

NUEVE VALORES EDUCATIVOS PARA SOBREVIVIR EN UNA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO

Daniel Innerarity

INDICE

Introducción: la naturaleza del conocimiento en la sociedad del conocimiento

1. Reflexividad: lo importante es el saber nuevo
2. Incertidumbre: gestionar lo que no sabemos
3. La beneficiosa destrucción del conocimiento: aniquilar información, el olvido y la desatención
4. Interpretar: la conveniencia de hacerse una idea general
5. Creatividad: lo difícil no es encontrar sino buscar
6. Autonomía: pensar por uno mismo
7. Inexactitud: cosas cuyo valor no es su tamaño
8. Incompetencia: ¿para qué sirve lo que sirve?
9. Inutilidad: el valor del saber

Si tuviera que definir sintéticamente cómo se ha ido configurando el ideal de formación a lo largo de la historia, yo diría que el ser humano, en las sociedades premodernas, aspiraba a ser "perfecto", luego trató de estar bien "formado", más recientemente, debía ser "crítico". Tras comprobarse que la misma crítica podía estereotiparse e incluso ser dogmática, el ideal se ha desplazado hacia la creatividad, es decir, hacia la "capacidad de aprender", entendida como gestión de las decepciones en contextos de mayor incertidumbre, es decir, un proceso que no entiende ya el saber como una

posesión adquirida para siempre sino como la posibilidad de hacer nuevas experiencias, es decir, un proceso activo que incluye la exigencia de desaprender. “Aprender es la disposición permanente de enfrentarse a lo nuevo modificando los esquemas de expectativa aprendidos” (Luhmann / Schorr 1988). Es una manera más bien abstracta de decir algo que se ha instalado como un lugar común en nuestras sociedades (y del que tal vez no hayamos sacado todas las consecuencias): no hay aprendizaje sin reaprendizaje, sin esa revisión que debe realizarse cuando comprobamos la debilidad de lo que sabíamos.

¿Cuál es entonces el objetivo de la formación? ¿Qué idea tenemos de lo que es una persona formada? Las metáforas corrientes del ideal de formación reflejan una gran variedad de ideas preconcebidas acerca de nuestras aspiraciones. Está el modelo del almacén (enciclopedia, recopilación), el modelo de los bancos de datos (el mundo al alcance), el modelo pragmático de la socialización (interactividad, pluralismo), el modelo de la vivencia (individualización, lucha por la atención), el modelo de la velocidad (gestión del tiempo, flexibilidad-adaptación), el modelo del mercado de trabajo (identificación de formación y utilidad, la rentabilidad), el modelo burgués-occidental (el canon y la nostalgia del orden) (Prisching 2008). Todos estos modelos mantienen, sin duda, valores atractivos y probablemente un ideal ajustado de formación para el mundo contemporáneo debería recoger todas estas dimensiones. El problema consiste en encontrar un enfoque que integre todas esas dimensiones evitando las unilateralidades, que son el origen de una formación incompleta. **Si hubiera que sintetizar ese ideal, yo diría que la formación en una sociedad del conocimiento es la capacidad de ser creativos en un ambiente de especial incertidumbre,** de gestionar adecuadamente esa “disonancia” cognitiva que está en el origen de nuestros fracasos a la hora de comprender la realidad.

Para examinar esta cuestión comenzaré analizando en primer lugar en qué consiste eso que llamamos sociedad del conocimiento, cuáles son sus paradojas y qué destrezas deben ser especial objeto de toda actividad formativa orientada a fomentar la creatividad.

Introducción: LA NATURALEZA DEL CONOCIMIENTO EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO

¿Cómo saber si eso que tenemos delante es una sociedad del conocimiento y de la innovación o, simplemente, algo que se le parece? ¿Basta con que haya ciencia y moda, cambios y novedades, patentes y productos derivados, emprendizaje y trasgresión para que podamos hablar de una sociedad del conocimiento y la innovación? Hay una dificultad inicial a la hora de celebrar la sociedad del conocimiento como algo nuevo si tenemos en cuenta que el conocimiento es una propiedad humana general y no tanto una diferencia específica de una época concreta. **El saber, entendido como la capacidad de comprender el entorno a través de la acumulación intencional de experiencias concretas y mediante la reflexión abstracta, es algo que pertenece al *homo sapiens* como tal** y que explica su éxito por comparación con otros seres vivos. **¿Cuándo tiene entonces sentido hablar de “sociedad del conocimiento”?** ¿Cómo se puede identificar el nuevo papel del conocimiento en una sociedad que se distinguiría precisamente por ello de todas las anteriores? ¿Qué hay de nuevo en esa relación especialmente estrecha entre economía y conocimiento a la que tanto se alude actualmente como si estuviéramos alumbrando una nueva constelación desde el punto de vista histórico?

La transición de organizaciones y sociedades hacia el conocimiento en sentido enfático se traduce en el hecho de que, junto a las tradicionales infraestructuras del

poder y del dinero, el saber irrumpe con peso creciente como modo de operación y recurso de gobierno. Los factores tradicionales de producción (tierra, trabajo, capital) pierden importancia frente al saber experto; la gestión del conocimiento se convierte en la forma relevante de trabajo en las sociedades avanzadas, mientras que las formas más tradicionales de trabajo son desarrolladas por máquinas o deslocalizadas hacia lugares con salarios más bajos. Así pues, hablamos de sociedad del conocimiento cuando nuevas formas de conocimiento y simbolización impregnan cualitativamente todos los ámbitos esenciales de una sociedad, cuando las estructuras y los procesos de reproducción de una sociedad están tan penetrados por operaciones dependientes del conocimiento que operaciones como elaborar la información, el análisis simbólico y los sistemas expertos son más importantes que otros factores de producción.

La intensidad creciente del conocimiento se hace valer en los diversos ámbitos del trabajo y la organización. Desde el punto de vista social, la emergencia de una sociedad del conocimiento se explica por la presencia de diversos fenómenos: el surgimiento de nuevos espacios de negocio en el tercer sector o de conocimiento intensivo (patentes, asesoramiento, formación, nuevos medios, servicios financieros), el surgimiento y expansión de nuevas tecnologías (de la información, bío- y nanotecnologías), la expansión y aplicación de la investigación técnico-científica, la aceleración de los procesos de innovación (con la consiguiente abreviación del tiempo de validez del saber), la creciente significación de las prácticas de cálculo (*rating, auditing, benchmarking*), el cambio en la forma y contenidos de las cualificaciones (aprendizaje a lo largo de toda la vida, nuevas destrezas como las "*soft skills*").

1. Reflexividad: lo importante es el saber nuevo

Pero lo decisivo, a la hora de caracterizar una sociedad como tal, no son ni los artefactos ni las cualificaciones de las personas, ni siquiera el valor de conocimiento de los productos y servicios; lo decisivo es *el tipo de saber* que destaca como central en las sociedades del conocimiento, concretamente, la generación y organización de un conocimiento especialmente activo y reflexivo (Giddens 1991). Hay sociedades que han sabido mucho pero que no merecen esa calificación porque su conocimiento era más bien pasivo y acrítico, transmitido por una tradición autorizada. El saber que está modificando actualmente nuestras sociedades no es el saber antiguo, acumulado e irreflexivo, sino el saber *nuevo*. Lo que está teniendo lugar es un cambio de énfasis que nos hace pasar de la aplicación del conocimiento *existente* a la creación de *nuevo* conocimiento. Una sociedad del conocimiento se caracteriza por el hecho de que el conocimiento necesario para sus operaciones ya no está principalmente basado en la experiencia, sino que es **generado a través de procesos activos de aprendizaje. El conocimiento sobre el que debe trabajarse es un conocimiento revisable y revisado, inseparablemente acompañado de la ignorancia, por lo que contiene siempre riesgos específicos.**

Luhmann describió este mismo proceso con otras palabras al establecer una primacía del conocimiento frente a la prescripción: en amplios sectores de la sociedad, como la ciencia, la tecnología, la economía o los medios aumenta la significación de un tipo de expectativas que podíamos llamar *cognitivas*, adaptativas, orientadas al aprendizaje, mientras que las expectativas *normativas* y prescriptivas están decayendo. Y sintetizaba esta oposición de la siguiente manera: “las expectativas cognitivas tratan de cambiarse a sí mismas; las normativas quieren cambiar a sus objetos” (Luhmann 1991,

55). Las expectativas cognitivas se oponen a las normativas en lo que se refiere al modo como consideran y gestionan las decepciones, lo cual supone una consideración completamente distinta del aprendizaje. Desde este punto de vista, sólo podemos denominar sociedad del conocimiento a aquella en la que están generalizados los modos de aprendizaje guiados por expectativas de tipo cognitivo.

Así pues, una sociedad del conocimiento no se caracteriza sólo porque sus miembros tengan una mayor formación, porque haya más productos inteligentes o porque sus organizaciones se hayan transformado en organizaciones basadas en el conocimiento. Una sociedad del conocimiento implica también un cambio en la significación del saber y la inteligencia en el nivel de los sistemas funcionales. Una de las características de la modernidad ha sido el hecho de que el sistema de la ciencia tenía la competencia exclusiva en lo que se refiere a la producción, valoración y revisión del saber. Otros sistemas funcionales, como la política, el derecho, la educación o la sanidad, incorporaban el nuevo saber de forma mediatizada a través, por ejemplo, del asesoramiento político o recurriendo a los expertos. Actualmente, en cambio, se ha difuminado esta estricta división del trabajo y han proliferado múltiples "*centers of expertise*" (Jasanoff 1990). El sistema científico ya no está en condiciones de controlar la producción y aplicación del saber especializado que se produce en "otros" contextos. Esta es la razón por la que la universidad, incrementando incluso su importancia en una sociedad del conocimiento, ha perdido su posición de monopolio como institución central en lo que se refiere a la producción del saber; compiten con ella otras instituciones que producen conocimiento y que se caracterizan por una relación más inmediata con la praxis. Esta producción policéntrica del saber explica que, por ejemplo, las mayores innovaciones del gobierno corporativo o los instrumentos financieros no se produzcan en los centros de investigación destinados al efectos

sino en espacios híbridos de reflexión y acción, respecto de los cuales la universidad es más lenta o está a la defensiva.

