

Saber social, inteligencia colectiva, cibercultura y enseñanza: una hipótesis postestructuralista

Social knowledge, collective intelligence, cyberculture and teaching: a poststructuralist hypothesis

STEFANIA MAZZONE

Departamento de Ciencias Políticas y Sociales

Via Vittorio Emanuele II, 49

Università degli Studi di Catania

95131 – Catania

SMAZZONE@UNICT.IT

ORCID: 0000-0003-1613-3513

Recibido/Aceptado: 20/02/2019 – 15/03/2019

Cómo citar: Mazzone, S. (2019). Saber social, inteligencia colectiva, cibercultura y enseñanza: una hipótesis postestructuralista. *Tabanque: Revista pedagógica*, 32, 71-79.

DOI: <https://doi.org/10.24197/trp.0.2019.71-79>

Resumen: El artículo hace un recorrido hermenéutico político y filosófico del papel del enseñante en la era de la cibercultura y la sociedad actual. Se afronta esta temática según las indicaciones de la tradición de las ciencias sociales y el posestructuralismo francés. Partiendo de la definición de “*General Intellect*” en Marx, pasando por “lo inmaterial” de Gorz, hasta la “inteligencia colectiva” de Lévy, se analizará la propuesta de los árboles conceptuales como instrumentos de formación y experimentación para la formación de los individuos y las comunidades por parte de específicas agencias formativas. Se propone, así mismo, la revalorización del papel social de la escuela.

Palabras clave: árboles conceptuales, *General Intellect*, inmaterial, redes, saber social.

Abstract: The article aims to reconstruct a path of political and philosophical hermeneutics concerning the pedagogical theme of the profile and the role of the teacher in the era of cyberculture and social knowledge. This issue is dealt with according to the indications of the tradition of social sciences and French post-structuralism. Starting from the definition of “*General Intellect*” in Marx, passing through “the immaterial” of Gorz, up to Lévy’s “collective intelligence”, we will analyze the proposal of conceptual trees as a tool for training and experimentation for the formation of individuals and communities by the specifications training agencies. A proposal for the benefit of a revival of the social role of the school.

Keywords: conceptual trees, general intellect, immaterial, networks, social knowledge.

Sumario:

Introducción

1. Conocimiento e inteligencia
2. El valor en la sociedad actual
3. Educación en la cibercultura
4. Conclusiones

Summary:

Introduction

1. Knowledge and intelligence
 2. The value in today's society
 3. Education in the ciberculture
 4. Conclusions
-

Para delinear las principales categorías de reflexión posestructuralista sobre la enseñanza, será necesario partir de la cuestión terminológica que se origina en el *Grundrisse* de Marx donde se destaca el proceso de apropiación de la obra viva como conocimiento científico por parte de las máquinas (Marx, 1857- 1858). Aquí hay una definición del conocimiento como ciencia aplicada a la tecnología que parecería ser análoga a la concepción del trabajo abstracto si se considera a la ciencia misma como trabajo social, no separada de la experiencia misma del trabajo. Desde la ciencia que crea máquinas hasta la ciencia que manipula codificando el lenguaje, la mente del hombre, el paso es corto y la temporalidad se pierde. Pero hay algo más, parece ser el proceso de conocimiento. El conocimiento es ante todo “una capacidad práctica, un saber hacer que no implica necesariamente un conocimiento que pueda formalizarse, codificar. La mayoría de los conocimientos corporales escapan a la posibilidad de la codificación. Pero se enseña, se aprenden a través de la práctica, es decir, se aprenden practicando lo que hay que aprender a hacer. Su transmisión consiste en apelar a la capacidad del sujeto para producir él mismo su conocimiento. Este se aplica tanto a los deportes como a las habilidades manuales y a las artes. El conocimiento se tiene cuando la persona lo ha ejercitado hasta el punto de olvidar que tenía que aprenderlo” (Gorz, 2003, p.27)¹.

