

Las tres dimensiones del aprendizaje colectivo

*Alejandro Pelfini**

RESUMEN

El aprendizaje colectivo no es ni resultado automático del desarrollo social ni la sumatoria de capacidades innatas de los individuos. Este artículo se sitúa en paralelo a los esfuerzos desarrollados por autores como Max Miller y Klaus Eder por sociologizar el concepto de aprendizaje colectivo, tal como fue planteado originalmente por Jürgen Habermas. El objetivo de este trabajo es transformar las consideraciones generales sobre los procesos de aprendizaje colectivo en una categoría con sensibilidad empírica, en el sentido de una teoría de alcance intermedio. Para ello se proponen dos pasos fundamentales en la sistematización del concepto: dar cuenta del tipo de escenario que ofrece condiciones de posibilidad a su constitución, vinculado estrechamente a un proceso civilizatorio; y distinguir sus tres dimensiones fundamentales (la de los valores, la normativa y la técnico-operativa), construyendo una secuencia de su formación que sirva para analizar casos concretos.

Palabras clave

Aprendizaje colectivo • civilización • revisión del pasado • reflexividad • regulación

The three dimensions of collective learning

ABSTRACT

Collective learning is neither an automatic outcome of social development nor the addition of innate capacities of individuals. This article continues the efforts of authors like Max Miller and Klaus Eder in order to sociologize the concept of collective learning, in the way as it was originally developed by Jürgen Habermas. The aim of this text is to transform the philosophical considerations about collective learning processes in a category with empirical sensibility, as a middle range theory. For this purpose, it is necessary to advance fundamental key steps by the systematization of the concept: analyze the conditions of its

* Licenciado en Sociología Universidad del Salvador, Argentina; doctor en Sociología Universidad de Friburgo, Alemania. Asistente de investigación Instituto de Sociología Universidad de Friburgo, Alemania. E-mail: alejandro.pelfini@soziologie.uni-freiburg.de.

constitution – close related to a civilization process; and distinguish its three key dimensions (the dimension of values, the normative one and the technical-operative one) building a sequence of its formation which allows the analysis of concrete cases.

Keywords

Collective learning • civilization • transitional justice • reflexivity • regulation

El aprendizaje colectivo no es ni resultado automático del desarrollo social ni la sumatoria de capacidades innatas de los individuos. La constitución intersubjetiva de la moral no reside en la simple adición de las conciencias individuales, sino que es un proceso interactivo que tiene como objeto el entendimiento y la cooperación necesarios para la organización de la vida en común: el aprendizaje colectivo consiste entonces en la adquisición y el ejercicio de la capacidad de reflexionar sobre los límites y las consecuencias de la propia acción y de plantear las necesarias barreras y regulaciones a la misma, las cuales deben tomar en cuenta imprescindiblemente las expectativas y los intereses de otros actores.

Desde ya, semejante conceptualización es insuficiente para construir una categoría precisa y contrastable empíricamente. El aprendizaje colectivo es una categoría básicamente metafórica que no se sitúa en directa correspondencia con el aprendizaje individual y organizacional pero sí en analogía con ellos. Además, es siempre excepcional. Su precisión y operacionalización exige su contextualización en el marco de una cultura política civilizada –único terreno donde pueden desarrollarse– y la construcción de una secuencia típico-ideal de su formación, tal como puede desprenderse del análisis de experiencias de elaboración del pasado en diferentes países tras haber sufrido crímenes contra la humanidad. Así también, y teniendo en cuenta que las instituciones son la arena de los procesos colectivos de aprendizaje, el análisis y la formación de arreglos institucionales reflexivos y deliberativos resultan imprescindibles para estimular la capacidad de aprendizaje de los participantes en relaciones cooperativas.

Este artículo se sitúa en paralelo a los esfuerzos desarrollados por autores como Max Miller (1986) y Klaus Eder (1985, 1988, 1999) por sociologizar el concepto de aprendizaje colectivo, tal como fue planteado originalmente por Jürgen Habermas. Esto es, desembarazarse de las implicancias filosófico-sociales del mismo (principalmente el evolucionismo, el trascendentalismo y la correspondencia directa entre el aprendizaje individual y el colectivo), aportando a la construcción de un concepto operacionalizable para el análisis empírico. En este sentido, el texto retoma planteamientos desarrollados en un libro anterior sobre el aprendizaje colectivo, la reflexividad y la formación de instituciones ante la modernización ecológica (Pelfini 2005a) y continúa a un artículo justamente sobre los primeros pasos en el citado intento de sociologización (Pelfini 2005b).