La sociedad del conocimiento se define como aquella en la que se han institucionalizado mecanismos reflexivos en todos los ámbitos funcionales. Estos mecanismos reflexivos se diferencian de los procedimientos de acumulación de experiencia propios de otras formas sociales del pasado por el hecho de que las experiencias no se hacen ni reciben "pasivamente" sino de manera prospectiva e innovadora, selectiva y reflexivamente. Las innovaciones sociales se llevan a cabo bajo el imperativo del aprendizaje dirigido por la experiencia activa: para poder actuar estratégicamente el futuro es anticipado mediante modelos y simulaciones, se investigan sistemáticamente las desviaciones respecto de los resultados esperados, los datos se procesan y elaboran... El saber sistemático y los métodos para su producción han adquirido un papel central en las actuales sociedades. Este tipo de sociedad se reconoce en la centralidad que ha adquirido en ella el aprendizaje activo, la generalización de la actividad investigadora propia de la ciencia.

Lo que caracteriza a una sociedad del conocimiento es la generalización de un tipo de acción que es propio de la investigación científica. La reflexión sistemática y controlada (que era antes una actividad casi exclusiva de la ciencia y de la universidad) se convierte en un principio de acción generalizado toda la sociedad. Las orientaciones, normas y valores que antes eran transmitidos incuestionadamente, son puestos a disposición de la reflexión y en orden a la futura producción de conocimiento en todos los sistemas sociales (en la economía, el arte, el derecho y la política, pero incluso en la religión). Esta característica de las sociedades contemporáneas puede caracterizarse como "cientifización" (Weingart 1983) de la sociedad o, más exactamente, como "modernización reflexiva" (Beck / Lasch / Giddens 1996). Ahora bien, conviene precisar que una sociedad del conocimiento no es una sociedad de la

ciencia. En las sociedades modernas, ningún sistema funcional, sea la política, la economía o la ciencia, puede representar al todo sin deformar con ello la sociedad en su conjunto. Los procedimientos de la ciencia, especialmente su trabajo metódico con el saber innovador, se han generalizado, pero esto no supone que haya desaparecido la especificidad de los diversos sistemas sociales.

2. Incertidumbre: gestionar lo que no sabemos

Crucial para entender la dinámica particular de una sociedad de la innovación y sus correspondientes problemas de gobernanza es haber comprendido la función que desempeña la ignorancia en ella, por qué es importante la ignorancia para la adquisición y reproducción de conocimiento, para la emergencia y el cambio de las instituciones. **La ignorancia no es un mero déficit en la toma de decisiones sino una oportunidad para la acción creativa. Una sociedad del conocimiento es, de entrada, una sociedad que “produce” desconocimiento en la medida en que cuestiona y desestabiliza las orientaciones tradicionales;** la innovación tiene su reverso en la generación de saber y prácticas obsoletas. **Pero hay otro aspecto más dramático de esta ignorancia que tiene que ver con el hecho de que las tareas acometidas incluyen dimensiones desconocidas y parcialmente desconocibles: consecuencias secundarias y efectos no previstos que han de ser gestionadas en escenarios de futuro difícilmente anticipables y en entornos de complejidad, interdependencia y desterritorialización.** Un aspecto fundamental de la ignorancia colectiva es la cuestión de la “ignorancia sistémica” (Willke 2002, 29) cuando nos referimos a riesgos sociales, futuros, a constelaciones de actores, dentro de las cuales demasiados eventos están relacionados con demasiados eventos, de modo que queda desbordada la capacidad de decisión de los actores individuales.

Si pensamos en cuestiones como la gobernanza financiera o sobre el cambio climático, mantener la denominación "sociedad del conocimiento" puede sonar a demasiado pretencioso o puede entenderse como la exigencia de enfrentar nuestros principales problemas mejorando nuestras capacidades cognitivas. En cualquier caso podríamos consolarnos considerando que somos una "sociedad del desconocimiento" no tanto porque sepamos poco como porque no sabemos lo suficiente en relación con la dimensión de las empresas que hemos decidido acometer.

La sociedad del conocimiento ha efectuado una radical transformación de la idea de saber, hasta el punto de que cabría denominarla con propiedad la sociedad del desconocimiento, es decir, una sociedad que es cada vez más consciente de su no-saber y que progresa, más que aumentando sus conocimientos, aprendiendo a gestionar el desconocimiento en sus diversas manifestaciones: inseguridad, verosimilitud, riesgo e incertidumbre. Hay incertidumbre en cuanto a los riesgos y las consecuencias de nuestras decisiones, pero también una incertidumbre normativa y de legitimidad. Aparecen nuevas y diversas formas de incertidumbre que no tienen que ver con lo todavía no conocido sino también con lo que no puede conocerse. **No es verdad que para cada problema que surja estemos en condiciones de generar el saber correspondiente. Muchas veces el saber de que se dispone tiene una mínima parte apoyada en hechos seguros y otra en hipótesis, presentimientos o indicios.**

Los límites entre el saber y el no-saber no son ni incuestionables, ni evidentes, ni estables. En muchos casos es una cuestión abierta cuánto se puede todavía saber, qué ya no se puede saber o qué no se sabrá nunca. No se trata del típico discurso de humildad kantiana que confiesa lo poco que sabemos y qué limitado es el conocimiento humano. Es algo incluso más impreciso que esa "ignorancia especificada" de la

que hablaba Merton; me refiero a formas débiles de desconocimiento, como el desconocimiento que se supone o se teme, del que no se sabe exactamente *lo que* no se sabe y *hasta qué punto* no se sabe.

A partir de ahora nuestros grandes dilemas van a girar en torno al "decision-making under ignorance" (Collingridge 1980). La decisión en condiciones de ignorancia requiere nuevas formas de justificación, legitimación y observación de las consecuencias. ¿Cómo podemos protegernos de amenazas frente a las que por definición no se sabe qué hacer? ¿Y cómo se puede hacer justicia a la pluralidad de las percepciones acerca del no-saber si desconocemos la magnitud y la relevancia de lo que no se sabe? ¿Cuánto no-saber podemos permitirnos sin desatar amenazas incontrolables? ¿Qué ignorancia hemos de considerar como relevante y cuánta podemos no atender como inofensiva? ¿Qué equilibrio entre control y azar es tolerable desde el punto de vista de la responsabilidad? Lo que no se sabe, ¿es una carta libre para actuar o, por el contrario, una advertencia de que deben tomarse las máximas precauciones?

Jasanoff ha llamado "tecnologías de la humildad" (2005, 373) a una manera institucionalizada de pensar los márgenes del conocimiento humano -lo desconocido, lo incierto, lo ambiguo y lo incontrolable- reconociendo los límites de la predicción y del control. Un planteamiento semejante impulsa a tener en cuenta la posibilidad de consecuencias imprevistas, a hacer explícitos los aspectos normativos que se esconden en las decisiones técnicas, a reconocer la necesidad de puntos de vista plurales y aprendizaje colectivo. Para eso resulta necesario desarrollar una cultura reflexiva de la inseguridad. Lo que no se sabe, el saber inseguro, lo meramente verosímil, las formas de saber no científico y la ignorancia no han de considerarse como fenómenos imperfectos sino como recursos (Bonss 2003, 49). Hay asuntos en los que, al no haber un saber seguro y sin riesgos, debe desarrollarse estrategias cognitivas para actuar

en la incertidumbre. **Hay que aprender a moverse en un entorno que ya no es de claras relaciones entre causa y efecto, sino borroso y caótico.**

3. La destrucción del conocimiento: aniquilar información, el olvido y la desatención

Entre las incómodas desproporciones de nuestro mundo está una ignorancia muy propia de la sociedad avanzada, que se produce con el exceso de información y que se ha calificado con neologismos como "infobasura" o "infoxicación". La especialización y fragmentación del conocimiento han producido un incremento de información que va acompañado de un avance muy modesto en lo que se refiere a nuestra comprensión del mundo. **El saber de la humanidad se duplica cada cinco años.** En relación con el saber disponible, cada vez somos menos sabios. Pero es que además ese saber no es parcelable sino que exige, al mismo tiempo, visiones de conjunto, cada vez más difíciles. El entrelazamiento se convierte frecuentemente en inabarcabilidad. Los diseñadores de software tiene para ello la palabra "overlinking", el exceso de remisiones entre los elementos del saber. Se sabe que todo está vinculado con todo y, por tanto, no se sabe nada más. Esta perplejidad teórica tiene su correspondencia práctica ya que el exceso de opciones dificulta la decisión hasta poder incluso bloquearla.

Así pues, la información y comunicación masivas informan sin orientar. Hay un tipo paradójico de escasez en medio de la abundancia. Vivimos en medio de tal abundancia de información y nuestra subjetiva capacidad de asimilación es tan limitada que bien puede utilizarse para describir nuestra desconcertada situación la formulación de Arnold Gehlen: "*reich unterrichtete Weltfremdheit*" (1978, 310), un mundo extraño del que estamos sobradamente informados.

En una sociedad del conocimiento el enemigo es el exceso. Tiene razón el poeta americano Donald Hall cuando dice: "information is the enemy of intelligence".

La complejidad mal gestionada es la nueva forma de la ignorancia. Mejor dicho: "el problema es la confusión, no la ignorancia" (Weick 1995). Hay una forma de atasco que tiene su origen en la mera acumulación de información, porque –y de esto tenemos todos bastante experiencia negativa en la vida– la información no distingue entre lo que tiene sentido y lo que no lo tiene. **Vivimos en un entorno informativo poblado de datos masivos que no orientan (correo basura, propaganda en los buzones, menús prolijos en los restaurantes...).** ¿Qué hacemos cuando no sabemos lo que debemos hacer? Acumular datos, dar demasiadas razones, asumir más competencias, extendernos en el tiempo... Acumular información es una forma de librarse de la incómoda tarea de pensar porque la instantaneidad de la información impide la reflexión.

Hay un exceso de estímulos que tienen la apariencia de información pero frente a los cuales cada uno de nosotros ha de decidir si los considera como información o no. No hay información sin interpretación. No está informado quien vaga sin rumbo en la red de los medios y toma como información todo lo que oye, sino el que ha aprendido a filtrar de esa marea de datos los mensajes que son relevantes para su propia situación personal.

