

El aprendizaje como condición contemporánea*

Learning as a Contemporary Condition

A aprendizagem como condição contemporânea

David Andrés Rubio-Gaviria** 

Para citar este artículo

Rubio-Gaviria, D. A. (2025). El aprendizaje como condición contemporánea. *Pedagogía y Saberes*, (63), 19-32.
<https://doi.org/10.17227/pys.num63-22103>

Resumen

En el campo de la pedagogía no se ha trabajado de manera suficiente el concepto de aprendizaje, mientras en el discurso amplio sobre la educación de las décadas recientes este concepto ha sido dominante. Incluso, se afirma que la educación fue desplazada por el aprendizaje, entre otras cuestiones por sus usos políticos y económicos. El artículo discute las condiciones en las que sucedió dicho desplazamiento, principalmente como una *mutación antropológica* y acude para ello a la imagen de Narciso, empleada por algunos intelectuales para describir las condiciones sociales y culturales del individuo de nuestro tiempo. Para la crítica pedagógica, el individualismo de finales del siglo xx se caracterizó por el *aprender a aprender*, aunque tal crítica no precisa el tipo de aprendizaje de que trata. La tesis del artículo es que, en sus usos políticos y económicos, el aprendizaje se restringió a un proceso rudimentario de adapta-

* El artículo reúne reflexiones derivadas de los resultados de dos investigaciones financiadas por la Universidad Pedagógica Nacional, en las que participó el autor como investigador principal y coinvestigador, respectivamente (“De la crisis mundial de la educación a la crisis mundial del aprendizaje. 50 años de producción de discurso educacional de la Unesco”, código CIUP DSI-511-20, culminada en 2021; y “Procedencias y resonancias de la educación popular y las pedagogías críticas”, código CIUP DSI-614-23, culminada en 2024).

** Doctor en Educación. Profesor, Universidad Pedagógica Nacional. drubio@pedagogica.edu.co

Fecha de recepción: 30 de agosto de 2024
Fecha de aprobación: 12 de abril de 2025
Fecha de publicación: 01 de julio de 2025

ción al medio en transformación (aprendizaje implícito), lo que es paradójico para la sociedad del rendimiento. En cambio, el aprendizaje explícito, más sofisticado y costoso por sus niveles de dificultad, es posible cuando es derivado de la educación y no encuadra con las características del *aprender a aprender* demandado por dicha sociedad.

Palabras clave

pedagogía; aprendizaje; educación; narcisismo

Abstract

In the field of pedagogy, the concept of learning has not been sufficiently explored, even though it has become dominant in broader educational discourse in recent decades. Some argue that education has been supplanted by learning, particularly due to its political and economic uses. This article discusses the conditions under which this shift occurred, primarily as an anthropological mutation, drawing on the image of Narcissus—as used by some intellectuals to describe the social and cultural condition of the modern individual. From the standpoint of pedagogical critique, the individualism of the late 20th century was marked by the notion of learning to learn, although this critique often fails to specify the kind of learning involved. The article's thesis is that, in its political and economic applications, learning has been reduced to a rudimentary process of adaptation to a changing environment (implicit learning)—a paradox in a performance-oriented society. In contrast, explicit learning, which is more sophisticated and demanding due to its complexity, becomes possible only when it is a product of education, and it does not align with the characteristics of the *learning to learn* model promoted by such a society.

Keywords

pedagogy; learning; education; narcissism

Resumo

No campo da pedagogia, o conceito de aprendizagem não tem sido suficientemente explorado, apesar de ter se tornado dominante no discurso educacional das últimas décadas. Afirma-se inclusive que a educação foi deslocada pela aprendizagem, sobretudo por seus usos políticos e econômicos. Este artigo discute as condições em que tal deslocamento ocorreu, principalmente como uma mutação antropológica, recorrendo à imagem de Narciso—utilizada por alguns intelectuais para descrever a condição social e cultural do indivíduo contemporâneo. Para a crítica pedagógica, o individualismo do final do século XX foi marcado pelo aprender a aprender, embora essa crítica geralmente não especifique o tipo de aprendizagem a que se refere. A tese do artigo é que, em seus usos políticos e econômicos, a aprendizagem foi reduzida a um processo rudimentar de adaptação ao meio em transformação (aprendizagem implícita)—o que é paradoxal para uma sociedade do desempenho. Em contrapartida, a aprendizagem explícita, mais sofisticada e exigente por seus níveis de dificuldade, só é possível quando derivada da educação e não se encaixa nas características do modelo de aprender a aprender promovido por essa sociedade.

Palavras-chave

pedagogia; aprendizagem; educação; narcisismo

A modo de introducción. Aprendizaje: ¿concepto de la pedagogía?

No son pocos los obstáculos conceptuales que enfrentamos en los debates sobre la educación. Disponemos de varios términos para tratar de cercar el terreno: formación, enseñanza, instrucción, desarrollo, cognición, aprendizaje, habilidades, competencias, entre muchos otros. En un salón de clases (que puede tener la forma de un aula, de un teatro, de un auditorio o, incluso, de una pantalla), tienen encuentro, de un lado, profesores, maestros, docentes, instructores, formadores, o tutores; de otro lado, estudiantes, alumnos, aprendices, formandos o educandos. Pero también podemos pensar en una comunidad cualquiera en un barrio, una vereda, un museo (se habla de comunidades virtuales también), una biblioteca, o incluso la sala de la casa de cualquier familia (al fin y al cabo, las acciones ejercidas por un padre sobre su hijo son efectivamente educativas) y afirmar que allí tienen lugar “procesos educativos”, sin necesariamente mediar un maestro (un profesor, un formador, un docente) en un espacio formalizado para su acción. De igual modo, dudamos cuando se trata de delimitar lo que hacemos en una universidad: ¿es educación?, ¿es formación?, ¿es capacitación? Y aquello que hacemos, ¿es de idéntica naturaleza en un pregrado que en un doctorado? Y a propósito de esta última cuestión, ¿cómo explicar que en Colombia tengamos unos programas de doctorado en educación, otros en ciencias de la educación y algunos más en pedagogía?

Por otro lado, nada se esclarece cuando invocamos la pedagogía en la discusión, ni mucho menos cuando la convidada es la didáctica. ¿Cuál es la relación entre la pedagogía y la educación? Hay quienes afirman que la pedagogía es un saber o, más bien, un conjunto de saberes con los cuales es posible pensar teóricamente la educación; dicho saber o conjunto de saberes pueden tener (o no) una suerte de estatuto científico, caso en el cual la pedagogía sería la ciencia que estudia a la educación. No obstante, se trataría de una ciencia con una historia, unos métodos y unos aparatos teóricos que, aunque no concitan muchos consensos en su comunidad científica, son eventualmente suficientes para afirmar que la pedagogía es la ciencia que estudia a la educación y sus especialistas, en consecuencia, son los pedagogos. Pero volvemos sobre el problema: ¿qué diferencia al pedagogo del maestro o del profesor?, ¿cuál es la especificidad de uno y otro?, ¿todo maestro es pedagogo por cuanto todo pedagogo es maestro?

La cuestión sobre el estatuto de la pedagogía suscita debates puntillosos. Aquella se comprende como saber (Zuluaga, 1999; Zuluaga *et al.*, 2003), como conjunto de saberes, como campo, como ciencia, como disciplina y como profesión (Runge *et al.*, 2018). Es más, en la dirección estudiada por Claudio Suasnabar (2013), el campo de la educación (en Argentina, en efecto, el campo no es ya la pedagogía, sino las ciencias de la educación) ha sufrido procesos dispares de institucionalización en Occidente y, seguramente, tal disparidad es el punto de partida para comprender la dispersión de nominaciones. En Colombia, el proceso de institucionalización de la pedagogía ha estado marcado por la producción editorial de las décadas finales del siglo xx, por las luchas magisteriales del Movimiento Pedagógico, por la pregunta en torno de su estatuto epistemológico y, por fin, en la adopción de la metáfora de *campo* en procura de darle salidas a la discusión (León *et al.*, 2017).

