

**{ De la Paideia a la Heurística.
O las causas generacionales de una controversia pedagógica }**

Fernando Peirone¹

*No aprenden para nuestro mundo,
sino para el suyo*
Mr. Colvin, The Wire

Resumen

Desde la antigüedad griega, el conocimiento ha sido un arma de conquista de la cosmovisión dominante de occidente. Es una marca de origen que aún gravita en el modo que organizamos, adquirimos, transmitimos y utilizamos el conocimiento. Pero en los últimos tiempos, esta narrativa del mundo se está modificando, fundamentalmente a partir de las tecnologías interactivas. El presente trabajo indaga el impacto de esta nueva narrativa en el orden social y, en especial, en el campo educativo.

Palabras clave: Cosmovisión – occidente – episteme – Paideia – heurística – conocimiento – tecnologías interactivas – gramática iconográfica

Abstract

Since ancient Greece, knowledge has been a weapon of conquest of the dominant Western worldview. It is a mark of origin that still hovers in the way we organize, acquire, transmit and use knowledge. But in recent times, with the popularization of interactive technologies, this worldview has changed. This paper explores the impact of this new narrative in the social order and, especially in the educational field.

¹ Docente e Investigador de la Universidad Nacional de San Martín. Fundador de la Facultad Libre de Rosario. Director del Programa de Saber Juvenil Aplicado de la Universidad Nacional de San Martín. Autor, entre otros libros, de *Mundo extenso. Ensayo sobre la mutación política global* (Fondo de Cultura Económica, 2012)

Algunos años, mientras estudiaba el impacto de las tecnologías interactivas en la esfera pública, me topé con una escena doméstica que a la postre se iba a revelar sistémica y representativa de la mutación cultural que atraviesa el mundo. Se trata de una situación relativa a la cultura emergente que abre una controversia pedagógica para el debate. La primera aproximación que tuve con lo que voy a contarles, fue personal. Una situación, como contaba, doméstica pero frecuente que, a partir de mi propia vivencia, comencé a observar en cada hogar que conocía, independientemente de su extracción social o de su ubicación geográfica. Me refiero a la situación que se genera cuando un adulto, reconociéndose inhábil frente a alguna cuestión de índole tecnológica, recurre a un niño o a un joven para que lo ayude a resolver su problema². Sin embargo, preguntar cómo se configura el WhatsApp, cómo se hace una transferencia electrónica, o cómo se edita una foto de perfil, no es una tarea sencilla. Sobre todo para quienes venimos de la matriz moderna y nos cuesta exponer nuestra vulnerabilidad enciclopédica; más aún para quienes son docentes y tienen inoculada la misión de saber y explicar (Rancière, 2007: 18). Pero no fueron estas vivencias las que me llamaron la atención, sino la situación que se generaba, ya que pedirle ayuda a un joven sobre algo que forma parte de su entorno y sobre lo que diariamente demuestra competencias y destrezas innegables, muchas veces significaba —descubrí— someterse a una serie de protestas, desplantes, berrinches, y bufidos que convertían al pedido en una iniciativa lo suficientemente insalubre y humillante como para disuadir cualquier insistencia o requerimiento futuro. Aún en aquellos jóvenes que acreditaban un carácter afable, que siempre eran serviciales o que habitualmente cultivaban el buen trato, el pedido de ayuda parecía activar aspectos desconocidos y sorprendentes de su personalidad. Como si cada uno de estos jóvenes fuera un pequeño Dr. Jekyll que ante el pedido de auxilio tecnológico de un adulto se convirtiera en el temible Mr. Hyde.

En la medida que aumentaba mi atención, fui entendiendo que no se trataba de una situación particular, tal como había pensado en un comienzo. Según pude comprobar, escenas similares se producían en lugares totalmente diferentes: la casa de amigos, colegas, parientes, incluso en la de los amigos de mis hijos. Entonces, lejos de ser un hecho aislado, el desplante o la queja de los más jóvenes parecía un gesto unánime. Ahora bien, ¿por qué los jóvenes se quejan cuando un adulto les pide ayuda tecnológica?, me pregunté³. Descarté que se tratara de una cuestión de paciencia porque hoy, tanto los jóvenes como los adultos, somos igualmente impacientes y todo el tiempo demandamos más velocidad, ya sea para cambiar de canal, para llegar a destino, para bajar una película, o para esperar la respuesta de un mensaje de WhatsApp⁴. Y aunque era obvio, también descarté que no comprendieran lo que les preguntábamos, porque era evidente que entendían. Esto era notorio y visible ya que la mayoría de las veces, después de las protestas de rigor, en lugar de contestar lo que se les preguntaba, optaban por resolver el intríngulis ellos mismos. ¿Entonces?, volví a preguntarme con cierta desorientación. ¿Tiene que ver con las llamadas “nuevas tecnologías”? ¿No es ese, acaso, un dominio en el que los jóvenes han desarrollado sus mayores destrezas? ¿No es ese un ambiente en el que se mueven como peces en el agua y sobre el que pueden dar cuenta mejor que nadie, precisamente por su condición de “nativos digitales”? Las preguntas se acumulaban sin solución de continuidad, reafirmando la brecha que nos distanciaba de los más jóvenes. Entonces me pregunté si habría acuerdo sobre lo que estábamos hablando. ¿No será que estamos dando por sentado un acuerdo que en la práctica no sucede?, me pregunté. Para que haya entendimiento, recordé, debe haber un reconocimiento del otro como un interlocutor. Y en este caso, ¿éramos interlocutores?

² Es preciso aclarar que en este caso las categorías “joven” y “adulto” son utilizadas para representar —grosso modo— dos modos de vivenciar y relacionarse con las tecnologías interactivas. Pero de ningún modo son categorías determinantes ni concluyentes, debido a que con la masificación de las tecnologías interactivas la sociedad en su conjunto atraviesa un período caracterizado por la anfibia respecta de dos matrices relacionales que tensionan a cada cual según su procedencia cultural y su grado de desarrollo interactivo.

³ La pregunta complementaria “¿por qué los adultos piden ayuda a los más jóvenes?” la desarrollé en trabajos anteriores, donde, basándome en el libro *Cultura y compromiso* de Margaret Mead, referí el estadio pre-figurativo de la cultura emergente y sus consecuencias desorientadoras entre los adultos.

⁴ Este punto es importante aclararlo, pues si bien es cierto que la ansiedad es un rasgo característico de los jóvenes actuales, no menos cierto es que los adultos también carecen de paciencia. Y tampoco la tienen frente a sus propios padres, abuelos de los jóvenes en cuestión, cuando —por ejemplo— les preguntan qué es Facebook, cómo se agenda un contacto, o qué quiere decir *hashtag*.

