morales, la manera en que una decisión se desvía del resultado previsto, para obtener uno a veces totalmente opuesto, como que la decisión de Caperucita de tomar el camino más corto para ayudar más rápido y mejor a su abuelita, termine generando que sea devorada por el lobo, o que el acto moralmente cuestionable de matar al animal, permita al leñador salvar a la niña y a su abuelita. Es, por tanto, un laberíntico entramado de procesos a la vez condicionados y condicionantes, al margen de que concienticemos su existencia, o incluso de que los neguemos abiertamente; un entramado que se oscurece aún más por la visión perturbadora con la que los sistemas educativos usualmente nos han puesto ante esta realidad y se plantean el problema de la educación. Para esclarecer esta problemática, debemos entonces desentrañar cómo aprende Caperucita.

PARA APRENDER A ENSEÑAR A CAPERUCITA

A diferencia de otras profesiones, el educador realiza su trabajo con y sobre algo que no se ve, al menos no de manera directa. Un carpintero trabaja con madera a la que intenta dar forma, pero esta es algo que puede ver, tocar, oler. Incluso, en el más extremo caso, como el de Gepetto en la célebre historia de *Pinocho*, donde el pedazo de madera tenía vida propia, el carpintero podía ver el material con el que trabajaba. Sin embargo, todos los educadores tenemos que obrar con las mentes, y no importa que sigamos la obstinada e inviable empresa de intentar darles forma (como Gepetto) o que nos esforcemos en orientarlas hacia el desarrollo: las mentes tienen la misteriosa costumbre de no dejarse ver.

Es esta una de las enormes dificultades de la educación: lograr que cambie intencionalmente algo que no puede verse. Podemos observar el cuerpo de las personas, pero no sus mentes; podemos saber lo que dicen, hacen o escriben, pero solo «formular conjeturas fundadas

acerca de lo que piensan»³⁴ (Damasio, 2010, p. 22); y para hacerlo aún más complejo, la mente tiene el hábito de cambiar a cada instante, algo que es también estimulado por el propio educador, ya que el objetivo de su trabajo es que se produzca ese cambio, aunque así propicie otra de las interesantes paradojas del oficio de educar.

Los cambios de la mente están relacionados con sucesivos procesos de apropiación de la naturaleza y la cultura. Nos convertimos en seres humanos precisamente a través de esa apropiación que produce el conocimiento y en la medida en que también creamos el mundo y nos producimos a nosotros mismos. Es lo que revela la ley genética general del desarrollo cuando describe que «cualquier función en el desarrollo cultural del niño aparece en escena dos veces. Primero como algo social, después como algo psicológico, primero entre la gente como una categoría intersíquica, después dentro del niño como una categoría intrapsíquica» (Vigotsky, 1987, p. 167). Es decir, que el proceso de apropiación es entendido como internalización de la cultura en dos momentos dialécticamente interrelacionados.

Una peculiaridad del aprendizaje humano es que, gracias a este proceso de internalización, somos capaces de apropiarnos tanto de la realidad natural (una roca, un árbol) y la cultural física (cualquier artefacto), como de la realidad cultural ficcionada (la idea de familia, dinero o escuela) y la virtualizada (entornos virtuales de aprendizaje, redes sociales digitales). No importa aquí explicar los matices entre estos cuatro tipos de realidades, sino el hecho de que podemos apropiarnos de las que ocurren tanto en entornos físicos como en entornos que no lo son (a los que accedemos mediados por tecnologías), y de realidades que solo están en las mentes de otros individuos de la especie.

Esto es posible porque la apropiación es siempre un acto creativo en el que nuestras mentes exploran posibilidades, formulan hipótesis, minimizan errores y optimizan las funciones de recompensa (Dehaene, 2019). Es decir, que el modo en que aprendemos se parece más al

³⁴ Aunque esto aún es así, existen múltiples proyectos destinados a leer las mentes y hackear los cerebros. La idea es la creación de humanos híbridos, algo que ya tiene las primeras soluciones a escala tecnológica y que podría convertirse en una nueva y desafiante realidad para la educación y la psicología en la próxima década. Para una panorámica informativa al respecto, recomendamos la entrevista realizada por *El País* al neurocientífico Rafael Yuste y al ingeniero Darío Gil, dos de los investigadores líderes en estos proyectos (Yuste y Gil, 2022).

trabajo de un investigador que al del cajero de un banco, para jugar con la conocida metáfora de Paulo Freire. Por ello, a Caperucita no le bastan los consejos de la madre ni la realidad física con la que está interactuando, porque se apropia de ella a través de sus experiencias y dotándola de sentido.