Si bien la noción de campo pedagógico es útil para establecer puentes entre la pedagogía y otras disciplinas como la historia, la filosofía, la psicología o la economía, y otros vínculos más recientes con otras como el psicoanálisis, la arquitectura o la neurofisiología (León y Fattore, 2020), es particularmente potente la noción de campo discursivo de la pedagogía porque no solamente proviene del balance sobre los desiguales procesos de institucionalización de este discurso en distintos ámbitos culturales, sino porque deviene herramienta-lente que contribuye a comprender mejor las condiciones de “educacionalización o pedagogización de los problemas sociales” (Noguera y Marín-Díaz, 2019, p. 30).

La pedagogía, considerada como campo discursivo (Noguera y Marín-Díaz, 2019), quiere decir que sus conceptos y enunciados tienen un carácter histórico y, a su vez, se hallan anclados a unas tradiciones lingüísticas y culturales. La educación, como otros conceptos concomitantes y otros en disputa, se halla en el interior del campo y su discursividad se ata a unas prácticas que comprometen acciones deliberadas de unos seres humanos sobre otros seres humanos, cuyo atributo común es su carácter sistemático y articulado a propósitos de época, esto es, con una teleología (Hubert, 1954; Biesta, 2017).

El aprendizaje, no obstante, habría de formar parte del campo discursivo de la pedagogía, tarea que exige pensar de otro modo el juego de tensiones, rupturas y desplazamientos al que hemos sometido la relación educación-aprendizaje, o enseñanza-aprendizaje en la crítica pedagógica. Esta crítica nos llevó en las décadas recientes a asumir que el aprendizaje, en su condición de concepto propio de la psicología

y por extensión ajeno a la pedagogía, significaba una suerte de expropiación del saber del maestro (la enseñanza) (Álvarez, 2010) y constituía una amenaza a la pedagogía por su riesgosa psicologización (Zuluaga *et al.*, 2003). Pedagogos de otros ambientes culturales, por su parte, identificaron que el aprendizaje deriva en una dificultad para los propósitos de la educación, no solamente porque de algún modo sustituye el lenguaje educativo por otro de aprendificación (Biesta, 2013; 2016; 2017), sino porque es un dispositivo útil para los procesos de gobierno de la población, dado que hace que cada individuo se acepte acríticamente como aprendiente permanente (Simons y Masschelein, 2013; Noguera y Marín-Díaz, 2024). Tanto en el caso nacional, con la psicologización de la educación por la vía del aprendizaje, como en el más amplio, con la sustitución del lenguaje de la educación por uno de aprendizaje, que es un dispositivo de control, lo que tenemos es una excesiva politización que no permite mayores salidas a una reflexión pedagógica del concepto, como en efecto le correspondería al campo discursivo.

Como se quiera, lo que llamo “la politización del aprendizaje” hizo que el concepto ocupara un lugar marginal en los debates pedagógicos, mientras que es extenso el listado de agencias internacionales que han puesto sus enfoques y sus orientaciones de política en perspectiva de aprendizaje. En otras palabras, mientras el agenciamiento internacional se ocupa de insistir en que el asunto central de la educación es ser “motor del desarrollo y uno de los instrumentos más eficaces para reducir la pobreza y mejorar la salud, y lograr la igualdad de género, la paz y la estabilidad” (Banco Mundial, 2024), todo esto por la vía del *aprender a aprender*, en el campo pedagógico parecemos atrincherados, no solo en resistencia a cuanto tenga el aspecto de la calidad como rendimiento económico, sino que poco producimos en relación con las condiciones pedagógicas para el aprendizaje. El efecto de esto ha sido el mismo que en un principio se quiso evitar: una psicologización del discurso sobre la educación, acompañada de una excesiva economización de sus propósitos, cuestiones ambas materializadas en los intensos dispositivos de medición, evaluación y comparación de sistemas educativos, cuyo ámbito único es el del resultado, aun cuando este sigue sin sobrepasar el espectro de la promesa.

Por un lado, el magisterio y no pocos intelectuales de la educación asumieron que hacer investigación y producir conocimiento sobre el aprendizaje iría en detrimento de la enseñanza, en cuanto saber fundamental para la práctica pedagógica, y que el trabajo de los psicólogos educativos en esta materia se prestaba para la instrumentalización del oficio

(psicologización de la educación por la vía de la tecnología educativa); y por otro lado, que tal instrumentalización estaba al servicio de los intereses de la economía del mercado, cuyo objetivo fue, en las décadas finales del siglo anterior, la producción masiva de trabajadores post-escolarizados, esto es, la economización de la educación.

Análisis de la conducta y aprendizaje

Efecto de avatares políticos, bien de poderosos procesos de economización del discurso de la educación, o bien como resultado de la combinación de ambos procesos, como señalamos en otro lado (Noguera *et al.*, 2024), el aprendizaje ha sufrido un extrañamiento del campo pedagógico. Como es propósito de este trabajo mostrar algunas posibilidades de su pedagogización, esto es, de su incorporación en el campo discursivo de la pedagogía para que se articule con otros conceptos como la formación o la enseñanza, es central en este apartado proponer algunos marcos de comprensión desde su disciplina de base, la psicología, y más particularmente, la psicología anclada en las ciencias cognitivas más actuales (Dehaene, 2019), por supuesto con una precaución: los modos de tematización del concepto de aprendizaje no serán leídos acá desde la transparencia y la continuidad no fisurada de la historia internalista de la psicología; en cambio hay un importante momento de intersección entre la psicología y la economía, dado que lo que se pone en juego con el aprendizaje es la modificación de la conducta humana, quizás el objeto de mayor interés para los análisis económicos de nuestro tiempo.

El aprendizaje es un concepto central para la comprensión “de esos objetos con mente que somos las personas” (Pozo, 2023, p. 10). En los tres momentos paradigmáticos en que transcurre la psicología del aprendizaje (Pozo, 2014; 2023), este concepto mantuvo una definición más o menos estable, esto es, como el cambio que sucede en el comportamiento de un organismo, producto de la repetición (o de la práctica), cambio que es duradero en el tiempo. Este cambio es efecto de las variables producidas por el medio en el que se halla dicho organismo y su fin es adaptativo. Las variaciones, por demás sutiles en esta comprensión del aprendizaje, tienen que ver, en primer lugar, con que las explicaciones de los múltiples conductismos (Ribes y Burgos, 2006) son de una naturaleza fisicalista y el cambio en el comportamiento se ata a dos condiciones: siempre es valorado desde el punto de vista de un observador, como siempre consistirá en un intercambio de energía organismo-ambiente, “en términos de estímulos y respuestas” (Pozo, 2023, p. 11).

En segundo lugar, las perspectivas cibernéticas y de la genética, agrupadas como “procesamiento de información”, después de la Segunda Guerra Mundial, avanzaron en comprender que aquel intercambio de energía consistía fundamentalmente en producción de información. Según estas perspectivas, el cambio en el comportamiento consistía más en las condiciones de producción y almacenamiento de información con el fin de realizar tareas. A diferencia de las explicaciones conductistas, el procesamiento de información se concentró en el análisis de las condiciones en que un dispositivo, mental o maquínico, llevaba a cabo las tareas asociadas con la información producida por el intercambio energético organismo-ambiente y fue entonces que se comenzó a hablar del *machine learning* o aprendizaje de máquinas, antecedente clave de la inteligencia artificial.

En tercer lugar, el momento cognitivo o de revolución cognitiva centró la atención en describir el cambio conductual o de comportamiento como la capacidad de la mente para producir representaciones del mundo en interacción (Pozo, 2014, 2023; Bruner, 2023). El intercambio organismo-ambiente se describe como el proceso mediante el cual el primero cuenta con una serie de disposiciones de orden cognitivo que le permiten, a partir de información nueva, ampliar o hacer más sofisticado el repertorio representacional, haciendo por demás relativo al segundo.