Las respuestas que podía darme quedarían en el plano de las conjeturas si no tenía acceso a una mayor cantidad de casos, que pudieran ofrecerme un panorama más representativo. Pero tampoco estaba en condiciones de realizar un trabajo de campo, al menos no en esa instancia⁵. Así que, antes de decidir si debía llevar adelante una investigación, probé ampliando, aunque sea mínimamente, los testimonios. Le pedí entonces a familiares, amigos, y colegas, incluso a personas con las que no tengo un trato demasiado frecuente, pero con las que tengo confianza, que me contaran el tipo de ayuda tecnológica que les pedían a sus hijos, sobrinos o nietos. Sin demasiado inconveniente, pude comprobar que los pedidos de ayuda se originaban en una dificultad procedimental. Como en mi caso, se trataba de personas que **sabían perfectamente lo que querían pero no sabían cómo hacerlo**. Repasé los pedidos de ayuda y comprobé que, en general, comenzaban con el adverbio interrogativo ‘cómo’: “¿Cómo hago para editar un artículo en Wikipedia?”, “¿Cómo abro mi propio canal en YouTube?”, “¿Cómo personalizo los círculos de relaciones en Google+?”, “¿Cómo se envía un pago por PayPal?”. O con variantes formales que tenían el mismo valor semántico: “¿Me indicás cuáles son los pasos para armar una *fanpage* en Facebook?”, “¿Sabés la manera en que generan diferentes perfiles en Netflix?”, “Quiero subastar mi bicicleta por MercadoLibre pero tengo miedo de meter la pata, ¿dónde puedo averiguar la manera en que se subasta?”. Si descartaba lo formal, porque ninguna solicitud era igual a otra, y porque el desaire sobrevenía indefectiblemente, más allá de que el pedido fuera amable, desesperado o cómico, todo me llevaba a pensar que el problema se originaba en el carácter de nuestra demanda. Así que decidí abocarme a deconstruir la índole de lo que demandábamos.

1. La pregunta como morada del mundo

La cosmovisión o “visión del mundo” es una matriz interpretativa que se adquiere en la interacción con la cultura hegemónica y que gravita, tanto en el destino de las personas como en el designio colectivo con una absoluta indistinción entre las significaciones y valoraciones que la conforman y el sentido común. El carácter subrepticio de este ascendiente social (anche ideológico) actuando en cada individuo, hace que: a] no se pueda tomar distancia muy fácilmente de su operatoria de amaestramiento, y b] que su matriz interpretativa nos predisponga de manera adversa ante la emergencia de cualquier alteridad que la interpele. En este sentido cuando alguien quiere saber **cómo** se realiza una operación matemática, **cómo** funciona el aparato digestivo, **cómo** se hace una encuesta, o **cómo** se instala una aplicación en el celular, involuntariamente está revelando su “adhesión” a la cosmovisión que, con actualizaciones y perfeccionamientos permanentes, hegemoniza nuestra mirada sobre el mundo desde el siglo VI a. C.

Los primeros esbozos de esta cosmovisión, que ha marcado la historia de occidente, pero también la de oriente, se produjeron durante el florecimiento de las ciudades-estado, más de dos mil seiscientos años atrás, como una consecuencia directa del crecimiento acelerado de los asentamientos urbanos y de la necesidad de administrarlos. La tarea de ordenar y regular lo común demandaba una organización social más consistente que la que se desprendía de los relatos míticos, las adivinaciones astrológicas y las predicciones cifradas que sentenciaban las pitonisas en los oráculos. Se necesitaba una mirada más racional del mundo. Esa necesidad, sumada a la propagación de la cultura escrita y el desarrollo del comercio por la adopción de un sistema numérico común, produjeron un cambio decisivo en el patrón narrativo. Es lo que se conoce como el pasaje de los relatos míticos, estructurados alrededor de lo emocional y subjetivo, a los relatos lógicos,

⁵ Con el paso del tiempo, parte de estas inquietudes iban a desembocar en la creación del Programa de Saber Juvenil Aplicado y en la “Investigación sobre el saber juvenil y sus aplicaciones en el campo educativo” que llevamos a cabo desde la Universidad Nacional de San Martín, junto a la Universidad Nacional de Villa María y la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación.

estructurados alrededor de lo conceptual y lo social (entendiendo por “relato” al régimen narrativo que instituye la “cosmovisión” dominante y los modos en que se da cuenta de sí misma). La potencia crítica y argumentativa del *logos* permitía una ordenación, una clasificación, una administración de la complejidad y una dinámica que terminarían prevaleciendo sobre las insuficientes posibilidades sistematizadoras de las supersticiones y las adivinaciones⁶. Pero también establecía una impronta fundante de largo alcance. La verificación de que se podía instrumentalizar el propio entorno alentó la idea de que el universo era un vasto mecanismo lógico, dis-puesto para ser hurgado, analizado, decodificado y, consecuentemente, dominado por el hombre. De este modo, el conocimiento fue asimilado como un arma de conquista. Todo fenómeno tenía un fundamento y nuestra misión era develarlo. Lo inexplicable sólo era un estadio transitorio a la espera de ser aclarado por la gnosis explicativa⁷. Se generaban así las condiciones de posibilidad para organizar, regular y proyectar un orden social fundado en la separación, la conquista, el control y, consiguientemente, en la acumulación y la jerarquización. Es decir, la cultura arbórea que establece la estructuralidad de la estructura y subsume el funcionamiento y la organización a un centro rector del cual emanan las significaciones, tal como ocurrió en el Imperio Romano, en las monarquías medievales y en el capitalismo moderno.

La contraparte de este proceso civilizatorio que, como sabemos, devino en una aceptada maquinaria de sentido, fue la configuración de un proyecto espiritual destinado a compensar la pérdida y el vacío que dejaba la cosmogonía mitológica. La metafísica, se podría decir, fue su reemplazo secular, así como el monoteísmo Cristianismo fue su reemplazo religioso; pero el instrumento encargado de estructurar y organizar la misión predicadora de ese proyecto, fue la Paideia. Esta manera de construir y sistematizar el conocimiento es una marca identitaria de Occidente que aún resuena en nuestra estructura epistémica, y consecuentemente en los modos de considerar aquello que ignoramos o de averiguar lo que necesitamos saber.

2. Sobre la Paideia

La Paideia, como dice el helenista Werner Jaeger, se resiste a ser encerrada en una fórmula abstracta. Su significado y su relevancia se revelan cuando observamos el contexto histórico en que surgió “aquella peculiar creación educadora”, y cuando registramos los esfuerzos que se hicieron para plasmarla en la realidad (Jaeger, 1993: VII).