La categoría «sentido» es clave para la comprensión del aprendizaje humano en una escuela infinita:

Esa categoría sustituiría conceptos tan tradicionales como motivo, interés y necesidad, como si fueran categorías afectivas externas al pensamiento y que lo influyen como realidades diferentes a él. En realidad, el pensamiento como función de sentido representaría en sí mismo una motivación de las acciones implicadas en su curso, entre ellas sus propias operaciones (González Rey, 2009, p. 5).

Desde esta categoría podemos comprender que Caperucita no desobedece realmente a su madre. Lo que ocurre es que no logra activar lo que le habían enseñado; algo que sucede porque el sentido de la palabra no está incluido en la palabra misma. El sentido es construido por el hablante y esta construcción ocurre en un contexto que es siempre distinto, siempre relacionado con la experiencia. El sentido da significado al significante a través de configuraciones donde lo cognitivo, lo afectivo, lo volitivo y lo motivacional se integran en cambios sucesivos. Por esta razón, el principal rol de una escuela infinita no es otro que la construcción de sentidos que promuevan el desarrollo personalógico de los sujetos en un complejo entramado de relaciones sociales.

El aprendizaje como desarrollador de la personalidad, que ha de caracterizar a una escuela infinita, es entonces un aprendizaje productor de sentidos, en la medida en que esta categoría permite integrar en una misma configuración lo cognitivo, lo afectivo, lo volitivo y lo motivacional. González Rey lo explica con mayor claridad:

Prefiero hablar de procesos de sentido que de procesos cognitivos, pues no existe ningún proceso cognitivo puro, a no ser ante situaciones artificiales, formales y meramente reproductivas. La cognición humana es una producción, donde el procesamiento de información representa solo un momento de un complejo proceso, cuyo aspecto central es la producción de ideas y modelos que no son un resultado de informaciones recibidas, sino de las producciones del sujeto sobre ellas (González Rey, 2009, p. 6).

Los procesos de sentido permiten al ser humano inventarse a sí mismo a la vez que es inventado por otros (Frankl, 2004), pero su importancia para la escuela infinita es mucho mayor, porque permite dilucidar uno de los grandes mitos de la pedagogía: aquel que está referido a la influencia de los factores externos sobre el aprendizaje. Según este mito, el medio externo influye sobre el aprendizaje, y situaciones específicas y ciertos factores de este medio, como pueden ser los relacionados con las tecnologías, lo condicionan. Desde este mito, los valores inculcados por la madre hubieran incidido en Caperucita; incluso, podríamos fantasear con la posibilidad de que la niña hubiera podido disponer de un dispositivo móvil con GPS, o realidad ampliada para identificar al lobo, o alguna IA que le hiciera recomendaciones en el acto. Nos sentimos tentados a imaginar que así Caperucita hubiera sido una especie de dios con prótesis y hubiera tenido las influencias adecuadas para tomar la decisión que la alejara del lobo.

Sin embargo, nada de esto es cierto. No son ninguno de los factores externos —ni las condiciones ambientales, económicas, tecnológicas o relaciones sociales establecidas—, los que influyen por sí mismos en el aprendizaje; ni siquiera es la interrelación entre estos y otros posibles factores. Lo que verdaderamente influye en el aprendizaje es la vivencia del sujeto y la producción de sentidos que hace al interactuar con los factores externos durante la apropiación del mundo, algo que ya habíamos aprendido por el mito de Dédalo e Ícaro y que la vertiente más radicalmente dialéctica del enfoque histórico-cultural ha demostrado.

Esta concepción, que está en la base del Vigotsky menos conocido, le da un giro dialéctico al asunto y envía de un tirón a la papelera de reciclaje un considerable número de investigaciones que parten del erróneo principio determinista de la influencia de lo externo en lo interno. He aquí un elemento vital para concebir los procesos de aprender y enseñar en una escuela infinita.

Ahora bien, el proceso de internalización como unidad de procesos emocionales y simbólicos actuales, se complementa con los procesos de memoria que permiten recuperar en el futuro el conocimiento de un modo reconstructivo, porque nuestros cerebros no almacenan las imágenes de la realidad como almacenamos los libros en una estantería. Este proceso ocurre de otro modo, la reconstrucción de la realidad que hacemos al apropiarnos de ella queda en nuestros cerebros guardada en forma de representaciones disposicionales (Damasio, 2006). Es decir, al interactuar con la rama de un

árbol nos apropiamos de ella dotándola de sentido, construyendo una representación de la rama, pero no es una foto de esa rama lo que archiva nuestro cerebro, sino una serie de atributos que van desde el color, el olor y la forma hasta experiencias de posibles usos,³⁵ pasando por la contrastación con otras realidades que comparten características similares y a partir de las cuales podemos generalizar que se trate en efecto de una rama de árbol. Esos atributos son posteriormente movilizados para reconstruir la imagen de la realidad construida.