El objetivo de este trabajo es transformar las consideraciones generales sobre los procesos de aprendizaje colectivo en una categoría con sensibilidad empírica, en el sentido de una teoría de alcance intermedio (Merton 1964). Una modelización de sus atributos y de sus fases de formación en una categoría sistemática y operacionalizable se presenta como inexorable. Los procesos de aprendizaje colectivo pueden ser considerados como un cambio constructivista de las representaciones que contiene un aumento de las competencias socio-morales en el marco de un proceso civilizatorio. Se trata de procesos inestables y contingentes cuyo alcance se ve siempre limitado por la competencia con estructuras y prácticas sociales consolidadas y resistentes al cambio y a la revisión. En clave sociológica, la tarea de los procesos de aprendizaje colectivo consiste en desarrollar en individuos, organizaciones y sociedades completas la capacidad de hallar soluciones a problemas de organización de la vida en común y, más precisamente, reconocer el valor de determinados bienes públicos, preservarlos y ocuparse de su sustentabilidad. Existen numerosos análisis sobre la extensión de la experiencia de reconocimiento y de la conciencia de la responsabilidad así como de la disposición a la revisión de la propia acción y sus consecuencias, que tienen lugar en el marco de la constitución de una cultura política civilizada. Desde los clásicos estudios sobre la *civic culture* hasta la conformación de una sociedad civil global, pasando por el interés por la ciudadanía, se subrayan las afinidades entre la existencia de determinados valores políticos (orientaciones), el nivel de participación (comportamiento y prácticas) y la estabilidad democrática (rendimiento) en condiciones de creciente interdependencia y paz (funcionamiento) (ver Almond y Verba 1963, 1980; Kaldor 2003; Keane 2003).

Estos análisis ofrecen valiosos conceptos y categorías para precisar el –hasta aquí más bien abstracto– concepto de aprendizaje colectivo, contextualizándolo y analizándolo en sentido estricto. Además, puede extraerse una evidencia empírica fundamental de los procesos de aprendizaje colectivo que tuvieron lugar en diferentes países en el marco de la elaboración del pasado en los procesos judiciales en diversos países tras crímenes contra la humanidad (sobre todo Osiel 1997, pero también Arenhövel 2000, Assmann y Frevert 1999, y CVR 2004). Estos tienen, sin embargo, un carácter típico-ideal: hacen hincapié en la dimensión normativa y en la cuestión de la culpabilidad de un modo que no puede generalizarse fácilmente para otras áreas como la ambiental. Con ambas fuentes de información, tanto teóricas como empíricas, será entonces posible dar dos pasos fundamentales en la sistematización de los procesos colectivos de aprendizaje: dar cuenta del tipo de escenario que ofrece condiciones de posibilidad a su constitución, vinculado estrechamente a un proceso civilizatorio –cuestión a tratar en la primera parte–, y construir una secuencia de su formación que sirva para analizar casos concretos –a analizar en la segunda parte del artículo.

Sobre la base de la diferenciación moderna del campo del saber entre una dimensión estética, una normativa y una cognitiva, propongo la siguiente distinción que ofrece indicadores necesarios para analizar el desarrollo de procesos de aprendizaje colectivo, pero no por ello se presenta como una secuencia inexorable:

- a) *La dimensión de los valores*: la formación de valores nuevos se basa en un proceso creativo de ampliación de las posibilidades de percepción y de prácticas de reconocimiento, por las cuales se plantean fines colectivos inéditos, o bien cuestiones ignoradas u olvidadas pasan a ser consideradas como valiosas.
- b) *La dimensión normativa*: el tratamiento de una cuestión recientemente planteada o un nuevo objeto debe sistematizarse y estandarizarse. Los involucrados asumen su responsabilidad en haber conducido a ese objeto o tema al estado actual o en haber contribuido a su olvido y marginación –asunción en la que puede experimentarse también culpa y arrepentimiento. Un estadio más avanzado de la regulación moral se alcanza cuando se acepta la obligación de replantear la relación con ese objeto o cuestión.
- c) *La dimensión técnico-operativa*: las capacidades adquiridas se ven traducidas en competencias prácticas concretas. Este es un proceso imprevisible que se desenvuelve mediante la experimentación, la anticipación, el ensayo y error, y a través de innovaciones en el ámbito técnico-operativo.

I

A pesar de que varias culturas avanzadas ofrecieron y ofrecen posibilidades para el desarrollo de los procesos de aprendizaje colectivo, la modernidad presenta condiciones en particular favorables para ello. Fundamentalmente, porque lleva al extremo las tendencias de la individuación, generalización y racionalización, ya señaladas por Eder (1985) como condiciones necesarias para la formación de procesos de aprendizaje colectivo. Únicamente en la modernidad, sea la occidental o sus variantes, se desarrolla la conciencia de la convergencia y de la constructividad (el mundo visto como un mundo creado por los hombres por sí mismos). Esta conciencia está también en la base del orden político moderno: la democracia como un orden producido por los mismos seres humanos. La organización de la vida en común no se legitima ya por referencia a motivos teológicos o del derecho natural, sino sobre la base de la praxis de deliberación de sujetos activos, definidos al mismo tiempo como simples ciudadanos y soberanos.