“De ella [de la Paideia] nos vienen la tragedia, la comedia, el tratado filosófico, el diálogo, el tratado científico sistemático, la historia crítica, la biografía, la oratoria jurídica y encomiástica, la descripción de viajes, las memorias, las colecciones de cartas, las confesiones y los ensayos.” (Jaeger, 1993: 50)

Es decir, podemos dimensionar lo que significó la Paideia si reparamos en la crucial importancia que tuvo en el afianzamiento de la sociedad *logo*-céntrica que daría lugar al Estado legal y la democracia. Sin soslayar la íntima relación que existe entre el origen de la Paideia y lo que Jaeger llama “la fuerza educadora de la nobleza”. Porque el *areté* (virtud) fue más que la mera expresión del ideal caballeresco de la época, fue una

⁶ El filósofo Conrado Eggers Lan ve en aquella antigua racionalización del mundo circundante la creciente necesidad de dominación y sometimiento de la naturaleza que actuará como el embrión de un esquema que más tarde —durante la modernidad— será profundizado y trasladado a lo social, acentuando su lado más oscuro y prejuicioso frente a todo aquello que no se puede delimitar, medir, entender y, por lo tanto, dominar. Esto pude desarrollarlo más detalladamente en “Los griegos de Conrado Eggers Lan”, en *Griegos en disputa*, Eudeba-Sudamericana. Buenos Aires, 2014. Disponible en línea: <http://bit.ly/1JpJPSw>

⁷ Esto, que fue expuesto de manera aguda por Horkheimer y Adorno en *Dialéctica del Iluminismo*, no sólo proscribe y estigmatizaba a la magia, además desconsideraba cualquier otra explicación del mundo que no se ajustara al patrón narrativo de la razón.

referencia conductual que funcionó como un deber-ser social. Más: fue el sustrato que alumbraría un hombre diferente, en torno al cual se iba a erigir el ciudadano de una nueva comunidad y de una nueva racionalización social (Jaeger, 1993: 116).

Por todo esto, la Paideia está en la matriz del proyecto cultural que sistematizó y predicó la percepción dominante de occidente. Es una marca de origen, aún gravitante, en el modo que organizamos, transmitimos y utilizamos el conocimiento. A partir de la Paideia, con diferentes niveles históricos de elaboración y perfeccionamiento pedagógico, el conocimiento supone un proceso secuenciado que consta de cuatro pasos concatenados:

- 1) El paso inicial consiste en el descubrimiento, la observación, la identificación, la clasificación, y la conceptualización del conocimiento.
- 2) El paso siguiente corresponde a la transmisión, que —también con diferentes grados históricos de coacción— presupone al sujeto de aprendizaje como una tabula rasa sobre la que hay que grabar el conocimiento. Para esta concepción, la transmisión es “*poner* el conocimiento en el alma”. Es decir, intervenir en el individuo para que adquiera el conocimiento disperso tal como lo solicita el orden explicador: “de lo simple a lo complejo y de la parte al todo” (Rancière, 2007: 22). Pero también, como lo demanda el proyecto del Estado moderno, para educar al ciudadano.
- 3) El tercer paso implica —el control de— la recepción, la comprensión y la adquisición de ese conocimiento.
- 4) El cuarto y último paso, relativo a los niveles de asimilación pretendidos en la enseñanza y el aprendizaje, continúa con la indagación, la reflexión, la elaboración crítica, la proyección y la creación.

A partir de este programa, enseñar, sería simultáneamente, “transmitir conocimientos y formar los espíritus, conduciéndolos, según un orden progresivo, de lo más simple a lo más complejo” (Rancière, 2007: 17).

En la base de este andamiaje epistemológico hay un elemento que ha garantizado su continuidad por más de dos mil seiscientos años, un reflejo que tenemos completamente incorporado y que por común y cotidiano ha perdido visibilidad, pero de ningún modo su significación. Me refiero al valor de la técnica, como el trasfondo procedimental de esta cosmovisión.

3. Sobre la técnica

La dimensión instrumental de la técnica, como de la gramática, son inherentes a la cosmovisión hegemónica. Si pudieran tomarse como compartimentos estancos, una es la que inscribe sus significaciones y valoraciones en nuestro **hacer**, mientras que la otra lo hace en nuestro **decir**. La actividad científica, sin ir más lejos, es una derivación de la frase griega (de raíz indoeuropea) que se constituye primero como sujeto-predicado y después procede mediante la secuencia identificación-determinación-causalidad (Kristeva, 2001: 197). De este modo, la técnica —que también portaba una dimensión productiva, en tanto que reveladora de diferentes posibilidades de elaboración y representación— fue reducida a una función procedimental, a una mecánica del hacer que renuncia a toda otra posibilidad que no sea la consecución del objetivo encomendado. En este

sentido el Iluminismo funcionó como una instancia de consolidación de este dispositivo cultural que ponderó la praxis y promovió un pensamiento cada vez más adocenado, que sólo reconocía aquello que la razón ya había puesto en el objeto (Adorno, Horkheimer, 2002: 33; Lévy, 2007, 2). Es decir, nos volvimos dependientes de los procedimientos *lógicos*, como si la razón fuera la condición sine qua non para conocer y no existieran núcleos de sentido que muchas veces se perciben de manera intuitiva o por aproximaciones no lineales. Esto hizo que la técnica procedimental fuera considerada como algo inherente al fundamento mismo de todo conocimiento. A partir de lo cual, quien no domina la técnica que revela la adquisición de un conocimiento, no puede dar cuenta de ese conocimiento y es considerado —a priori— un ignorante. Dicho de otro modo, quien desconoce la técnica que conduce al objetivo se pierde en el deseo, como se pierde el adulto que quiere hacer una compra online con Bitcoin, pero no sabe cómo hacerlo⁸.

Llegado a este punto, todo lo expuesto hasta el momento confluye y se resignifica de un modo sustancial. Porque cuando le preguntamos a un pibe “cómo se hace tal cosa”, —sin necesidad de racionalizarlo, porque lo tenemos naturalizado— no sólo estamos dando por sentado la explicabilidad de lo que preguntamos; también damos por seguro que es traducible a un procedimiento, es decir a la técnica hegemónica. Pero, ¿qué pasa si aquello sobre lo que queremos saber forma parte de una cultura pre-figurativa (Mead, 1970: 95) y, por su condición de no-codificado y no-conceptualizado, no puede ser subordinado a lo decible ni al procedimiento secuenciado que demanda la técnica asociada a la gnosis explicativa? ¿Cómo se entiende algo cuyo relato no se ajusta a la estructuración argumentativa y clasificadora del *logos*? Sobre el primer problema, relativo a la cultura pre-figurativa, me he ocupado en trabajos anteriores⁹, por lo cual voy a concentrarme en desarrollar lo que, según he venido exponiendo, genera el desaire de los jóvenes actuales cada vez que les pedimos auxilio tecnológico.