1.1. CONOCIMIENTO E INTELIGENCIA

El conocimiento, por tanto, parece definir esa fase final del proceso del saber en la que el capital se apropia de la codificación del conocimiento común como como prácticas cognitivas, homologadas y profesionalizadas, produciendo así un proceso de alienación que pertenece más a la sociedad entera culturalmente empobrecida de su saber que a la cultura específica del trabajador. Pero la definición del valor de este "capital cognitivo" es una operación muy compleja y no parece seguir el mismo significado de valor que la economía política. El valor-conocimiento hunde sus raíces en el saber que lo generó, es decir, en la necesidad de saber, de experimentar códigos estéticos, éticos, relacionales, artísticos, y por lo tanto de producirse por sí mismo. Como tal, es una fuerza productiva y no un medio de producción. Pero el conocimiento-capital es el resultado codificado y enajenado

¹ Todas las traducciones son mías.

de ese proyecto, esa necesidad. Es el resultado frente a la fluidez del tiempo del conocimiento, de la inteligencia: “la inteligencia es inseparable de la vida afectiva, es decir, de los sentimientos y emociones, necesidades y deseos, miedos, esperanzas o expectativas del sujeto. En su ausencia, se pierde la facultad de juzgar, anticipar e interpretar; sólo queda la facultad de análisis, cálculo y memorización, en suma, la inteligencia de la máquina” (Gorz, 2003, p.75).

La fuerza de trabajo inmaterial se convierte así en la inteligencia colectiva misma, una capacidad de búsqueda de la satisfacción de las necesidades que en cooperación se socializan en la búsqueda común del goce (Lévy, 2002). El tiempo de trabajo y el tiempo libre, en este contexto, ya no pueden distinguirse, ya que el tiempo libre es la base real de una nueva subyugación, anteriormente basada en el tiempo de trabajo. Parecería, por lo tanto, una forma nueva y más intensa de alienación como expropiación de la propia dimensión de los deseos emocionales y, por lo tanto, del saber mismo. Este proceso explicaría la ausencia postmoderna de memoria e historicidad, y su reflejo en los lugares de formación: “El *espacio intemporal* es un espacio sin jerarquías, donde la izquierda no se distingue de la derecha y el centro de la periferia, porque no hay más centros o asimetrías y escalas de valores. Así, en la metrópolis postmoderna, el centro urbano es sustituido por el centro comercial, o mejor dicho, por la pluralidad de los centros comerciales, donde la gente se reúne y se amontona como un grupo de compradores-consumidores cuya única relación es el mundo chillón y colorido de los bienes expuestos [...] La colonización del mundo de la vida por lo abstracto, cada vez más difundido y omnicompreensivo, conduce, por tanto, a una mutación antropológica, que cambia la forma de percibir y sentir del individuo” (Finelli, 1998, pp.20-21).

El conocimiento, entendido así, tendría un tiempo de difusión y un tiempo colectivo de elaboración. Además, la figura espacial del conocimiento también sería la velocidad porque entraría en el proceso de mejora. El mismo trabajo "material" en el postmodernismo asume una dimensión inmaterial, la dimensión de la autoproducción del mismo trabajador cuyo conocimiento se convierte en un medio de producción pero susceptible de ser puesto en común como característica inalterable. De este modo, se vería la presencia de "lugares" donde se ponen en común conocimientos y actividades, como la red (Lévy, 1997).

2. EL VALOR EN LA SOCIEDAD ACTUAL

El concepto de "valor" está en crisis si, como parece sugerir esta hipótesis interpretativa, la inteligencia colectiva se convierte en la medida del valor de los bienes. Pero el nuevo conocimiento del ciberespacio, el nuevo entorno de comunicación que surge de la interconexión de las redes, también sigue siendo "saber". En consecuencia, la cibercultura, según la definición de Pierre Levy, es el

conjunto de técnicas materiales e intelectuales de prácticas, actitudes, modos de pensamiento y valores que se desarrollan conjuntamente con el crecimiento del ciberespacio (Lévy, 2001).

La nueva soberanía globalizada sobre la actividad es inútil y desterritorializadora. El "no-lugar" es la figura del mundo y la subjetividad misma es interna y virtual. Es central, en este contexto, señalar el extraordinario alcance de la noción de tiempo real computarizado como tiempo puntual antropológico. Estamos asistiendo al paradigma catastrófico del "fin del pensamiento", de la "cultura de la barbarie", de la "ausencia de criticidad" del posmodernismo, pero es necesario, por el contrario, señalar el enorme potencial de esta temporalidad: "el tiempo puntual no anunciaría el final de la aventura humana, sino su entrada en un nuevo ritmo que ya no es el de la historia. ¿Se trata de una vuelta al devenir sin un rastro inasignable, de sociedades sin escritura? Mientras que el primer devenir proviene de una fuente inmemorial, el segundo parece generarse instantáneamente, a partir de simulaciones, programas y el inagotable flujo de datos numéricos. Se pensaba que la evolución de la oralidad era inmóvil, la de la informática sugiere que va muy rápido, aunque no quiere saber de donde viene ni adónde va. Es la velocidad" (Lévy, 2000, p.120-121).