Para Hannah Arendt (1993) este proceso es resultado de la concurrencia entre praxis (*vita activa*) y poiesis (*homo faber*). Acción y habla se yerguen como las virtudes políticas fundamentales que sirven para mantener la esfera pública como un ámbito libre. El desafío civilizatorio consistiría en subordinar el trabajo y la producción a la acción en tanto actividad creativa e indeterminada. Esto se ve acompañado por transformaciones fundamentales histórico-genéticas en la estructura social y psicogenéticas en el comportamiento individual, tal como demostró magistralmente Norbert Elias (1987) en su teoría del proceso de la civilización. El mismo consiste en un doble proceso de transformación del comportamiento humano (control de la violencia y de los instintos sobre

todo mediante reglas y prácticas de cortesía) y de monopolización estatal de la violencia y de la recaudación impositiva. Sus resultados principales serían la racionalización de las luchas de competencia, la autocoerción así como la constitución de un ámbito pacificado para reglar los conflictos.

En la base de este proceso se destaca el aumento de la interdependencia y de la necesidad de dar forma y de regular la vida en común mediante la deliberación y la discursividad. Con la creciente diferenciación de esferas sociales y el aumento de la complejidad de las actividades sociales asciende, a la vez, la necesidad de coordinación y entrelazamiento. Necesidad que –tal como demostró Emile Durkheim en su clásica obra *La división del trabajo social* (1893)– no procede en forma mecánica, sino que necesita de la participación activa y del involucramiento de variados actores sociales y instituciones variadas. Esta tarea de coordinación asume la forma de figuraciones complejas o de una solidaridad orgánica. En sociedades complejas y pluralistas esta tarea no es desempeñada mediante las decisiones de una autoridad o de su entorno privilegiado, legitimadas por referencia a motivos metafísicos o extramundanos. Por el contrario, esta es entendida como una construcción precaria, cuya legitimidad y funcionamiento deben consolidarse mediante la generación de consensos, el desarrollo de mecanismos de cooperación y la práctica de la negociación. El modo en que esto se realiza es sin duda variable de acuerdo a cada época y sociedad. Esencial es, sin embargo, el hecho de que las decisiones colectivamente nucleantes deben tomarse y legitimarse mediante un largo trabajo de persuasión y deliberación, en el cual cierto grado de participación de vastos sectores de la sociedad se vuelve necesaria y deseable.

La civilización de la cultura política

Las transformaciones descritas influyen decisivamente en el desarrollo de procesos colectivos de aprendizaje y representan un punto de partida especialmente favorable para su constitución. El hecho de que la sociedad, a causa de la diferenciación y de la complejidad no posea más un centro definido desde el cual coordinar y dirigir todas las esferas sociales, conduce a una especie de giro copernicano en la comprensión de la organización y conformación de la vida en común: la civilización de lo político y la constitución de la sociedad civil como una esfera ciudadana entre el Estado y el mercado. Esto convierte el aprendizaje colectivo en una práctica fundamental dentro de la esfera pública y la cultura política en general. La práctica de la intersubjetividad, la política del reconocimiento, el asociacionismo, la pretensión por generar reglas transparentes y universalistas son características que forman un horizonte para la consolidación de un modo civilizado de enfrentar y resolver problemas colectivos. Presentan, a su vez, las siguientes consecuencias para la comprensión de los procesos de aprendizaje colectivo: 1) la solución a problemas colectivos debe ser buscada mediante la interacción y la

deliberación; 2) el respeto, el reconocimiento y seguimiento de reglas se yerguen como principios fundamentales y como las virtudes políticas esenciales; 3) el entendimiento y el trabajo interpretativo constituyen sus condiciones necesarias, aunque siempre precarias y vulnerables.

1) El aumento de la interdependencia vuelve a la pretensión de autonomía moral y de monopolio de la racionalidad como inadecuados para la solución de problemas colectivos. Nadie parece estar legítimamente en condiciones de plantear en forma apodíctica para el conjunto de la sociedad, criterios y procedimientos según los cuales la vida en común debe organizarse.

2) Con el monopolio de la violencia y su control, además del convencimiento de que no existe un punto privilegiado para dirigir la sociedad, los conflictos sociales y las discusiones políticas se desmilitarizan. Más aun, la política y la vida social se secularizan mediante la conciencia de la constructividad y la crisis de los grandes relatos y de las utopías salvadoras. El tipo de valoraciones simplistas y maniqueas de los adversarios según un esquema negro/blanco tiende a ser superado y considerado anacrónico.

3) La posibilidad de que un colectivo determinado aprenda realmente descansa en un largo e imprevisible trabajo interpretativo y de entendimiento. Mientras el aprendizaje subjetivo discurre progresivamente a través de diversos niveles de complejidad creciente, empíricamente reconstruibles sin mayores dificultades, el aprendizaje colectivo no es más que un proceso abierto de entendimiento social que no tiene por qué ser ni necesario ni predeterminado en su discurrir: la vuelta a un estadio anterior y las patologías son siempre situaciones posibles y muchas veces corrientes.