Aunque el aprendizaje devino objeto de la psicología, los análisis sobre el comportamiento humano o la conducta —podemos tomar la diferencia que establece Arnold Gehlen (1974), para quien, mientras otros animales son de reacción, los humanos son seres de acción, y, entonces, estos tienen conducta y no comportamiento— comenzaron a ser de interés de la economía, a partir de la Segunda Guerra Mundial (Foucault, 2006; Lagasnerie, 2012), y más particularmente con los estudios iniciados en la década de 1970 en una disciplina de intersección entre la psicología y la economía: la economía conductual. Las primeras inquietudes de Amos Tversky y Daniel Kahneman en la Universidad Hebrea de Jerusalén, en una colaboración que inició en 1969 (Kahneman, 2011), relacionadas con los procedimientos cognitivos que llevan a cabo las personas a la hora de emitir juicios sobre asuntos sencillos de la vida cotidiana o la toma de decisiones, como participar en apuestas y juegos de azar a sabiendas de que las probabilidades de ganancia son ínfimas, derivaron a la postre en estudios muy difundidos que terminaron por poner en cuestión la condición racional de los agentes económicos (*Homo œconomicus*), como había creído la economía clásica (Thaler, 2016; Campos,

2017). Contrario a lo trabajado por los herederos de Adam Smith, los seres humanos son más caprichosos que racionales a la hora de tomar decisiones de carácter económico, y los cálculos no necesariamente toman como punto de partida el egoísmo, como se afirmaba para el *Homo œconomicus* clásico, sino que hay un principio de solidaridad y colaboración que guía aquellas decisiones (Kahneman, 2011).

Lo que hace que nuestra toma de decisiones sea irracional y caprichosa se conoce en la economía de la conducta como “sesgos cognitivos” (Thaler, 2016; Campos, 2017). Estos sesgos, variados en el sentido de aquello en lo que hace que nuestra balanza de valoraciones sobre las situaciones que nos demandan decisiones se incline a menudo del lado menos conveniente, pueden agruparse en tres principios: la mayor parte del tiempo pensamos automáticamente, nuestro pensamiento antes que genuino es social, y pensamos con arreglo a estereotipos y según “la forma de ver el mundo de las personas cercanas” (Campos, 2017, p. 24). La explicación que encontró Daniel Kahneman para la existencia de sesgos cognitivos es que nuestra mente funciona a partir de dos grandes “sistemas”. El sistema 1 “opera de manera automática, con poco o ningún esfuerzo y sin sensación de control voluntario”. El sistema 2 “centra la atención en las actividades mentales esforzadas que lo demandan, incluidos los cálculos complejos” (Kahneman, 2011, p. 35).

Los sesgos cognitivos están alojados en el sistema 1 y por eso es frecuente (automática) su aparición. En cambio, el sistema 2 se encarga de disminuir su impacto y establecer correctivos. Como es claro, sistema 1 y sistema 2 son apenas dos “etiquetas de amplio uso en psicología” (2011, p. 35), cuyo objeto es representar la manera en que tiene desarrollo nuestra conducta o, en otras palabras, cómo sucede nuestra *conducción* de conducta. La mayoría de las cosas que hacemos a diario obedecen a ejecuciones de naturaleza automática, o de sistema 1: aquí, los ejemplos de Kahneman son variados y van desde la percepción de la distancia que tenemos de los objetos, hasta la asociación que hacemos entre el reconocimiento de la disciplina y el comportamiento metódico de una persona y creer que esta se dedica a la contaduría como oficio, o entre alguien más con actitud dispersa y desaliñada y la creencia de que se trata de un artista, en suma, la construcción de “estereotipos profesionales” (2011, p. 36).

El sistema 2 entra en escena de manera más esporádica y esto se debe a la importante fatiga cognitiva que significa su puesta en operación. El gasto de energía que suponen las labores dispendiosas cognitivamente es más que una metáfora; como lo

mostró el grupo de Baumeister, “el sistema nervioso consume más glucosa que otras partes del cuerpo, y la actividad mental esforzada parece especialmente acaparadora de glucosa” (Kahneman, 2011, p. 63). Esta condición del organismo humano (el aprendizaje animal se circunscribe a la acción del sistema 1) es particularmente importante para entender lo propensos que somos a emprender acciones cotidianas sustentados en comportamientos más automáticos y menos razonados, menos reflexivos y más caprichosos. Es la condición que hizo que los economistas fijaran su atención en los análisis del comportamiento, lo que de hecho significó, en la historia del saber económico, un giro en su misma definición: del estudio de los recursos escasos, al análisis de la conducta (Foucault, 2007). La constitución de la economía de la conducta fue, entonces, el resultado lógico y significó una nueva alianza entre economía y psicología, no solamente por la importancia que adquirió comprender la naturaleza de las decisiones de los agentes (económicos), tomando como punto de partida su irracionalidad, sino porque el aprendizaje, en cuanto proceso de especial interés de la psicología, comenzó a ser determinante, en las décadas finales del siglo xx, para avanzar en el conocimiento sobre el cambio de conducta de los individuos, tema nodal de la economía hasta hoy.

Entre la sustitución conceptual y la mutación antropológica

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), en el 2014, publicó un breve informe titulado *La crisis mundial del aprendizaje*, en el que el blanco de las querellas es la deuda de los estados nacionales, especialmente subdesarrollados, en materia de la calidad del aprendizaje. La calidad de la educación, tema transversal de las agencias internacionales de finales del siglo xx, se sustituyó por la del aprendizaje, aunque el tratamiento, como su sentido, haya que localizarlo en los confines del avance económico, y menos como asunto de reflexión pedagógica o incluso psicológica. En los términos del informe, la calidad del aprendizaje es crucial porque la incapacidad de educar adecuadamente (y, entonces, educar se hace equivalente a asegurar aprendizajes)

puede considerarse una violación del derecho a la educación, habida cuenta de que limita el desarrollo económico y condena a los países a verse atrapados en ciclos de tasas de crecimiento bajas, oportunidades de empleo limitadas y escasa cohesión social. (Unesco, 2014, p. 4)

De modo que la calidad del aprendizaje deviene objetivo fundamental de los sistemas educativos y su crisis va en afectación del desarrollo económico, porque resta posibilidades de empleo entre ciudadanos definidos como deficitarios en su aprendizaje.

Con un título semejante, *El aprendizaje está en crisis* (2022), el Banco Mundial describe lo que a su juicio fue el efecto más devastador del prolongado cierre de escuelas en el mundo por causa de la Covid-19: la pobreza de aprendizajes, especialmente en las zonas de mayor marginación y desigualdad social. La crisis del aprendizaje, de no corregirse, es grave porque “los beneficios económicos y sociales están en juego” (Banco Mundial, 2022) en el futuro próximo.

El cuarto objetivo de desarrollo sostenible de las Naciones Unidas (ONU) es “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (ONU, 2015). De este objetivo se desprenden unas acciones, entre las que destacan las adoptadas por los países tras recomendación del Banco Mundial con el programa marco Rapid:¹ El juego con la idea de la rapidez de “rapid” está relacionado con la urgencia de las medidas, tras la crisis derivada de la pandemia. El funcionamiento del programa ha sido recientemente evaluado en un “informe elaborado conjuntamente por la OCDE, la Unesco, el Instituto de Estadística de la Unesco, Unicef y el Banco Mundial”, titulado *From Learning Recovery to Education Transformation* (2022). Como en los casos anteriores, el informe pone el énfasis en la idea de “crisis del aprendizaje” y cómo esta tiene repercusiones económicas, especialmente para los países de mayor inequidad, brechas sociales y pobreza.