Los procesos de reconstrucción de imágenes mentales no son eficientes, como puede ser el caso de una biblioteca donde cada vez que vayamos a sacar un libro (salvo circunstancias ambientales que no viene al caso considerar aquí) será el mismo libro el que obtengamos, o el de un sistema informático que infaliblemente reproduciría el libro archivado. En el caso de nuestros cerebros seremos capaces de reconstruir el libro, pero en cada reconstrucción recuperaremos o aportaremos diferentes matices; incluso, puede ocurrir que no seamos capaces de recuperarlo en un momento específico (olvido) porque fallen los mecanismos para la reconstrucción asociados a la realidad a la que llamamos libro, en cuyo caso nuevamente es clave la categoría sentido para comprenderlo en toda su riqueza, más allá de los «límites» de un enfoque puramente cognitivista.

Estos procesos, que han sido ampliamente descritos por las neurociencias y la psicología contemporánea, son vitales para la escuela, pues demuestran la indisoluble relación de lo racional y lo emotivo para que los seres humanos aprendamos (esto es que nos apropiemos del mundo). Por esto, los procesos de aprender y enseñar en una escuela infinita asumen que es tan importante lo que aprendemos como la forma en que lo aprendemos, y cuando hablamos de forma nos referimos a un amplio conjunto de factores asociados: afectividad, tiempo, espacio, métodos, recursos, variedad, frecuencia.

Otro aspecto importante es la comprensión de que todo aprendizaje implica la reconstrucción de configuraciones³⁶ en nuestras mentes sobre un determinado aspecto de la realidad, y que esa reconstrucción también modifica, o puede modificar, otras configuraciones. Cuando aprendemos se crean y modifican configuraciones relacionadas con ese aspecto concreto de la realidad aprendido, pero

³⁵ Virtualizaciones en el sentido de potencia que vimos en el capítulo 1.

³⁶ Preferimos hablar de «configuraciones» en lugar de «disposiciones» —como es costumbre en el discurso de base cognitivista—, pues es una categoría histórico-cultural que capta el sentido dialéctico, verdaderamente procesal de este fenómeno.

también con otros aspectos, sin que pueda exactamente controlarse cuáles y en qué grado. Esto ocurre, entre otros factores, porque entra a jugar una combinación de procesos de orden consciente y no consciente, asociados a emociones y sentimientos.

Podemos así comprender que no es desde el conocimiento (visto como abstracción) desde donde se logran promover los más duraderos cambios en nuestras mentes y sus expresiones conductuales. Si así fuera, tuviéramos sólidas razones, por ejemplo, para creer que ningún médico fumaría. Imagine aquí el caso del grupo de médicos que practica la disección del cadáver de un fumador; comprueban que la causa de la muerte ha sido una deficiencia respiratoria provocada por la alta concentración de nicotina que claramente se observa en sus pulmones; salen a un receso y encienden varios cigarrillos para comentar el caso que acaban de analizar. Evidentemente, no lo hacen por falta de conocimiento.

No es el conocimiento por sí mismo quien determina los cambios de la conducta, sino la combinación compleja, muchas veces indeterminada, de factores motivacionales, contextuales, entre otros, que intervienen en el proceso de aprendizaje, lo que González Rey (2002, p. 87), continuando el camino de Vigotsky, llama sentido subjetivo, y que comprende la «unidad inseparable de los procesos emocionales y simbólicos, donde la emergencia de uno de ellos provoca la aparición del otro sin ser su causa».

En la escuela, más allá de las tecnocracias curriculares, nunca es posible prever con total exactitud si el hecho de anotar un gol durante la final de un partido de fútbol modificará nuestras configuraciones relacionadas con cierto tema de geometría del espacio. Es algo que puede o no ocurrir, al margen de que se diseñe, porque una serie de «calificantes inesperados» (Damasio, 2006) intervienen constantemente tanto durante el aprendizaje como en las posteriores movilizaciones de lo aprendido en nuestra praxis cotidiana. Es importante aquí la capacidad para propiciar o identificar marcadores de desarrollo.

Llamamos marcadores de desarrollo a episodios emocionalmente significativos que llevan al sujeto a tomar conciencia de la necesidad de dirigir sus energías hacia determinadas actividades que generan desarrollo. Pueden tener su origen en el error (por ejemplo, no aprobar un examen) o en un acierto (ganar un concurso). Ambos episodios son potenciales marcadores, pero para llegar a serlo necesitan que se activen eventos emocionalmente significativos, capaces de disparar mecanismos de motivación suficientemente estables como para