Una sociedad del conocimiento es, como he tratado de poner de manifiesto, aquella que es más lista que nosotros. Esto significa que el individuo es, por así decirlo, el "cuello de botella" de la sociedad de la información y el conocimiento. Tenemos a nuestra disposición una variedad de opciones que ya no está en relación con nuestros recursos de tiempo. Las posibilidades y las capacidades están en una completa desproporción. Bajo estas condiciones se impone una especie de *fast food* del pensamiento. La medida humanista se traduce hoy en los conceptos de filtro y selección. Un filtro reduce la complejidad en la medida en que descualifica determinada cantidad de información como "ruido". El ruido es una información de la que no se quiere saber nada. El gran

problema es acertar a la hora de descalificar algo como mero ruido y no omitir algo que sea relevante. La complejidad de un mundo inabarcable obliga a adoptar selecciones contingentes y arriesgadas.

En la actual marea de datos, lo más valioso es reducir correctamente la información. ¿Cuáles son las mejores estrategia para defenderse de ese peculiar exceso que nos amenaza? ¿Cuáles serían, en consecuencia, los principales objetivos de la formación en una sociedad del conocimiento y la innovación? Podrían sintetizarse en dos habilidades básicas: a. Gestionar la atención y b. Aniquilar información.

a. Gestionar la atención

Los seres humanos somos sistemas que elaboramos información, no paralelamente sino de manera secuencial, una detrás de otra. Normalmente no podemos hacer muchas cosas a la vez. En una situación de complejidad social enseguida se ponen de manifiesto los límites de la interacción de subsistemas simultáneos; no se puede hablar por teléfono y escribir al mismo tiempo una novela, es imposible atender con la misma intensidad a todas las fuentes de información. Quien tenga una mínima experiencia de organización conoce un conjunto de operaciones que tienen su origen en la limitación de nuestra capacidad de atender y que nos obligan a una selectividad a veces dolorosa.

El más escaso de los recursos es la atención y de que la gestionemos adecuadamente dependen muchas cosas. Un mecanismo simple consiste en distinguir las tareas urgentes de las menos urgentes, otra no intentar controlarlo todo. Al mismo tiempo, cualquiera sabe que en la marea informativa es muy fácil perder el tiempo o que la acumulación de datos sólo sirve, a partir de un momento, para retrasar las decisiones. En las organizaciones gestionar bien la atención resulta especialmente importante para aquellos que tienen que mantener la visión de conjunto.

La riqueza de información y la pobreza de atención son las dos caras de la misma medalla. A mayor información disponible, más exigente es la gestión que hemos de hacer de nuestra atención y más escaso el tiempo que podemos dedicar a una información inabarcable. El diseño de la comunicación en las organizaciones tiene que ver de entrada con el filtrado de la información relevante bajo las condiciones de escasez de tiempo e inseguridad. No se trata de poner a disposición de los gestores más información sino, por el contrario, de protegerlos frente a la distracción de su atención. Para comprender bien esta propiedad típica de la sociedad del conocimiento hay que tener en cuenta que actuar en un mundo en el que la información es escasa no tiene nada que ver hacerlo en uno en el que lo escaso es, por contraste, la atención.

b. Aniquilar información

Sólo en una escasa medida es el ser humano capaz de ampliar su memoria, evolutivamente o mediante técnicas específicas. También la capacidad informática de elaborar información suele estar por debajo de la complejidad objetiva. Por eso, cuanto más crece el saber en principio disponible, tanto más crece el deseo e incluso la necesidad de no hacer caso a determinadas informaciones y de poner en marcha determinados procedimientos para separar lo que merece ser sabido y lo que no. Cada día es más importante el arte de olvidar adecuadamente, un rechazo de información racionalmente fundado. El hecho de que sea limitada la capacidad de elaborar la información no significa que no haya ninguna diferencia relevante entre la "*incompleteness*", accidental, resultado de una mala preparación, y otra deliberada y pretendida (Lindblom 1965, 519). La selectividad en la elaboración de información es inevitable, sí, pero puede ser estructurado con sentido.

En cualquier caso, hay que pasar de una gestión del conocimiento excesiva, pensada desde la perfección y completitud, a una selectiva. Nos hacen falta técnicas que posibiliten salir adelante con un saber incompleto. La sociedad

necesita formas de cultura para reducir lo posible a lo elaborable (Luhmann 1997, 405). Este es el horizonte de la idea de la "*rational ignorance*" que tiene su origen en Anthony Downs y su teoría económica de la democracia (1957) o la idea incrementalista del "simple-minded search" (Cyert / March 1963, 170) que renuncia a plantearse una búsqueda exhaustiva de todas las alternativas posibles que podrían plantearse para un determinado problema.

Ignorar es racional cuando los costes de ocuparse con información adicional son más altos que su utilidad. Los procedimientos para reducir significativamente la información relevante tratan de centrarse en lo fundamental e ignorar los detalles y las interconexiones. Procedimientos como la categorización, protocolización, rutinización, tipificación nos alivian del enorme esfuerzo que supone tratar cada situación como si fuera única. Como los estereotipos y las categorías, estos procedimientos nos permiten movernos por el mundo sin estar tomando continuamente decisiones (Perrow 1970, 58).

La idea de que más información nunca hace daño, no es verdad. El exceso es dañino, distrae de lo importante, puede incluso bloquear la decisión. Por eso nos hace falta aniquilar la información, aunque pueda parecer una provocación para la moderna voluntad de saber que nos acerca a las limitaciones y tabúes premodernos.

Pero la experiencia cotidiana es que estamos continuamente estableciendo filtros de relevancia y selección. Desde el "propaganda, no" de los buzones, hasta el recurso al menú del día, los manuales de instrucciones abreviados o el recurso al canon de los libros imprescindibles, nuestra vida está llena de procedimientos para prescindir de determinada información como ruido que nos distrae de lo esencial. Cualquiera que tenga una mínima experiencia de trabajo ha aprendido que el principal elemento de toda organización es la papelera. "No puedes vivir sin un borrador" (Bateson). El problema básico al que nos

enfrentamos es el de la discriminación inteligente: qué ha de ser omitido, desatendido, ignorado. El saber más valioso es saber qué es lo que no se necesita saber. La plusvalía es hoy: menos información. Se buscan síntesis, visiones generales, núcleos del asunto.

No podemos procesar toda la información que nos llega. Para liberar espacios de atención nos vemos obligados a aniquilar la información. Para ello tenemos en primer lugar la fuerza del olvido y de la ignorancia organizada, que son irrenunciables como filtros de relevancia y agentes de la selección. Por supuesto que en la aniquilación de información hay un elemento de riesgo, ya que la decisión acerca de si el conocimiento de algo vale la pena no tiene que ser adoptada sin saberlo.

Estar bien formado significa, en la actual sociedad del conocimiento, haber desarrollado una habilidad especial para aniquilar información, para no tener en cuenta, para olvidar. Es algo que, por cierto, los ordenadores no pueden. Su inclinación es siempre guardar y se resisten a olvidar, como lo muestra el hecho de que, ante cualquier orden de borrar nos pregunten insistentemente “¿está usted seguro de que quiere borrar el documento x?” o que casi siempre sea posible rescatar una información que creíamos borrada. Lo que convierte a las informaciones en algo útil y significativo es la forma específicamente humana de procesar la información: el olvido.

4. Interpretar: la conveniencia de hacerse una idea general

Para entender cómo se gobierna ese conocimiento cuyas paradojas acabo de mencionar es necesario proceder a una distinción entre datos, información y conocimiento. Sólo así se comprende que la gestión del conocimiento es algo más que elaboración de datos e intercambio de información; es diseño del conocimiento.

Una organización debe disponer de instrumentos de observación que le permitan generar datos que afectan a la organización y su contexto. A esta razón obedece, por ejemplo, el trabajo por obtener fotografías de satélites, indicadores económicos, censos de población o registros del curso de las bolsas del mundo.

Por lo general, no es un gran problema la carencia de datos, sino la profusión de datos irrelevantes y sin sentido, o la utilización de indicadores triviales. La mayor parte de los datos que genera una organización (informes, balances, anuarios...) no son más que un conjunto de datos "tontos". Los datos tienen sentido, sirven para algo, cuando son transformados en información.

La gestión de los datos exige mecanismos y rutinas para la reducción de su cantidad y complejidad. Es necesario pasar de los datos a la información. Los datos se convierten en informaciones cuando se introducen en un primer contexto de relevancias. Los datos deben ser codificados de alguna manera para existir. Dado que no existen tampoco relevancias en sí, sino que cada relevancia está en función de un sistema, toda información ha de ser relativa a un sistema. Los sistemas (equipos, personas, departamentos, organizaciones) puede extraer de los mismos datos informaciones completamente diferentes. Sólo hay información cuando un sistema observador dispone de criterios de relevancia y es capaz de conferir a los datos una relevancia concreta.

Una organización debe tener procedimientos de observación y criterios de relevancia para la construcción de informaciones; sólo así podrá generar, a partir de océano de datos, informaciones útiles para la estrategia y los fines de la organización en el contexto relevante. Muchas organizaciones no han entendido esto y hablan de intercambio de información cuando en realidad se están refiriendo a un mero transporte de datos. El "intercambio de

información” del que tanto se habla suele reducirse a un intercambio de datos que los actores en cuestión transforman en informaciones *diferentes*. Un buen intercambio de información sólo es posible cuando los actores y sistemas que lo llevan a cabo se han tomado antes la molestia de acoplar sus criterios de relevancia y hablar un mismo lenguaje.

Los bancos de datos no son la solución del problema de la información sino el problema mismo. Hace tiempo que tenemos a nuestra disposición toda la información necesaria; pero el acceso al saber almacenado es un difícil acto de selección. **En una sociedad del conocimiento los problemas no proceden generalmente de la falta de información sino de la falta de criterio a la hora de buscar información.** Cualquiera puede mediante Google procurarse información, relevante o no. Lo que ocurre con frecuencia es que la recolección de información desanima a quien tiene que tomar una decisión. Bien puede ocurrir que cuanto más sabe, más difícil le resulta decidirse. Otro ejemplo para ilustrar esta dificultad procede de las políticas de transparencia. Se invoca con frecuencia la transparencia y el acceso a los documentos, pero, si uno quiere saber lo que pasa, ¿qué documentos ha de solicitar (Weiler 1999, 349). La transparencia únicamente es real si quien gobierna, además de poner a disposición los datos, proporciona informaciones.

