

# LA CIUDAD Y LA POSIBILIDAD DE COMETER ERRORES PARA APRENDER

Andrea Canevaro \*

El aprendizaje necesita de un ambiente en el que el error sea posible.

Un ambiente que permite y tolera los errores necesarios para crecer, y para vivir, estimula el aprendizaje y la vida.

Un ambiente intolerable con los estímulos favorece las fugas hacia la pasividad o hacia la violencia y la agresividad.

## 1.- Dos niños iguales y tan distintos

Dos niños pequeños, de la misma edad, crecen en ambientes diferentes. Viven los dos en apartamentos más bien pequeños. Uno tiene la suerte de poderse mover libremente por la casa, porque debajo de su apartamento están los garages; el otro ve coartada todas sus iniciativas porque los vecinos del piso de abajo se pueden quejar, y tal vez con razón. Pero también si pudiera moverse libremente por el apartamento, correría el riesgo de ocasionar continuos desastres, porque todo el espacio de la vivienda está ocupado por muebles y objetos frágiles, no valiosos desde el punto de vista comercial, pero sí muy apreciados por los adultos de esa familia. Las experiencias de exploración de este niño son siempre arriesgadas: riesgo de hacer destrozos y hacerse daño, o de infringir continuamente las leyes a las que está continuamente sometido (como una red tupida) aquel lugar. El otro niño tiene más posibilidades de explorar. Los daños que él también hace se puede, casi siempre, remediar, y tiene la oportunidad de observar que se remedian. Al contrario, los daños de su coetáneo tienen la característica de ser irremediables.

Las vidas de estos dos niños se desarrollan en microcosmos, muy parecidos a las que se desarrollan en ambientes mucho más amplios y complejos. Nos recuerdan la fábula de la rata de ciudad

y de la rata de campo: los refinamientos que la rata de ciudad puede ofrecer están bajo la pesadilla de continuas amenazas mortales y no valen ni la mitad de la tranquilidad con la que la rata de campo podría ofrecer alimentos mucho más sencillos.

Pero desde los tiempos en que La Fontaine contaba la fábula de las dos ratas, al campo han llegado los pesticidas y los venenos. Quizás también hoy la rata de campo vive en un ambiente lleno de amenazas, y ya no puede permitirse el lujo de aprender a través de errores: no puede cometer errores y remediarlos, porque cada mínimo error le puede costar muy caro.

Estas pequeñas comparaciones de vida paralelas en situaciones diferentes pueden introducirnos en la comparación cotidiana que el ambiente urbano requiere y casi con prepotencia impone.

**"El peligro puede considerarse un analizador de la calidad de nuestra vida"**

La ciudad podría ser interpretada, según el modelo cibernético, como una continua o discontinua sucesión de hechos mensurables, distribuidos en el tiempo y que dan

\* Universidad de Bolonia (Italia)