desencadenar estrategias que permitan identificar metas, superar determinadas situaciones límites que se antepongan y trabajar hasta alcanzarlas. Estos marcadores encuentran su verdadera esencia para una escuela infinita a partir de la revelación hecha por Vigotsky sobre la existencia de zonas de desarrollo próximo como una de las claves para organizar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Es conocido que una zona de desarrollo próximo es una metáfora que expresa aproximadamente la distancia existente entre lo que alguien puede hacer por sí solo y aquello que puede llegar a hacer con la ayuda de otros. La labor del educador se estructura entonces a partir de la constante determinación de las zonas de desarrollo próximo de los sujetos con los que interviene en procesos de aprendizaje. Su tarea consiste en trabajar o potenciar el trabajo en estas zonas para dar tirones al desarrollo, con lo que propicia paulatinamente que lo que hoy el educando solamente puede hacer con la cooperación de otros, mañana lo pueda hacer solo e incluso cooperar con otros compañeros para, trabajando en sus zonas de desarrollo próximo, posibilitarles llegar a donde él ahora se encuentra. Vigotsky (1987, p. 118) plantea al respecto que el educador «marcha delante del desarrollo y lo conduce».

Se refuerza así que es un proceso que se produce en el seno de interrelaciones humanas enmarcadas en un contexto histórico, que es lo que está en el trasfondo de la conocida sentencia de la *Pedagogía del oprimido*: «Nadie libera a nadie, ni nadie se libera solo. Los seres humanos se liberan a sí mismos en comunión» (Freire, 1970). Esta idea nos lleva entonces a la necesidad de proponer un eje articulador que posibilite a la escuela infinita afrontar los desafíos de los nuevos entornos ubicuos. Le hemos llamado pedagogía de la totalidad.

PARA EDUCARNOS MEJOR: UN CURRÍCULO SUSTENTADO EN LA PEDAGOGÍA DE LA TOTALIDAD

Uno de los sinsentidos de ciertas filosofías de la educación es el intento de pensar en un modelo de hombre, ya que el verdadero fin de la educación es siempre la construcción de algo inexistente, algo que

ha estado ahí, en potencia, pero que nunca antes se ha revelado; algo único que paradójicamente solo tiene sentido y se construye como tal en relación estrecha con los otros. Es decir, la construcción de un sujeto y de la comunidad de la que forma parte en la intersección de entornos físicos y virtuales.

Por esto la primera pregunta que la escuela infinita debe formularse no es precisamente qué ciudadano se desea formar y a partir de qué paradigma hacerlo; sino algo más cercano a lo que ha planteado Paulo Freire en términos mucho más abarcadores:

Creo que una cuestión fundamental para nosotros los educadores populares es saber cuál es nuestra comprensión del acto de conocer. Segundo, conocer para qué. Tercero, conocer con quiénes. Cuarto, conocer en favor de qué. Quinto, conocer contra qué. Sexto, conocer en favor de quiénes. Séptimo, conocer contra quiénes. Pero hay todavía otra pregunta previa a todas estas y es la de cómo conocer, es decir, una pregunta que tiene que ver con el método (Freire, 2000).

O lo que es lo mismo: la comprensión de que el principio epistemológico referido al objeto como anterior al método, no implica partir sin método en un intento de negar nuestra subjetividad ante cada objeto al que se enfrenta, implica reconocer que partimos con método, con uno general que, para ser de utilidad, tiene que remodelarse, reconfigurarse en función del objeto, incluso dejar de ser para ser otro llegado el caso.

Al plantearse la pregunta relacionada con el método así entendido, la pedagogía se encuentra hoy ante el reto de superar la tradición cartesiana que ha permeado los sistemas educativos y sus concepciones curriculares. Para lograrlo, debe retomar el camino de la dialéctica y avanzar hacia la pedagogía de la totalidad que de ella se deriva, pero hacerlo desde la conciencia de que una tradición siempre aparece en diálogo con aquella que pretende superar, pues iniciar una nueva tradición implica adoptar una postura crítica con respecto a otra, ya que hasta lo que hacemos en contra de ella se enmarca, de alguna manera, en la tradición criticada (Popper, 1983). Esta es una tarea de tanta dificultad que rara vez puede ser la obra de una sola persona lo que provoca cambiar, con cierta estabilidad, una tradición o los paradigmas que se entrelazan a su amparo.

Generalmente la observación pura de los hechos nos lleva a percibirlos desde la óptica del pensamiento vigente en nuestro contexto

histórico. Sin la ayuda de la razón, no podríamos comparar los enunciados que se desprenden de las apariencias con otros enunciados para poder comprender el hecho real. En otras palabras, solo desde la articulación dialéctica observación-razonamiento podemos pasar por encima de nuestra cultura, o lo que es lo mismo, comprender que la realidad evidente de un hecho, fruto de su observación, puede ser solo el efecto de un sistema de creencias culturales que nos impide ver el hecho real tal cual es, lo que nos lleva inevitablemente a la formulación de nuevas creencias.