La mirada hacia el pasado

La internacionalización de la elaboración del pasado y del correspondiente reconocimiento de las responsabilidades y del pedido de disculpas se conecta con la propagación mundial de posiciones reflexivas y con una socialización en una (proto) sociedad global. Según Levy y Sznajder (2001) se está constituyendo una especie de memoria cosmopolita que trasciende los límites nacionales sin borrarlos del todo:

Lo global se convierte en un horizonte cultural respecto del cual podemos definir nuestra existencia (local). Esta deslocalización de la memoria no es, como dijimos, asunto de perspectivas nacionales, sino de su conversión en una relación compleja entre lo global y lo local, en la cual grupos diferentes reaccionan de distinto modo a la globalización. (Levy y Sznajder 2001:23)

También Hermann Lübbe (2001) analizó la internacionalización de la elaboración política y pública de la culpabilidad histórica. Llega a la conclusión de que la generalización

mundial del reconocimiento de culpa y de los pedidos de disculpas trasciende el campo de la diplomacia y asume la forma de rituales políticos civilizados que sirven a su vez como rituales fundacionales. Estos rituales exceden el ámbito de la religiosidad tradicional o de la confesión de culpabilidad y de las penitencias civiles que se hizo típico en la Alemania de posguerra y resultan más bien en un tipo de religión civil.¹ Esto no hubiera podido tener lugar sin la paralela internacionalización del derecho y de una vigilancia internacional por los derechos humanos. Esta religión civil se manifiesta sobre todo en democracias recientes, fundamentalmente en aquellas que se constituyen luego de un régimen dictatorial: necesitan mitos fundantes que contienen una mayor fuerza simbólica que la que únicamente aporta la racionalidad de una constitución ideal y abstracta. Las huellas de la violencia y del totalitarismo conservan su impertinencia y las heridas de los crímenes permanecen aún abiertas. La consolidación de un nuevo orden y un proceso justo de *nation-building* exigen la discusión pública de lo ocurrido y el castigo de los culpables.²

Incluso para democracias consolidadas la elaboración del pasado constituye una especie de consenso fundante y primordial sobre el que se funda un orden cosmopolita. Un orden como este y una cultura política civilizada que quieren ser conformados como capaces de estimular el aprendizaje colectivo no puede tener el mismo impulso hacia el futuro como en tiempos de la ‘modernidad simple’, en la que se incluye el socialismo, cuando la esperanza de un futuro mejor era concebible como muy probable. Si las utopías, las pretensiones emancipatorias y los grandes relatos están en cierto modo devaluados, la aspiración a la crítica, la emancipación y la perfectibilidad en una época postheroica (Münkler 2006) descansa sólo en la posibilidad de la revisión, la elaboración, la compensación, la reparación así como en la atención a fenómenos y acciones pasados y descuidados. Mejoras, reformas y, por qué no, utopías obtienen sentido no sobre la base de su orientación a un progreso considerado como inevitable, sino porque son encaradas a fin de que los errores, injusticias y crímenes del pasado no se repitan. No sólo la guerra se ve superada como medio de acción política de acuerdo a criterios civilizados,

quizás debiéramos hoy en día agregar que también la revolución como instrumento político y también como medida de la crítica se ve superada. En su lugar aparecen los engorrosos y prolongados procedimientos de la elaboración del pasado que asumen las tareas que antes se adjudicaban a las revoluciones,

¹ Sin embargo, estos rituales fundacionales no llegan a tener la consolidación y extensión de una ‘religión civil’ en el sentido del comunitarismo norteamericano (Bellah et al. 1985).

² “The dilemma is to find the most effective means for acculturating members of an illiberal minority into norms of liberal society –where this minority seeks not an insular preserve but aggressively to impose its illiberal values to its neighbours. The challenge, then, is how to reduce the practical threat to liberalism presented by sectors of society (and, indeed, powerful segments of the state) while still treating these hostile citizens with meaningful decency and respect” (Osiel 2001:148).

a ser resueltas espontánea o paralelamente. En comparación con la revolución real, los intentos –siempre conectados al Estado de derecho y respetando las formas jurídicas– de reducir el poder del pasado y las continuidades del antiguo régimen son poco espectaculares y heroicos. Aunque quizás estos son al fin de cuentas no sólo más racionales, sino también más exitosos. (König 2003:188-189)

La constitución de lo nuevo en el ámbito de la vida social depende de que se desarrollen prácticas deliberativas y reflexivas: el consenso no es un a priori, sino un horizonte basado en el disenso, en la diferencia, pero también en la confianza y la cooperación. A continuación se distinguirán las tres dimensiones de los procesos de aprendizaje colectivo; poniendo el acento en aspectos cognitivos y de ampliación de la conciencia se podrá de ahí construir la secuencia típico-ideal de su constitución.