4. Sobre las narrativas

Como ocurrió con los relatos míticos frente a la necesidad de reformular el orden social durante el crecimiento de las ciudades-estado, la narrativa dominante (lógico-racional), de un tiempo a esta parte está resultando disfuncional frente a la complejización cultural y las exigencias del devenir. Un indicador bastante elocuente de esta insuficiencia expresiva, aunque de ningún modo el único, se manifiesta en el surgimiento y la circulación de más de 20.000 nuevos vocablos que las academias de lenguas del mundo —con variantes menores— se vieron obligadas a incluir en sus léxicos. Como dice Michel Serres, esto “significa un gradiente de crecimiento y diferencia que no tiene antecedentes en ninguna lengua y en ningún momento de la historia” (Serres, 2007: 4:27”). Buena parte de estos vocablos surgen por la necesidad de referir nuevos oficios¹⁰,

⁸ Ver <https://bitcoin.org/es/>

⁹ Ver, Peirone, Fernando, “Figuraciones del saber juvenil. Un análisis del desencuentro entre los jóvenes y la cultura institucional”, “Saber secundario. Sobre los jóvenes y la cultura escolar”, “El giro copernicano de los jóvenes actuales. Desafíos filosóficos y pedagógicos de una cosmovisión emergente”, “Desafectación, audacia y diversión. La cultura juvenil actual, el gran desafío de la escuela del siglo XXI”

¹⁰ Los llamados “oficios invisibles” refieren habilidades y competencias que surgieron de la mano de las tecnologías informáticas e interactivas, y que a pesar de ser cada vez más demandadas en el mercado laboral, aún no tienen nombre ni reconocimiento académico. Desde marzo de 2015 coordiné un equipo de investigación cuyo objetivo fue identificar estos “oficios invisibles” para luego convertirlos en diplomaturas y tecnicaturas universitarias. La iniciativa es promovida por presidencia de la Comisión de Ciencia y Tecnología de la Cámara de Diputados, y acompañada por el Ministerio de Educación de la Nación; el Ministerios de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva; el Ministerio de Trabajo y Seguridad Social; el Ministerio de Planificación Federal Inversión Pública y Servicios; el Ministerio de Salud; la Fundación Sadosky y las Universidades Nacionales de San Martín, Villa María y José C. Paz; y hasta el momento llevamos identificados y convertidos en propuestas académicas, más de 20 “oficios invisibles” vinculados a diferentes áreas de la producción y la información.

nuevas prácticas sociales, y emergentes científicos que reflejan, tanto la reformulación de la base productiva como la dinámica cultural y el carácter global del orden social actual.

En este contexto, sin modelos vivos que les sirvan de referencia —ya que sus vivencias son radicalmente distintas de las que vivieron sus predecesores— y compelidos por trayectos experienciales que carecen de amparo institucional, las nuevas generaciones han comenzado a ensayar una narrativa desigual que les permita abordar y dar cuenta del mundo en que se despliegan sus vidas. Son los primeros escarceos de una narrativa que, en un contexto social cada vez más dominado por las imágenes, traspasa las limitaciones de la linealidad y la secuencialidad propios de la cultura escrita para explorar una acción comunicativa heterodoxa. Esto genera una importante resistencia en la cultura dominante, que ve en la capacidad de agencia y el carácter global de la llamada Generación Y, una amenaza en ciernes (PNUD, 2009: 34; Calderón, Szmukler, 2014: 90)¹¹. Sin embargo, lejos está de los jóvenes actuales la intención de manifestar una oposición formal al status quo, o la de transformar una confrontación ideológica en una escisión estética, como ocurrió en algunos conflictos intergeneracionales anteriores. Su prioridad no pasa por disputar campos que tienen un valor cada vez más relativo en su realidad cotidiana (Peirone, 2015: 32). Pasa por la necesidad, lisa y llana, de representar y administrar la creciente complejidad del orden social emergente.

Es decir, así como en su momento los relatos estructurados alrededor de lo emocional y lo subjetivo (*mythos*) dieron lugar a relatos estructurados alrededor de lo conceptual y lo social (*logos*) por una cuestión de necesidad organizativa y contentiva; del mismo modo, hoy estamos yendo hacia relatos estructurados en torno a lo simbólico y lo reticular. No como una instancia superadora de las anteriores narrativas, sino como una actualización y un desplazamiento hacia relatos convergentes y recombinantes que portan una fuerte impronta *icónica* (del griego εἰκόν, romanización: *eikōn*)¹², como la unidad de sentido que estructura la fuerza explicativa de las imágenes y de la cual, aventuro, se podría extraer una nueva gramática. Algo parecido a lo que el comunicólogo checo-brasileño, Vilém Flusser, (pre)dijo en 1985, cuando advirtió que estábamos ingresando en un estadio cultural donde, en desmedro de la escritura, la información iba a circular exclusivamente en forma de imágenes, sin linealidad ni secuencialidad:

Somos testigos, colaboradores y víctimas de una revolución cultural cuyo campo de acción apenas adivinamos. Uno de los síntomas de esta revolución es la emergencia de imágenes técnicas a nuestro alrededor. Fotografías, películas, imágenes televisivas, de video y de las terminales de las computadoras asumen el papel de portadores de la información que antes desempeñaban los textos lineales. Ya no experimentamos, conocemos y valorizamos el mundo gracias a las líneas escritas, sino a las superficies imaginadas. Como la estructura de la mediación influye en el mensaje, hay mutaciones en nuestra vivencia, nuestro conocimiento y nuestros valores. El mundo ya no se presenta más como línea, proceso, acontecimiento, sino como plano, escena, contexto... (Flusser, 2015: 29)

Es importante reparar en este progresivo desplazamiento narrativo, pues es un fenómeno lingüístico y cultural que demanda una alfabetización *icónica* vinculada a las pantallas, del tipo que promueve y reclama Emilia Ferreiro cuando dice que la alfabetización actual —basada en pantallas— “requiere mucho más que lo que se pretendía de la alfabetización para inicios del siglo XX. Y esto es grave, porque los rezagos que arrastramos no se van a solucionar tratando de hacer más de lo mismo, ya que los desafíos son otros” (Ferreiro, 2015: 42:44’). Entiendo que por rezagos se refiere al desfase que presenta el modelo pedagógico

¹¹ Es bueno aclarar, que también cunde cierta desorientación, porque es una generación que practica una potente desafectación del capital simbólico que motorizaba el campo social de la modernidad tardía. Sobre esto escribí en “Desafectación, audacia y diversión. La cultura juvenil actual, el gran desafío de la escuela del siglo XXI”. Disponible en línea: <http://bit.ly/1JMZuZu>

¹² En trabajos anteriores utilicé el término *imago* para designar lo que aquí, de un modo todavía imperfecto, llamo *ícono*

vigente respecto de las prácticas culturales emergentes, muchas de las cuales indudablemente están relacionadas a la narrativa *icónica* que se refleja y expresa —aunque no únicamente— a través de las pantallas.