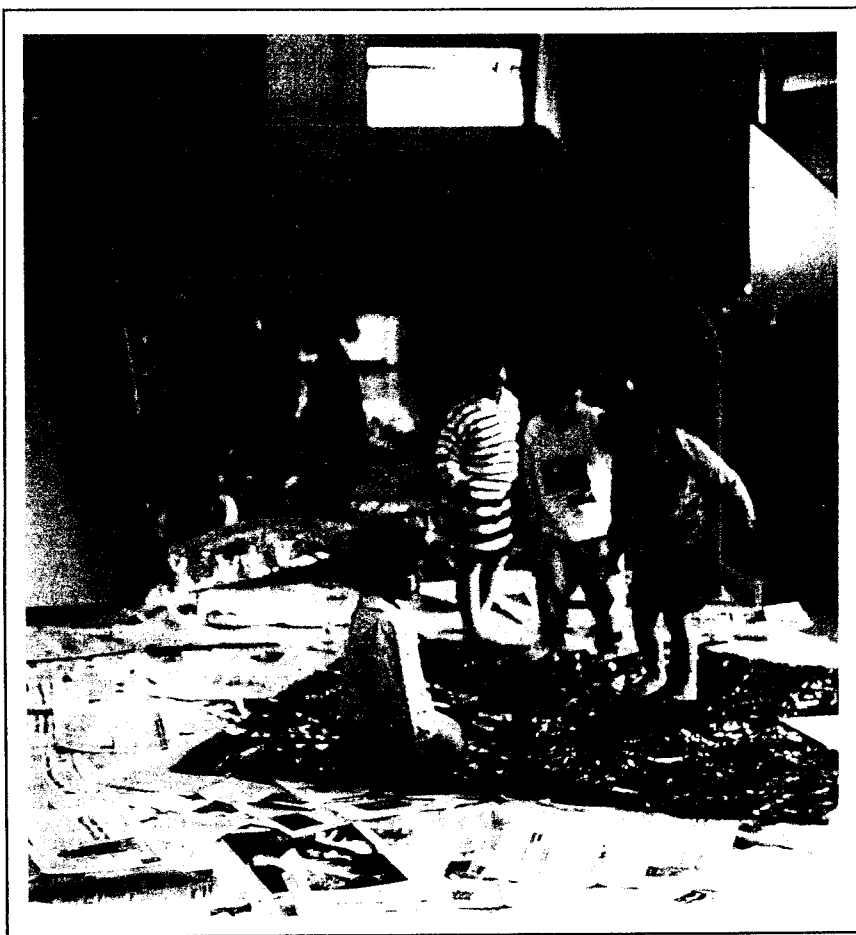


Foto Archivo

lugar a una información ininterrumpida. Para quién, como yo, quiere hacer una reflexión, en el ámbito limitado de la educación, la ciudad puede ser afrontada tanto desde el punto de vista histórico como desde el punto de vista simbólico: en ambos casos existen buenas razones ya sea para hacer elogios de la ciudad, como para estar enormemente preocupados frente a su tema-problema.

Partiendo de la interpretación de la ciudad como un complejo de informaciones, me interesa afrontar un elemento que consideraría analizador de las informaciones mismas y de la ciudad; y es el elemento <peligro>. Podrá parecer extraño y quizá limitado usar el tema <peligro> para afrontar un tema más amplio que contiene otros muchos elementos: la ciudad no contiene sólo peligros, contiene recursos, informaciones históricas, proyectos. El elemento peligro me sirve para comprender qué

información compleja, qué sedimentaciones de informaciones puede contener la ciudad. Ciertamente, tengo que aclarar cómo el término <ciudad> representa hoy un término mucho más genérico; siempre lo ha sido, probablemente, pero hoy tenemos más informaciones difundidas que ayer para considerar el término <ciudad> como una palabra que encierra significados muy dispares entre sí. Con la misma palabra se quiere indicar realidades históricas que tienen muchos elementos capaces de narrar, si se puede decir así, su historia. Ciudad quiere también decir anulación del pasado, estructuras completamente nuevas, muchas de poca solidez, algunas extraordinariamente avanzadas en el plano tecnológico pero arriesgadas, con el riesgo de envejecer rápidamente, de degradarse rápidamente apenas falte ese elemento energético, por ejemplo, que pueda mantener con eficacia una estructura. La eficiencia en la ciudad, en la

vieja ciudad europea, la mantenían los hombres. La eficiencia en la ciudad africana nueva que ha borrado el pasado la mantiene en mucha menor medida los hombres que habitan quizá las barracas y los pocos hombres que viven en el centro residencial o en el centro comercial. Estas consideraciones más generales que preceden al desarrollo de mi reflexión, hay que completarlas con la indicación de un más amplio sector de la humanidad que cada vez más se concentra en las ciudades: las áreas urbanas pasan a ser muy rápidamente, a medida que nos acercamos al 2000, la gran mayoría de las áreas factibles de ser habitadas en el mundo, con todo lo que sigue al rápido movimiento de poblaciones, al desarraigo, a la pérdida de identidad, a la pérdida de memoria y en consecuencia que están más ligadas a la cultura del ambiente (por ejemplo: la extensión de las áreas urbanas coincide con la extensión de áreas de terreno convertido en impermeable en los que las aguas corren con consecuencias, a veces, muy dramáticas para los problemas hídricos, para los problemas de la fertilidad de los suelos, para los problemas de la calidad del ambiente, por tanto, de la calidad de la vida).

