

Aprender a aprender la inteligencia artificial: Bateson, la Escuela y los neoviejes

L. Gustavo Sala Espiell

Tipo	Artículo académico / Trabajo en línea de tesis de maestría
Nivel filosófico	Avanzado (requiere familiaridad con citas y autores)
Autor	L. Gustavo Sala Espiell
Colaboración	Texto producido en diálogo con un sistema de IA (ver §3)
Autores citados	Bateson, Sandel, Borgmann
Tema	Aprendizaje, IA, neoviejes, meritocracia
Tiempo de lectura	≈ 25 minutos

“lo que se aprende en el Aprendizaje II es una manera de puntuar los acontecimientos.”

— Gregory Bateson, Pasos hacia una ecología de la mente (1991, p. 212)

“Este aspecto triunfalista de la meritocracia genera soberbia entre los ganadores y humillación entre los perdedores.”

— Michael Sandel, The Tyranny of Merit (2020, p. 42)

1. Una conversación que se volvió un problema

Hablando con Alicia sobre inteligencia artificial le dije algo que me parecía obvio y que, al escucharlo, me sonó a una tesis que me daría gusto pensar. Le dije que con la IA no alcanza con aprender a usarla: hay que aprender a aprender con ella, porque lo que cambia no son las herramientas sino qué cosa es aprender. Y le puse una analogía: es como cuando se creó la Escuela. No se trataba sólo de que la gente leyera y escribiera; se trataba de formar sujetos capaces de vivir en un sistema nuevo. La alfabetización fue la cara visible de una operación más profunda.

La conversación con Alicia no fue casual. Somos compañeros en la maestría de filosofía y compartimos otra cosa: ambos somos ingenieros, y trabajamos juntos al comienzo de nuestras carreras profesionales. Eso nos da una doble lengua para esta discusión: la del ingeniero que entiende qué hace una herramienta y la del filósofo que pregunta para qué hace lo que hace. La frase me salió hablando con alguien que oye las dos.

Este texto es una primera elaboración a partir de esa charla: usar a Gregory Bateson para nombrar con precisión la diferencia entre “aprender a usar la IA” y “aprender de nuevo qué es aprender”; usar a Michael Sandel para nombrar el régimen meritocrático que decide qué cuenta como aprender y a quién se descarta; y desde ahí desplazarme al lugar donde realmente quiero ir, que es a lo que les

pasa a los neoviejes^[^1] dentro de un sistema cuya medición deja de lado capacidades que les son propias.

[^1]: Uso *neoviejes* en el sentido que estoy trabajando en mi tesis de maestría y en [\[www.neoviejes.com.ar\]](http://www.neoviejes.com.ar)(<https://www.neoviejes.com.ar>): personas mayores que no aceptan el lugar de obsolescencia que les asigna el discurso dominante y reclaman una forma propia, deseante, de participación en el presente.

2. El doble Bateson: deuteroaprendizaje y Aprendizaje II

Conviene empezar por una nota de archivo. Bateson formuló dos veces la misma idea, con veintidós años de distancia y en contextos teóricos distintos. La primera vez fue en 1942, en un ensayo titulado “Social Planning and the Concept of Deutero-Learning” —incluido en *Pasos hacia una ecología de la mente* como “La planificación social y el concepto de deuteroaprendizaje” (Bateson, 1991, pp. 120-147)^[^2]—, donde acuñó los términos *protoaprendizaje* y *deuteroaprendizaje*: el primero para nombrar el aprendizaje simple (ensayo y error en un experimento dado) y el segundo para el cambio progresivo en la *tasa* de ese aprendizaje a lo largo de experimentos sucesivos. Bateson lo dice así:

[^2]: Las citas de Bateson remiten al PDF de *Pasos hacia una ecología de la mente*. Para verificarlas, pedir el archivo al autor en lugar de buscarlas en el libro impreso.