Bajo la presión de las tecnologías de la información y la comunicación se tiende a interpretar todos los problemas como problemas de carencia de información. Pero a las cuestiones de sentido no se puede responder con informaciones. La transferencia de información es sólo una parte de la comunicación humana.

No es lo mismo información y conocimiento, e incluso la información puede impedir el conocimiento. De entrada, porque nuevas informaciones no conducen necesariamente a nuevo saber. Una información sólo se transforma en

conocimiento cuando es convenientemente procesada, cuando se usa para hacer comparaciones, sacar consecuencias y establecer conexiones. El conocimiento puede entenderse como la información que es acompañada por experiencia, juicio, intuición y valores. La mera acumulación de informaciones sin una ordenación coherente y sin relevancia práctica no constituye ningún saber valioso. "El saber es una estructura que posibilita y facilita la gestión de informaciones" (Luhmann 1997, 124), es decir, aceptar las informaciones como nuevas o como irrelevantes.

La información no distingue entre lo que tiene sentido y lo que no lo tiene. Una enciclopedia contiene más información que la de la persona más inteligente del mundo. Lo que no contiene es saber. Saber es información con valor, con un alto grado de reflexividad. "El saber no se tiene. El saber es una actividad. El saber exige apropiación y no sólo consumo. Las informaciones se tienen y el acceso a ellas exige escasos esfuerzos cognitivos" (Stehr 2003, 47). Las informaciones "viajan" y se transmiten sin demasiados impedimentos; son más móviles que el saber. Las informaciones son menos sensibles al contexto; se valen por sí mismas. "La información se notifica; el saber se produce" (Krohn 2003, 99). De ahí que no deba confundirse la transferencia de información con la transferencia de conocimiento, porque éste, propiamente, no se puede transferir, sino que se genera activamente.

La cantidad de informaciones que están a nuestra disposición es algo que debe ser reelaborado. Hay que poner en relación datos, hechos, opiniones con el saber acreditado y elaborar una imagen coherente del mundo. Se trata de una competencia que puede ser adquirida; no es inevitable ver que el mundo se hunde en una basura informativa. Hay que convertir las informaciones en saber, valorándolas con criterios de significación. No habría que considerar el acceso, la facilidad de conexión, la

disponibilidad solo como una amenaza sino también como una oportunidad. En una sociedad que ya no se apoya en tradiciones indiscutibles, los individuos y las organizaciones tienen que acostumbrarse a filtrar todas las informaciones que son importantes para su vida y reformular sus rutinas sobre la base de ese proceso de apropiación personal. Este es el origen de la necesidad de la innovación.

La principal dificultad a la que se enfrentan las organizaciones en una sociedad del conocimiento no es, dicho paradójicamente, la de obtener conocimiento sino la de librarse de él, combatir el exceso de información. Para una organización lo más importante es crear sistemas que articulen conocimiento, que no se limiten a contener datos.

En este contexto de mediaciones, excesos y usuarios, ¿cuál es la competencia más importante? Cuando es muy limitada la experiencia directa, cuando la acumulación de datos resulta inconveniente y no se requiere conocer el funcionamiento de los artefactos para poder usarlos, **lo que se necesita son diseñadores del conocimiento que hagan de la información algo inteligente, que la conviertan en saber.** El trabajo más creativo es el trabajo de procesar información. Programar y diseñar los espacios comunicativos tiene mucho más valor que el trabajo mecánico. **El trabajador del futuro, en una sociedad del conocimiento, es un diseñador de la información, alguien que abre caminos en el laberinto de la información.** El gestor del conocimiento es el que traza nuevos caminos transitables a través del laberinto de lo almacenado. Su prestación fundamental es el "*info-mapping*": saber dónde está el saber. Y es que llegado un determinado momento, las informaciones ya no nos sirven para nada; tienen que ser filtradas, configuradas y estructuradas.

Continuamente enviamos, recibimos, almacenamos y manipulamos informaciones. Estamos expuestos a un flujo de datos en relación con los cuales hay que preguntarse qué

es importante y qué puede ser ignorado. Las redes de suministro de datos no dan ninguna respuesta a estas preguntas. Por eso necesitamos, para no ahogarnos en la información, técnicas para la selección y discriminación cognitiva. Para eso están los "mapas cognitivos" (Axelrod 1976) y cabe suponer que la demanda de tales mapas del conocimiento aumentará en el futuro. **La mayor capacidad del ser humano será su capacidad de selección. Lo que necesitamos son reducciones significativas de la complejidad,** tarea siempre arriesgada pues sabemos que todo intento de simplificación alcanza un límite crítico en el que la reducción necesaria puede convertirse en simplicidad indebida. Pero la necesidad de simplificar inteligiblemente el mundo sigue siendo nuestro principal desafío. Este es el motivo por el que podemos suponer que el libro tiene mucho futuro: porque el libro tiene la función de filtro que selecciona información.

En este contexto, pensemos, por ejemplo, en el uso de los medios. La competencia en el uso de los medios no es únicamente el dominio de los aparatos y las técnicas, como si eso bastara para comprender el mundo y actuar adecuadamente en él. Esta habilidad es condición necesaria pero no suficiente. No se trata sólo de saber cómo emplear los medios sino de ponerlos al servicio de la comprensión y la expresión. Esto exige una relación reflexiva con los medios, capacidad de selección, comprensión de los símbolos, interpretación de los signos, economía del tiempo.

De hecho, el mercado laboral (que es por cierto una forma de inteligencia colectiva y repara en lo que se necesita o prescinde de lo que las habilidades que sobran) **hace tiempo que ha determinado cuáles son las competencias más requeridas y todas ellas tienen que ver con lo que acabo de señalar: comprensión, expresión, capacidad de elaborar una imagen coherente de la situación, hacerse cargo del contexto**

general, convertir el acceso universal a la información en selección significativa. Cada vez se hace más necesario lo que viene llamándose "competencia mediática" o "gestión de la complejidad": expresarse bien, ordenar en situaciones inabarcables, sintetizar. Todas las competencias demandadas se reducen a la búsqueda de quien sea capaz de transformar la información en saber. El principio de esta nueva demanda podría ser: menos información y más formación. Por decirlo en clave metafórica: menos acumuladores y más sintetizadores.

5. Creatividad: lo difícil no es encontrar sino buscar

En última instancia, un diseñador del conocimiento es alguien que se dedica a la búsqueda de las preguntas correctas. Más interesante que buscar respuestas para las preguntas es formular las preguntas de las que estas pueden ser las respuestas. Hemos de aprender el arte de preguntar como la mejor técnica para reducir la complejidad y decidirse por lo verdaderamente significativo.

Una de las maneras de referirse a las nuevas exigencias que la sociedad del conocimiento plantea a los seres humanos se formula como capacidad de innovar o creatividad. De acuerdo con este objetivo, las organizaciones –sean escuelas, universidades, partidos o parlamentos- están llamadas a configurarse como comunidades de aprendizaje y a generar conocimiento. ¿Qué significa esto en el contexto en el que estamos hablando?

Comencemos por una distinción que es necesario introducir para diferenciar entre dos tipos de aprendizaje o dos niveles correspondientes de creatividad e innovación requeridas. El primero se refiere a la adaptación o mejora dentro de un marco dado, a la mera

ampliación del saber o la simple modificación del comportamiento dentro del repertorio habitual. Se trata simplemente de un paso más en el curso de una serie histórica, la continuación o el añadido de un signo en un ámbito de representación establecido, en el archivo, el museo o la biblioteca. Este grado de innovación no origina ninguna guerra. A lo sumo, se desatan querellas entre los que aceptan esa novedad y le quieren proporcionar un lugar en el archivo y quienes la consideran indigna de ese lugar. Ambas posiciones se definen en el contexto de una historia común, apelan a criterios comunes de comparación entre lo viejo y lo nuevo. Aquí podríamos situar a esa ciencia de la que, según el decir de Nietzsche, no hay que esperar ningún desorden (1988, 351) y que posteriormente ha recibido el nombre de *normal science*: una discusión que puede ser aguda en ocasiones pero que no cuestiona los marcos generales de la representación.

El segundo nivel consiste en la ampliación del repertorio de posibilidades transformando los conceptos y estructuras, lo que exige un salto cualitativo. Podemos llamar a estos "aprendizajes de segundo orden" o reflexivos. Se trata de aquellas transformaciones que cuestionan los criterios, los paradigmas y los marcos, aunque no necesariamente todos al mismo tiempo. Quien dice, por ejemplo, que hay que escribir una historia del inconsciente en vez de una acerca de la conciencia (o de la vida privada, de las mujeres y de las víctimas, en vez de sobre las gestas públicas, los varones y los vencedores), no quiere poner un signo en un archivo ya existente, sino destruir el viejo archivo y sustituirlo por uno nuevo. En ese nuevo archivo no se volvería a valorar únicamente lo nuevo sino también lo viejo y de acuerdo con criterios completamente distintos. Los nuevos criterios de valoración conducen automáticamente a una nueva ponderación del pasado. Las nuevas valoraciones que se llevan a cabo en el mismo archivo son conmesurables porque, aun cuando discrepen al valorar esas novedades, aceptan tácitamente el archivo como tal y el pasado que en ese archivo

se contiene. Pero los archivos distintos, tal y como se enfrentan en la innovación radical, no tienen en común ninguna narrativa.

Cuando uno se plantea cuáles son las condiciones para ser innovador y cómo se puede educar para la creatividad, entonces hay que introducir una distinción paralela a la anterior: la diferencia entre pericia y formación. La pericia nos convierte en autómatas que reaccionan con la misma respuesta ante los estímulos; la formación nos hace modificar las preguntas. En un caso, alguien adquiere la destreza de buscar las soluciones adecuadas para los problemas que le vienen dados; en el otro, son los problemas mismos lo que uno tiene que gestionar, es decir, identificar, formular o replantear.

La inteligencia creativa es una propiedad que no puede describirse completamente con los tradicionales criterios de racionalidad. Cuando de lo que se trata es de hacerse con experiencias nuevas y no tanto avanzar en las continuidades adquiridas, entonces la inteligencia no es optimizar los resultados sino la capacidad de sobreponerse a los errores, transformar las decepciones en aprendizajes. La inteligencia en su dimensión más creativa es la capacidad para desenvolverse en contextos en los que uno no se maneja del todo.