En este sentido, los autores del marxismo posmoderno, en la perspectiva de una nueva democracia, proponen una redefinición del espacio que no es ni geográfico ni institucional, sino el espacio cualitativo del saber, del deseo, de la acción, con repercusiones fundamentales en el mundo de la educación.

Tiempo errante, cooperativo y colectivo, redes que sustituyen a la línea de montaje creando nueva comunicación, nueva socialidad, nueva temporalidad espacial. Es un proceso social de producción en el que el protagonista parece ser el saber social general, indispensable para la eficacia productiva de los bienes materiales.

3. EDUCACIÓN EN LA CIBERCULTURA

La comunidad que se forma como resultado del proceso de comunicación atraviesa las carreteras, el ciberespacio, volviéndose de nuevo nómada, y al mismo tiempo manteniendo las temporalidades orales e históricas que entran en juego en el acto de enseñar: "Los polos de la oralidad primaria, de la escritura y de la informática no son sólo eras; no corresponden simplemente a ciertas épocas. En todo momento y en todo lugar *los tres polos están siempre presentes*, pero con mayor o menor intensidad. Para permanecer en el campo de las formas del saber, la dimensión narrativa está siempre presente en las teorías y modelos; la actividad interpretativa está subyacente en la mayoría de las actividades cognitivas; y, finalmente, la simulación mental de los modelos del entorno

caracteriza sin duda la vida intelectual de la mayoría de los vertebrados superiores, así que no esperó a que aparecieran los ordenadores” (Lévy, 2000, p.131).

Nuestras facultades cognitivas trabajan con lenguajes, sistemas de signos y métodos derivados de una cultura. No se multiplica de la misma manera, dice Lévy, si se utilizan cuerdas con nudos, piedras, números romanos, números árabes, balas, reglas o calculadoras para hacerlo. Incluso las representaciones no pueden sobrevivir mucho tiempo en una sociedad sin escribir, mientras que pueden archivar fácilmente si se tienen memorias artificiales. Para codificar su conocimiento, las sociedades no escritoras han desarrollado técnicas de memoria basadas en el ritmo, la narración, la identificación, la participación corporal y la emoción colectiva. Fue, entonces, el advenimiento de la escritura lo que pudo separar el conocimiento de las identidades personales o colectivas, y convertirse en algo crítico. Las ecologías cognitivas que condicionan los valores y los criterios de juicio de las sociedades también dependen de los soportes de información y de las técnicas de comunicación. Lo que está en juego desde la extensión de la cibercultura son los criterios de evaluación del conocimiento con el declive de los valores propios de la civilización estructurada en torno a la escritura estática. Valores destinados a convertirse en secundarios: “En las sociedades de pre-escritura, el saber práctico, mítico y ritual es encarnado por la *comunidad viviente*. Cuando un *anciano* muere, una biblioteca se esfuma. Con el advenimiento de la escritura, el conocimiento es transmitido por el libro. El *libro*, único, indefinidamente interpretable, trascendente se considera que lo contiene todo: la Biblia, el Corán, los textos sagrados, los clásicos, Confucio, Aristóteles.... Aquí el *intérprete* domina el conocimiento.

Desde la invención de la prensa ha surgido un tercer tipo de conocimiento, centrado en la figura del *erudito*, el *científico*. Aquí, el saber ya no es transmitido por el libro, sino por la biblioteca. La *Enciclopedia* de Diderot y D’Alembert es más una biblioteca que un libro. El saber está estructurado por una red de referencias, tal vez ya obsesionadas con el hipertexto. En este caso, el concepto, la abstracción o el sistema sirven para condensar la memoria y asegurar un dominio intelectual que la inflación del conocimiento ya pone en peligro” (Lévy, 2001, p.158).