Si el discurso dominante de las agencias internacionales entre el final de la Segunda Guerra Mundial y la década de 1990 fue el de la educación y su relación con el avance económico, tras la quimera del desarrollo, en las últimas décadas vemos un desplazamiento y el discurso es sobre el aprendizaje (Rubio, 2019). Este hecho puede constatarse con fecha del 9 de marzo de 1990 en Jontiem, Tailandia, con la firma

1 Rapid: Retener a todos los niños y niñas en la escuela y atender sus necesidades; Analizar los niveles de aprendizaje con regularidad; Priorizar la enseñanza de conocimientos básicos; Incrementar la eficiencia de la enseñanza y Desarrollar la salud y el bienestar psicosocial. La sigla, idéntica en inglés para salvaguardar su sentido de modo más universal, se despliega en la web del Banco Mundial como “*Reach all children; Assess learning; Prioritize the fundamentals, Increase the efficiency of instruction, and Develop psychosocial health and wellbeing*”. Tomado de <https://www.worldbank.org/en/topic/education/publication/the-rapid-framework-and-a-guide-for-learning-recovery-and-acceleration>

de la *Declaración mundial sobre la educación para todos* y *Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. Allí queda claro que la necesidad fundamental de cada individuo en el planeta, así como el aire para respirar, o el alimento para subsistir, es su aprendizaje. En esa dirección, los firmantes declararon que “cada persona —niño, joven, o adulto— deberá estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje” (Unesco, 1990).

Con todo, hay que preguntarse si el acontecimiento de Tailandia es representativo de la sustitución de un concepto por otro. Sabemos bien que el lenguaje, aunque prefiero decir más bien que *el discurso* es dador de realidad. O, en otras palabras, que vivimos en las coordenadas del discurso y no fuera de él. Así que lo que está en juego no es la descripción de un proceso según el cual la educación se transformó en aprendizaje, sino que estamos frente a un modo distinto de ser humanos, de vivir en sociedad y de construir y habitar la cultura. Se trata de una *mutación antropológica* que consiste en un cambio de sentido de la condición de inacabamiento de nuestra especie. Dejamos de ser una especie cuya marca distintiva es el *ser inacabados* (no perdamos de vista que el estadio de infancia de nuestra especie es el más extenso de entre todas las especies), condición filosófico-antropológica que nos pone frente a la formación como posibilidad (“formabilidad”, dirán los alemanes, “educabilidad”, diremos en otros ambientes), y que hizo que fuéramos desarrollando unas técnicas que nos permitieran hacer frente a la falta, a la carencia, al *inacabamiento*, para hacer de aquellas el pilar para devenir aprendientes permanentes.

Esta mutación no es subsidiaria, ni mucho menos, de unas reglas del juego económico que dimos a llamar históricamente como capitalismo. Más bien diremos que el capitalismo y, más ampliamente, la economía del mercado, comprendieron muy bien las ventajas del inacabamiento humano y el paso de la “educabilidad” hacia el aprendizaje permanente significó abrir unas extraordinarias condiciones para su perdurabilidad. En otras palabras, la estelaridad del aprendizaje no es un efecto de la captura económica sobre la educación, sino que se constituyó en el pilar de las sociedades capitalistas.

Narciso 2.0

Múltiples factores explican la *mutación antropológica* a que me refiero. El acelerado proceso de constitución del yo (o del sí mismo para ser más fieles a la idea de *self* anglosajón), acaecido en la Modernidad

(de hecho, la Modernidad puede leerse como el momento histórico de constitución de individuos con una interioridad o, más específicamente con un “sentido” inédito de interioridad, como piensa Charles Taylor [1996]), tiene unos signos particulares a partir de la década de 1960. La hipermodernidad, como suele llamar a este momento G. Lipovetsky, hizo que se recrudecieran tres valores característicamente modernos: “El mercado, la eficacia técnica y el individuo” (2004, p. 57).

Cuando más pareció que el capitalismo entraba en una importante crisis e incluso se atisbó su final, a causa de unos renovados sentidos de comunidad, del hastío generalizado de las nuevas generaciones, de los grupos sociales y culturales marginales o invisibles, de manera sorprendente adquirió un nuevo espíritu (Boltanski y Chiapello, 1995), y no solamente pervivió, sino que salió fortalecido y fue más implacable su dominio en la vida de las sociedades. Los movimientos juveniles, expresados en mayo del 68; la segunda ola del feminismo; la reivindicación de los derechos de distinta índole y para distintos grupos; el agotamiento frente a todas las expresiones de la autoridad (en el trabajo, en la escuela, en la política, en la familia); las distintas formas de alienación producidas por el avance técnico y por las lógicas del consumo introducidas por el viejo capitalismo; en síntesis, la lucha por distintas formas de liberación, introdujeron, apenas momentáneamente, una suerte de crisis para la economía de capital (Hobsbawm, 1998; Fontana, 2011). Los jóvenes se levantaron en contra de las estructuras excesivamente burocráticas de las instituciones, especialmente de las escolares y universitarias, las mujeres hicieron lo propio en contra del modo institucional de la familia, del sexo y en general de la fuerza masculina en múltiples esferas de la vida, y los intelectuales y los artistas resistieron a los modos canónicos de la producción de conocimiento, especialmente en las ciencias sociales. A pesar de este momento esplendoroso de las luchas de los anónimos y los marginales, los sindicatos obreros salieron a las calles para reclamar renovación en las formas del trabajo (en principio también como un reclamo por la excesiva burocracia), pero, simultáneamente, bajo la égida de los derechos adquiridos en la perspectiva del Estado de bienestar.

Nada más contraproducente para el movimiento que la demanda por seguridad social y, por otro lado, la exigencia de libertades. Una inédita mezcla entre prácticas contraculturales, aunadas a ideas neomarxistas y a nociones libertarias provenientes de lecturas actualizadas del psicoanálisis, junto con la emergencia de diversas formas de terapia y de florecimiento de las ciencias *psi* derivaron en un

movimiento sin mayor cohesión que reconocemos como la nueva izquierda (Fontana, 2011). Esta falta de cohesión, sumada al abandono de una agenda sólida para avanzar en el ámbito político, más allá de la desestabilización lograda en Francia o Estados Unidos, condujeron al fracaso de la movilización. En palabras de Fontana, el fracaso consistió en que los movimientos sociales y de jóvenes, “en lugar de comprometerse en la lucha política real para contribuir a transformarla, decidieron quedar al margen de ella, defendiendo causas extremas” (2011, p. 404).

Cuando se esperaba que la crítica, especialmente la crítica intelectual o “artista”, como la nombran Boltanski y Chiapello (1995) hiciera mella en las bases más sólidas del capitalismo y esto condujera a su final, los movimientos sociales, en sus distintas expresiones, parecieron entrar en unas contradicciones cuyo resultado fue, entonces, el fortalecimiento del propio capitalismo. A juicio de historiadores marxistas como Hobsbawm o Fontana, “lo que al principio apareció como una ruptura acabó [...] comercializado por la industria cultural de la propia sociedad burguesa” (Fontana, 2011, p. 404). El capitalismo, impregnado de un nuevo espíritu (Boltanski y Chiapello, 1995) encontró en el anhelo de libertades de todo tipo la mejor de las condiciones para recalibrar sus alcances y nos mantiene hasta hoy con el deseo por entero capturado y sin aparente salida (Fisher, 2024).