“si infligimos a un mismo sujeto una serie de experimentos similares de aprendizaje sobre el mismo tema, comprobaremos que en cada experimento sucesivo el sujeto manifiesta un gradiente de protoaprendizaje algo más empinado, que aprende algo más rápidamente. Este cambio progresivo en la tasa de protoaprendizaje lo llamaremos ‘deuteroaprendizaje’.” (Bateson, 1991, p. 126)

Más adelante, Bateson (1991) identifica al deuteroaprendizaje con la “adquisición de hábitos aperceptivos” (p. 128). Conviene desarmar la expresión, porque encripta justamente lo que necesitamos entender. La apercepción, en el vocabulario que Bateson hereda de la psicología clásica, no es la percepción bruta de un estímulo sino el acto de integrarlo en un esquema interpretativo que ya teníamos antes de la experiencia. Cuando vemos una mesa, no vemos *manchas de color* y *recién después* las organizamos como mesa: la vemos directamente como mesa, porque ya tenemos el esquema mesa funcionando. Un hábito aperceptivo es entonces una manera estable y casi automática de aplicar esquemas: la lente con la que clasificamos lo que pasa antes de pensarlo. Quien interpreta cada novedad como amenaza, o cada silencio como rechazo, está aplicando hábitos aperceptivos. La cosa nueva ya entra clasificada por la mirada vieja. Por eso Bateson identifica al deuteroaprendizaje con las disposiciones estables del sujeto (Bateson, 1991, p. 128): no son rasgos psicológicos en el sentido habitual de la palabra, sino el modo estable en que cada uno interpreta lo que le pasa antes de pensarlo.

La segunda vez que Bateson formuló estas ideas fue en 1964, en “Las categorías lógicas del aprendizaje y la comunicación” (Bateson, 1991, pp. 197-237; la sección sobre Aprendizaje III fue agregada en 1971, cf. p. 197, nota 127), donde reformuló la distinción en términos de la teoría de los tipos lógicos de Russell y la organizó como una jerarquía: Aprendizaje Cero, Aprendizaje I, Aprendizaje II, Aprendizaje III y un Aprendizaje IV apenas indicado. Y aquí está la prueba que cierra la cuestión: cuando Bateson presenta el Aprendizaje II en 1964, él mismo cita su propio ensayo de 1942 en la nota al pie y declara la equivalencia con sus propias palabras:

“En la literatura especializada se han propuesto diversos términos para designar distintos fenómenos de ese orden: ‘deuteroaprendizaje’, ‘aprendizaje de conjuntos’, ‘aprender a aprender’ y ‘transferencias de aprendizaje’...” (Bateson, 1991, p. 206, nota 131)

No hay, entonces, dos conceptos a comparar: hay una sola idea formulada antropológicamente en los años cuarenta y lógicamente en los sesenta. El primer Bateson venía de pensar las pautas culturales con Margaret Mead; el segundo trabajaba ya con la cibernética y los tipos russellianos. El objeto teórico es el mismo.

La definición que necesito, en sus propias palabras tardías, es ésta:

“El Aprendizaje I es un cambio en la especificidad de la respuesta mediante la corrección de los errores de elección dentro de un conjunto de alternativas. El Aprendizaje II es el cambio en el proceso de Aprendizaje I, por ejemplo, un cambio correctivo en el conjunto de alternativas entre las cuales se hace la elección, o es un cambio en la manera como se puntúa la secuencia de experiencias.”
(Bateson, 1991, p. 204)

Bateson (1991) agrega una observación decisiva: las premisas del Aprendizaje II tienen la “característica general de ser autovalidantes” (p. 212). Lo que llamamos contexto incluye nuestra propia conducta, que —controlada por el Aprendizaje II previo— moldea el contexto para hacerlo coincidir con la puntuación esperada. Eso explica por qué el Aprendizaje II adquirido temprano “probablemente perdure toda la vida” (Bateson, 1991, p. 212): no porque sea inmodificable en términos absolutos, sino porque se confirma a sí mismo en cada experiencia. Esta es la clave para entender por qué los discursos sobre la IA y sobre el envejecimiento se refuerzan mutuamente y enferman al sujeto, como nuestro en la sección 5.