Cuando hablamos de cambios profundos, de reformulación de problemas, de auténtica creatividad o innovación radical, hemos de saber que estamos invitando a un tipo de vida que carece de las seguridades en las que cómodamente solemos instalarnos. Quien quiera ser creativo lo primero que ha de aprender es a vivir en la inestabilidad, en el cambio (Senge 1999). La generación de nuevo saber requiere una capacidad para soportar la inseguridad que inauguran las nuevas opciones. Únicamente se aprende si se asumen los riesgos de esa inseguridad. De todas maneras, consuela saber que "*no risk is the highest risk of all*" (Wildavsky 1979), que el mayor de todos los riesgos es no querer tenerlos, del mismo modo que la peor equivocación consiste en impedir sistemáticamente equivocarse, a uno mismo o a

otros. Quien pretenda a toda costa no equivocarse, ya se ha equivocado. Lo que de este modo se consigue es equivocarse ya de entrada.

En contextos de cambio objetivo o deseado, cuando las cosas parecen perder la vigencia que tenían hasta el momento o cuando intencionadamente se las quiere someter a revisión, todo lo aprendido está bajo la sospecha de la provisionalidad, de la validez condicionada, de la falta de solidez. Es en estos momentos en los que tiene pleno sentido aquello de que aprender equivale a desaprender; no hay innovación sin abandonar lo sabido. La sabiduría, el aprendizaje o la experiencia no son instalaciones fijas sino disposiciones hacia lo nuevo. Adorno lo sintetizaba con la idea de que la verdadera experiencia supone una rebelión contra la idea de la experiencia como posesión (1958, 117). Si el aprendizaje está estrechamente vinculado con la invención y la innovación, esto quiere decir que aprender es re-aprender: modificar lo sabido, corregir las expectativas. No aprende nada quien ve en todo la ocasión de confirmar lo que ya sabía, quien no combate ese "arte de ignorar" (Luhmann 2000) que habitualmente cultivamos tanto las personas como las organizaciones.

El desaprendizaje resulta especialmente costoso en el caso de personas y organizaciones que tienen a sus espaldas un pasado exitoso o una gran tradición y que no ven motivos para pensar que el futuro vaya a ser distinto. En cualquier caso es bueno saber que un sistema, especialmente cuando va bien, tiene mucha capacidad para establecer "rutinas defensivas". Las hay que son muy ostentosas y cualquiera puede detectar, pero también existen estrategias defensivas para eludir la equivocación que son más sutiles. Está, por ejemplo lo que Argyris y Schön han denominado la "*learning paradox*": una estrategia que conduce a que "las acciones que realizamos para promover ahora el aprendizaje organizacional inhiben un aprendizaje más profundo" (1996, 281). Se trata de aprender algo para escamotear un aprendizaje más profundo, de cambiar algo para no cambiar nada. Es el caso de empresas, organizaciones, instituciones o programas de cambio que

permiten el aprendizaje en "*discussable domains*", en ámbitos seguros y de poco riesgo, pero que lo impiden celosamente en otros ámbitos en los que la modificación de las viejas reglas es un tabú. Hay también aprendizajes improductivos: generar soluciones que fortalecen el problema (generalmente eliminando los síntomas y dejando intacto el fondo): soluciones aparentes, compromisos oportunistas, contradicciones que se ocultan, rutinas que permiten desatender el test de la realidad.

¿En qué consiste el aprendizaje que permite la realización de experiencias nuevas? Pues fundamentalmente en mantener una disposición hacia la realidad que aproveche cognoscitivamente las decepciones. Sólo aprende quien, tras la decepción de las propias expectativas (de lo que se esperaba, desaba o temía), no insiste en ellas sino que absorbe estas decepciones y modifica sus expectativas. Para ello se requiere ejercitar el trato con la desorientación, la disposición a no tenerlo todo claro. Luhmann lo expresaba afirmando que la adquisición de un saber nuevo exige capacidad de sorpresa, de sobrepasar el "umbral de la inverosimilitud", es decir, que "la experiencia de la novedad presupone un observador que sea capaz de darse cuenta de que se modifican las expectativas" (1994, 216).

Esta disposición hacia el aprendizaje supone una cierta lucha contra la tendencia que los seres humanos tendemos a sentenciar antes de tener las pruebas y buscar posteriormente las pruebas que se ajustan a nuestro juicio. Los dirigentes se hacen aconsejar por sus aduladores, los médicos prescriben terapias sin haber hecho el diagnóstico, seleccionamos de la realidad únicamente aquello que confirma nuestros prejuicios... Tras las decepciones se puede reaccionar de un doble modo: adaptando la expectativa a la decepción o insistiendo en que sean otros los que modifiquen sus expectativas. Mientras el observador no se haga cargo de su

expectativa cognitivamente, sino normativamente o de manera indeterminada, esa desviación le molestará y le hará retroceder y buscar el camino de vuelta hacia la situación normal. De ahí que la creatividad solo sea posible allá donde las expectativas cognitivas y abiertas al aprendizaje no están adormecidas por lo previsto; exige una continua comparación entre lo que se esperaba y lo que de hecho ha resultado, de manera que pueda reaccionarse correctivamente a la vista de las desviaciones. **En última instancia, en esto consiste aprender: ponerse en disposición de realizar experiencias sorprendentes y modificar la propia conducta de acuerdo con esos descubrimientos.**

Para ello se necesita una movilización cognoscitiva mediante la cual se fortalezca la capacidad de mantenerse en esa inquietud estructural que entrena la atención para las rupturas inesperadas y las modificaciones imprevistas. Y es que los sistemas aprenden cuando son capaces de aumentar su inquietud estructural: los sujetos y los sistemas sociales necesitan una atención permanente hacia las discontinuidades inesperadas. Los organismos y las organizaciones deben su supervivencia a su disposición y capacidad para establecer una serie de operaciones permanentes de verificación. El saber no se produce cuando se apropian de contenidos estables sino en la medida en que recomponen continuamente sus estructuras de observación y expectativa. A esta inquietud permanente le deben los sistemas la sensibilidad que está en el origen de sus actividades reflexivas. Dicho de otra manera: los sistemas psíquicos y sociales solo se estabilizan a través del cambio. De alguna manera, así se verifica una de las paradojas más sorprendentes de la acción creativa, que sirve para la supervivencia en la medida en que constituye una cierta subversión de la propia necesidad de estabilidad que tienen los sistemas.

Cuando en una organización alguien plantea alternativas introduce aquella incertidumbre que es necesaria para volver a observar aspectos olvidados o inatendidos de la realidad. Por eso una de las cuestiones que debe plantearse una organización es cómo evitar la escasez de disenso, cuya significación suele ser frecuentemente infravalorada. Probablemente se deba en parte a la preminencia de la teoría de la acción comunicativa, en la que Habermas somete los procesos comunicativos a una teleología inmanente que apunta al acuerdo perfecto. Para Habermas habría un "mundo de la vida" que consiste en una reserva de consenso inarticulado al que debe recurrirse cuando se trata de transformar las controversias en discursos racionales. Pero también cabe imaginarse en "mundo de la vida" como un lugar lleno de desacuerdos. Si Habermas tuviera razón, entonces deberíamos preguntarnos por qué seguimos comunicándonos, cómo es que la comunicación no se ha terminado. La creatividad no pasa por el común entendimiento sino generalmente por lo contrario. Al menos en las organizaciones innovadoras la escasez de disenso es un problema más grave que la necesidad de consenso. La creatividad no estriba en el avance hacia el entendimiento sino en el carácter evolutivo -y, por tanto, necesariamente conflictivo- de la comunicación.

6. Autonomía: pensar por uno mismo

A nada que reflexionemos un poco, caeremos en la cuenta de que generalmente nos piensan otros, de que el pensamiento lo tenemos subcontratado. Casi todo lo que sabemos del mundo lo sabemos a través de determinadas mediaciones. Como decía Niklas Luhmann, la mayor parte de lo que conocemos es porque nos lo han dicho. La realidad no se nos da de manera inmediata sino mediada, a través de la autoridad de

otros o la confianza que nos merecen (y aunque a veces se la merezcan bien poco).

Carece de sentido quejarse de que las cosas sean así. Una vez que hemos abandonado la simplicidad del medio natural o la mistificación del mundo rural, no podría ser de otra manera: sabríamos muy poco si sólo supiéramos lo que sabemos personalmente. Nos servimos de una gran cantidad de prótesis epistemológicas. Nuestro suplemento cognoscitivo está edificado sobre la confianza y la delegación. Las experiencias secundarias determinan la vida de los seres humanos con tanta fuerza al menos, si no más, que las primarias.

Estamos rodeados de personas y cosas que piensan por nosotros: bajo la forma de dispositivos tecnológicos cuyo funcionamiento desconocemos (casi nadie es capaz de arreglar un coche por sí mismo; abrir el capó cuando se nos ha estropeado es un mero acto de soberanía antes de la definitiva claudicación); de experiencias que otros han tenido y a las que creemos (la autoridad de los expertos o el mundo que conocemos únicamente a través de los medios de comunicación); de rumores, que son el estatuto habitual de las opiniones en el mundo en el que vivimos (porque son muchos, se contradicen y apenas podemos comprobarlos personalmente); y, en un nivel más banal, de lugares comunes, tópicos o prejuicios que nos ahorran el esfuerzo de tener que pensar todo por cuenta propia, pero que muchas veces nos impiden pensar por cuenta propia. Consideradas así las cosas, es como si estuviéramos atravesados por flujos frente a los que habitualmente no oponemos la menor resistencia, que sólo se interrumpen en situaciones críticas o cuando a uno le entra la manía de pensar. Nos instalamos así en esa franja cómoda en la que apenas nos equivocamos radicalmente pero donde no podemos realizar ningún descubrimiento verdaderamente personal.