Las instituciones iniciaron un proceso de desburocratización (el Estado fue la primera de ellas) y las formas disciplinarias de regulación que les eran característicos cedieron su dominio a modos más flexibles y sofisticados de control. El sentido de comunidad que parecía esbozarse con los movimientos de estudiantes, de mujeres, de trabajadores, etc., no fue más que la proliferación de multiplicidades identitarias que, en su afán reivindicativo, trazaron fronteras insalvables entre grupos y que, entre otras cosas, viven hoy un intenso y radical momento. La invención de la clase media, primero en los Estados Unidos con Nixon (presidente entre 1969-1974), después con Margaret Thatcher en Reino Unido (primera ministra entre 1979-1990), y luego extendida por el resto de occidente pulverizó las posibilidades de una conciencia de clase (Fisher, 2024), dado que la mayoría de la población trabajadora rápidamente se identificó con esta inédita clase social, con lo que perdió sentido la movilización social de gran envergadura, a la vieja usanza de la lucha de clases.

Militantes de distinto grado en los levantamientos del 68, entre ellos intelectuales especialmente de la filosofía y la sociología crítica convencidos entonces de la transformación de un mundo alienado, años más

tarde repensaron el orden de los acontecimientos y afilaron sus análisis, incluso, con un sentido auto-crítico. En la línea de Lipovetsky, otros intelectuales como Baudrillard o Richard Sennett vieron en la figura de Narciso una interesante grilla para comprender el proceso de personalización, o de interioridad singular de la que gozaba el *yo* hipermoderno, al mismo tiempo que coincidieron en que este *yo* tuvo inmejorables condiciones para su despliegue en ese modo de lucha que apareció en la década de 1960.

Con más o menos variaciones, recordemos que, en el mito, Narciso era un joven apuesto cuya belleza fue también su condena: a causa de un amor no correspondido a Aminias, la furia de los dioses hizo de las suyas y Narciso fue castigado. El castigo consistió en que mientras el joven Narciso quiso beber de un arroyo, su reflejo en el agua lo dejó absorto y se enamoró perdidamente de aquel rostro del reflejo. Producto del aturdimiento, Narciso se quedó inmóvil hasta morir, aunque otras versiones del mito nos dicen que se agachó tanto para ver con más detalle cada facción de su rostro, que perdió el equilibrio y cayó ahogándose al momento.

Múltiples interpretaciones derivan del mito de Narciso. A efectos de mi argumento, interesa aquella que sugiere que el joven apuesto quedó suspendido en el tiempo, aturdido, absorto en sí mismo. Atrapado en sí. Pero, en la actualización del mito, Narciso está doblegado hacia afuera. Es un *yo* cuya interioridad brota al exterior y es su propio referente. No es una radical extinción del Otro, dado que la otredad es calibrada con los criterios de una interioridad que se comparte. El mito de Narciso describe hoy un encuentro entre *yoes* absortos en sí, cuyos referentes de realidad se condicionan con arreglo a criterios íntimos, interiores; se trata de Narciso 2.0, un tipo de sujeto que no necesariamente goza de una exuberante belleza (aunque la estética *fitness* haya proliferado también después del sesenta y ocho) y la razón de ser de su aturdimiento no está tanto en el amor por sí mismo, sino en la exteriorización de cuanto siente. No basta con gozar de una individualidad signada por las emociones, sino que el mundo exterior ha de ser todo emoción. Narciso 2.0 es individual y le incomoda (le frustra, le hiere) el mundo que no se le ajusta. Tras la apariencia de esplendor que acompañó la agitación política y social de la época, sobrevino un reflujo de

intereses puramente personales [...] la *res publica* [quedó] desvitalizada, las grandes cuestiones filosóficas, económicas, políticas o militares [comenzaron a significar] lo mismo que cualquier suceso [...] únicamente la esfera privada salió victoriosa de ese maremoto apático; cuidar la salud, preservar la situación material, desprenderse de los complejos,

esperar las vacaciones: vivir sin ideal, sin objetivo trascendente, resulta posible [...] El neonarcisismo nace de la deserción de lo político. Fin del *homo politicus* y nacimiento del *homo psicologicus*. (Lipovetsky, 2004, pp. 50-51)

Es claro que Lipovetsky, como Sennett (2006, 2011), en su momento, advirtió en la fisonomía del sujeto contemporáneo una característica que hemos pasado por alto y que, incluso hoy, a varias décadas de distancia, leemos al contrario. Narciso 2.0, en su aturdimiento consigo mismo, no tiene condiciones para ser competitivo. Con la bandera de la liberación y la resistencia en contra de la alienación del trabajo y del ejercicio de las múltiples formas de autoridad, este sujeto cayó en una suerte de vacío en el que las formas de dominio y de servidumbre se desplazaron de la esfera pública hacia la privada. El gran drama de Narciso hoy no es verse dominado por estructuras manifiestas en instituciones, sino que, en la misma dirección de la crisis institucional introducida por su movilización, la dominación pasó a un ámbito del que este espera salir por la vía de la terapia. Narciso 2.0 está atrapado en las relaciones interpersonales y ese es el ámbito con el que ha de ser cauteloso. El lugar de su resguardo es la causa del grupo bajo la forma de la “identidad” y no hay espacio allí para la competencia. El *ghetto* es la forma actual de la comunidad, y lo común pasa a ser la exacerbación de una identidad, o de una multiplicidad de signos identitarios.

Contrario a los análisis que tienden a delinear las características de sujeto del neoliberalismo de las décadas finales del siglo xx, entre las que se cuentan la capacidad de emprendimiento, la agencia de sí mismo, la conversión de la vida en empresa (Foucault, 2007), la autogestión y la autorresponsabilidad (Vásquez, 2005), todo ello articulado a la creación del concepto de capital humano y de las competencias en educación, a partir de las cuales es posible justificar la relación con el discurso del aprendizaje a lo largo de la vida, el sujeto delimitado por la imagen de Narciso 2.0 es mayormente frágil y por lo tanto incapaz de emprendimientos, de hacer de su vida una empresa, ni de posicionarse en el mercado con la competencia que este le demanda.

Narciso 2.0 y el aprendizaje a lo largo de la vida

La condición de inacabamiento de Narciso 2.0 tiene un sentido distinto al planteado por la antropología moderna. Este sujeto padece una carencia singular, que consiste en una interioridad frágil y volcada al exterior, distinta de la condición carencial que

describieran la antropología filosófica y pedagógica. Antes que “educable” o “formable”, Narciso 2.0 es un aprendiz a lo largo de la vida. Como su rasgo característico es una completitud autosatisfecha, de lo que se trata no es ya de sacar lo mejor de sí en procesos de ascenso, de ascesis, o de *ser más*, como lo señala Freire con lo que llama “la vocación ontológica del hombre” (Freire, 2005, p. 38), sino que su aturdimiento, ese estado entre él y su reflejo en las aguas, como en el mito, lo convidan a mantenerse en lo más llano de sus aspiraciones. Narciso 2.0 no tiene objetivos trascendentes; en su lugar, es adaptable, flexible, dispuesto al cambio, aunque con una condición: que la adaptación, la flexibilidad o el cambio no lo lleven a lugares distintos de su interioridad volcada hacia afuera, esto es, nunca hacia la salida de sí mismo. Esto es lo que el discurso de política educativa nombra como “el contexto” y “educar para resolver problemas del contexto”. Es un sujeto que no lleva una vida trágica en el sentido de Nietzsche y, en cambio, va en busca de la felicidad, de la comodidad, del bienestar hedonista del que hablara en otra parte Lipovetsky (1994). *Venimos al mundo a buscar la felicidad*, es el enunciado de la época.