3. La IA pide Aprendizaje II, no más Aprendizaje I

Aquí aparece la primera tesis. La mayoría del discurso público sobre la IA —y la mayoría de los cursos, manuales y workshops— se mueve enteramente en el plano del Aprendizaje I. “Aprendí a escribir mejores prompts.” “Aprendí a verificar las fuentes.” “Aprendí a usar la herramienta sin que te mienta.” Todo eso es ensayo y error dentro de una premisa intacta: la premisa de que aprender es obtener la respuesta correcta, y de que la IA es un *dispositivo* —en el sentido técnico que Albert Borgmann da a esta palabra en *Technology and the Character of Contemporary Life* (1984)— que entrega ese *commodity* —el resultado buscado, separado de la práctica que lo producía— con la menor fricción posible. La IA aparece, en este marco, como un dispositivo más en la lista: provee respuestas como la heladera provee comida y la calefacción provee calor, sin que tengamos que comprometernos con la práctica que históricamente las generaba.

Ese marco no es falso; es insuficiente. La IA no es un dispositivo más eficiente para hacer lo que ya hacíamos. Es una tecnología que modifica las condiciones de posibilidad del conocer: qué cuenta como pregunta legítima, qué cuenta como fuente, qué cuenta como autoría, qué cuenta como pensar. Plantarse frente a la IA sólo con Aprendizaje I es como aprender a manejar leyendo el manual del auto. Lo más importante de manejar, además de la parte técnica, es entender cómo uno se inscribe en un mundo de conductores: cómo se anticipa al de adelante, cómo se le da paso al de la derecha, cómo se lee la intención de quien viene en sentido contrario. Leyendo el manual aprendés a poner los cambios; conducir es otra cosa.

Un excursu performativo: ¿quién escribe este artículo?

Conviene hacer explícito un caso concreto: este mismo texto. Lo estoy escribiendo en colaboración con un sistema de IA con el que vengo trabajando desde hace tiempo. La tesis del artículo es mía; los autores que cito los estoy leyendo en el marco de la maestría que estoy terminando; el proyecto intelectual del que esto forma parte es el mío. Pero la primera redacción de buena parte del texto la produjo la IA: yo le dije a una amiga la idea, le pasé los materiales del curso, le indiqué qué autores

quería poner en diálogo, comenté, corregí, agregué, saqué. La IA me devuelve además un texto en mi propio estilo, porque me viene leyendo: tono rioplatense, frase corta, transición ingeniero-filósofo. ¿Quién es el autor?

La pregunta no es retórica ni tramposa. Muchos de los planteos que terminaron en este artículo no se me habrían ocurrido en el tiempo del que quería destinar a este trabajo; otros, los habría llegado a formular con varias semanas más de trabajo y de relectura. Si éste fuera mi trabajo central de maestría le dedicaría un tiempo, un rigor y una soledad distintos. No lo es: puede que termine siendo una parte de la tesis, no su corazón. Pero como ejemplo metodológico funciona perfectamente: lo que cuenta como autoría no es ya lo que contaba hace cinco años. Hay una redistribución de operaciones cognitivas entre el sujeto y un sistema técnico que tiene mi estilo, mis lecturas, mi tema, y que es capaz de proponer giros que yo no habría buscado.

Eso es exactamente Aprendizaje II en acto: no estoy aprendiendo a usar una herramienta, estoy reorganizando lo que significa para mí escribir, qué partes de la operación retengo, qué partes delego, dónde verifico, dónde dejo correr. No tengo todavía una respuesta firme a la pregunta *quién es el autor*. Tengo el dato de que la pregunta se hizo nueva, y que cualquier filosofía honesta de la tecnología debería ocuparse de ella.