***"Si no podemos equivocarnos nunca y vivimos todos los peligros como una posible catástrofe, ciertamente es difícil vivir"***

Hechas estas premisas, necesariamente limitadas a algunas indicaciones, vuelvo a la intención de ver en la ciudad, complejo sedimentado de informaciones, un elemento: el <peligro> y propongo, inmediatamente, la tesis sobre la que querría detenerme e intentar

reflexionar. La tesis es muy sencilla, se puede expresar con términos que son comprensibles también para "los niños: no podemos errar". Tenemos necesidad, si se puede decir así -es un poco paradójico- de cometer errores; para aprender nos equivocamos y corregimos. Pero cuando se es niño se aprende observando a los que cometen errores y parece como si hubiese una especie de selección tácita de los errores que pueden ser cometidos realmente y de otros errores que pueden ser sólo simulados, o pretendidos, pero no realizados porque para esos errores no hay posibilidad de correcciones: son errores que comprometen nuestra existencia.

**"El ambiente me proporciona muchas informaciones que pueden estimular mis iniciativas, pero pueden incluso inhibirlas e inducirme a la pasividad"**

Esta simple explicación inicial, nos deja ver que el aprendizaje no es sólo el escolar; al contrario, quizás, haría falta colocarse más allá de la relación <aprendizaje-escuela>, y pensar en el aprendizaje como capacidad de afrontar la realidad en la vida cotidiana que cada niño al crecer se encuentra, y que toda persona, adulta, joven, anciana, encuentra. Este aprendizaje está, por tanto, hecho de observación de los comportamientos de los demás, de pruebas que nosotros hacemos para hacer algo, y de realizaciones. Está hecho, también, de informaciones de tipo conceptual que se transmiten a través de signos; los signos pueden estar codificados pero pueden, a veces, representar un código menos cla-

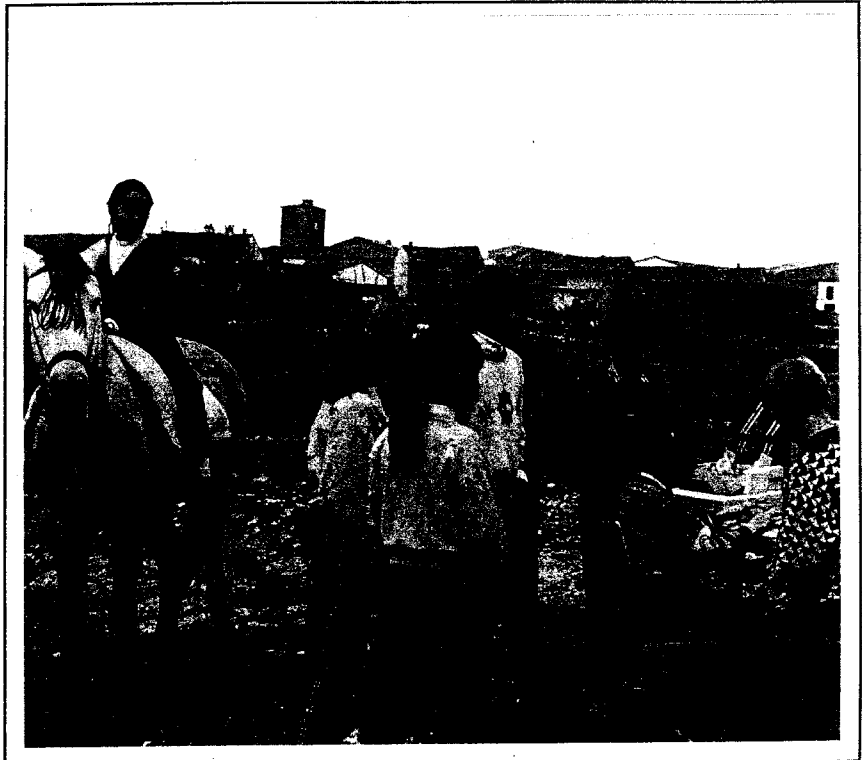


Foto Cándido Medina

ro, ligado a tradiciones culturales: parece prácticamente que cualquiera que tenga un origen ligado a un determinado territorio puede saber, conocer sin problemas. Estos últimos códigos ligados a las tradiciones y no completamente codificados, son los más frágiles porque es suficiente la introducción de un producto que sustituya a algunas cosas (llamémosle genéricamente cosas) para que se pierda el hilo, para que se interrumpa una transmisión de conocimientos con efectos que pueden ser también de una cierta gravedad.