Para ponderar en su justa medida hasta qué punto es valioso liberarse de los lugares comunes conviene, de todas maneras, no perder de vista a qué se debe su persistencia. Los seres humanos necesitamos no tener que pensar en todo para poder pensar en algo. Los tópicos, las tecnologías que nos convierten en usuarios sumisos y agnósticos, la comodidad de lo impersonal, la delegación y la confianza son cosas sin las que la vida nos resultaría insoportable... más incluso que con ellas. Hay una grata comodidad que consiste en poder dar muchas cosas por supuestas. Y una sociedad justa amplía enormemente este tipo de comodidades cuando se trata de saber cómo le va a tratar a uno la policía, si le van a devolver un préstamo o si podemos dar por supuesto que generalmente la gente cumple las reglas de tráfico. Viviríamos una vida más simple -en el doble sentido de la palabra- si sólo pudiéramos manejar artefactos cuyo funcionamiento comprendiéramos, si no hubiera más que *bricolage* y todo fuera *do it yourself*. Nos perderíamos la riqueza del intercambio tecnológico y la información compartida, ese mundo construido por otros que es, a la vez, ampliación de nuestra libertad y origen de tantas decepciones.

La confianza ha ido configurando una serie de delegaciones (de autoridad, información y conocimiento) que impiden esa sobrecarga o reducción de nuestro mundo que se seguiría si no pudiéramos confiar en nadie, si tuviéramos que decidir todo por nosotros mismos, si nos negáramos a otorgar ninguna validez a cuanto no hemos comprobado personalmente. Volveríamos a la economía del trueque, al entorno inmediato, a la sobrecarga de nuestra capacidad de decidir. Desaparecería el crédito, la delegación, la confianza y, con ello, el mundo tal y como lo hemos configurado.

Sólo un nostálgico podría considerar que esta forma de ignorancia informada es algo fundamentalmente negativo. A las cosas que piensan por nosotros les debemos conquistas que nos resultan irrenunciables. Por formularlo de una manera un tanto provocativa: nuestra civilización podría renunciar, si fuera necesario, a las personas

inteligentes, pero no a las cosas inteligentes. **El progreso civilizatorio no es impulsado por lo que los seres humanos piensan sino gracias a lo que les ahorra pensar. El filósofo norteamericano Whitehead lo decía así: "la civilización avanza en proporción al número de operaciones que la gente puede hacer sin pensar en ellas". La civilización progresa en la medida en que hay aparatos y procedimientos que nos permiten actuar sin tener que reflexionar.**

Ahora bien, el pensamiento es, en su forma más elemental, la capacidad de interrumpir. Pensar equivale a ausentarse de esos cómodos entornos y quedarse de alguna manera solo. El pensamiento implica una cierta contrariedad frente a la multitud, aunque en esto los automatismos son malos consejeros. La verdad tiene poco que ver con el hecho, sin más, de coincidir o discrepar. La verdad tiene poco que ver con el hecho, sin más, de estar solo o acompañado. Para ciertas cosas la originalidad es sospechosa y la conformidad con la mayoría es una garantía de racionalidad; si uno va por el carril de una autopista es mejor ir en el mismo sentido que los demás. Pero tratándose de nuestras propias convicciones uno debería preocuparse de la excesiva compañía y no hay cosas más repugnante que "hooliganización" de nuestras opiniones que se produce cuando entramos en la reverberación de un grupo demasiado poderoso. La excesiva conformidad debe hacer que salten nuestras alarmas, pero tampoco la crítica más radical está siempre libre de previsibilidad. Con frecuencia los indignados y los rebeldes son tan presos del lugar común como los resignados.

Dicen que el cínico Diógenes de Sínope quiso ser enterrado boca abajo para yacer correctamente cuando el mundo diera la vuelta. Prefirió discrepar de su presente y coincidir con la posteridad. Esta curiosa articulación del corto y largo plazo podría considerarse como la mejor expresión del dilema del oportunismo. ¿Es mejor coincidir con los contemporáneos o

con la posteridad, con los de aquí o con los de allá? Probablemente tratándose del ejercicio de la razón, lo mejor es estar de acuerdo con uno mismo, le deje esto a uno sólo o con la mayoría. Lo decisivo no es quedarse solo ni procurarse una cómoda compañía. Ni la contradicción ni la multitud son por sí mismas un criterio de verdad. Lo importante es tener razón o, más aún, poderse equivocar.

Desde hace tiempo hemos vinculado la idea de formación como autenticidad, con la capacidad de pensar por uno mismos e ideales análogos. ¿Sigue teniendo sentido este ideal en una sociedad de la información y el conocimiento? Seguramente sí, pero a condición de entenderlo con un matiz nuevo que vincularía la innovación verdadera con el error o la ingenuidad, es decir, al margen de esas formas de pensar y de actuar en las que no se posible equivocarse. Por decirlo de una manera provocativa: nos hacen falta tontos que se equivoquen, que piensen por sí mismos, fuera del lugar común, de lo que se dice o de la información tenida por tal. Botho Strauss lo ha formulado con una fuerza especial: "hay una enorme pérdida de tontería genuina o, dicho de una manera positiva, una enorme pérdida de ingenuidad. Ya no se encuentran seres humanos sino interlocutores a través de los cuales fluye todo lo que se dice, que se dejan atravesar por todo lo que pasa a través de los canales de la comunicación. Ya no hay una clara discriminación ni alguna forma de ingenuidad, que está cubierta por el barniz de la inteligencia exterior" (Strauss, 2000).

7. Inexactitud: cosas cuyo valor no es su tamaño

Puede que estemos en una época mucho menos creativa de lo que se entiende a sí misma. Una cosa son las retóricas de la creatividad y otra su realidad efectiva. **Y donde mejor se manifiesta esta disposición es en el mito de la exactitud, es decir, en la creencia de que sólo son buenas las soluciones exactas y que cualquier problema puede reducirse a su tratamiento cuantitativo a partir de la**

enorme cantidad de datos que tenemos a nuestra disposición. Exaltamos la originalidad y el valor de la decisión, pero vivimos también en la época del *benchmarking*, de la búsqueda de la cuantificación, del "***governing by numbers***", **que no es sino un modo de tomar decisiones de manera que parezca que no se decide** (Porter 1995, 8; Miller 2001): **indicadores, rankings, datos y mediciones.** Por supuesto que no se puede gobernar sin observar lo que otros hacen o sin medir los efectos de las propias decisiones. Pero los datos y los números deben estar sometidos a un proceso de reflexión, que los interprete adecuadamente y favorezca el aprendizaje colectivo. Se trataría fundamentalmente de evitar los automatismos que son uno de los grandes impedimentos de la creatividad, tanto en materia de comprensión e interpretación de la realidad como en lo que se refiere a la toma de decisiones.

El análisis de los datos ha ido adquiriendo progresivamente la primacía respecto de otras formas de conocimiento. Se ha instalado un modelo cognitivo neopositivista fundado sobre el tratamiento de datos. La disponibilidad de datos es la marca distintiva de nuestra época. Su creencia es que, correctamente leídos, los datos nos ofrecerían un espejo en el que, por primera vez en la historia de la humanidad, podíamos conocernos plenamente. Para esta manera de entender la realidad, no solamente la percepción, sino también una parte esencial del análisis conceptual es considerado como supérfluo.

Todo esto se inscribe en una tendencia según la cual el desarrollo de los conocimientos y la construcción de sentido no se llevarían a cabo por la confrontación de una teoría con la realidad sino simplemente a partir de conmutaciones y permutaciones afectuadas sobre las masas enormes de datos. Estas permutaciones estadísticas son fundamentalmente agnósticas y el proceso de descubrimiento se entiende sobre el cánón de un razonamiento inductivo. No es necesaria ninguna teoría: el modelo, en el caso de que exista, emerge del proceso *bottom-up* de la manipulación estadística de datos. Hay quienes predicen incluso el final de la teoría y de la ciencia en el sentido

habitual de desarrollo conceptual fundado sobre pruebas empíricas; aseguran que el conocimiento terminará siendo derivado exclusivamente por las correlaciones extraídas de las grandes masas de datos; la época en la que los datos sin teoría no eran más que ruido será superada (Anderson 2006). En este contexto neopositivista el análisis conceptual se convierte en una actividad inútil. La "realidad" surgirá tras la "precipitación" cognitiva de partículas computacionales.

Este modo de pensar está inducido por numerosos factores tecnológicos y culturales, entre los cuales cabe destacar la circulación masiva de elementos cognitivos disponibles bajo la forma de datos informáticos, a partir de cuyo tratamiento estadístico se construyen significaciones y orientaciones prácticas. Esta posibilidad no se limita al saber científico, sino que se extiende a través del tejido social por medio de una infraestructura de informaciones cada vez más densa, gracias a la cual se configuran y transmiten los datos. En este proceso se lleva a cabo un cambio furtivo pero crucial, que no afecta únicamente al modo como los investigadores entienden su existencia sino también a la manera como todos la construimos. Tendemos a definir las situaciones de la vida como los problemas cognitivos, cuya naturaleza es computacional o se lee en términos de navegación (qué ver o qué hacer, cómo encontrar una película, pero también un amigo o una pareja) y que pueden ser resueltos mediante cálculos automatizados complejos, efectuados a partir de los datos e informaciones que suministran las tecnologías modernas y los modos de vida a ellas asociados.

Es frecuente pensar que los ordenadores procesan algo que ya es información, pero esto no es cierto más que en una acepción muy rudimentaria. Lo que los humanos entendemos por información no son los datos sin más, sino los datos con un determinado sentido. La información sólo existe a partir de la interacción entre el hombre y la máquina. Los ordenadores procesan únicamente datos o información potencial. No hay información propiamente dicha si los datos no han sido

procesados e interpretados, mientras no estén inscritos en un contexto de sentido.

Por supuesto que no tiene ningún sentido competir con el ordenador en velocidad, precisión o completitud. Pero hay al menos dos dimensiones de nuestra inteligencia de la que carecen las máquinas: la capacidad analógica y la valoración del conjunto. De nosotros se puede esperar una competencia creativa que consiste en pensar inexactamente como ocurre, por ejemplo, en esa utilización inadecuada del lenguaje que son las metáforas. La inexactitud creativa es la fuerza heurística de todas las posibles formas de analogía. **Fortalecer el pensamiento inexacto significa ampliar nuestra capacidad de cálculo con las capacidades intuitivas e incluso no racionales.** La segunda especificidad de la creatividad humana es ponderar los resultados de toda función de cálculo, valorarlos, interpretarlos, impidiendo así su aplicación irreflexiva y corrigiendo los fallos de la exactitud. El pensamiento metafórico, la capacidad analógica y la ponderación son capacidades que tienen en común la competencia para navegar en el espacio que media entre el saber y el no saber, lo que podríamos llamar la gestión del desconocimiento. La creatividad sería entonces algo así como un saber acerca del no saber. Todo el que está interesado en la creatividad no hace otra cosa que dispensar más atención que lo habitual a ese ámbito de la ignorancia que otros ignoran sin producirles la menor inquietud.