Volviendo a Bateson

Lo que hace falta, entonces, no es más Aprendizaje I sino Aprendizaje II: interrumpir la conciencia propositiva (“quiero la respuesta”) y preguntarse qué tipo de aprendiz uno está siendo al usar la IA de esa manera. No es una pregunta moralista; es una pregunta epistemológica. Bateson la formularía así: ¿qué hábito aperceptivo se está consolidando en mí cada vez que delego una operación cognitiva en un sistema que no comparte mis premisas, que no comparte mi ecología? Y, peor todavía, ¿qué hace que el carácter autovalidante de ese hábito termine pareciéndome la única forma posible de pensar?

4. La analogía con la Escuela

Acá vuelve la imagen que le di a Alicia y que me parece más fértil de lo que pensé al decirla. Cuando se creó la Escuela moderna —pongamos: la generación que en Argentina podríamos asociar a la Ley 1420 de 1884— no fue *solamente* para enseñar a leer y a escribir. Fue para formar un tipo de sujeto compatible con un sistema nuevo: el Estado-nación, la industrialización, la disciplina del tiempo de reloj, la ciudadanía como pertenencia legible.

La alfabetización funcionó como superficie visible de una operación de Aprendizaje II a escala social. Lo que se enseñó no fue sólo el código; fue una nueva manera de puntuar la experiencia —en sentido literalmente batesoniano: una nueva manera de segmentar el flujo de la acción en unidades sancionadas socialmente—. El aula como espacio, la lección como secuencia, la evaluación como criterio, el maestro como autoridad epistémica: cada una de esas cosas es un “marcador de contexto” en el vocabulario de Bateson (1991, p. 204). Quien aprendía a leer aprendía, sin saberlo, a habitar una forma de vida.

Y aquí está lo importante: cuando se creó la Escuela hubo que traer a la gente al sistema nuevo. No alcanzaba con que cada uno, individualmente, fuera adaptándose por ensayo y error. Hizo falta una institución, una política, una decisión colectiva sobre qué tipo de sujeto se quería formar para qué tipo de mundo.

Mi tesis es que estamos en un momento análogo con la IA. No se trata de capacitaciones individuales en prompting. Se trata de una pregunta política y educativa: ¿qué tipo de aprendiz queremos ser,

colectivamente, en un mundo donde el conocimiento se produce en circuitos que incluyen máquinas que no son nosotros pero tampoco son herramientas inertes? Y esta pregunta no se contesta con más Aprendizaje I.

5. El neovieje y la trampa de la meritocracia

La mancha de tinta

Bateson cierra su análisis del Aprendizaje II con una imagen muy precisa y que conviene tomar al pie de la letra:

“lo que se aprende en el Aprendizaje II es una manera de puntuar los acontecimientos. Pero una manera de puntuar no es ni verdadera ni falsa. En las proposiciones de este aprendizaje no está contenido nada que pueda verificarse por contraste con la realidad. Es como una imagen que se ve en una mancha de tinta; no admite corrección ni incorrección. Es sólo una manera de ver la mancha de tinta.” (Bateson, 1991, p. 212)

La imagen es de las que se quedan trabajando solas. Lo que está en juego en el debate sobre el neovieje y la IA es, literalmente, dos formas de ver la misma mancha de tinta. La meritocracia mira la mancha y ve una pista de carreras donde el lento queda atrás. El neovieje, formado en otro tiempo, mira la misma mancha y ve una sala de oficio donde el lento tiene algo para enseñar al que pasa corriendo. Las dos miradas son maneras de puntuar la secuencia de experiencia. Ninguna se refuta con datos: ambas se confirman con cada hecho nuevo. Por eso el conflicto entre el neovieje y el discurso meritocrático no es un problema técnico que se resuelva mostrando tutoriales; es un conflicto de Aprendizaje II, y se juega en el plano donde se decide cómo se mira la mancha.