Un paso decisivo en el desarrollo de las concepciones pedagógicas ha sido el de poner al sujeto que aprende como el centro del proceso educativo. Este cambio de paradigma ha sido comparado con la revolución copernicana. El paradigma del que hablamos ahora bajo el nombre de pedagogía de la totalidad, para jugar con el paralelismo del mundo de la física, constituye una nueva revolución, relativizadora, y renuncia a la existencia de una figura central.

La pedagogía de la totalidad implica comprensión de la unidad múltiple del mundo, de la imposibilidad e inoperancia de reducirlo a objetos últimos aislados; comprenderlo no solo como interrelación de cosas, sino como organización total de la que también forma parte lo caótico. Supone, a partir de este primer posicionamiento epistemológico, que anula cualquier escisión posible entre sujeto cognoscente y objeto cognoscible, que no existe algo como un centro del proceso educativo —ni el sujeto que aprende ni el que enseña—, ni queda jerarquizada una categoría didáctica sobre otra. Pero, a la vez, la pedagogía de la totalidad implica comprender que el mundo no puede ser aprendido como totalidad en una primera instancia, porque está constantemente haciéndose y, por lo tanto, dejando de ser, ya que uno de sus principales creadores es el mismo sujeto que aprende.

Un diseño curricular sustentado en la pedagogía de la totalidad pone el máximo empeño en la noción de totalidad fragmentada mínima aceptable; es decir, la fragmentación de la totalidad en aquellas subtotalidades de mayor nivel de integración. Para ello toma el mismo principio de la racionalidad clásica que ha servido de base a la concepción de los diseños curriculares tradicionales, pero aplicado a la inversa: en vez de buscar el elemento más simple en el que puede descomponerse la totalidad para ser comprendida, intenta hallar el elemento de mayor complejidad o nodo de contenidos en que puede descomponerse.

Determinar estos nodos de contenidos constitutivos de la totalidad fragmentada mínima aceptable es uno de los grandes retos de los diseños curriculares, pues conlleva la superación de conceptos

tan arraigados como los de contenido, asignatura o disciplina. No importa buscar ahora el elemento último en que puede descomponerse una totalidad para ser identificado con un conocimiento que se debe adquirir, e ir engranándolo a lo largo de la pirámide escolar en forma de asignaturas, disciplinas o años académicos. Lo esencial aquí es precisamente lo contrario: la identificación de los nodos últimos, de mayor complejidad, a partir de los cuales a un sujeto, de acuerdo con su desarrollo, le es posible comenzar la comprensión de la totalidad; se trata no de bajar hasta el primer piso, sino de subir hasta el más alto desde el que el todo se nos hace comprensible. Esta concepción del currículo no busca dividir para después integrar lo dividido, sino descubrir las integraciones últimas que permiten la comprensión del mundo como totalidad.

Para su realización, la escuela infinita parte de la certeza de que cuando más confiados se sienten los maestros ejerciendo su profesión es cuando creen estar seguros de que la cosa es tal y como la están narrando, así que procura romper constantemente esta tranquilidad a partir de la exposición del fenómeno de falsa claridad («ilusión de transparencia» diría Bourdieu). En este sentido, nos enfrenta al hecho de que de la misma forma en que a veces decimos «esto parece un lápiz rojo», dando por sentado la posibilidad de una falsa claridad, otras muchas aseguramos «esto es un lápiz rojo», sin tomar conciencia de que la falsa claridad puede ser la que esté hablando por nosotros. Cuando la escuela tradicional moderna concibe sus currículos desterrando el principio de falsa claridad, petrificando el conocimiento como algo ya asegurado, deja a sus participantes encadenados al mundo de los espejismos, pues de la misma forma en que la lógica clásica reza que resulta falso decir de lo que es, que no es, o decir de lo que no es, que es, también es falso decir que es lo que aparenta ser o lo que está siendo para seguramente dejar de ser en un breve período de tiempo. Los currículos de la escuela infinita tienen que ser siempre historizados para permitir a quienes los ponen en práctica operar tanto con la falsa claridad como con la vertiginosa manera con la que la sociedad contemporánea nos revela la falsa claridad con la que hemos estado moviéndonos.

No podemos plantearnos entonces la pregunta sobre qué ciudadano necesitamos formar, porque lleva en sí misma un profundo acto de violencia simbólica. La pregunta es cómo podemos ayudar a cada sujeto con el que interactuamos en el acto educativo a desarrollarse a partir de la apropiación consciente del mundo, porque sin capacidad para decidir no puede haber ciudadano.

Educar es en última instancia desarrollar la capacidad de decidir. Implica la formación del sujeto insertado en un entramado de relaciones sociales. Decidir implica desarrollar competencias para jerarquizar entre múltiples factores, y así evitar que este sujeto sea entregado al espejismo de la decisión en la que otro decide por él.³⁷ Decidir es, por tanto, discernir.