Estrechamente vinculado con lo anterior está otro ámbito en el que se manifiesta de la creatividad humana: el descubrimiento y la formulación de problemas. La perspectiva de la creatividad nos enseña que son más importantes los problemas que las soluciones, el "*problem discovery*" que el "*problem solving*", del mismo modo que las preguntas requieren más inteligencia que las respuestas. Con frecuencia reducimos la creatividad a

la solución de problemas reconocidos, pero la creatividad más necesaria es aquella que identifica problemas hasta ahora desconocidos. Las actividades más difíciles e importantes son las de identificación de los problemas y su gestión. Y las profesiones más cualificadas son aquellas que no se dedican a encontrar soluciones conocidas para problemas conocidos sino problemas desconocidos para soluciones posibles.

La resolución de problemas no forma parte de los ejercicios más difíciles de la acción creativa. En la "*creative problem solving*" se resuelven problemas que están relativamente bien estructurados. En estos casos, más que creatividad, lo que se necesita es un pensamiento ordenado. En cambio, los problemas más complejos no están en absoluto estructurados. Frecuentemente no son ni siquiera reconocidos como problemas, mucho menos definidos. En estos casos la creatividad no es requerida para encontrar nuevas soluciones a problemas conocidos sino para descubrir como problemas potenciales nuevas configuraciones o desarrollos. Y es ahí donde la creatividad se manifiesta como una gestión del desconocimiento.

A veces lo que pasa es que un determinado problema que nos ocupa oculta otro problema muy diferente. Todos conocemos circunstancias personales, familiares o sociales en las que de un determinado problema no se sale sin ayuda de otros. **Muchas veces el problema consiste en que tenemos soluciones para problemas no existentes o modificados, mientras que nadie ha iluminado los nuevos problemas con la luz que sería necesaria para proceder a su adecuada solución.** Hay bloqueos de la comunicación y conflictos que se consolidan como tales no porque falten soluciones sino porque no acertamos a definir bien los términos del problema. Son los "*wicked problems*" en los que no sólo no sabemos la solución sino que tampoco estamos muy seguros acerca de cuál es el problema. En estos casos tanto los

fundamentos cognitivos como los criterios normativos y de decisión son inseguros y discutidos (Fischer, 2001). **La creatividad que entonces se requiere no es tanto la reactiva a la solución como la necesaria para el descubrimiento del auténtico problema.**

Por eso la creatividad implica siempre un cierto sabotaje contra la división del trabajo establecida, contra la parcelación del saber y la especialización, contra la exactitud de las soluciones habituales; supone una revisión de las competencias y de las expectativas, una fuerte disposición a aprender fuera del saber y las prácticas establecidas.

8. Defensa de la incompetencia

Existen instituciones y leyes que velan para que haya una verdadera y justa competencia en el mercado, pero no es sobre esto de lo que quiero hablar sino contra **ese furor pedagógico que nos ha llevado a poner en el centro de la educación la idea de competencia y no la de conocimiento. Por cierto que entre ambas competencias, la económica y la educativa, hay un vínculo muy elocuente: la remisión al mercado —como instrumento para la determinación de los precios en un caso o como empleabilidad en el otro— donde se acreditaría el valor de las cosas, bienes o conocimientos, reducidas así al valor de cambio.** Es cierto que para establecer lo que valen la mayor parte de las cosas no hay un mejor instrumento que el juego de la competencia, pero cuando hablamos de educación y conocimiento nos referimos también a otros valores cuyo significado no se decide únicamente por el rendimiento práctico o la ventaja competitiva.

La actual apoteosis de la educación por competencias concibe la escuela y la universidad como preparación profesional donde no se trata tanto de conocimiento y

formación como de competencias y habilidades para aventajar a los competidores. Esto implica entender la educación como adiestramiento en capacidades formales que puedan ponerse al servicio de cualquier cosa, de manera análoga a cómo la flexibilidad es elevada a criterio central para la empleabilidad. El furor competencial viene impulsado por un tipo de discurso muy similar a ciertas retóricas de la modernización económica que consideran improductivo cualquier coste sin rendimiento económico, incluidos todos aquellos que se derivan de los compromisos sociales del estado de bienestar; en el ámbito educativo, análogamente, lo que tenemos es un discurso que desprecia los saberes inútiles y pretende sustituirlos por capacitaciones inmediatas, de acuerdo con las necesidades y problemas reales de quien tiene que ser educado. Se trataría de que al final del proceso educativo no hubiera tanto una persona formada como alguien competente, pertrechado con las capacidades que le permitan, en cualquier situación, hacerse con la información necesaria y tomar las decisiones correctas.

El paso de unos planes de estudios definidos por conocimientos y contenidos a otros enfocados a las competencias es la manifestación más visible de una desvalorización general del saber en las escuelas y las universidades. Seducidos por la idea de que en una sociedad del conocimiento de lo que se trata es de desarrollar aquellas capacidades que permiten gestionar competentemente *qualquier saber*, parecemos no habernos dado cuenta de que así *el saber* se convierte en algo secundario. Las competencias giran en el vacío. Por eso hablamos de competencia lectora en vez de textos, adiestramos la capacidad de resolución de conflictos en vez de formar el sentido de la justicia, educamos la capacidad de comunicar y no tanto para tener algo que decir. Este es el contexto en el que se minusvaloran

ciertas áreas del conocimiento, como las humanidades o la filosofía, lo cual no sería especialmente grave comparado con lo que implica de desprecio hacia el saber como tal.

Es como si no tuviéramos idea de qué contenidos tienen valor por sí mismos y son el alimento necesario para la formación de nuestros jóvenes. Entendemos el conocimiento como una variable dependiente de los resultados, de acuerdo con sus necesidades, con los intereses de los empleadores o con un futuro mercado laboral que nadie conoce. Incluso cuando uno estudia cosas raras —y a los filósofos nos pasa con frecuencia— se ve obligado a justificarlo alegando que así desarrolla ciertas capacidades cognitivas que pueden ser de utilidad en la vida profesional. Es como si no fuéramos capaces de justificar el valor del conocimiento sin apelar a su utilidad. No tiene nada de extraño, por tanto, que en este horizonte desaparezcan ciertos contenidos, más aún, cualquier contenido, que pasa a ser un mero pretexto para el ejercicio de competencias vacías a las que consideramos prácticas y necesarias para la vida.

¿Y si la buena educación, en última instancia, no fuera otra cosa que educación para la incompetencia? Quiero decir que más allá del adiestramiento para las destrezas que se requieren en orden a la supervivencia, en toda educación verdadera hay un momento en el que se suspende la urgencia de las necesidades para adentrarnos en el lujo de la reflexividad, donde no se trata tanto de desarrollar habilidades prácticas como de aprender a descubrir lo que tiene valor en sí, con independencia de la necesidad que satisfaga o la utilidad inmediata que prometa. Las preguntas básicas de la vida, las que interrogan por lo bello, lo bueno, lo justo o lo verdadero, no son resolubles como los problemas cuya solución pretende la educación por competencias. La verdadera educación termina

enfrentándonos a problemas que no pueden ser liquidados, para los que nunca terminamos de ser plenamente competentes.

Por supuesto que las instituciones educativas tienen que transmitir capacidades que permitan el ejercicio de una actividad profesional. La cuestión que planteo es si se trata solo de eso o si la formación puede conseguirse sin plantear un tipo de reflexión más allá de las consideraciones de utilidad, lo que en otro tiempo se llamó artes liberales o actualmente humanidades. ¿Podemos entender cabalmente el mundo, el ser humano o la sociedad sin hacernos preguntas que parecerán ociosas a los pragmáticos, preguntas por el sentido o el valor, que solo se plantean cuando ha pasado a un segunda plano la cuestión del rendimiento y el precio?

El filósofo alemán Odo Marquard encumbró a la filosofía a la dignidad del saber con mayor grado de incompetencia, precisamente porque la filosofía tiene una especial adición a los problemas irresolubles, que nunca terminar de solucionar pero que tampoco puede quitarse de encima. Se plantea unos problemas —si existe el mundo, si somos libres, qué quiere decir que algo es verdadero o bueno— frente a los cuales no puede más que fracasar. Lo que nos hace fracasar son los grandes temas, no las pequeñas habilidades. Por eso pienso que la filosofía no puede estar vinculada al cumplimiento de determinadas expectativas sobre su rendimiento. Su obligación de mantenimiento de la reflexividad se vería destruida si se limitara su derecho a preguntar, ya sea violentando las respuestas o tratando de decidir de antemano qué preguntas le son pertinentes. La filosofía, como dice Hans Blumenberg, vela por algo que es una conquista de toda cultura, lo protege y hace valer: la inconveniencia de reprimir sus problemas elementales declarándolos superados. Formación es también, y sobre todo, respeto a las preguntas que no podemos responder, que nos hacen cavilar y nos dejan en la cavilación. Y

quedarse pensando es una manera de mostrar que no todo es evidente o superficial.

Este choque con los límites de nuestra competencia no es una propiedad exclusiva de la filosofía sino, en el fondo, una característica de todo verdadero saber. Formar a alguien es entrenarle para experimentar los límites de su competencia. En una sociedad y en los procesos de formación personal es importante la experiencia del fracaso, de los problemas irresolubles y hacerse preguntas que cuestionan las utilidades en las que vivimos: ¿qué significa ser útil? ¿Por qué esas competencias y no otras? En unos momentos en los que la solución de los problemas pasa por ser el convencimiento de que no hay problemas, cuando abundan soluciones demasiado fáciles a problemas apenas formulados y objetivos que se postulan como si fueran evidencias, la tarea de educar debe incluir un momento de reflexividad y cuestionamiento de las utilidades inmediatas. Podríamos llamarlo, a falta de una denominación menos provocadora, educación para la incompetencia.