Lo que hay de cierto en la frase “el viejo no puede”

Hay un discurso instalado que dice que las personas mayores no pueden aprender la tecnología nueva. La frase tiene varias formas: “es muy viejo para esto”, “no lo va a entender”, “ya no es para él”. Y como cualquier dispositivo discursivo eficaz, la frase opera por dos vías a la vez: describe a un sujeto y, al describirlo, lo produce.

Hay que reconocer, antes de criticar la frase, lo que hay de cierto en ella. Al viejo le cuesta. Le cuesta el Aprendizaje I con la IA y con casi cualquier tecnología nueva: el ensayo y error elemental de abrir un chat, escribir una pregunta, deshacer un error sin perder el hilo, retomar una tarea interrumpida, mantener varias ventanas en la cabeza. Esa dificultad es genuina y se asocia a procesos reales del envejecimiento: enlentecimiento de algunas funciones, mayor costo cognitivo del cambio de contexto, menor tolerancia a la frustración por errores que el sistema no se molesta en explicar. Decir que el viejo aprende a usar la IA con la misma facilidad que un joven sería falso, y sostenerlo en estas páginas sería una mentira piadosa que vendría a sumarse a las que ya hay.

El error del discurso dominante no está, entonces, en notar la dificultad. Está en lo que deduce de ella. La meritocracia, frente a esa dificultad, propone exclusivamente más Aprendizaje I —más tutoriales, más cursos, más velocidad— y, cuando eso fracasa, dictamina incapacidad. Lo que esta tesis sostiene es otra cosa: que la respuesta correcta a la dificultad del viejo no es más Aprendizaje I sino un Aprendizaje II que reconfigure el marco. Y, específicamente, un Aprendizaje II en el que la IA misma sea reclutada como la herramienta que reduce el costo del Aprendizaje I que el viejo no quiere o no puede pagar. Es decir: que el viejo aprenda a usar la IA precisamente como prótesis cognitiva — una extensión que asuma el peso de la prueba y el error, que recuerde por uno, que sostenga el

contexto cuando uno lo suelta, que reformule cuando uno se traba— y no como un dispositivo más al que adaptarse.

Sandel: el régimen externo

Aquí Sandel describe el régimen externo que enmarca todo esto. Sandel describe un orden en el que la cima social ha sido capturada por una élite credencialista que se siente moralmente autorizada para juzgar al resto desde una sola métrica. Este aspecto triunfalista de la meritocracia, dice, “genera soberbia entre los ganadores y humillación entre los perdedores” (Sandel, 2020, p. 42). La idea es vieja —Sandel cita a Weber en la misma página: el afortunado “necesita saber que tiene derecho a su buena fortuna [...] Desea que se le permita creer que los menos afortunados simplemente experimentan su merecido” (Sandel, 2020, p. 42)—, pero su forma contemporánea es específica: el credencialismo, al que Sandel dedica un capítulo entero llamándolo “el último de los prejuicios aceptables” (Sandel, 2020, p. 81; cf. p. 95).

El credencialismo opera por una operación moral simple y devastadora: si la meritocracia es justa, entonces “quienes no llegan, están invitados a culparse a sí mismos” (Sandel, 2020, p. 80). El sistema “moraliza el éxito y el fracaso” (Sandel, 2020, p. 89). El que no tiene credencial —no sólo el universitario; cualquier credencial que el sistema validó: el manejo de la herramienta del día, la velocidad de aprendizaje medible, el discurso disponible para vender competencia— recibe, junto a su exclusión, un juicio moral: no encaja porque no merece encajar.