Para Lévy, la desterritorialización de la biblioteca, de la que ahora somos testigos, es el preludio de una especie de vuelta en espiral a la oralidad de los orígenes: el saber como resultado de *comunidades humanas vivas* y no de apoyos. Contrariamente a la oralidad arcaica, el portador del saber ya no es la comunidad física y su memoria corporal, sino el ciberespacio.

Los procesos sociales que implementan la nueva relación con el saber crean formas de aprendizaje que se convierten en permanentes y personalizadas a través de la red, en un espacio flotante del saber dentro de las comunidades virtuales, en una desregulación parcial de los modos de reconocimiento del saber,

con una gestión dinámica de las competencias en tiempo real. Pierre Lévy y Michel Authier imaginan, por tanto, un dispositivo informático en red que tiende a acompañar, integrar y combinar positivamente estos diferentes procesos: los árboles del conocimiento, una herramienta de inteligencia colectiva en la educación y la formación (Authier-Lévy, 2000). Los árboles de conocimiento son un método computarizado para la gestión global de las competencias en las escuelas, pero también en las empresas, oficinas, comunidades locales y asociaciones. Ahora se está probando en varias partes de Europa, en algunas grandes empresas, en universidades, en escuelas, en comunidades locales, en barrios populares.

Gracias a este enfoque, cada miembro de una comunidad, desde la escuela hasta la empresa o el municipio, puede hacer que se reconozcan sus diferentes competencias, incluso las que no están validadas por los sistemas escolares y universitarios: "a partir de las autodescripciones de los individuos, un árbol de conocimientos hace visible la multiplicidad organizada de competencias disponibles en una comunidad". Este método forma un mapa dinámico y en pantalla que en realidad parece un árbol, "que cada comunidad hace crecer de forma diferente".

Por supuesto, las habilidades se entienden tanto como habilidades de comportamiento, como habilidades prácticas o conocimientos teóricos. Toda competencia elemental es reconocida por los individuos a través de la concesión de una "patente" gracias a un procedimiento que se especifica con precisión.

El resultado es un mapa dinámico del conocimiento práctico y teórico de un grupo, visible en una pantalla, que no resulta de una clasificación previa del conocimiento. El mapa es producido automáticamente por un programa, y expresa, evolucionando en tiempo real, los caminos de aprendizaje y las experiencias de los miembros de la comunidad.

En este modelo, la educación pública debe situar con fuerza la centralidad del sujeto del conocimiento, y con respecto a esta necesidad, el pensamiento también político del marxismo posfordista plantea hipótesis de origen antropológico, destacando cómo la falta de instintos especializados se considera hoy en día un recurso económico.

La posición de Virno, por lo tanto, es esclarecedora, al afirmar que el único talento profesional que cuenta en el sistema cultural actual es "el hábito de no contraer hábitos duraderos", es decir, la capacidad de "reaccionar con prontitud ante lo inusual". La competencia unívoca está penalizando y, en consecuencia, el *neoteny* se manifiesta, de ahí la necesidad de formación continua. Así Virno: "No importa lo que aprendas (roles, técnicas, etc.), sino la exhibición del poder puro del aprendizaje, siempre excediendo sus implementaciones particulares. También es evidente que la *precariedad permanente* de los puestos de trabajo, y mas aún la inestabilidad experimentada por los migrantes contemporáneos, reflejan de manera históricamente determinada la falta congénita de un *hábitat* uniforme y predecible. La precariedad y el nomadismo revelan a nivel social la

presión incesante y omnilateral de un *mundo* que nunca es medio ambiente. Y provocan una familiaridad paradójica con la avalancha de estímulos perceptivos que no pueden traducirse en acciones unívocas. Esta sobreabundancia de tensiones indiferenciadas ya no es cierta sólo en el análisis final, sino en el primero; no es un inconveniente que haya que modificar, sino el caldo de cultivo positivo del proceso de trabajo actual. Por último, quizás la consideración más relevante y completa: el poder inarticulado, que no puede reducirse a una serie de actos potenciales prefijados, adquiere un aspecto extrínseco, incluso pragmático, en la *fuerza de trabajo* de los productos básicos. Este término designa, de hecho, el conjunto de facultades psicofísicas humanas genéricas, consideradas precisamente como meras *dinamitas*, que aún no han sido aplicadas. La mano de obra coincide en gran medida, hoy en día, con la facultad de lengua” (Virno, 2004, p.111).