La crítica pedagógica pretende mostrar al aprendiz a lo largo de la vida como un sujeto competitivo, altamente cualificado, dispuesto a asumir los retos del mundo de incertidumbre, capaz de resolver problemas. Sin embargo, Narciso 2.0 está lejos de ser aquel sujeto, pues, aunque parece dispuesto a aprender a aprender, la condición es que no medie nada entre él y su reflejo en el agua. A esto se refiere la gramática de la competencia consigo mismo. Aquella imagen del “empresario de sí mismo” acuñada por el posestructuralismo francés para tematizar al sujeto contemporáneo como autogestor, autónomo, autoregulado, autodidacta, responsable de sí mismo, emprendedor, arriesgado, adaptable, flexible, etc., es, como señala Sennett, “un tipo de ser humano poco frecuente” (2006, p. 12). En cambio, “la mayor parte de la gente no es así, sino que necesita de un relato de vida que sirva de sostén a su existencia” (Sennett, 2006, p. 12). Esto es lo que explica que Narciso 2.0 sea en realidad un excedente del nuevo capitalismo pues sus “nuevos apóstoles” (Sennett, 2006) sostienen que la inversión en las capacidades y los talentos, las actuales formas del trabajo (la economía bursátil, las compañías de desarrollo tecnológico y, en general, las multinacionales) y el consumo constituyen las renovadas formas de libertad, porque eliminan las anquilosadas estructuras burocráticas del sistema fabril y son garantes de derechos (existen los derechos de los consumidores, por ejemplo).

Señales inequívocas de estas formas de la libertad capitalista están en el *ethos* de nuestras generaciones: ser nuestros propios jefes, no tener horarios, no “condenarnos” a la ejecución de tareas repetitivas hasta la jubilación; no consumir productos de elaboración masiva, sino consumir alimentos orgánicos y sostener dietas saludables (formas de consumo altamente costosas); ser apáticos frente a cualquier modo de la autoridad; todo ello articulado al compromiso vital de obtener distintos aprendizajes, a menudo procedentes de formas digitales de información. La libertad es del sujeto que se autodefine como un aprendiente a lo largo de la vida y cuyo aprendizaje fundamental es aprender: aprender a aprender.

Las preguntas en este punto son las siguientes: ¿qué quiere decir que Narciso 2.0 sea un aprendiente a lo largo de la vida?, ¿qué significa aprender a aprender?, ¿de qué tipo de aprendizaje hablamos entonces? El ideal subjetivo que propuso el capitalismo renovado de finales de siglo y que vivimos aún hoy, con las variaciones introducidas por la aceleración en la producción y acceso a información, y con el advenimiento del capitalismo financiero y la financiarización de la vida (Vogl, 2023), es el de un aprendiente que no requiere del Estado para hacerse cargo de sus propios asuntos y que se traza, en tal autonomía, un “proyecto de vida” sujeto a cambios. Sin embargo, es claro cómo este tipo de sujeto funciona como modelo, como un ideal al que se aspira y que en tal condición no se corresponde con aquello que son y que pueden llegar a ser los individuos hoy en su mayoría. Esto es lo que explica la importante distancia que hay entre el avance del capitalismo y el aumento de las desigualdades.

El aprendizaje del aprendiente a lo largo de la vida, para que sean cumplidas las expectativas del capitalismo, debería ser un tipo de aprendizaje complejo, aunque mucho parece que los enunciados apuntan en otra dirección. En principio, parece tratarse de un tipo de aprendizaje en el que las decisiones y la lectura de mundo que hace el sujeto son un efecto de la activación del “sistema 2” que describe Kahneman (2011) y que, por lo tanto, demanda la puesta en marcha “de muchos recursos atencionales [...] y que requiere práctica e instrucción deliberada y por tanto motivación y esfuerzo intencional” (Pozo, 2023, p. 13). Este tipo especial de aprendizaje, que es explícito de acuerdo con las descripciones de Pozo (2014, 2023) provee al individuo de condiciones para la generación de nuevos significados, esto es, la adquisición de conocimiento nuevo y le permite “el cambio personal” (Pozo, 2014, p. 70). El aprendizaje explícito de Pozo (2023), como el sistema 2 de Kahneman (2011) solicita del aprendiente el despliegue

de sofisticados sistemas simbólicos (la gramática de las disciplinas, podemos afirmar), así como “mapas basados en sintaxis complejas” (Pozo, 2023, p. 12). Esto es distinto del funcionamiento del aprendizaje implícito, homólogo en varios sentidos al sistema 1, ya que este deriva en menores esfuerzos para el organismo y dado que es el que prevalece en la mayoría de las situaciones de la vida cotidiana que demandan nuestras respuestas. Aunque fundamental para la actividad humana, porque sienta las bases para que el aprendizaje explícito sea posible, es automático, o sea, es “un sistema predictivo más que explicativo, que tiende [...] a sobrevalorar nuestro conocimiento y nuestra comprensión del mundo” (Pozo, 2023, p. 13), pues nos proporciona respuestas ciertas y seguras, “sin que tengamos ni siquiera que formularnos las preguntas adecuadas” (p. 13).

Filogenéticamente, el aprendizaje implícito es más antiguo que el explícito y su propósito en el organismo tiene fines adaptativos a los cambios del ambiente. Por esta razón, se trata más de un tipo de aprendizaje de naturaleza asociativa, indispensable con todo para el organismo, pero aún insuficiente para explicar las operaciones complejas de las que hasta ahora solo es capaz la especie humana. Por otro lado, el aprendizaje explícito, en su condición de demandar altas dosis de energía y de activación de redes neuronales de gran complejidad, es el que requerimos para interiorizar nuevas formas de representación del mundo que no se fían de las respuestas automáticas de cuanto adquirimos por las vías implícitas, y es donde reside nuestra capacidad de reestructuración mental (Pozo, 2014).

Si somos poseedores de alguna forma de “instinto de conservación”, este se juega precisamente en los límites del aprendizaje implícito. Al ser más costoso energéticamente el aprendizaje explícito, parece natural que el organismo haga de él un uso más bien restringido y prefiera las más de las veces ejecutar actividades de manera automática. Desde este punto de vista, podemos releer el planteamiento de Biesta (2016) para quien la enseñanza es un conjunto de acciones que se orientan a vencer la resistencia del Otro. Y esto se da porque el Otro no necesariamente quiere ser intervenido, ser objeto de la transgresión que implica todo acto de enseñanza, y más ampliamente de educación. Esa intromisión que comete el maestro sobre su alumno luce más como una suerte de combate: uno que quiere dar, donar, mientras otro se resiste, no quiere. Al maestro le corresponde intentarlo una y otra vez, las más de las veces sin éxito, mientras es natural que quien aprende prefiera la acción automática. La educación consiste, entonces, en procurar vencer la resistencia, a fin de que el Otro

acceda a tipos de aprendizaje más sofisticados, con miras a la elaboración representacional del mundo de mayor riqueza. Para el aprendizaje implícito no se requiere de maestro, de enseñanza ni de escuela, porque se trata de un aprendizaje que no tenemos como no activar. En el grupo de aprendizajes de naturaleza implícita se localizan todas las formas de aprendizaje que apenas requerimos para nuestro desempeño rutinario, lo que no exige de nosotros riesgosas ni sofisticadas operaciones mentales. Esa es la razón por la que el aprendizaje explícito es preferiblemente escolar, porque demanda de una tensión permanente de otro que reta, propone problemas, interroga, pero también retroalimenta: el *feedback* es el último y definitivo paso de un aprendizaje cualificado, porque es sobre la base del error oportunamente informado que se posibilitan nuevos aprendizajes (Dehaene, 2019).

Aunque *strictu sensu* el capitalismo demandaría aprendizajes explícitos, complejos, en el aprendizaje a lo largo de la vida al que constantemente se refiere la retórica del máximo rendimiento en la economía de capital no se aclara de qué tipo de aprendizaje se trata. Todo parece indicar que su naturaleza es implícita porque consiste en la adaptación del sujeto a un mundo que cambia, como en los ambientes cambiantes del asociacionismo. Sin embargo, se le pide a este sujeto que sea un empresario de sí, que sea flexible y que se autogestione. Este conjunto de acciones parece estar más del lado de aprendizajes más sofisticados, explícitos, pero que no necesariamente tienen correlato en la exigencia individual que estos solicitan, porque, por otro lado, el narcisismo de este sujeto y la persecución de su bienestar individual no lucen compatibles con el emprendimiento de grandes esfuerzos cognitivos. No parece asunto de esta retórica del máximo rendimiento (que no es rendimiento por el alto consumo de glucosa del cerebro en aprendizajes de tipo explícito) establecer diferencias entre los tipos de aprendizaje.