Meritocracia y mayores: una zona ciega de Sandel

El análisis de Sandel se detiene en una categoría general de “perdedores” del orden meritocrático: trabajadores sin credenciales universitarias, sectores marginados por la globalización, los que la “máquina clasificadora” dejó del lado equivocado. La aplicación a personas mayores, sin embargo, queda fuera de su foco —apenas se asoma en los párrafos sobre erosión de la estima social—. Y, sin embargo, las personas mayores son el caso límite de la lógica que Sandel describe. La meritocracia no las descalifica por un déficit pasado (no haber ido a la universidad, por ejemplo), sino por un déficit en curso: la edad. La obsolescencia que se les atribuye no es resultado de una elección moral evaluable —no haber estudiado, no haberse esforzado— sino del simple paso del tiempo. Esto agrava el daño meritocrático en una dirección particular: convierte al sujeto en culpable de algo que no eligió, y le sostiene esa culpa con cada nueva tecnología que aparece. El viejo recibe, en cada actualización del menú de credenciales válidas, una nueva edición del veredicto. El neoviejo, en cambio, no recibe ese veredicto: lo disputa. Pone el deseo donde el discurso meritocrático esperaba la retirada silenciosa, y desde ahí reclama una forma propia de presencia pública que la métrica del mercado quiere clausurar. Sandel describe el régimen; la tesis sobre meritocracia como daño en personas mayores —que viene desarrollándose en otro lugar de este proyecto— se ocupa de los efectos específicos en esta población: la autoexigencia retroactiva (la siguiente subsección), la pérdida de autoridad epistémica en los propios vínculos, y la deslegitimación del oficio acumulado como recurso público.

La autoexigencia: el doble vínculo se vuelve hacia adentro

El viejo no sólo recibe el juicio meritocrático desde afuera. Lo internaliza. Crece y envejece dentro de una cultura que le enseñó —desde la Escuela hasta el último mensaje del banco— que rendir es estar al día y estar al día es justificar el lugar que se ocupa. Cuando algo le cuesta, no piensa “esta tecnología fue mal diseñada”; piensa “yo ya no doy”. Cuando no puede mantener el ritmo, no se enoja con el ritmo; se enoja con su propia cabeza. La meritocracia, en otras palabras, no necesita

seguir presionándolo desde afuera: hizo bien su trabajo durante décadas y la presión sigue funcionando por dentro.

Esto es, otra vez, lo que Bateson llamaba autovalidación del Aprendizaje II. La premisa “yo valgo lo que rindo” no se refuta con la experiencia: la organiza. Cada vez que el viejo no logra algo nuevo, la premisa se confirma; cada vez que sí lo logra, la premisa también se confirma (porque demostró que sí podía y, por tanto, le compete seguir demostrándolo). El sujeto queda atrapado dentro de su propia mirada antes de cualquier diálogo posible. La mancha de tinta se ve siempre con el mismo lente y el lente se autofabrica con cada nueva mirada.

Hay aquí algo que Sandel apenas roza pero que es decisivo para el caso de mayores: la autoexigencia meritocrática produce un efecto psicológico específico cuando el cuerpo empieza a no acompañar. El joven que no rinde puede atribuirlo a circunstancias externas; el viejo que no rinde se atribuye a sí mismo una decadencia irreversible. La tristeza del viejo frente a la tecnología nueva no es siempre tristeza por la tecnología: es tristeza por el espejo que la tecnología le devuelve. Por eso, la respuesta al “ya no es para mí” no puede ser nunca un curso más: tiene que ser una conversación seria sobre qué métrica se está aplicando para juzgar si uno sirve o no.

El neovieje, en cambio, interroga ese monólogo interno y no se lo cree.

Cómo se cierra el círculo

Acá la conexión entre Sandel y Bateson se vuelve precisa. Sandel describe el régimen externo —la meritocracia que humilla y descarta—. Bateson describe el mecanismo interno —la autovalidación del Aprendizaje II que hace que cada experiencia confirme la puntuación previa—. Las dos descripciones se enganchan: cada vez que el viejo escucha “los viejos no entienden estas cosas” y se retira, valida —en su propia experiencia y en la del entorno— exactamente la puntuación que el sistema le ofrece. Pero también lo hace la premisa meritocrática del entorno: cada vez que el viejo se retira, el discurso meritocrático confirma su tesis sobre la obsolescencia. Es lo que Sandel llama, citando al papa Francisco, una “cultura del descarte” (Sandel, 2020, p. 112): un dispositivo que no necesita expulsar explícitamente porque consigue que el descartado se autodescarte.