Por una cuestión de espacio no voy a explayarme sobre la gramática *icónica*, que investigo y considero primordial. Pero sería importante tener en cuenta que el avance de la narrativa *icónica*, que ya tiene más de un siglo de recorrido¹³, está horadando una cosmovisión de raíz milenaria sin que se divisen previsiones acordes a la inestabilidad que ha comenzado a generar. Basta mencionar, sin ir más lejos, que la Ley y los discursos científicos que instrumentan los dominios del hombre histórico sobre el “mundo-texto” (Flusser, 2015: 73), se vuelven cada vez más inoperantes frente a un devenir que pierde aceleradamente su carácter textual y se vuelca hacia la narrativa *icónica*. ¿No deberíamos tomar medidas frente al estado anómico que generan el desanclaje, la desterritorialización, la discontinuidad y la disfuncionalidad, empujando a la inermidad a muchas instituciones que hasta hace poco sostenían el orden social y hoy pierden su fundamento histórico? ¿No se hace necesario desagregar de estas “señales” un sistema de pensamiento que en la práctica ya opera sobre lo común, para que a partir de su identificación y su codificación podamos explorar un rediseño del sustento social? Como sabemos, silbar en la oscuridad no trae la luz, y frente a tantas evidencias tal vez sea tiempo de tomar la iniciativa en lugar de correr detrás de los acontecimientos. Al menos para eso debería servirnos la experiencia acumulada por la cultura *logo*-céntrica durante más de dos mil seiscientos años.

5. Sobre la heurística

Un ejemplo de narrativa *icónica* que se vincula con lo que venimos diciendo, lo encontramos en los videojuegos. Sus reglas requieren que el jugador se entregue a un lenguaje *icónico*. El jugador acepta y avanza atento a las imágenes y a las diferentes pantallas que se le van presentando. Interpreta categorías *icónicas* —con patrones cambiantes, pero decodificables en un registro *icónico*— y decide el camino que va a transitar en función de los signos que va leyendo. Para estos jugadores, como dice Kafka, “hay meta, pero no hay camino”, porque el camino depende de las variables *icónicas* que se van presentando, de las decisiones que se van tomando, y de la mayor o menor destreza que se haya desarrollado para sortear obstáculos organizados con un patrón *icónico*. Por ese motivo un camino *icónico* resulta difícil de traducir y reproducir. Porque no se puede contar y reconstruir en los términos que se puede hacer con una partida de ajedrez, cuya dinámica se ajusta a un camino *lógico*-racional, es decir, secuenciado y explicable¹⁴.

A partir de este y otros ejemplos —como el uso de las aplicaciones móviles—, podríamos colegir que los jóvenes actuales no se rehúsan a explicarnos aquello sobre lo que les preguntamos. Más apropiado sería decir que no encuentran la manera de reducir **su** técnica al lenguaje *lógico* en que esperamos oír las respuestas. Porque una técnica rizomática, como la que estos jóvenes implementan en la búsqueda de sus objetivos, está en las antípodas de la transmisibilidad que porta y requiere el procedimiento *lógico*: predecible, explicable, reproducible. Esto no nos permite afirmar que sus desaires se originan en la impotencia que les genera la “inexplicabilidad” de sus procedimientos, pero es indudable que se trata de una dificultad que ocasiona una importante brecha comunicativa¹⁵. Un tipo de dificultad que por sus características guarda una curiosa y

¹³ Vilém Flusser, al igual que Walter Benjamin, aunque de otro modo, ubica el inicio de este proceso de transformación cultural en el surgimiento de la fotografía

¹⁴ Esto no quiere decir que lo *icónico* no tenga lógica, sólo que es una lógica que excede a la palabra *lógica*. Pero a falta de una palabra más apropiada para expresar la nueva “lógica”, todavía debemos utilizar el vocablo que deriva del *logos*.

¹⁵ Lo cual no es poco si pensamos que no se trata de una brecha que se abre con teorías científicas, conocimientos académicos, o encriptados códigos de programación, sino con saberes cada vez más necesarios para interactuar con el mundo.

reveladora filiación con lo que experimentó Albert Einstein en 1905, cuando todavía era un desconocido empleado de la Oficina de Patentes de Berna y descubrió el efecto fotoeléctrico. El joven físico estaba convencido de que se hallaba frente a un gran descubrimiento científico —certidumbre que se iba a confirmar dieciséis años después, cuando en 1921 le valdría el premio Nobel de Física—, pero en ese momento, que todavía no era famoso ni reconocido, tenía un gran problema: no podía explicar cómo había llegado a ese resultado según lo estipulaba el canon científico, debido al carácter heterodoxo de sus métodos investigativos. Entonces, con tanta astucia como comprensión del umbral atravesaba, cuando dio a conocer su descubrimiento —y su visión revolucionaria de la física— en *Annalen der Physik*, Einstein incluyó la palabra “heurística” en el título de su artículo: “Sobre un punto de vista heurístico concerniente a la producción y transformación de la luz”¹⁶. El término “heurística”, que proviene del griego εὐρίσκειν (hallar, inventar), de donde también proviene la palabra *Eureka*, “descubrimiento”), le permitió referir la procedencia más o menos azarosa de su hallazgo científico. No lo hizo para escandalizar a una comunidad científica susceptible de entrar en pánico frente a todo aquello que no pudiera explicar; lo hizo para sostener —y defender— que se puede encontrar la solución a un problema con métodos no rigurosos, por tanteo y aproximaciones, apelando a la intuición o aplicando analogías que no siempre se pueden reconstruir y explicar acabadamente. Tal y como le ocurre a nuestros adolescentes cuando los ponemos en el aprieto de tener que explicarnos “cómo se hace” algo que ellos ya hicieron pero no pueden reproducir ni traducir a una secuencialidad transmisible. Porque su técnica —como la de Einstein— no tributa a la gnosis explicativa, del mismo modo que su saber no tributa a la narrativa dominante (*lógica*), y por lo tanto a la manera de concebir, interpretar y vincularse con el mundo que tienen sus predecesores.