No debe propiciarse la toma de decisiones sin apoyos si la persona no ha desarrollado las competencias para hacerlo, porque un poder mayor, a veces oculto, puede terminar decidiendo por ella; aunque, de igual modo, nadie desarrolla competencias para decidir sin estar constantemente haciéndolo en la práctica de su existencia. A esta paradoja se enfrentan los currículos escolares, y la pedagogía de la totalidad la coloca como objeto de atención de la escuela infinita, consciente de que uno de los términos más polisémicos y confusos del discurso pedagógico actual es el de competencias.

A partir de trabajos anteriores de Levy-Leboyer (1997), Tobón (2005) y Gimeno Sacristán (2011), hemos identificado en idioma español al menos seis posibles usos diferentes del término competencias: como atributo de autoridad, como grado de preparación para desarrollar una tarea, como función laboral, como idoneidad, como rivalidad y como participación en búsqueda de un beneficio. Para afrontar este desafío y poder reimaginar y llevar a la práctica la realización de una escuela infinita, hemos tenido entonces que desarrollar una comprensión del término competencias desde el enfoque personalógico de la escuela histórico-cultural, que es el que guarda una relación más estrecha con la visión de una pedagogía de la totalidad que hemos venido desplegando.

Entendemos así las competencias como configuraciones psicológicas que integran diferentes formaciones cognitivas, afectivas y motivacionales, y las movilizan en la práctica social ante variadas demandas. Las competencias, así entendidas, existen dialécticamente como potencialidad y como realización del desempeño, como procesos sociales e intrapsíquicos cargados de sentido. Las competencias aparecen como movilización de los diferentes recursos de los que se ha apropiado el individuo a lo largo de su desarrollo personalógico para interactuar ante una situación conocida o desconocida, pero

³⁷ Este ha sido el error de muchas de las experiencias prácticas de las pedagogías autogestionarias.

también actúan como productoras o generadoras de nuevos recursos como resultado de esas interacciones.

Dicho de otro modo, las competencias, tal y como las hemos construido en nuestros estudios, no solo permiten el desempeño en contextos específicos, sino que actúan como motor del desarrollo personalógico. Las competencias, como configuraciones psicológicas, se convierten en generadoras de nuevas configuraciones; es decir, de nuevas competencias (González Rey, 1997), y se manifiestan gracias a las posibilidades del cerebro humano de, a partir de una limitada cantidad de recursos, producir una prácticamente infinita explosión combinatoria (Dehaene, 2019).

Esto es posible por la integración y puesta en práctica de recursos cognitivos, afectivos y motivacionales que autorregulan la actividad del individuo en estrecha interrelación dialéctica con los diferentes factores externos que potencian u obstaculizan el proceso de formación, desarrollo y activación de las competencias.

No solo es necesario estar en posesión de los recursos cognitivos necesarios para reaccionar ante un estímulo del medio, tener la capacidad de hacer algo como desempeño potencial. Son imprescindibles la activación integrada a esas capacidades de formaciones afectivas y motivacionales que estimulen el querer hacerlo, y que se haga satisfactoriamente, en correspondencia con una serie de expectativas cultural e históricamente construidas.

Las competencias son, por tanto, fruto de la actividad social, y su formación y desarrollo solo es posible a través de procesos educativos. Tienen un carácter dinámico y aunque tienden a tener una determinada estabilidad una vez logradas, se encuentran siempre en constante cambio y reestructuración, de desintegración incluso para reconfigurarse en nuevas competencias. Este proceso, una vez más, no depende solo de los procesos intrapsíquicos, sino de la interrelación dialéctica entre estos y el medio en que se desarrolla el individuo. Es decir, entendemos las competencias como configuraciones psicológicas que movilizan diferentes formaciones cognitivas, afectivas y motivacionales con un carácter autorregulador de la actividad para la satisfacción de demandas del entorno, siempre y cuando sean asumidas por el sujeto como verdaderas necesidades personales de desarrollo.

Apoyados en esta categoría, completamos el dispositivo metodológico que posibilita concebir el diseño curricular desde la idea de

totalidad fragmentada mínima aceptable, y poner al sujeto en situación para apropiarse del mundo. Damos respuesta así a uno de los aspectos claves para la didáctica de la escuela infinita y la pedagogía de la totalidad en la que se basa: el de poner al sujeto en situación, que se enfrente a la resolución de problemas de su existencia cotidiana de manera que tenga que afrontar sus situaciones límites y aprender a decidir para superarlas como única forma de lograr un verdadero aprendizaje.