II

a) *La dimensión de los valores*

En forma paralela a la moderna dimensión estética, la formación de valores consiste en un proceso creativo de exteriorización y de ampliación permanente de la percepción y la transgresión de lo establecido. Intuición y fantasía son las condiciones cognitivas de este proceso, por las cuales la subjetividad y el tiempo y el espacio son trascendidos en su inmediatez. Lo que es considerado como ideal, sea en los discursos religiosos como en imágenes del mundo secularizadas, exige al sujeto una ampliación de su percepción y la vinculación y el seguimiento de un objeto o representación considerado como positivo y quizás perfecto (W. James). De este modo, se persigue una idea del bien, tenido por valioso, pero que a la vez aparece como inalcanzable.³

En relación a la constitución del aprendizaje colectivo, este proceso de ampliación de la percepción y del trascender el mundo a la mano se encuentra estrechamente conectado con la posibilidad de integrar temas nuevos, olvidados o hasta el momento marginados. El pasaje de un tema percibido a una cuestión o problema supone ya su integración en el campo de los intereses aceptados como normales en un colectivo determinado. Los orígenes de este primer impulso pueden ser diversos: o bien alguien se siente como víctima, en tanto un determinado *statu quo* le ocasiona daños insoportables, o alguien se siente discriminado o estigmatizado por las tendencias de normalización dominantes (por ejemplo, minorías), o se presentan disfunciones en la estabilidad y para la reproducción

³ No se trata entonces de ideas platónicas o de fuentes morales, como los bienes constitutivos de Charles Taylor (1994).

de la sociedad (por ejemplo, en caso de crisis ambientales). Del mismo modo que en la resolución de un trauma, aquí es decisivo que la ausencia de la palabra se supere y que el problema real y sus causas se vuelvan conscientes a través de una reflexión frecuentemente dolorosa sobre sus síntomas y efectos: como todo trabajo de elaboración y duelo, el trabajo de memoria sirve al fortalecimiento del yo o del nosotros que luego de haber vivido una crisis identitaria ya no son los mismos (Ricoeur 2000:83-90). Para que este primer paso en la percepción de un tema ponga realmente en marcha un proceso de aprendizaje colectivo es necesaria una intensiva disputa con el problema, en el cual tanto las ciencias como los medios de comunicación desempeñan un rol muy importante. Decisivos son ciertamente los movimientos sociales que, con la movilización de recursos y el llamado de atención de la sociedad, protagonizan una lucha por el reconocimiento del valor de un determinado problema (Honneth 1992).

Así, el problema pasa a ser considerado por sectores más vastos de la sociedad, más vastos al menos que los directamente involucrados y sobre todo por las elites y por las instituciones políticas. La cuestión recientemente atendida recibe entonces una valoración especial, sobre todo mediante el pasaje del nivel de la protesta al de su establecimiento en las estructuras de la comunicación societal y del debate público.

La principal dificultad recae ahora en integrar el problema recién reconocido como tal en las prioridades y escalas de valores dominantes, lo cual evidentemente no discurre sin conflictos y contradicciones. Aquí se requieren las mismas capacidades que son utilizadas en la educación del niño y en la construcción de la identidad: asimilación y acomodación (Piaget): la oposición a lo ya adquirido y la adaptación activa mediante la creación de nuevas formas y posiciones. El primer resultado de esta reconstrucción y transformación es la ampliación de las escalas de valores y de preferencias, por la cual la inevitable particularidad de los valores da nuevos pasos en dirección a su descentramiento.

Adónde conduce esta transformación y el conflicto con las consolidadas convicciones básicas no es a otra cosa que a la revisión de la interacción y el tratamiento tradicional con el problema en cuestión. Esto no sólo requiere de una transformación a nivel de la conciencia, sino sobre todo modificaciones en el comportamiento de actores colectivos y una reorientación del funcionamiento estructural de una sociedad. La meta de la revisión es fundar un nuevo comienzo impidiendo que los viejos modos de comportamiento —ahora valorados como negativos— se repitan.

b) La dimensión normativa

Siguiendo la división durkheimiana entre valores y normas, puede considerarse que las últimas siguen un proceso de constitución inverso al de los valores. En lugar de la trascendencia de lo establecido se trata aquí de un movimiento de puesta de límites y de internalización de obligaciones y regulaciones externas. En vez de la contingencia y la

creatividad de la acción destaca la necesidad de racionalización y universalización de todas las conexiones particulares de valor. Mientras la formación de valores se orienta a una idea de bien, las normas lo hacen a una noción de derecho, de lo justo. De acuerdo a la perspectiva del pragmatismo, ambas orientaciones opuestas pueden diferenciarse sólo analíticamente; esto es, en acciones reales, en concreto, están integrados entre sí:

En la situación de la acción no hay entonces un primado de lo bueno sobre lo justo. Aquí no existe una relación de primacía o de subordinación, sino de complementariedad. En la situación de la acción, las orientaciones irreducibles en dirección del bien, que están incluidas en nuestras pretensiones, se topan con la instancia examinadora de lo justo. Lo que podemos alcanzar en estas situaciones es siempre sólo un equilibrio reflexivo entre nuestras orientaciones. (Joas y Hans 1999:270)

La orientación virtuosa a bienes supone tanto la internalización de los valores de una tradición determinada como la de las regulaciones y expectativas que están conectadas con una praxis específica. En la medida en que en la praxis se deben calcular las acciones y los intereses de los otros, los propios también son regulados y sistematizados en forma correspondiente. Las representaciones del bien están entonces articuladas con un cierto grado de normatividad. La identidad moral no se construye simplemente entre la interioridad de un sujeto y el nivel trascendental de las fuentes morales, sino teniendo en cuenta las expectativas recíprocas y la transmisión de competencias y roles inherentes a toda acción e interacción. Allí, el sí-mismo adquiere las reglas y obligaciones que toda práctica exige.