El aprendizaje, por tanto, necesita de un ambiente en el que el error sea posible. De aquí se deduce ya cómo se desarrolla mi reflexión: si un ambiente hace posible y tolerables los errores necesarios para crecer y, diría más, para vivir, el aprendizaje es posible y es constante en la vida. Si el ambiente es intolerable a los errores, no permite errores, aumentan enormemente las probabilidades incluso de catástrofes, y aumentan enormemente las búsquedas de fuga, que pueden ser fuga escondiéndose en la pasivi-

dad o en la destrucción ya no considerada como un elemento extremo, sino percibida como una eventualidad totalmente cercana a toda acción que nosotros podemos llevar a cabo, de manera que se haga insoportable la espera y, por tanto, que casi estimule a ir a su encuentro: es ir al encuentro de la catástrofe para acelerar su realización y evitar que sea siempre una espada de Damocles. Es intolerancia de una espera que parece no tener otros fines sino el de los destrozos, y entonces una incitación implícita a provocar desastres.

Esta reflexión sobre el ambiente capaz de soportar errores o capaz de evitar los errores, de tolerar o de no tolerar los errores, me parece muy importante para la comprensión de las <ciudades> como flujo continuo de informaciones complejas. Se puede, en cualquier caso, hablar de ellas como de una estructura o de una máquina. El que vive en la ciudad se sirve de este aparato complejo. En la tradición europea la consideración del ambiente urbano hace efectivamente que la máquina se parezca a un indicador de informaciones que manda continuamente noti-



Foto Archivo

cias sobre su propio funcionamiento, de manera tal que el habitante de la ciudad tiene continuos reenvíos, desde la misma ciudad, de lo que constituye eventual peligro y de lo que puede, en cambio, ser vivido sin daños. Estas noticias de vuelta a un habitante ideal de una ciudad ideal, permiten colocar la propia acción, la acción individual, en un contexto de otras acciones y también en un contexto histórico adaptando continuamente su propia manera de actuar y haciendo de forma que las normas abstractas y los comportamientos concretos tengan interacciones. En mutua interacción, normas abstractas y comportamientos concretos

constituyen la interpretación de la norma que está siempre guiada por fenómenos de retroacción. En otras palabras: YO, habitante ideal de una ciudad ideal pero de la tradición, en la visión europea, actúo; el proceso de mi manera de actuar se presenta respecto a una serie continua de informaciones retroactivas que me permiten valorar el efecto de mi propia actuación y de adecuar su eventual trayectoria. Esto significa que el contexto, el ambiente urbano, está habitado por una cantidad de señales <vivas> que influyen (corrigiendo, proporcionando una percepción, ayudando a formular proyectos) sobre mi actuación. Si, por el con-

trario, el ambiente urbano estuviera lleno de signos que no remiten a nada, que no constituyen la retroacción de mis acciones sino que parecen remitir a otra cosa, mi actuación resultaría patente y mucho más arriesgada; vivo en un ambiente que no me permite una correlación entre las normas que tienen, por definición, una característica abstracta y mis comportamientos concretos. Este desajuste, este quiebro o ruptura entre normativa y comportamientos concretos, hace que se sientan las normas como un aparato inútil y los comportamientos concretos como desesperadamente ligados a un riesgo.

Podríamos añadir que, haciendo siempre referencia a un habitante ideal de una ciudad ideal, de tradición europea, la aplicación de la norma en correlación con los mensajes de retroacción que provienen del contexto, permite a cada uno de los sujetos que se sientan, en cierta manera, normativos, es decir, sentirse sujeto que determina la interpretación de la norma o, incluso, determina la normativa, determina nuevas normas.