Como sabemos, la emergencia, expansión y apropiación de una alteridad conductual y procedimental como la que acabamos de describir —además de portar valores, posicionamientos y una dimensión política cada vez más difícil de eludir—, trastoca el campo educativo de un modo significativo. Porque si bien es cierto que hablamos de una técnica que tiene procedimientos más o menos erráticos que tras alcanzar un objetivo se pueden asimilar y traducir a un lenguaje lógico-racional orientado a reconstruir los pasos que condujeron a ese objetivo (como ocurre con los tutoriales); también es cierto que su carácter impreciso, sujeto a íconos recombinantes, la vuelve esquiva a la sistematización. En otras palabras, la integración de lo contingente como parte del procedimiento hace que cada caso sea singular y que se inhiba la posibilidad de convertirla en una técnica universal, aplicable a otros casos. Ya que a diferencia de la técnica lineal, secuenciada y explicable que establece el “pensamiento calculador”, esta técnica sólo des-oculta posibilidades, como ocurría con la *alétheia* (ἀλήθεια) en la cultura griega antigua, mostrando y haciendo evidente sólo aquello que se estaba en condiciones de conocer y dispuesto a encontrar. Sobre ese traer-ahí-delante, decía Heidegger en su célebre pregunta por la técnica, “descansa la posibilidad [cierta] de toda elaboración productora” (Heidegger, 1994: 16). Pero a la vez desanda y jaquea la tradición pedagógica que deviene de la Paideia y aún pesa sobre el campo educativo.

6. Pos-ducere

El cúmulo de complejidades que se fueron exponiendo a lo largo de este trabajo, ponen de manifiesto las dificultades y la disfuncionalidad de la cultural *logo*-céntrica frente al surgimiento de un nuevo proyecto histórico que, como dicta la experiencia social, se forma con el desarrollo de una narrativa y de una codificación simbólica diferentes. Esta mutación, sabemos y comprobamos a diario, altera la vida institucional

¹⁶ En idioma alemán: Über einen die Erzeugung und Verwandlung des Lichtes betreffenden heuristischen Gesichtspunkt.

en su conjunto. Pero como decía en el párrafo anterior, tal vez donde más se sienta su impacto, sea en el campo educativo. Lo podemos ver en la deriva epistemológica que atraviesa el campo, pero también en el modo en que se pone en juego la supervivencia, tanto de las instituciones educativas como del modelo pedagógico dominante, en la medida que está compelido a reformularse, y a hacerlo tan radicalmente como lo demande la época. Caso contrario se desvanecerá frente al surgimiento de una instancia proto-institucional que, como ocurrió con la Paideia durante el surgimiento de la cultura *logo*-céntrica, afiance y sistematice la cultura *iconográfica* emergente. Aceptar estas dificultades no implica, sin embargo, suscribir a esa corriente que, con más irresponsabilidad que conciencia, habla del “agotamiento” de la escuela y de la universidad. Porque mal podemos suponer que la salida de este laberinto colectivo pasa por multiplicar las “escuelas en casa” (homeschooling)¹⁷ o decir que “la escuela mata la imaginación”, como si ese fuera “el cambio de paradigma” que propone Sir Ken Robinson; en lugar de asumir el desafío de trascender nuestra matriz experiencial y avenirnos a una interlocución mayor con la reconfiguración social en curso. Dicho de otro modo, somos parte de las condiciones de posibilidad que conforman el nuevo escenario político-institucional, y eso nos brinda la oportunidad de interpretar el presente —en palabras de Flusser— como colaboradores y víctimas de la episteme *logo*-céntrica, pero también como víctimas y colaboradores de su ruptura y de su proyección. Es decir, podemos resignificar la misión de la escuela y de la universidad a partir de la experiencia cultural acumulada, revalidando aquellos aspectos del sistema educativo que, entendemos, contribuyen a la universalización de derechos, la sociabilidad, y la potenciación de saberes y competencias que aún no han sido incorporadas pero que resultan fundamentales para el futuro inmediato.

Por todo esto quisiera detenerme un momento en los desafíos pedagógicos que, según entiendo y propongo, implica el paso de la Paideia a la Heurística.

7. La pedagogía heurística

Como hemos visto, la irrupción bifronte de una técnica y una narrativa divergentes, expone la disfuncionalidad de la gnosis explicativa (basada en el *logos*) y promueve el reemplazo de la pregunta por la técnica (“cómo se hace”) que desde la Paideia griega provee a la educación un procedimiento y un sentido. Ahora bien, ¿cuál sería esa pregunta? Atendiendo el desplazamiento hacia el método heurístico y el incremento de las prácticas colaborativas utilizadas por los jóvenes actuales para abordar problemas que no pueden dominar de manera individual y que requieren de una cognición colectiva, propongo ensayar una pedagogía orientada a los fines, como de algún modo ya está ocurriendo con la implementación de “trabajos por proyectos”¹⁸. ¿Por qué? Porque en un contexto como el actual, donde la técnica rizomática ha sido incorporada a la sociabilidad más pedestre, cada vez tiene menos sentido saber “cómo se hace” algo, y cobran mayor importancia los objetivos. A partir de lo cual, la pregunta ordenadora sería algo así como: “¿adónde hay que llegar?”. No para ser aplicada indiscriminadamente, al menos en un principio, sino en pequeños proyectos de carácter experimental, como un modo de aproximación a pequeñas metas educativas que, según se observe, den lugar a futuras ampliaciones. Dicho esto voy a desagregar esta nueva pregunta pedagógica en tres pasos que si bien merecerían un desarrollo mayor, ofrecen una idea de su dinámica.

¹⁷ Ver: <http://educoencasa.com.ar/>, <http://www.homeschoolargentina.com/>, <http://clar.in/1LxXiLL>, <http://bit.ly/1CXIRyI>

¹⁸ Ver “Adiós a las asignaturas: el trabajo por proyectos convence cada vez a más escuelas”. Disponible en línea: http://www.eldiario.es/catalunya/Adios-asignaturas-proyectos-convence-escuelas_0_380762408.html

7.1 Primer paso

Si durante el dominio de la Paideia, la función fundamental del maestro era explicar; durante el paradigma heurístico, la función del maestro se asemeja bastante a una aventura intelectual como la que llevó a adelante Joseph Jacotot en 1818 durante su exilio en Lovaina, en los Países Bajos (Rancière, 2007:5). A grandes rasgos, y de acuerdo a lo que plantea Jacques Rancière en *El maestro ignorante* cuando rescata este caso del fondo de la historia, esta función consistiría en:

1) **Identificar acordadamente un objetivo común**

Para esto es preciso que el “maestro” ya no sea un conductor, sino quien —por rol institucional— asuma la coordinación de una búsqueda común (aunque también puede ser delegada).

2) **Asumirse como colectivo-educador-educando**

La base de la búsqueda es una suerte de “contrato social” en el que todos se asumen igualmente inteligentes. Pero, a la vez, igualmente ignorantes para encontrar la salida de un bosque cuya contextura, caminos, recovecos y peligros desconocen, pero los desafía por igual (Rancière, 2007:58).

Una vez identificado el objetivo común, se pone en marcha una maquinaria de agenciamiento colectivo que permite plantearse y alcanzar metas sobre la base de una interacción que releva la gnosis explicadora con variables didácticas donde la empatía intersubjetiva y lo lúdico se vuelven significativos. Como le ocurrió a Joseph Jacotot y a sus alumnos cuando leyeron el *Telémaco* en idiomas que desconocían.