Paulo Freire ya había aportado a la tradición dialéctica el valor de esta arista metodológica cuando aseguró:

[...] No son las "situaciones límites", en sí mismas, generadoras de un clima de desesperanza, sino la percepción que los hombres tengan de ellas en un momento histórico determinado, como un freno para ellos, como algo que ellos no pueden superar. En el momento en que se instaura la percepción crítica en la acción misma, se desarrolla un clima de esperanza y confianza que conduce a los hombres a empeñarse en la superación de las "situaciones límites" (Freire, 1970).

Aquí se refuerza la idea de que no se trata solo de un problema de los diseños curriculares, sino, fundamentalmente, de su desarrollo. Un desarrollo en el que debe moldearse la creación de un clima de esperanza, de reforzamiento a través del amor al otro.

La pedagogía de la totalidad solo alcanza sentido cuando se desarrolla sobre la base de un amor que se produce como proceso entre sujetos que lo construyen en espacios concretos de crecimiento y comprensión, condicionados por múltiples factores que deben articularse por el educador con una tendencia a la coherencia, siendo esta una de las dimensiones fundamentales del amor como fuente educativa. Si como educador yo no soy coherente entre lo que pienso, lo que soy y lo que actúo, entonces queda rota la confianza de aquellos a quienes intento educar, se quebranta cualquier posible construcción del amor y de una pedagogía de la totalidad.

No puede haber entonces una enseñanza prescriptiva de valores, como ha sido la práctica en la escuela tradicional moderna, porque los valores no existen como abstracciones fuera del sujeto y no pueden, por tanto, ser aprendidos a partir de la explicación de qué son y la comprensión de cómo se ponen en práctica. Una sociedad determinada declara una serie de valores que la orientan y que actúan como mecanismos de

cohesión social, pero esos valores se configuran de manera contradictoria y solo alcanzan estabilidad en cada sujeto a partir de la praxis de la vida cotidiana, de forma que esa abstracción del valor social nunca es lo que el sujeto logra configurar como sentido de sus actuaciones.

La pedagogía de la totalidad concibe lo educativo como un proceso en el que se van produciendo configuraciones no asociadas necesariamente a un tipo determinado de expresiones conductuales. El proceso de educar no acepta el modo imperativo porque descansa en la capacidad de elección a partir de vivencias concretas y la generación de sentidos. La madre le puede imponer a Caperucita el mandato de alejarse del lobo, pero solo la articulación de saberes, experiencias y necesidades personales harán a la niña darle sentido a ese mandato y adoptar una conducta específica; por esto, muchas veces esa expresión conductual se aleja de la que se intenta programar mediante un discurso en forma de imposición. Es una situación a la que se llega por rechazo arbitrario al argumento impuesto, por intento, a veces inconsciente, de corroborar su validez en la realidad, o por constatar que, en toda su riqueza de contradicciones, la realidad no se corresponde con su abstracción. Esto nos lleva a comprender por qué, durante el proceso educativo, aparecen manifestaciones no solo distintas a las deseadas desde el poder que asume el rol de educador, sino a veces totalmente contrarias a las esperadas.

En su actuación cotidiana, el sujeto va a operar con un sistema de valores que ha ido construyendo en su interacción con el mundo, una interrelación a veces espontánea, inherente al mismo acto de estar vivo, que se produce bajo las leyes de la totalidad en la que cada cosa se relaciona. Este sistema de valores orienta cada una de las actuaciones del sujeto al margen de que tome conciencia o no de ello, pues no se trata de un sistema único e inamovible: estos valores van modificándose constantemente en su configuración y en su jerarquía. Caperucita llega a un punto en el que, para decidir, tiene que jerarquizar valores que orientan sus actuaciones: la obediencia a los consejos de su madre o el amor por su abuelita que le provoca el deseo de llegar antes a su casa.

La pedagogía de la totalidad nos presenta un camino que remodela nuestra concepción sobre cómo educar; sin embargo, la madre de Caperucita pudiera reprocharnos que, aun siguiendo cada una de las aristas metodológicas que la caracterizan, llegado el momento crucial del cuento, la niña es nuevamente devorada por el lobo. De hecho, es

una probabilidad que la pedagogía de la totalidad no descarta porque precisamente busca que ocurra como un ritual de tránsito necesario para que vuelva a nacer como una ciudadana que en la superación de las situaciones límites propias y de su colectividad, encuentra la razón de su existencia.

A revelar cómo desarrollamos en la práctica esta concepción pedagógica en un mundo posdigital, o lo que es lo mismo, a reimaginar la escuela que hemos venido caracterizando, dedicaremos el capítulo siguiente.

4 IDEAS CLAVES DEL CAPÍTULO

1

La educación es el proceso de convertirnos en humanos, lo que implica desarrollarnos en una espiral infinita en la que nos vamos apropiando de la cultura y la naturaleza con un sentido transformador, es decir, aprendiendo.