El sistema meritocrático mide en Aprendizaje I: rendimiento, velocidad, métricas de productividad, capacidad de adaptación a las herramientas dominantes. El viejo queda fuera de esa medición no porque no aprenda, sino porque su Aprendizaje II —su hábito aperceptivo consolidado a lo largo de décadas— le indica que aprender es otra cosa: integrar, comprender en profundidad, vincular con experiencia, sostener un saber en el tiempo. Ese Aprendizaje II tiene valores genuinos, pero no diré que sea simplemente “mejor” que la premisa transaccional dominante: eso es discutible y depende del problema en cuestión. Yo creo que el mío es mejor que el de muchos jóvenes que conozco; reconozco que la afirmación está cargada y que la prudencia obliga a sostenerla con cautela. Lo que sí es claro es que ese Aprendizaje II, por sí solo, no alcanza: lo que hace falta es construir uno nuevo que conserve lo bueno del anterior pero que integre la IA como extensión cognitiva. No defender el saber viejo contra el nuevo; producir, deliberadamente, un Aprendizaje II que sepa usar la IA al servicio del neovieje y no del mercado.

La meritocracia, entonces, no es neutral: opera como doble vínculo sobre el viejo. Por un lado le exige “ponerse al día” —y eso es Aprendizaje I—. Por otro lado descalifica la premisa de aprendizaje desde la cual él podría hacerlo —el Aprendizaje II que tiene— como obsoleta, sin reconocer que el camino no es defender esa premisa sino transformarla. Le pide que se adapte sin reconocer la premisa desde la cual se adapta, y al mismo tiempo penaliza la velocidad con que lo hace. El resultado predecible es la retirada: el viejo “que ya no es para esto”. No es que no pueda. Es que el sistema le dice

simultáneamente que tiene que cambiar y que su forma de cambiar no vale; y, además, le dice que el costo moral de eso es suyo.

6. Qué exigir, no sólo qué aprender

De acá sale la conclusión política. Si el problema no es la capacidad de aprender sino el régimen de qué cuenta como aprendizaje, entonces el camino no es resignarse ni inscribirse en el próximo curso de “IA para mayores”. El camino es discutir el qué.

Tres movimientos concretos:

Reconocer el Aprendizaje II que el neovieje ya tiene, sin sacralizarlo, y reclamar la estima social que le corresponde. Cuarenta o cincuenta años de práctica profesional son un hábito aperceptivo enormemente refinado, con valores genuinos: saber lo que no se puede confiar, saber qué pregunta vale la pena hacer, saber cuándo una respuesta huele mal. La IA no lo vuelve obsoleto. Pero ese Aprendizaje II tampoco es, por sí mismo, suficiente: hay que construir uno nuevo que integre la IA como extensión o complemento del cerebro —prótesis cognitiva que potencie lo que sigue funcionando y compense lo que se va deteriorando con la edad—. La tarea no es defender el saber viejo contra el nuevo; es producir un Aprendizaje II *de neovieje*: uno que use la IA para reducir el costo del ensayo y error en tecnologías nuevas, en lugar de pelearle frontalmente. Sandel ayuda a nombrar lo que aquí se reclama en términos de estima social: la “erosión de la estima social” (Sandel, 2020, p. 88) que la meritocracia inflige sobre quienes no tienen las credenciales del día no es un efecto secundario sino el núcleo del problema, y la respuesta no es producir más credenciales sino disputar la métrica.

Exigir qué aprender, no aceptar lo que se ofrece. El menú de capacitaciones disponibles está armado en clave de Aprendizaje I y en función de las necesidades del mercado. El neovieje no tiene por qué comprarlo. Puede preguntar: ¿qué quiero hacer yo con esta tecnología? ¿Qué problema mío quiero resolver? ¿Qué saber mío quiero ampliar? Esa inversión del orden —del *qué se ofrece* al *qué se necesita*— es ella misma un acto de Aprendizaje II.