## 2.- La sabiduría de los comportamientos complejos.

Querría intentar explicar mejor este punto refiriéndome a comportamientos cotidianos de los niños. Es algo que muchos han podido constatar y observar: chavales incapaces de vivir la experiencia escolar a no ser en calidad de malísimos escolares, sin disciplina, siempre fuera de lugar con respecto a las exigencias colectivas, se han revelado, sin embargo, capaces de soportar bien la disciplina de un trabajo en el que pueden verificar de hecho la interdependencia entre reglas de comportamientos y desarrollo del trabajo en sí. Dentro de la escuela, un chico de doce años era una verdadera peste, rebelde ante todo tipo de consejo; pero luego se convertía inmediatamente en otro muchacho en algunas pequeñas ocasiones clandestinas de la jornada escolar: un bedel lo implicaba en algunas operaciones de limpieza y en el traslado de las meriendas escolares. En otro caso, un chico que normalmente se veía inmerso en todo tipo de peligros haciéndose daño y haciéndolo, entró como pinche en las cocinas de un comedor. Los peligros eran muchos: cortarse con el cuchillo o con la máquina de cortar, quemarse con la freidora, quemarse con las sartenes y los hornos, y hacerse daño con todo lo que puede imaginar en una cocina. Pero nunca se hizo daño, ni lo provocó, y disciplinó sus gestos según las normas que, según la situación, iba comprendiendo inmediatamente. El mismo hubiera podido

establecer otras normas nuevas a partir de lo que veía y entendía.

La ruptura entre normas y comportamientos deja ver la alienación respecto a las normas; deja ver al ciudadano como ser incapaz de ejercer su influencia sobre la interpretación de las normas o incapaz de producir una influencia sobre la aparición de nuevas normas o corrección de viejas normas. Este segundo aspecto puede constituir realmente una seria amenaza a la participación, y la escuela es un poco el símbolo de una estructura poco participativa. No está dicho que con el término <participación> se indique un modelo más igualitario; se podrían indicar modelos oligárquicos, modelados jerarquizados. Ciertamente, la ciudad es una estructura participativa que ha permitido una conexión estrecha, como ya decía, entre las normas y los comportamientos. La ruptura pone en crisis a la estructura participativa.

**"Para el niño es importante aprender mediante la acción, además de tener la probabilidad de observar a los demás, para luego imitarlos en el juego"**

Mi reflexión quiere examinar, en particular, las cuestiones que tienen que ver con la educación.

En la primera perspectiva (la ciudad ideal-el habitante ideal-la relación normativa-comportamiento, normas-comportamientos), la educación resulta posible, realizable, en cuanto que los aprendizajes están estrechamente ligados y referidos al ambiente. En esta perspectiva las estructuras perceptivas permiten a un niño experimentar, inmediatamente, todo lo que los sentidos le revelan; la ex-

C.P. N° Sra. Rosario de Totalán



## DEBATES

ploración del ambiente se convierte en una ocupación y una dedicación de los cinco sentidos y el mismo ambiente remite a mensajes de retroacción que permiten afinar las estructuras perceptivas. Se convierte, por tanto, en un proceso que se puede recorrer y vivir, el de un niño que puede realizar los aprendizajes a través del acto, por un lado, y a través de la observación por otro, aún más, y a través de la simulación en una parte consistente de sus actividades de aprendizaje. En esta perspectiva, como he dicho ya en parte, la aparición de peligros está representada por un afinamiento de la percepción entre los peligros que se pueden afrontar, los errores factibles, y los errores y los peligros de los que hay que guardarse bien, porque comprometen la supervivencia en sí.

En la segunda perspectiva (ruptura entre normativa, entre norma y comportamiento), la estructura de informaciones (que es la ciudad) crea una distancia entre los esquemas perceptivos y la posibilidad de probarlos directamente. En otros términos, un niño está rodeado de mensajes que no le permiten actuar con los mismos mensajes; está rodeado de imágenes que llegan desde lejos y que no le conciernen; está circundado de luces y de sonidos que tienen una relación sofisticada, o sea una relación directa pero una relación indirecta y de sofisticación con el ambiente físico en el que vive. Parece que la sofisticación hace mucho más compleja o complicada la posibilidad de tener esquemas perceptivos que se puedan mejorar, que contengan mensajes de vuelta y siga una estrategia de adaptación gracias a la interacción entre individuo y contexto en el que el individuo mismo vive.