El discurso de las agencias internacionales que ubica al aprendizaje como el gran objetivo de la educación, no se detiene a esclarecer el tipo o los tipos de aprendizaje que promueve. Sin embargo, si es útil la figura de Narciso 2.0 para describir la condición subjetiva hoy, entonces estamos frente a un tipo de aprendizaje que obtiene todo individuo en cuanto organismo vivo; al fin y al cabo, como se lee en las distintas versiones de las competencias y las habilidades *en y para* la educación, lo que se espera de las nuevas generaciones es que se adapten a entornos cambiantes, como los digitales, y que tal proceso de adaptación incluya condiciones para resolver problemas en dichos entornos. Adaptación y solución de problemas del entorno o contexto son

operaciones propias del aprendizaje implícito, pues no requieren necesariamente de altas inversiones cognitivas, lo que puede explicar que la gramática de las disciplinas y las representaciones sobre el mundo basadas en sintaxis complejas no formen parte de las prioridades curriculares que se derivan de los discursos de OCDE, Unesco o Banco Mundial y que, en su lugar, los listados de competencias² se muestren como el propósito mayor.

El aprendizaje de que trata el discurso economizado de las agencias internacionales es de una naturaleza hedonista, lo que significa que debe ser placentero, contrario al esfuerzo adicional, muchas veces conducente a frustración, que precisa el aprendizaje de más complejidad, explícito. Este último parece estar reservado para las “sociedades del aprendizaje”, que describen Stiglitz y Greenwald (2014) en su *bestseller* del mismo nombre, que han sido capaces de aumentar su PIB y por lo tanto las condiciones de vida de sus poblaciones gracias al desarrollo de tecnología, como lo hicieron en efecto algunos países del sudeste asiático. Este desarrollo de tecnología se ha dado gracias al aumento en los niveles de producción de nuevo conocimiento con que se han comprometido los países y las empresas, en una formidable alianza del capitalismo. Estar a la vanguardia del conocimiento para el avance tecnológico no tolera sino formas de aprendizaje explícito, y resta interrogar, entonces, a cuáles poblaciones se dirigen los discursos del aprendizaje del tipo Narciso 2.0, y a cuáles otras les está reservado el aprendizaje de mayor complejidad, aquel que es efecto de la educación que reta, que transgrede, que irrumpe en quien aprende.

Ilustrativo de este estado de la cuestión del aprendizaje capturado por el nuevo capitalismo, aquel aprendizaje hedonista, es este ejemplo usado por Norman Longworth, en un difundido libro de hace

2 Como se lee en Rubio y Jiménez (2021), “la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), en 2005, dio a conocer un proyecto en el que se definen y seleccionan “las competencias consideradas esenciales para la vida de las personas y el buen funcionamiento de la sociedad”. Esta selección, que inició en 1997 con actividades marco financiadas por la OCDE como el “Proyecto de Competencias Curriculares Transversales, la Encuesta Internacional de Alfabetismo de Adultos y el proyecto de Indicadores de Capital Humano”, se publicó en un documento breve bajo el título *Definición y selección de competencias clave*, más tarde popularizado con el acrónimo DeSeCo. El documento DeSeCo, que es apenas un resumen publicado para facilitar el acceso a maestros y otros interesados en el campo de la educación, toma como punto de partida un informe previo que se titula *Competencias clave para una vida exitosa y un buen funcionamiento en la sociedad*”. (p. 65)

un par de décadas, titulado *El aprendizaje a lo largo de la vida. Ciudades centradas en el aprendizaje para un siglo orientado hacia el aprendizaje*:

Al margen de la nueva necesidad que la economía conlleva de que todos aprendan a lo largo de la vida para sobrevivir a un nivel un poco por encima del elemental, el objetivo del aprendizaje continuo es crear, o recrear el hábito y la alegría de aprender. La empresa Ford, por ejemplo, pone a disposición de cada uno de sus empleados una cantidad de dinero para que hagan un curso sobre algo, con la única condición de que no tenga nada que ver con el trabajo o la empresa. Y la Ford no es una entidad ignorante ni altruista. En realidad, es hoy una empresa de éxito gracias a estas costumbres aparentemente extrañas de tirar el dinero. La empresa reconoce que, al crear el hábito de aprender en todos sus trabajadores, está sentando las bases de su éxito en el mercado. La nueva práctica laboral de potenciar a los trabajadores significa que éstos han de tomar decisiones, del primero al último, y las decisiones que tomen han de ser las correctas. Ahí es donde aparece el valor del aprendizaje. (Longworth, 1999, p. 24)

Conclusión: ¿pedagogizar el aprendizaje?

Una relectura pedagógica del aprendizaje, o el intento de su *pedagogización*, ha de interrogar, entonces, este estado de la cuestión. Debe tomar como punto de partida la politización del concepto, el uso que adquirió en el nuevo capitalismo, y pensarlo de otro modo. Aprender a aprender, así como el aprendizaje a lo largo de la vida son eslóganes que reflejan la imposibilidad de educar hoy. Narciso 2.0, excedente de los modos actuales del capitalismo, está tan al punto de la introspección que no tolera que el Otro, un adulto, una autoridad como un maestro, emprenda acciones educativas que lo fuercen a ser más de lo que es, a romper el hechizo entre él y su reflejo. En cambio, lo que se espera es que sea el propio Narciso, con unos recursos con los que por naturaleza no cuenta, quien autogestione su propia formación, devenga aprendiente a lo largo de la vida y no reciba de la cultura su legado (no hay que ofrecer contenidos, sino desarrollar competencias para la vida, se insiste en la política educativa), sino que se atribuya el derecho de transformar el mundo, aunque ese mundo sea apenas el resultado de su propia limitación, de la salida al exterior de su precaria interioridad.

Tal relectura significa otorgar otro valor al aprendizaje y enriquecer su sentido primigenio, esto es, como una transformación duradera en la conducta y

producto de la práctica; a contrapelo, es posible pensar que el aprendizaje es un efecto de la experiencia educativa y que su alcance solicita esfuerzos contrarios al hedonismo, aparente condición de los modos capitalistas que insisten en el placer individual. Pensar de otro modo el aprendizaje supone también tomar en serio la diferencia radical que hay entre “aprender de” y “ser enseñado por” (Biesta, 2016); un asunto es Narciso bebiendo de la única fuente que conoce, esto es, la que le devuelve su propio reflejo, y otra distinta es señalarle (mostrarle las señales, como lo dice la etimología de la enseñanza) otros caminos para que se aproxime a otras aguas, en las que el reflejo es la cultura, el pasado que no se adjetiva como hegemónico, patriarcal, eurocéntrico, con el fin de ser anulado, olvidado, resistido, sino que es simplemente eso, el legado de la humanidad que requiere su conocimiento para su actualización y, claro, su crítica.