Cambiar la pregunta de la adaptación por la pregunta del servicio. “Adaptarse a la tecnología” es una formulación que ya da por perdida la batalla. La pregunta política es la inversa: ¿cómo hago para que esta tecnología esté a mi servicio? Y esa pregunta sólo se puede sostener desde un hábito aperceptivo que no acepte la premisa de la inevitabilidad técnica. El neovieje, que vio pasar varias revoluciones tecnológicas, suele tener una ventaja epistemológica para reconocer que ninguna fue inevitable en la forma que tomó: hubo elecciones, y podrían haber sido otras. Lo cual no significa que haya saldo automático a su favor —cada generación tiene sus puntos ciegos—, pero sí que dispone de una memoria larga que vale la pena no descartar.

7. Cierre provisorio

Bateson formuló dos veces, con veintidós años de distancia, la misma idea: hay un aprendizaje que cambia la conducta y hay otro que cambia la premisa desde la cual se aprende. Ese segundo aprendizaje es el modo estable en que un sujeto interpreta el mundo, y es también lo que está en juego cuando aparece una tecnología que no es simplemente una herramienta más sino un nuevo régimen de lo cognoscible.

Frente a la IA, el discurso dominante propone Aprendizaje I para todos y descalifica el Aprendizaje II ya consolidado de los mayores como obsolescencia. Esa operación no es técnica: es política, y se

sostiene en la lógica meritocrática que Sandel describe como una “máquina clasificadora” (Sandel, 2020, p. 155) que reduce las capacidades humanas a una sola medida y le pone al fracaso una etiqueta de mérito moral negativo. El carácter autovalidante del Aprendizaje II —que Bateson describió como su propiedad estructural— funciona aquí como cómplice involuntario: cada retirada confirma el diagnóstico, cada diagnóstico confirma la retirada.

La respuesta del neovieje —si quiere ser una respuesta y no una capitulación— no es defender su Aprendizaje II actual como mejor, ni intentar el Aprendizaje I a la velocidad de los jóvenes. Es construir un nuevo Aprendizaje II, deliberadamente, que conserve lo bueno del anterior y que incorpore a la IA como extensión cognitiva: como herramienta que reduce el costo del ensayo y error en territorios donde el cuerpo y la atención ya no quieren pagarlo. Eso ya no es una habilidad. Es, en términos de Bateson, una manera de habitar el mundo; y, en términos de Sandel, una reivindicación del bien común contra la tiranía de una única métrica.

No es verdad que el neovieje no pueda aprender a vivir con la nueva tecnología. Lo que hay que decir, y este artículo intenta empezar a decirlo, es que tiene que aprender distinto, y que ese aprender distinto es exactamente el deuteroprendizaje que Bateson nombró hace más de ochenta años pensando en otra cosa.

Bibliografía

Bateson, G. (1991). *Pasos hacia una ecología de la mente*. Buenos Aires: Lohlé-Lumen.

Borgmann, A. (1984). *Technology and the Character of Contemporary Life: A Philosophical Inquiry*. Chicago: University of Chicago Press.

Sandel, M. J. (2020). *The Tyranny of Merit: What's Become of the Common Good?* London: Allen Lane / Penguin Books. ISBN 978-0-141-99117-7.

Sobre el autor

L. Gustavo Sala Espiell es ingeniero, maestrando en filosofía (UNQ), y autor de [\[www.neoviejes.com.ar\]](http://www.neoviejes.com.ar)(<https://www.neoviejes.com.ar>). Trabaja sobre meritocracia como daño, ética aplicada y personas mayores.

El autor es ingeniero en telecomunicaciones y maestrando en filosofía en la Universidad Nacional de Quilmes. Su trabajo de tesis investiga la meritocracia como daño en personas mayores y el lugar de los neoviejes en la cultura contemporánea. Coordina [\[www.neoviejes.com.ar\]](http://www.neoviejes.com.ar)(<https://www.neoviejes.com.ar>).