De ahí la importancia del lenguaje, su construcción, su traducción, la semántica, la semiótica. La necesidad profundamente moderna de formar un pueblo al que se le confía míticamente la soberanía está siendo reemplazada por la nueva virtualidad de la condición de "público". Una nueva definición de "humano", en un devenir como proceso autoconstituyente del lenguaje, como dice Deleuze.

4. CONCLUSIONES

En esta perspectiva, la transición de la escuela a la sociedad pedagógica es delicada e impone nuevas y más avanzadas reflexiones sobre la profesionalidad del profesor. La escuela, de hecho, ayuda a resaltar el espacio del conocimiento y a dar identidad cognitiva. Partiendo del supuesto indicado por Levy de que "todo el mundo sabe, nunca se sabe, que todo el conocimiento está en la humanidad", el conocimiento de la vida, aunque esté presente en la escuela, no está garantizado por los diplomas. La escuela como institución define a priori el conocimiento válido como cultura general o especializada. Este conocimiento, por supuesto, representa una parte mínima del conocimiento de todos: un saber colectivo que se transforma y crece a un ritmo que las escuelas siguen con dificultad. El profesor, entonces, no pretende saber, sino que duda y busca dentro de una institución que pretende saber con certeza y asegurar el conocimiento de los que certifican el diploma. Así resulta el sistema de reconocimiento del conocimiento que defienden las escuelas y universidades:

-que algunos de nosotros somos absolutamente ignorantes (en contra del principio de "todo el mundo sabe");

- que si tengo un diploma, lo sé (tengo el principio de "nunca se sabe");
- que no hay ningún saber válido fuera del reconocido por la institución (contra el principio de que "todo el conocimiento está en la humanidad") (Authier-Lévy, 2000, p.94-95).

Pero Authier y Levy dejan claro que en este razonamiento no hay voluntad de cuestionar el papel indispensable de la educación que desempeñan las escuelas y las universidades. Más bien, se trata de una propuesta de un método que da visibilidad al conocimiento y reconocimiento de las habilidades, que es más amplio. De hecho, si toda la sociedad desempeña un papel pedagógico a lo largo de toda la vida, desde la calle hasta la empresa, pasando por la televisión, las redes, los libros, las revistas, las agrupaciones profesionales, pasando por alto el matiz entre la formación inicial y la formación continua, la validación de los conocimientos por el monopolio de una única institución ya no es funcional. La sociedad misma debería autentificar el conocimiento de forma regular y democrática (Lévy, 2008). Así, el espacio del saber se convertiría en un mecanismo de "reconocimiento y evaluación abierto a todas las competencias disponibles en la sociedad".

No se trata, por tanto, de una propuesta "contra la escuela", sino de un proyecto que cada profesor puede interpretar en el ámbito de su profesión.

BIBLIOGRAFÍA

- Authier, M. y Lévy, P. (2000). *Gli alberi di conoscenze. Educazione e gestione dinamica delle competenze*. Milano: Feltrinelli.
- Finelli, R. (1998). Alcune tesi su capitalismo, marxismo e «postmodernità». En L. Cillario, R. Finelli. *Capitalismo e Conoscenza. L'astrazione del lavoro nell'era telematica*. Roma: Manifestolibri, pp. 11-40.
- Gorz, A. (2003). *L'immateriale. Conoscenza, valore e capitale*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Lévy, P. (2001). *Cybercultura. Gli usi sociali delle nuove tecnologie*. Milano, Feltrinelli.
- Lévy, P. (2000). *Le tecnologie dell'intelligenza. Il futuro del pensiero nell'era dell'informatica*. Verona: Ombre Corte.
- Lévy, P. (2002). *L'intelligenza collettiva. Per un'antropologia del cyberspazio*. Milano: Feltrinelli.

Lévy, P. (2008). *Cyberdemocrazia. Saggio di filosofia politica*. Milano: Mimesis.

Marx, K. (1997). *Lineamenti fondamentali della critica dell'economia politica 1857-1858, vol. 2*. Firenze: La Nuova Italia.

Virno, P. (2004). Diagrammi storico-naturali. Movimento new global e invariante biológico. En *La natura umana, «Forme di vita»*, DeriveApprodi, 1.