Parece que es, por tanto éste el desafío para los educadores y para la pedagogía en la ciudad de hoy: preocuparse activamente y producir en consecuencia proyectos para que pueda darse una conquista por parte de un niño, por

parte de niños, y por parte de todas las personas, de una capacidad de actuar con un ambiente que parece estar sepultado bajo una cantidad de señales, de símbolos, que remiten a otros, siendo éstos escasamente configurables como realidad. Este desafío ciertamente no puede ser aceptado aislando a los educadores, o mejor, interpretando a los educadores como profesionales únicamente de la educación. Es un desafío que reclama competencias complejas, colaboraciones. Hay que añadir a esto que los estudiosos de la inteligencia admiten que no existe ya ninguna posibilidad de definir, en términos absolutos, la inteligencia. Admiten, por tanto, que la única representación posible de la inteli-

gencia es la que se define como <inteligencia social>.

Tal vez, he sintetizado o hecho demasiado esquemático y absoluto lo que parece ser, sin embargo, un punto de encuentro de muchos estudiosos. La representación de la <inteligencia social> es importante también para quién crece: un niño o niña está siempre comparándose y tiene como modelo al que referirse la que se considera que se presenta como la inteligencia.

Ahora, precisamente la inteligencia en la ciudad, en ambiente oculto por una multiplicidad de adulteraciones, resulta una inteligencia incapaz de cumplir una ac-

Foto Archivo





Foto Archivo

ción de interacción con la realidad circundante, con un contexto.

Por consiguiente, parece que la representación social de la inteligencia está ligada no a un saber hacer, sino a la conquista de una imagen de éxitos sin causas, por milagro. La tarea de la pedagogía es la de despertar una conciencia crítica de cara a este modelo de inteligencia, de esta representación social de la inteligencia y ciertamente también de ayudar a que surja una crítica proyectual y por tanto, también a que surjan otros modelos, modelos alternativos. La reflexión pedagógica tiene, o tendría para ser más exactos, que saberse abrir a otras ciencias y a las prácticas sociales, un proyecto. Sin un proyecto, la pedagogía corre el riesgo de ser una ciencia de <grillos hablantes>. La pedagogía debería tener como peculiaridad la proyectualidad en lo real. Para conseguir esto, estoy convencido, de que la pedagogía debe leer con atención la historia, introducirse en los ambientes para entender sus secretos y representar con un carácter de lenguaje, o sea con un carácter comunicativo, las características que están sumergidas en él.

La reflexión pedagógica lleva a cabo, por tanto, una tarea en ciertos casos fascinante y sin duda de enormes dificultades; tiene que adueñarse de secretos, no pasándonos por alto, sino saberlos mantener con su valor y, al mismo tiempo, hacerlos perceptibles, ponerlos a disposición de una más amplia y factible comunicación.

En este sentido la reflexión pedagógica puede paradójicamente llevar a cabo una inversión de recorrido y estudiar la ciudad dirigiéndonos hacia el campo. Este es probablemente un lenguaje metafórico, pero, hasta cierto punto. Hacia finales de 1700 y principios del nuevo siglo (1800), en el campo montañoso centro-meridional de Francia, fue capturado, es el término exacto, un niño abandonado considerado salvaje. Las vivencias de este niño abandonado llenaron de interés inmediatamente a los científicos de la época y el pequeño salvaje fue reclamado y enviado a París.

Se intentó acoger en la ciudad y educar en la vida de la ciudad, a un pequeño salvaje que parecía haberse adaptado muy bien a la vida de los campos, a la vida de los bosques. Un estudioso francés (que no quiere que le llamen

así, sino más bien poeta o escritor), llamado F. Deligny, que ha aportado mucho a la educación, dejó entrever un recorrido distinto: la posibilidad de que los educadores y los estudiosos aceptaran la invitación del <salvaje> y se trasladaran de la ciudad al campo. Este recorrido en sentido distinto parece que atrae la atención, parece que es uno de los elementos en el que la reflexión puede pararse para pedir a cada uno de los estudiosos una pausa de atención y de humildad de cara a una línea de tendencia que corre el riesgo o ha corrido el riesgo de ser incapaz de producir los proyectos para los que había nacido. Indudablemente la pedagogía de la ciudad, la reflexión sobre la educación de los ciudadanos, ha necesitado, desde hace algún tiempo a esta parte, cambiar de rumbo y, para llevar a cabo mejor sus tareas, dirigirse al campo.