En consecuencia, y en lo que hace al aprendizaje, la revisión de la interacción tradicional con el problema recientemente reconocido supone colocar en observación y en cuestión costumbres y formas de comportamiento consolidadas. Se examina, además, si las perturbaciones y daños ocasionados en la profundización del problema fueron o no intencionales. Las razones y los motivos de estos daños y perturbaciones deben ser establecidos para reducir las posibilidades de una repetición de esta profundización. En la dimensión normativa, la disposición para la autocrítica es esencial para la constitución de procesos de aprendizaje colectivo: el modo en que un colectivo y partes del mismo reaccionaron o reaccionan respecto de la nueva cuestión en debate, debe transformarse y regularse de una manera innovadora, desconocida hasta el momento. Esto tiene lugar en base a dos procesos emparentados: 1) la memoria y la elaboración del pasado como padecimiento, que debe discurrir bajo la forma de una orientación y formación política reflexiva, y de la asunción y atribución de responsabilidades; 2) la formación de normas y la puesta de límites y regulaciones que puedan limitar y reorientar la acción poco atenta que profundiza el problema en cuestión.

1) Como demostró Ricoeur (1989) y Eder (2001) analizó en relación con el aprendizaje colectivo, toda identidad colectiva no puede ser más que una identidad narrativa:

ella descansa en la posibilidad de relatar historias y de situarse como particularidad en un devenir que lo excede y donde se comparte la acción con otros que pueden desempeñar diversos roles. La construcción de la identidad no tiene entonces otra alternativa que desarrollar alguna elaboración del pasado. A partir de ella se construye un relato histórico determinado que es delimitado también por otros relatos rivales. La construcción de un relato dominante y su delimitación es evidentemente una tarea política de suma importancia: se trata aquí de la diferenciación entre vencedores y vencidos o entre víctimas y victimarios. El punto de referencia de la conciencia moral se reorienta y se descentra con la mirada sobre los otros y en presencia de ellos, y se concibe como particularidad en un devenir más amplio: así, la asunción de perspectivas y responsabilidades apunta al mundo como horizonte global, a la humanidad y a las generaciones venideras (Jonas 1979).

2) La formación de normas y la puesta de límites consiste sobre todo en la aceptación de una obligación. Estas pueden aceptarse según dos modos posibles: o bien una autoridad ordena jerárquicamente una regulación determinada o un actor u organización se autorregula por autoconvencimiento o por reciprocidad o imitación con otro actor y organización, o, en su defecto, por la simple necesidad de adaptarse a cambios en el entorno. Una combinación de procesos jerárquicos y no jerárquicos así como la observación e interpenetración entre sistemas sociales son corrientes en sociedades complejas, policéntricas y pluralistas, de modo que la regulación no sólo es entendible como dependiente de la autonomía o la autorreferencia: determinadas relaciones de poder y la superioridad y capacidad persuasiva de determinados discursos favorecen la aceptación de obligaciones.

c) La dimensión técnico-operativa

Si el laborioso desarrollo de procesos de aprendizaje colectivo en el ámbito de los valores y las normas sólo provoca una modificación en la conciencia y posibilita ciertamente algunos avances importantes en la reparación de daños y pérdidas, pero no conduce a una transformación sustentable del comportamiento, se da cuenta de un avance importante en el nivel de reflexividad, aunque se ve interrumpida la transformación de las capacidades genéricas en competencias concretas. Para ello deben encontrarse formas operativas que impliquen realmente un nuevo comienzo no ya en términos morales, sino en el ámbito de la praxis cotidiana y de la producción y reproducción material. Medidas técnicas y reparaciones deben ser aplicadas de modo que la interacción ya conocida –y tenida ahora por errónea– vea dificultada su continuidad y su reaparición.