Nos convertimos en seres humanos precisamente a través de la apropiación de la naturaleza y la cultura y en la medida en que también creamos el mundo y nos producimos a nosotros mismos.

2

3

El proceso de apropiación de la naturaleza y la cultura es creativo, y a través de él nos apropiamos de lo que ocurre en entornos físicos y virtuales, y de las realidades que solo están en las mentes de otros individuos de la especie.

La escuela tradicional opera en última instancia bajo un currículo que recoge el mandato social que delimita el «para qué», el «qué» y el «cómo» en la educación, según lo entiende el grupo dominante, pero en ocasiones produce significados contrarios a ese mandato, es decir, a favor de los dominados.

4

5

El principal rol de una escuela infinita no es otro que la construcción de sentidos que promuevan el desarrollo personalógico de los sujetos en un complejo entramado de relaciones sociales. El aprendizaje desarrollador es productor de sentidos.

Los procesos de aprender y enseñar en una escuela infinita asumen que es tan importante lo que aprendemos como la forma en que lo aprendemos, es decir, son importantes también: afectividad, tiempo, espacio, métodos, recursos, variedad, frecuencia.

6

7

Todo aprendizaje implica la reconstrucción de configuraciones en nuestras mentes sobre un determinado aspecto de la realidad, y esa reconstrucción también modifica, o puede modificar, otras configuraciones.

No es el conocimiento por sí mismo quien determina los cambios de la conducta, sino la combinación compleja, muchas veces indeterminada, de factores motivacionales, contextuales, entre otros, que intervienen en el proceso de aprendizaje.

8

9

Los marcadores de desarrollo son episodios emocionalmente significativos que llevan al sujeto a tomar conciencia de la necesidad de dirigir sus energías hacia determinadas actividades que generan desarrollo.

La pedagogía de la totalidad implica comprensión de la unidad múltiple del mundo, de la imposibilidad e inoperancia de reducirlo a objetos últimos aislados; comprender el mundo no solo como interrelación de cosas, sino como organización total de la que también forma parte lo caótico.

10

11

Un diseño curricular sustentado en la pedagogía de la totalidad pone el máximo empeño en la noción de totalidad fragmentada mínima aceptable; es decir, la fragmentación de la totalidad en aquellas subtotalidades de mayor nivel de integración que le permitan al sujeto apropiarse del mundo.

En vez de buscar el elemento más simple en el que puede descomponerse la totalidad para ser comprendida, se trata de hallar el elemento de mayor complejidad o nodo de contenidos en que puede descomponerse la totalidad y logra comprenderse.

12

13

Educar es desarrollar la capacidad de decidir. Implica la formación del sujeto insertado en un entramado de relaciones sociales. Decidir implica desarrollar competencias para jerarquizar entre múltiples factores, y evitar entregarlo al espejismo de la decisión en la que otro decide por él.

14

Las competencias son entendidas como configuraciones psicológicas que movilizan diferentes formaciones cognitivas, afectivas y motivacionales con un carácter autorregulador de la actividad para la satisfacción de demandas del entorno, lo que también es asumido por el individuo como necesidades personales de desarrollo.

Las competencias son entendidas como configuraciones psicológicas que movilizan diferentes formaciones cognitivas, afectivas y motivacionales con un carácter autorregulador de la actividad para la satisfacción de demandas del entorno, lo que también es asumido por el individuo como necesidades personales de desarrollo.

15

16

La pedagogía de la totalidad nos presenta un camino curricular que remodela nuestra concepción sobre cómo educar.

La escuela infinita propone bases para un nuevo modelo de escolarización universal y explica cómo aprender y enseñar de forma híbrida en el siglo xxi. Desde planteamientos disruptivos crea su relato a través de seis metáforas claves: la escuela vista como una conversación transmedial, como abundancia, como ubicuidad líquida, como totalidad que integra múltiples relaciones, como espacio invisible y como una comunidad conectada. Este libro aborda varias de los más actuales problemáticas educativas: revela las relaciones entre virtualidad y educación en el cambio de época que vivimos con el tránsito de un mundo físico a uno ubicuo donde se integran lo físico y lo virtual; explica y propone soluciones a algunos de los grandes desafíos que hoy vive la educación; presenta una taxonomía que ayuda a ordenar el caos de las tendencias pedagógicas a partir de identificar enfoques, modelos tecnopedagógicos, modelos y metodologías didácticos y tecnologías; construye un enfoque pedagógico dialéctico que articula aspectos filosóficos, sociológicos y psicológicos sobre el aprendizaje humano; y termina aportando un modelo híbrido de aprendizaje y enseñanza a través del cual cualquier persona o institución interesada puede implementar su propia escuela infinita.