### **"Una tarea para el que educa: entender la historia y las historias sepultadas y escondidas en el ambiente"**

No son pocos los educadores, los enseñantes, los que se han ocupado de pedagogía, que han realizado este cambio de rumbo. No siempre los resultados están a la altura de las intenciones: el enorme riesgo es el de caer en lo patético o en el simplicismo, hacer forzosamente simple lo que en



Foto Archivo

ha sido borrado y escondido por algo que se le ha superpuesto.

El estudio, la reflexión sobre una educación contextual, o mejor la pedagogía institucional, puede ser precisamente representada a través de la imagen del cambio de rumbo de la ciudad hacia el campo para entender mejor a la ciudad.

No sé hasta qué punto esta reflexión mía podrá resultar clara. Me parece que la claridad no es fácil y que hay que conseguirla todavía a través de otras imágenes. Estoy convencido de que las imágenes son modelos mentales, y permiten asimilar y colocar una serie de informaciones complejas (compleja la serie y complejas las informaciones) en una especie de ordenador, o en relación a una estructura que las contenga y las disponga y las haga capaces de actuar. Concluyo esta reflexión dejando claro que dos <palabras clave> una latente y otra explícita, ha venido a colación muchas veces. Una es control y la otra interacción. El control sobre las propias acciones para adecuarlas a las intenciones es propio de una persona que pueda conocer el contexto. Los individuos que se mueven, lo hacen para adaptar su propia acción al contexto y para adaptar el contexto a sus propios fines.

realidad es complejo. Pero el cambio de rumbo es indudablemente uno de los elementos de la reflexión más interesante de hacer; descubrir las necesidades de la ciudad estudiando un peso histórico, casi una arqueología, que contiene el campo y por tanto al trasladarnos de la ciudad al campo para permitir una lectura compleja de la ciudad en sí y de las tareas de la educación.

Es tal vez también ésta una manera de entender qué puede dar una corriente pedagógica, dentro de la cual me incluyo, que quiere llamarse <Pedagógica Institucional>. Este término <Institucional> se podría explicar con algún sinónimo, recurriendo al contexto (no sonaría bien, pero podríamos hablar de Pedagogía Contextual) pensando en un contexto denso y complejo de arqueología de proyectos, de proyecciones en el futuro, de realidades, realidades sin símbolos y realidades con símbolo. Una institución es eso también; es un complejo que apela no sólo a lo que se puede tocar o ver, sino también a lo que se puede imaginar y a lo que

Estas dos <palabras clave> son la cara positiva de la ciudad y estas dos <palabras clave> son también las que encuentran los obstáculos más fuertes característicos de la ciudad. Una vez más repito como conclusión que el término <ciudad> tiene la riqueza de una gran ambigüedad y encierra dos realidades contrapuestas entre sí. No siempre es posible tener la libertad de elegir pero, muchas veces y para gran parte de la humanidad, se encuentra uno en la esclavitud de una sola dimensión de la ciudad. La pérdida de la ambigüedad de esta palabra es la trágica pérdida de posibilidades de los habitantes de muchas ciudades del mundo.

Notas bibliográficas:

H. Laborit, El hombre y la ciudad, Flammarion, París, 1971.

S. Bonino, A. Fonzi, G. Saggiione, Entre nosotros y los demás, Giunti Barbera, Florencia, 1982. ■

Traducción Pilar Rodríguez Reina



**NUESTRAS PUBLICACIONES:**

COLECCION COLABORACION PEDAGOGICA  
Serie Tantea

- HACER LA ESCUELA.  
Una propuesta de Proyecto curricular del Primer ciclo de Primaria.  
Manolo Alcalá. Toñi Corpas, Miguel López. Noemi Crespo. Marian Molina, Maricamen del Campo. 1.300 ptas

- UNA VENTANA ABIERTA EN LA ESCUELA.  
La investigación del medio en niños y niñas de 5 / 8 años.  
J. Lanuza 900 ptas

- CUADERNOS DE COOPERACION EDUCATIVA:  
1. Los Métodos Naturales.  
VV. AA. 500 ptas

2. CUANDO EL CABALLITO DE CARTON SE MECE.  
La Educación Infantil.  
VV. AA. 1.000 ptas

**Solicita a:**  
M.C.E.P. SEVILLA  
Apartado de Correos nº 117  
41.530 MORON