La retórica de las “competencias blandas” o *soft skills*, como dicen los predicadores del aprendizaje permanente, no son otra cosa que la profundización en el ensimismamiento de Narciso 2.0 y la imposibilidad de su ascenso. Parte de la *pedagogización* del aprendizaje supone revisar los marcos de referencia de tales discursos e introducir las preguntas adecuadas, a fin de no perder de vista el carácter teleológico de toda educación. Por contraste, la idea, tan popular hoy de “aprender a aprender” no goza de una teleología y, por lo tanto, está desprovista de fines. Vale la pena preguntar qué es, a fin de cuentas, lo que se aprende cuando el objeto es el mismo aprendizaje: ¿no es este un tipo de aprendizaje vacío por estar despojado de contenidos? O, como dice Gert Biesta en un trabajo reciente (2024), tomar en serio la educación es un acto de resistencia

contra aquellos que estarían felices de entregar la tarea única de la educación a aquellos que saben cómo los organismos y sistemas aprenden, pero que no tienen idea lo que los seres humanos puedan o no hacer con su aprendizaje. (2024, p. 14)

Referencias

- Álvarez, A. (2010). *Del campo intelectual de la educación al campo conceptual de la pedagogía: vigencia de un debate* [Manuscrito no publicado]. Universidad Pedagógica Nacional.
- Banco Mundial. (2022). *El aprendizaje está en crisis*. <https://www.bancomundial.org/es/news/immersive-story/2022/09/16/learning-in-crisis-prioritizing-education-effective-policies-to-recover-lost-learning#:~:text=Las%20trayectorias%20de%20aprendizaje%20en,cohortes%20anteriores%20a%20la%20pandemia>

- Banco Mundial. (2024). *Educación. Panorama general*. <https://www.bancomundial.org/es/topic/education/overview>
- Biesta, G. (2013). *Para além da aprendizagem. Educação democrática para um futuro humano*. Autêntica.
- Biesta, G. (2016). Devolver la enseñanza a la educación. Una respuesta a la desaparición del maestro. *Pedagogía y Saberes*, (44), 119-129. <https://doi.org/10.17227/01212494.44pys119.129>
- Biesta, G. (2017). *El bello riesgo de educar*. Ediciones SM.
- Biesta, G. (2024). Tomar en serio la educación (y dejar atrás el aprendizaje). En A. Runge, C. Noguera, D. Miranda, D. Muñoz, D. Marín, F. Cabaluz, H. Ospina, J. Saldarriaga, M. Southwell, O. Espinel, O. Saldarriaga, P. Ortega, R. Reyes, *Enseñanza, función del educador: crítica a la aprendificación* (pp. 9-15). Siglo Editorial, Universidad de Manizales, Cinde.
- Boltanski, L. y Chiapello, E. (1995). *El nuevo espíritu del capitalismo*. Akal.
- Bruner, J. (2023). *Realidad y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Gedisa.
- Campos, R. (2017). *Economía y psicología. Apuntes sobre economía conductual para entender problemas económicos actuales*. Fondo de Cultura Económica.
- Dehaene, S. (2019). *¿Cómo aprendemos? Los cuatro pilares con los que la educación puede potenciar los talentos de nuestro cerebro*. Siglo XXI Editores.
- Fisher, M. (2024). *Deseo postcapitalista*. Caja Negra.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef). (2022). *From Learning Recovery to Education Transformation*. <https://www.unicef.org/reports/learning-recovery-education-transformation>
- Fontana, J. (2011). *Por el bien del imperio. Una historia del mundo desde 1945*. Pasado y Presente.
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio, población*. Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica*. Fondo de Cultura Económica.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Gehlen, A. (1974). *El hombre. Su naturaleza y su lugar en el mundo*. Ediciones Sígueme.
- Hobsbawm, E. (1998). *Historia del siglo xx. 1914-1991*. Crítica.
- Hubert, R. (1954). *Tratado de pedagogía general*. El Ateneo.
- Kahneman, D. (2011). *Pensar rápido, pensar despacio*. Debolsillo.
- Lagasnerie, G. (2012). *La última lección de Michel Foucault. Sobre el neoliberalismo, la teoría y la política*. Fondo de Cultura Económica.
- León, A., Gil, Y., Cárdenas, E., García, M. y López, G. (2017). ¿Qué se escribe sobre educación y pedagogía en Colombia? *Praxis & Saber*, 8(16), 249-274. <https://doi.org/10.19053/22160159.v8.n16.2017.6185>
- León, A. y Fattore, N. (2020). Editorial pedagogía y otras disciplinas. *Pedagogía y Saberes*, (53), 7-9. <https://revistas.upn.edu.co/index.php/PYS/article/view/11943>
- Lipovetsky, G. (1994). *El crepúsculo del deber. La ética indolora de los nuevos tiempos democráticos*. Anagrama.
- Lipovetsky, G. (2004). *La era del vacío*. Anagrama.
- Longworth, N. (1999). *El aprendizaje a lo largo de la vida: Ciudades centradas en el aprendizaje para un siglo orientado hacia el aprendizaje*. Paidós.
- Noguera, C., Rubio, D. y Parra, G. (2024). *El ocaso de la educación*. Magisterio-UPN.
- Noguera, C. y Marín-Díaz, D. (2019). La pedagogía como campo discursivo. *Pedagogía y Saberes*, (50), 29-49. <https://doi.org/10.17227/pys.num50-7853>
- Noguera, C. y Marín-Díaz, D. (2024). Devolverle la filosofía a la educación. En A. Runge, C. Noguera, D. Miranda, D. Muñoz, D. Marín, F. Cabaluz, H. Ospina, J. Saldarriaga, M. Southwell, O. Espinel, O. Saldarriaga, P. Ortega, R. Reyes, *Enseñanza, función del educador: crítica a la aprendificación* (pp. 25-56). Siglo Editorial, Universidad de Manizales, Cinde.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (1990). *Declaración Mundial sobre la Educación para Todos: Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2014). *La crisis mundial del aprendizaje: por qué todos los niños merecen una educación de calidad*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000223826_spa
- Pozo, J. (2014). *Psicología del aprendizaje humano. Adquisición de conocimiento y cambio personal*. Morata.
- Pozo, J. (2023). Nuevas formas de aprender en la sociedad del conocimiento. *Encuentros Multidisciplinares*, (74), pp. 1-23. <http://hdl.handle.net/10486/711924>

- Ribes, E. y Burgos, J. (Coords.). (2006). *Raíces históricas y filosóficas del conductismo* (tomo 1). Universidad Veracruzana.
- Rubio, D. (2019). Historia del concepto aprendizaje: aproximación arqueo-genealógica. En C. Noguera y D. Rubio (comps.), *Genealogías de la pedagogía* (pp. 197-228). UPN.
- Rubio, D. y Jiménez, J. (2021). Constructivismo y tecnologías en educación. Entre la innovación y el aprender a aprender. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 23(36).
- Runge, A., Hincapié, A., Muñoz, D. y Ospina, C. (2018). *El campo disciplinar y profesional de la pedagogía en Colombia*. Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente.
- Sennett, R. (2006). *La cultura del nuevo capitalismo*. Anagrama.
- Sennett, R. (2011). *El declive del hombre público*. Anagrama.
- Simons, M. y Masschelein, J. (2013). Se nos hace creer que se trata de nuestra libertad: notas sobre la ironía del dispositivo de aprendizaje. *Pedagogía y Saberes*, (38), 93-102. <https://doi.org/10.17227/01212494.38pys93.102>
- Stiglitz, J. y Greenwald, B. (2014). *La creación de una sociedad del aprendizaje*. Planeta.
- Suasnabar, C. (2013). La institucionalización de la educación como campo disciplinar: un análisis desde la perspectiva de la historia social de las ciencias sociales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(59), 1281-1304.
- Taylor, C. (1996). *Las fuentes del yo. La construcción de la identidad moderna*. Paidós.
- Thaler, R. (2016). *Todo lo que he aprendido con la psicología económica*. Deusto.
- Vásquez, F. (2005). Empresarios de nosotros mismos. Biopolítica, mercado y soberanía en la gubernamentalidad neoliberal. En J. Ugarte (comp.), *La administración de la vida. Estudios biopolíticos* (pp. 73-103). Antropos.
- Vogl, J. (2023). *Capital y resentimiento. Una breve historia del presente*. Adriana Hidalgo Editora.
- Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber*. Anthropos.
- Zuluaga, O., Echeverri, A., Martínez, A., Restrepo, S. y Quiceno, H. (2003). Educación y pedagogía: una diferencia necesaria. En O. Zuluaga et al., *Pedagogía y epistemología* (pp. 21-40). Magisterio.