El aprendizaje no consiste únicamente en una modificación durable de las estructuras cognitivas que posibilitan el procesamiento de información, sino también en un proceso de constitución de sentido y de socialización: el ingreso en estructuras objetivas

de la discursividad y la superación de la ilusión de la autonomía y del solipsismo. Esto no significa que la profundización y la ampliación del aprendizaje sea un proceso ideal e idílico: mientras el aprendizaje en la dimensión de los valores y en la dimensión normativa descansa en la traducción de capacidades innatas, ontogenéticas, en competencias socio-morales (por ejemplo, la posibilidad de asumir roles, situarse en el lugar del otro y concebir a un 'otro generalizado'), el aprendizaje en el ámbito de las competencias para la acción es aún un proceso inestable que sólo en situaciones particulares y bajo condiciones especiales puede llevarse a cabo. Por un lado, lo aprendido en la dimensión de los valores y las normas debe ganar normalidad y naturalidad en el ámbito de la comunicación societal. Un ámbito que ciertamente sirve a la producción y reproducción del sentido, pero que se ve impregnado por la concurrencia de diferentes y poderosos discursos y prácticas, que sólo excepcionalmente siguen la lógica de la argumentación y a los que les es ajeno el descentramiento de los esquemas cognitivos y culturales. Por otro lado, el desarrollo de las competencias para la acción debe competir con mecanismos de poder establecidos, costumbres sedimentadas y relaciones de producción predominantes, que no suelen ofrecerse voluntariamente a la observación y a la crítica.

Si en la dimensión anterior nos situábamos fundamentalmente en el ámbito de la narratividad y la comunicación, el primer paso en toda revisión del comportamiento frente a un problema lo representa la generación de tabúes en relación con utilizar determinadas expresiones o prejuicios. Tanto en el marco de la discursividad y la comunicación como en los mecanismos productivos, algunos recursos y procedimientos son rechazados o considerados anticuados o inadecuados: así como una manifestación pública de antisemitismo causaría un repudio inmediato en cualquier cultura política civilizada, también se vería como escandaloso que la industria promoviera la incorporación del trabajo infantil para aumentar la competitividad en el mercado global. Un paso adelante depende ya de que las sanciones y las medidas de reparación establecidas sean realmente puestas en práctica. Tanto como en las dimensiones anteriores, el desarrollo de competencias para la acción requiere del ejercicio de procedimientos deliberativos y de prácticas cooperativas. Ni la ciencia ni el sistema político ni los empresarios, ni los movimientos sociales o los medios están en condiciones de plantear por sí mismos soluciones definitivas a las cuestiones a elaborar. En vez de profundizar las estrategias ya conocidas (incrementalismo) deben buscarse alternativas y vías originales. Para ello se requiere de una apertura a la experimentación, al ensayo y el error, así como de la capacidad de aprender mediante la anticipación. Esta consiste en el pasaje de un tipo de aprendizaje basado en la adaptación no intencional a la previsión consciente y deliberada (Botkin, Elmadjra y Malitza 1979).

No es tampoco para menospreciar el hecho de que para un desarrollo exitoso de las competencias para la acción, las nuevas estrategias planteadas no deben oponerse tenazmente a las tendencias fundamentales del cambio social. A pesar de que evidentemente la revisión y reflexividad ligadas a todo proceso de aprendizaje colectivo alimentan la

crítica perturbadora y los cuestionamientos a lo existente y normalizado, el alcance y la durabilidad de este proceso dependen de que pueda ser integrado en las estructuras fundamentales y en el funcionamiento efectivo de la sociedad. De lo contrario, los esfuerzos para la ampliación y el reconocimiento de valores inéditos y para la asunción y atribución de responsabilidades permanecen como curiosos y quizás anecdóticos cambios en la conciencia. Decisivo es el anclaje de estas modificaciones en la praxis de agentes sociales transformadores tales como elites, grupos sociales en ascenso y vanguardias que, en tanto portadores de innovaciones, desempeñen una función de modelo y de orientación para sectores más vastos de la sociedad. La elaboración del pasado en la Alemania de posguerra hubiera discurrido de un modo bien diferente de no haber sido acompañada por la tendencia a la individuación, la democratización y el crecimiento económico, así como *–last but not least–* por el antiautoritarismo de las protestas estudiantiles del año 68. Probablemente también sería diferente la solidez y la legitimidad de la democracia representativa en un país como la Argentina si los valores republicanos impulsados por los procesos judiciales contra la junta militar hubieran sido afianzados junto a avances en la democratización social.

III

De este análisis de la contextualización del aprendizaje colectivo y sus tres dimensiones se desprende que los procesos de aprendizaje colectivo consisten fundamentalmente en la adquisición y en el desarrollo de competencias socio-morales en un colectivo determinado: sintéticamente, la ampliación de la percepción y de la construcción de valores; la capacidad de asumir responsabilidades y de plantear normas en forma deliberativa y de traducir estas capacidades en acciones y modificaciones concretos del comportamiento. Todo esto se basa en la constitución de una identidad narrativa orientada reflexivamente.

Además, de ello puede derivarse también la siguiente secuencia típico-ideal: una cuestión hasta el momento desatendida obtiene una atención inédita, sea por acción de las víctimas, por activación de movimientos sociales o por la difusión de nuevos conocimientos; el tipo de interacción mantenida hasta entonces con esta cuestión es problematizada y transformada desarrollando nuevas regulaciones; las mismas se traducen innovativamente en competencias técnico-operativas por las cuales las nuevas regulaciones impregnan vastos sectores de la sociedad y áreas fundamentales del sistema social como, por ejemplo, las relaciones de producción, los mecanismos de poder y la legislación.