7.2 Segundo Paso

En el paradigma heurístico, los caminos son falibles. Esto implica, entre otras cosas, incorporar el error como parte del procedimiento. Como lo hacen los jóvenes actuales, que desarrollaron una gran capacidad para aprovechar el error en su propio beneficio. Para esta generación, que utilizan la dinámica *icónica* en los dispositivos digitales y los videojuegos, errar no es un problema. Errar es parte de la técnica y del aprendizaje que los conduce a la meta. Sería algo parecido a nuestro concepto de experiencia, pero menos marcado por la frustración. A una conclusión semejante arriba la investigadora y diseñadora de videojuegos, Jane McGonigal, en su libro *¿Por qué los videojuegos pueden mejorar tu vida y cambiar el mundo?*, cuando observa que “los jugadores pasan prácticamente el 80% de su tiempo fracasando” (McGonigal, 2013:91), pero advierte que no lo vivencian como un ‘fracaso’, ya que no les provoca decepción alguna. Por el contrario, para estos jugadores el ‘error’ funciona como un estímulo que los hace volver una y otra vez sobre el problema, hasta alcanzar la meta. Este procedimiento entraña una técnica que, si bien conserva algo del carácter instrumental que caracteriza a la técnica dominante —en tanto que es un medio para conseguir un fin—, también es cierto que cada jugador configura su hacer de acuerdo a las “cartas” que le tocan, y no de acuerdo a un método rígido o preestablecido. Porque este procedimiento tiene algo de los juegos de azar, en donde cada jugador primero recibe un número de cartas y luego organiza su estrategia de acuerdo a lo que le tocó en suerte y de los movimientos que van haciendo los demás jugadores (como en la vida misma), pero —en este caso— contemplando a] la posibilidad del error como una eventualidad cierta, valorada y disfrutable, b] la habilidad de los demás jugadores como una variable gravitante, y c] los imponderables como condicionantes fortuitos que despiertan un interés homologable al de la propia meta.

El camino sin instrucciones se construye en la travesía, a partir de saberes consolidados y saberes latentes que posee el colectivo-educando —porque ya no hablamos de sujetos pedagógicos individuales— para sortear los obstáculos y alcanzar el objetivo deseado. Como sucede en la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) que caviló el psicólogo ruso Lev Vygotski en 1931. Pero en este caso sin un saber maduro que traccione los saberes latentes hacia las funciones psíquicas superiores —es decir, hacia la asimilación cognitiva— de los educandos; sino a partir de saberes que tienen procedencias diversas y desarrollos diferentes, pero que se complementan y traccionan mutuamente para alcanzar una meta común. En tales circunstancias, la ignorancia compartida no es un obstáculo; por el contrario, como le ocurrió a Jacotot, la conciencia de lo que se ignora aumenta las posibilidades de alcanzar cualquier objetivo. Por su parte, la diversidad hace que la caja de herramientas común se renueve permanentemente y su potencial se vuelva sorprendente, haciendo aparecer recursos con los que no se contaba en el momento que más hacen falta. De este modo, cambia la naturaleza del colectivo que participa en la ZDP, constituyéndose en un colectivo-educador-educando donde todos, a la vez, enseñan y aprenden en forma colaborativa.

7.3 Tercer Paso

Como sostiene la teoría conectivista, en la actualidad las conexiones son más importantes que el conocimiento. Porque así como, desde la masificación de las tecnologías interactivas, ya no resulta tan importante “saber cómo” sino “saber buscar”; del mismo modo, el *entendimiento* ya no pasa por su asimilación racional ni por profundizar lo que se conoce, sino, más bien, por conectar la trayectoria de lo que se desea conocer e interpretar sus conexiones. Pero también es muy importante dejar(se) en claro la perspectiva desde la que se observa. Porque, como en la física cuántica, la definición de un sistema se completa cuando se describe la medida que se utilizó para observarlo. Sólo así se puede acceder al significado (siempre móvil y aproximado) de lo que nos interesa; si es visto en perspectiva, como el emergente de una interlocución dialógica.

Las posibilidades de este proceso cognitivo se vuelven más efectivas cuando más ágil es la red y cuando más gente participa activamente de la búsqueda. Por eso, a mi entender, este último paso se completa con el aprendizaje entre iguales o aprendizaje colaborativo explorado por Howard Rheingold y un equipo plurinacional en el libro *Peeragogy* (Rheingold, 2013). Porque la anexión de co-aprendices —que en este esquema también son co-educadores— potencia la Zona de Desarrollo Próximo con aproximaciones parciales y graduales a saberes que se desconocían, pero que se van (re)conociendo, aprovechando y fijando de manera colaborativa a medida que se consolida la comunidad de aprendizaje y se avanza hacia la meta. De este modo, el aprendizaje se distribuye y se aplica de manera rizomática —o sea, sin control, pero efectiva y multiplicadora. Esta dinámica, aunque no lo registre nuestro estándar interpretativo, construye sociedad. Porque más que una pedagogía, es una manera de ser en el mundo que se transfigura y se potencia en prácticas sociales.

8. Final

El recorrido que acabo de hacer, no da cuenta de una reconversión conceptual, sino de la discontinuidad de una *episteme* y el progresivo surgimiento de otra, acorde a un nuevo orden social, donde gran parte de lo que conocíamos se ha separado de su sentido original y se abrió a nuevos sentidos. Esto no

quiere decir, por si hiciera falta aclararlo, que lo anterior se niega, se supera, o se abandona. Sólo se recombina y resignifica en nuevos desafíos epistemológicos y pedagógicos, en nuevos horizontes de sentido. Como le ocurrió a Joseph Jacotot cuando se asumió un “maestro ignorante” y generó una pedagogía participativa. Porque, como bien imaginó Margaret Mead hace casi 50 años al vislumbrar el estadio cultural pre-figurativo (o *icónico*) que hoy atravesamos, son los alumnos quienes nos completan y son sus prácticas las que nos permiten derivar una pedagogía diferente de su dinámica cognitiva. De nadie más que de nosotros depende que este des-ocultamiento epocal se convierta en una oportunidad común.