9. Inutilidad: el valor del saber

La idea de que vivimos en una sociedad del conocimiento se ha convertido en un lugar común. El saber y la formación, se dice, son los principales recursos y quien invierta en formación estará invirtiendo en el futuro. A primera vista parecería que se cumple así el sueño de una sociedad formada. Una segunda mirada es más bien decepcionante: mucho de lo que se presenta como "sociedad del conocimiento" no deja de ser un gesto retórico que tiene menos que ver con la idea de formación que con intereses políticos y económicos inmediatos. **Uno tiene incluso la impresión de que en la sociedad del conocimiento precisamente lo que no tiene ningún valor *propio* es el conocimiento, en la medida en que**

el saber es definido de acuerdo con criterios, expectativas, aplicaciones y valoraciones externas.

Se dice que la sociedad del conocimiento ha sustituido a la sociedad industrial, pero da la impresión de que, al contrario, es el saber el que se ha industrializado de manera acelerada y se piensa la producción, transmisión, almacenamiento y aplicación del saber como si se tratara de un bien más. De hecho el lenguaje es muy delator: nos hablan de transferir la investigación en tecnologías, es decir, en zonas de rentabilidad económica.

La universidad está sufriendo una enorme presión de funcionalización económica inmediata, lo que se pone de manifiesto en esa alianza ideológica entre las cantidades y la pedagogía, en virtud de la cual todo es resuelto en magnitudes contables y dispuesto para su utilidad mercantil gracias a una genérica capacitación pedagógica. Para comprender este proceso basta con reflexionar sobre la significación que tienen algunos procedimientos en marcha: la acreditación está todavía muy condicionada por el peso de las cantidades; los nuevos créditos ECTS están pensados a la medida de las normas industriales; la euforia del *power point* sirve para prescindir de las conexiones lógicas; el impulso del trabajo en equipo funciona como procedimiento para favorecer la homogenización y disuadir de la creatividad individual; los rankings son un producto de la mentalidad del *management* aplicada a la enseñanza...

Lo que todo esto revela es que no estamos hablando tanto de formación como de un tipo de saber que es tratado como una materia prima y que convierte a los estudiantes en algo disponible para el mercado de trabajo. El saber y la formación no son ningún fin en sí, sino un medio para los mercados emergentes, la cualificación de los puestos de trabajo, la movilidad de los servicios y el crecimiento de la economía. No es extraño que el lenguaje de los valores inmateriales adopte la forma del capital: como capital humano, social o relacional. Toda

capacidad humana se convierte en una capacidad de la que se puede hacer un balance. De ahí la dificultad a la que se enfrentan aquellas materias en las que se ejercita una forma de pensamiento que no tiene relación inmediata con una praxis, como las lenguas clásicas, las matemáticas, el arte, la música, la filosofía... Domina el modelo de la empleabilidad y la competitividad. **Como nos advierten reiteradamente, en un mundo que cambia velozmente, en el que se modifican las competencias, habilidades y contenidos exigidos, la "falta de formación" (lo dicen con otras palabras, pero es esto) se convierte en una virtud que permite al sujeto, con flexibilidad, rapidez y sin cargas, ponerse a disposición de las exigencias del mercado.**

Ahora bien el "hombre flexible", que está dispuesto a aprender toda su vida, que pone sus habilidades cognitivas a disposición de los mercados frenéticos es una caricatura de la formación humana. Sin capacidad sintética, sin sentido ni interpretación, un saber así no es más que piezas prefabricadas (módulos y créditos), que se pueden poner a disposición de casi cualquier cosa y se olvidan. De un saber fragmentado y universalmente disponible no se sigue ningún ideal de formación ni de sentido crítico.

Todo esto revela un profundo desconcierto acerca de lo que significa el saber y de su utilidad social última. El saber es más que información con utilidad inmediata; es una forma de apropiación del mundo: conocimiento, comprensión y juicio. Sin reelaboración y apropiación subjetiva en términos de comprensión, la mayor parte de las informaciones se quedan como algo meramente exterior. A diferencia de la información, que es interpretación de datos en orden a la acción, el saber es una interpretación de datos en orden a describir su relación causal y su consistencia interna. Los datos y conceptos sólo se convierten en saber cuando pueden ser vinculados de acuerdo con criterios lógicos y consistentes que constituyan una totalidad con sentido. El saber existe únicamente allí

donde algo es explicado o comprendido. Saber significa siempre poder dar una respuesta a la pregunta acerca del qué y el por qué.

El valor del saber que la universidad está obligada a representar no es el del almacenamiento, la competencia o la utilidad inmediata. Cuando sostenemos que la universidad es un espacio en el que hay docencia e investigación no estamos aludiendo a dos actividades que deban realizarse *al mismo tiempo* sino a la naturaleza del saber que se cultiva en la universidad; que uno enseña lo que investiga e investiga lo que enseña quiere decir que nos interesa aquella dimensión del saber que lo tiene como algo provisional, revisable, discutible, sujeto a crítica; de alguna manera nos dedicamos a enseñar lo que no sabemos. Para el saber asegurado están otras academias de noble oficio.

La universidad es el lugar de la problematización del saber, donde el saber es continuamente revisado y convertido en objeto de reflexión. **Este tipo de saber no se puede producir donde no hay una cierta libertad frente a la utilidad, el imperativo de la relevancia para la praxis, la cercanía social, la actualidad.** El saber en este sentido se escapa de los modelos estandarizables y reproducibles; remite siempre a una creatividad que no se puede institucionalizar en procedimientos que la aseguren. Y **esto es precisamente lo que está en juego: la consideración del saber como una mercancía o como algo que tiene valor en sí mismo, como mera pericia que se transmite o como juicio crítico que cada uno (cada sujeto, cada generación) debe adquirir.**

BIBLIOGRAFÍA:

- Adorno, Theodor W. (1958), *Philosophie der neuen Musik*, Frankfurt: Europäische Verlagsanstalt.
- Anderson, Chris (2006), *The Long Tail: Why the Future of Business Is Selling Less of More*, New York: Hyperion.
- Argyris, Chris / Schön, Donald (1996), *Organizational Learning II. Theory, method, and practice*, Mass.: Addison-Wesley.
- Axelrod, Robert (1976) (ed.), *Structure of Decision. The Cognitive Maps of Political Elites*, Princeton University Press.
- Beck, Ulrich / Lasch, Scott / Giddens, Anthony (1996), *Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse*, Frankfurt: Suhrkamp.
- Bonss, Wolfgang (2003), "Jenseits von Verwendung und Transformation", en Franz, H. W. / Howaldt, J. / Jacobsen, H. / Kopp, R. (eds.), *Forschen — lernen — beraten. Der Wandel von Wissensproduktion und -transfer in der Sozialwissenschaften*, Berlin: Sigma, 37-52.
- Collingridge, D. (1980), *The Social Control of Technology*, New York: St. Martin's Press.
- Cyert, Richard M. / March, James G. (1963), *A Behavioral Theory of the Firm*, Cambridge MA: Blackwell.
- Anthony, Downs (1957), *An Economic Theory of Democracy*, New York: Harper.
- Fischer, Frank (2001), *Citizens, Experts and the Environment. The Politics of Local Knowledge*, Durham / London: Duke University Press.
- Gehlen, Arnold (1978), *Einblicke*, Frankfurt: Suhrkamp.

- Giddens, Anthony (1991), *Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age*, Stanford University Press.
- Heidegger, Martin (1986), *Sein und Zeit*, Tübingen: Niemeyer.
- Jasanoff, Sheila (1990), "American Excepcionalism and the Political Acnowledgment of Risk", en *Daedalus. Proceedings of the American Acaddemy of Arts and Sciences*" 119, 61-82.
- (2005), "Technologies of Humilty: Citizen Participation in Governing Science", en Alexander Bogner / Helge Torgersen (eds.), *Wozu Exporten? Ambivalenzen der Beziehung von Wissenschaft und Politik*, Wiesbaden: VC, 370-389.
- Kant, Immanuel (1927 [1787]), *Kritik der reiner Vernunft*, en *Kant's gesammelte Schriften, herausgegeben von der preußischen Akademie der Wissenschaften*, Berlin: Walter de Gruyter.
- Lindblom, Charles (1965), *The Intelligence of Democracy. Decision making throught mutual ajustement*, New York: Free Press.
- Luhmann, Niklas (1991), *Soziologische Aufklärung 2*, Opladen: Westdeutscher Verlag.
- (1997), *Die Gesellschaft der Gesellschaft*, Frankfurt: Suhrkamp.
- (2000), *Organisation und Entscheidung*, Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Luhmann, Niklas / Schorr, Karl Eberhard (1988), *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*, Frankfurt: Suhrkamp.
- Marquard, Odo (1989), *Aesthetica und Anaesthetica. Philosophische Überlegungen*, Paderborn: Schöningh.

- Millar, Peter (2001), "Governing by Numbers: Why Calculative Practices matter", en *Social Research* 68/2, 379-396.
- Nietzsche, Friedrich (1988), *Schopenhauer als Erzieher*, en *Kritische Studienausgaben*, ed. Colli-Montinari, t.1, Berlin, New York: de Gruyter.
- Perrow, Charles (1970), *Organizational Analysis*, London: Tavistock.
- Porter, Theodore M. (1995), *Trust in Numbers. The Pursuit of Objectivity in Science and Public Life*, Princeton.
- Prisching, Manfred (2008), *Bildungsideologien. Ein zeitdiagnostischer Essay an der Schwelle zur Wissensgesellschaft*, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Senge, Peter, *The dance of change. The challenge os sustaining momentum in learning organisations*, London: Nicholas Brealey.
- Strauss, Botho (2000), *Ulrich Greiner spricht mit Botho Strauss*, en *Die Zeit*, n° 23/2000.
- Turkle, Sherry (1995), *Life on the Screen: Identity in the Age of the Internet*, New York: Simon & Schuster.
- Weber, Max (1985), *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre*, ed. Johannes Winckelmann, Tübingen: Mohr.
- Weick, Karl (1995), *Sensemaking in Organizations*, London: Sage.
- Weingart, Peter (1983), "Verwissenschaftlichung der Gesellschaft, Politisierung der Wissenschaft", en *Zeitschrift für Soziologie* 12 (3), 225-241.
- Whitehead, Alfred N. (1948 [1911]), *An Introduction to Mathematics*, Oxford University Press.

Wildavsky, Aaron (1979), "No risk is the highest risk of all", en *American Scientist* 67, 32-37.

Willke, Helmut (2002), *Dystopia. Studien zur Krisis des Wissens moderner Gesellschaft*, Frankfurt: Suhrkamp.