Es evidente que esta secuencia se ve limitada por la contingencia propia de las relaciones sociales y de la actividad política: los pasos en el aprendizaje no son irreversibles ni tampoco deben ser transitados en la sucesión aquí planteada. No todo proceso de aprendizaje experimentará cada estadio con la misma intensidad. El éxito de un proceso de

aprendizaje colectivo se podrá medir no tanto por si puede impregnar la constitución de sentido de una sociedad, sino sobre todo por si puede traducir la ampliación y descen-
tramiento de los esquemas cognitivos y culturales de sus miembros en la transformación
de la vida cotidiana.

Recibido mayo 2007
Aceptado noviembre 2007

Referencias bibliográficas

- Almond, Gabriel A., Sidney Verba, 1963. *The Civic Culture: Political Attitudes and Democracy in Five Nations*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- , 1980. *The Civic Culture Revisited*. Boston: Little, Brown and Company.
- Arendt, Hannah, 1993. *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Arenhövel, Mark, 2000. *Demokratie und Erinnerung. Der Blick zurück auf Diktatur und Menschenrechtsverbrechen*. Frankfurt: Campus.
- Assmann, Aleida, Ute Frevert, 1999. *Geschichtsvergessenheit/Geschichtsversessenheit. Vom Umgang mit deutschen Vergangenheiten nach 1945*. Stuttgart: Deutsche Verlag-Anstalt.
- Bellah, Robert, Richard Madsen, William Sullivan, 1985. *Habits of the Heart*. Berkeley: University of California Press.
- Botkin, James W., Mahdi Elmadjra, Mircea Malitza, 1979. *No Limits to Learning. A Report to the Club of Rome*. Oxford: Pergamon Press.
- Comisión de la Verdad y Reconciliación (Perú), 2004. *Informe final (Perú: 1980-2000)*. Lima: Universidad Nacional de San Marcos/Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Eder, Klaus, 1985. *Geschichte als Lernprozess? Zur Pathogenese politischer Modernität in Deutschland*. Frankfurt: Suhrkamp.
- , 1988. *Die Vergesellschaftung der Natur. Studien zur sozialen Evolution der praktischen Vernunft*. Frankfurt: Suhrkamp.
- , 1999. *Kulturelle Identität zwischen Tradition und Utopie: Soziale Bewegungen als Ort gesellschaftlicher Lernprozesse in Europa*. Frankfurt: Campus.
- Elias, Norbert, 1987. *El proceso de la civilización*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Honneth, Axel, 1992. *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Jonas, Hans, 1979. *Das Prinzip Verantwortung, Versuch einer Ethik für die technologische Zivilisation*. Frankfurt: Insel.
- , 1999. *Die Entstehung der Werte*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Kaldor, Mary, 2003. *Global Civil Society. An Answer to War*. Cambridge: Polity Press.
- Keane, John, 2003. *Global Civil Society?* Cambridge: Cambridge University Press.
- König, Helmut, 2003. *Die Zukunft der Vergangenheit. Der Nationalsozialismus im politischen Bewusstsein der BRD*. Frankfurt: Fischer.

- Levy, Daniel, Natan Sznaider, 2001. *Erinnerung im globalen Zeitalter: Der Holocaust*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Lübbe, Hermann, 2001. *“Ich entschuldige mich”*. *Das neue politische Ritual*. Berlin: Siedler.
- Merton, Robert K., 1964. *Teoría y estructura sociales*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Miller, Max, 1986. *Kollektive Lernprozesse. Studien zur Grundlegung einer soziologischen Lerntheorie*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Münkler, Herfried, 2006. *Der Wandel des Krieges. Von der Symmetrie zur Asymmetrie*. Weilerwist: Velbrück.
- Osiel, Mark, 1997. *Mass Atrocity. Collective Memory and the Law*. New Brunswick NJ: Transaction Publishers.
- , 2001. *Mass Atrocity, Ordinary Evil and Hannah Arendt. Criminal Consciousness in Argentina's Dirty War*. New Haven: Yale University Press.
- Pelfini, Alejandro, 2005a. *Kollektive Lernprozesse und Institutionenbildung. Die deutsche Klimapolitik auf dem Weg zur ökologischen Modernisierung*. Berlin: Weißensee.
- , 2005b. “Descentramiento, argumentación e identidad narrativa: las posibilidades del aprendizaje colectivo entre la filosofía social y la teoría sociológica”. *Erasmus*, Año III, N° 2, 89-111.
- Ricoeur, Paul, 1999. *Historia y narratividad*. Barcelona: Paidós, 1999.
- , 2000. *La mémoire, l'histoire, l'oubli*. Paris: Du Seuil.
- Taylor, Charles, 1994. *Fuentes del yo*. Barcelona: Paidós.