Referencias

- Abraham, Tomás y el Seminario de los jueves, *Griegos en disputa*, Eudeba-Sudamericana. Buenos Aires, 2014
- Adorno, Theodor y Horkheimer, Max, *Dialéctica del Iluminismo*, Madrid, Biblioteca de Filosofía, Editora Nacional, 2002
- Baricco, Alessandro, *Los bárbaros. Ensayo sobre la mutación*, Madrid, Anagrama, 2008
- Bourdieu, Pierre. *El efecto Manet. ¿Qué es una revolución simbólica?*, Disponible en línea en <http://sociologos.com>
- Bustos, Carlos (2005) “Platón” en Elorza, Edith, *Filósofos y filosofías*, Lomas de Zamora: Universidad Nacional de Lomas de Zamora
- Boehm, Gottfried, “Diferencia icónica”, en Rheinsprung 11 – *Zeitschrift für Bildkritik*, Eikones, 2011.
Traducción: Felisa Santos
- Calderón, Fernando y Szmukler, Alicia, “Los jóvenes en Chile, México y Brasil. ¿disculpe las molestias, estamos cambiando el país?”, Revista Vanguardia. Dossier n° 50, Barcelona, enero-marzo 2014
- Derrida, Jacques, *La escritura y la diferencia*, Barcelona, Anthropos, 1989
- Díaz Larrañaga, Nancy, “Socialidad: los modos de apropiación del espacio público”, Universidad Nacional de La Plata. Disponible en línea: <http://bit.ly/1CM6Rn5>
- Doin, German, *La educación prohibida*, Buenos Aires, Agosto del 2012. Disponible en línea: <https://youtu.be/-1Y9OqSJKCc>
- Ferreiro, Emilia, “Desafíos para la alfabetización del futuro inmediato”, conferencia brindada en la Presentación de la Cátedra “Emilia Ferreiro”, Universidad Nacional de Rosario, junio de 2015
- Flusser, Vilém, *El universo de las imágenes técnicas. Elogio de la superficialidad*, Caja Negra Editora, Buenos Aires, 2015
- García Canclini, Néstor, “Nuevos modelos creativos desarrollados por los jóvenes”, en Versión. Estudios de Comunicación y Política N° 34, septiembre-octubre 2014. Disponible en línea: <http://version.xoc.uam.mx>
- Heidegger, Martin, *Caminos de bosque*, Ed. Alianza, Madrid, 2014
- , “La pregunta por la técnica”, en *Martin Heidegger. Conferencias y artículos*, Ediciones del Serbal, Barcelona, 1994
- Jaeger, Werner, *Paideia: los ideales de la cultura griega*, Ed. FCE, Buenos Aires, México 2012
- Kristeva, Julia, “La palabra, el diálogo y la novela”, en *Semiótica I*, Ed. Fundamentos, Madrid, 2001
- Thomas Kuhn, *La revolución copernicana I*, Barcelona, Ediciones Folio, 1999
- , *La revolución copernicana II*, Barcelona, Ediciones Folio, 1999

LaPlante, Logan, “Hackeando la Educación”, TEDxUniversityofNevada. Disponible en línea:

<https://youtu.be/h11u3vtcpaY>

Lévy, Pierre, *Cibercultura. La cultura de la sociedad digital*, Barcelona, Anthropos, 2007

MacGonigal, Jane, *¿Por qué los videojuegos pueden mejorar tu vida y cambiar el mundo? Un encuentro entre el mundo virtual y el real en que las personas salen favorecidas*, Ed. Siglo XXI, Buenos Aires, 2013

Mead, Margaret, *Cultura y compromiso. Estudio sobre la ruptura generacional*, Granica Editor, Buenos Aires, 1997

Meirieu, Philippe, “La opción educar y la responsabilidad pedagógica”, Conferencia ofrecida el 30 de octubre de 2013, Ministerio de Educación de la Nación.

Pineau, Pablo, “La escuela en el paisaje moderno. Consideraciones sobre el proceso de escolarización”.

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede Académica Argentina, 1997. Disponible en línea:

<http://bit.ly/1Ml5k9G>

Peirone, Fernando, “Figuraciones del saber juvenil. Un análisis del desencuentro entre los jóvenes y la cultura institucional”, *Le Monde Diplomatique*, Buenos Aires, 2014

—, “Saber secundario. Sobre los jóvenes y la cultura escolar”, *Página/12*, Buenos Aires, 2014. Disponible en línea: <http://bit.ly/1Iick2f>

—, “El giro copernicano de los jóvenes actuales. Desafíos filosóficos y pedagógicos de una cosmovisión emergente”, *setiembre*, Buenos Aires, 2014

—, “Desafectación, audacia y diversión. La cultura juvenil actual, el gran desafío de la escuela del siglo XXI”,

Le Monde Diplomatique, Buenos Aires, 2015. Disponible en línea: <http://bit.ly/1JMZuZu>

Pérez Arias, Julia, *La literatura como cura en la obra de Julia Kristeva*, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, 2004

PNUD. “Innovar para incluir: jóvenes y desarrollo humano. Informe sobre Desarrollo Humano para Mercosur 2009-2010”, Buenos Aires, Libros del zorzal, 2009, p. 34. Disponible en línea:

http://www.latinamerica.undp.org/content/dam/rblac/docs/Research%20and%20Publications/RHDR_Mercosur_2009_ES.pdf

Rancière, Jacques, *El maestro ignorante*, Buenos Aires, Libros del Zorzal, 2007

Rheingold, Howard, *Peeragogy. Handbook resource self-organizing and self-learning*,

Robinson, Sir Ken, “Bring on the Learning Revolution”. TED, Febrero de 2010. Disponible en línea:

<http://bit.ly/1I98l8a>

Rozitchner, León, “Los muchachos se entretienen”, Capítulo XIII de las entrevistas a León Rozitchner realizadar por Diego Stulwark, Buenos, 2015. Disponible en línea: <https://youtu.be/JrEd9rmf9p0>

Serres, Michel, “Las nuevas tecnologías, revolución cultural y cognitiva”. *Inventeurs du monde numérique*, diciembre de 2007. Disponible en línea: <https://youtu.be/8qh44YFczto>

Sibilia, Paula, “¿Es posible una escuela post-disciplinaria? (¿y sería deseable?)”, en *La educación alterada*, Córdoba, Salida al mar Ediciones-Eduvim, 2010

Siemens, George, “Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital”, diciembre de 2014.

Disponible en línea: <http://bit.ly/1hbpOWQ>

—, *Conociendo el conocimiento*, Grupo Nodos Ele, 2006. Disponible en línea: <http://bit.ly/1SoYzj9>

Urresti, Marcelo, “El malestar de una cultura”, *Revista El ojo furioso* N° 5, setiembre de 1998

Vygotski, Lev, *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Buenos Aires, Crítica, 2009

Tedesco, Juan Carlos, “Educación y hegemonía en el nuevo capitalismo: algunas notas e hipótesis del trabajo”, *Revista de Educación*, núm. Extraordinario, 2001, pp. 91-99

Tenti Fanfani, Emilio, “La escuela y los modos de producción de la hegemonía”, Revista propuesta Educativa, Vol. 12, N° 26, 2003, pp. 62-69

WikiBooks, 2013. Disponible en línea: <http://bit.ly/1DbCTcB>

Wenger, Etienne (2001), *Comunidades de prácticas: aprendizaje, significado e identidad*. Madrid. Ed. Paidós.