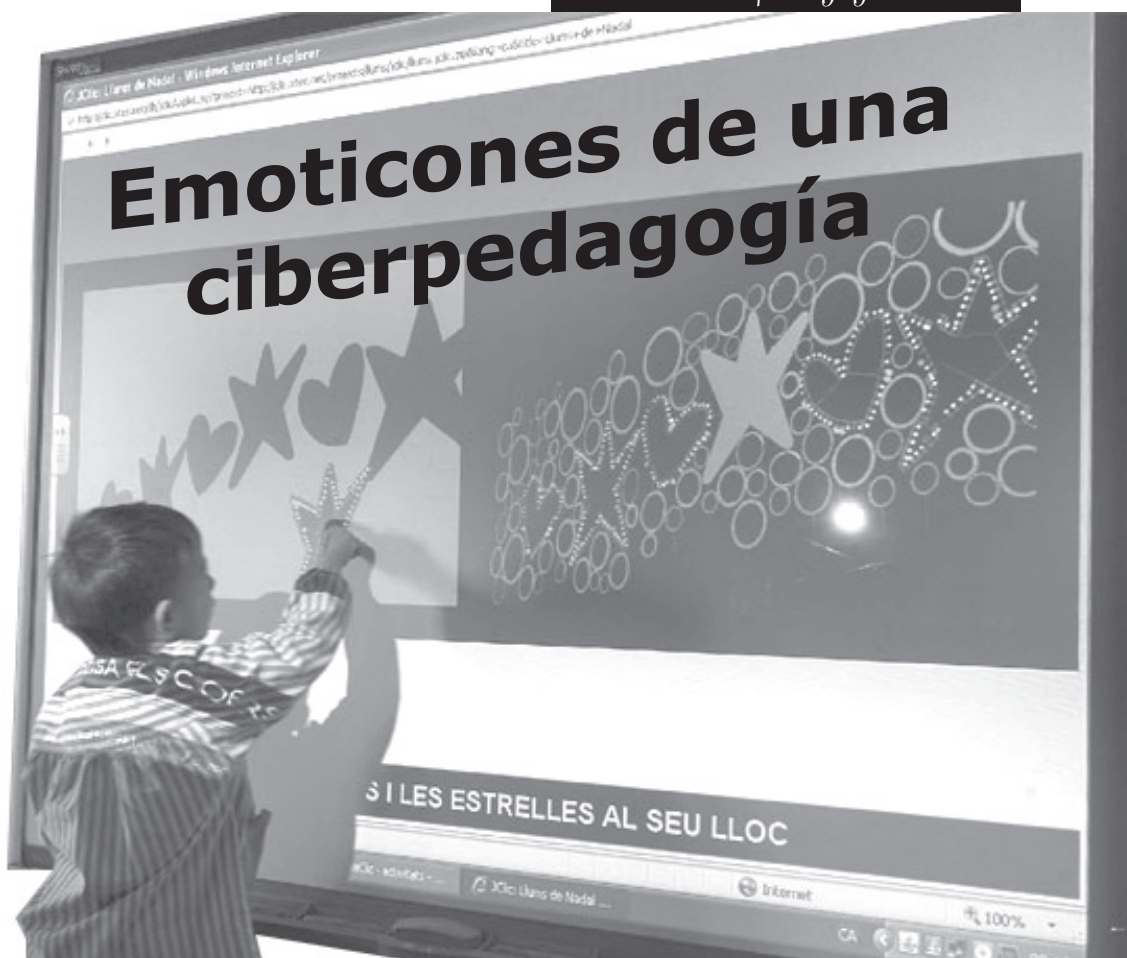


WILSON ESCOBAR RAMÍREZ¹

Si bien, como lo expresa Gadamer, “en el mundo contemporáneo la educación se constituye en la posibilidad más cierta de desarrollo social y humano de un pueblo” (1993, p. 546), también es claro que el proceso educativo ya no es exclusivo de las instituciones creadas

para ello, ni de los docentes que en ella interactúan.

En un mundo compartido con las máquinas, y la imaginación al servicio de las máquinas, para mejorarlas, perfeccionarlas, para hacerlas más eficientes en las labores que antes eran del ser humano; en un mundo mediado por la alta tecnología o la nanotecnología, es necesario pensar el hombre en esa relación y, por tanto, pensar en el papel de la educación ya mediada por aquella circunstancia tecnológica, como lo advierte Hans Belting en su obra *La imagen antes de la era del arte*: “Protagoniza-

¹ Licenciado en Filosofía y Letras. Profesor del Área de Lenguaje Escrito del Programa de Comunicación Social y Periodismo de la Universidad de Manizales. wilsonescobar@gmail.com

mos una Edad Media de alta tecnología, en la que priorizamos valores simbólicos inmateriales”.

El profesor David Parra Valcarse (2006) acuña el término *zoon tecnologí.com* para referirse a una versión actualizada del *zoon politikon* de Aristóteles, en una sociedad envuelta en un complejo proceso de transformación constante. Una transformación no planificada y originada en muy diversas fuentes, que está afectando la forma como nos informamos del mundo, como nos organizamos, trabajamos, nos relacionamos y aprendemos.

Estos cambios tienen un reflejo que se hace visible en las instituciones educativas como establecimientos encargados de formar a los nuevos ciudadanos. Los alumnos disponen hoy en día de muchas más fuentes de información que la generación que les precedió; actúan e interactúan con ella de tal manera que ésta les ha impreso un carácter muy particular. Como lo advierte María Teresa Quiroz “la actualidad está marcada por la rapidez, la eficiencia, la celeridad de las imágenes” (Quiroz, 2003, p. 76), al modo en que se mueven los personajes de las películas *Corre Lola Corre*, *Matrix* o la trilogía *Bourne*. Y es con esa información pluridiversa que llegan a un sistema escolar que les resulta incómodo y lento en su manera de percibir y apropiarse del mundo.

El hecho de que la escuela ya no sea la única depositaria del saber y deba “competir” con otras fuentes propias de la expansión de la Comunicación y las Tecnologías de la Información (TICs), como la radio, la televisión, la prensa, las bibliotecas virtuales, la internet, los video juegos, los juegos virtuales de roles, sugiere un cuestionamiento en la manera como ésta debe

cambiar su paradigma educativo, y un replanteo de las funciones que tradicionalmente se han venido asignando a las escuelas y a los profesionales que en ella trabajan.

¿Cómo afectan estos cambios a los profesores? ¿Cómo repensar el trabajo del profesor bajo estas nuevas circunstancias? ¿Cómo deberían formarse los nuevos docentes? ¿Cómo se adecuan los conocimientos y las actitudes del profesorado para dar respuesta y aprovechar las nuevas oportunidades que la sociedad de la información ofrece? ¿Qué nuevos escenarios educativos y escolares son posibles o deseables en este presente inmediato? Estas y otras preguntas emergen como un reto para trazar las posibles respuestas a la reconfiguración del horizonte educativo.

Una agenda reflexiva que, sin embargo, debe partir del reconocimiento de los extremos que pervierten el accionar pedagógico actual: el exceso intelectualista, que aleja de la realidad referenciada a los estudiantes, y los agazapados voluntarismos y sentimentalismos que llevan a instancias perniciosas cualquier proceso de conocimiento (Niño, 1998, p. 330). Más allá de esos extremos evidentes, no son pocos los críticos que coinciden en afirmar que el problema educativo de nuestros días radica en el divorcio de la institución educativa con el contexto social, político y económico que rodea y afecta al estudiante.

Muchos docentes desconocen en el aula la procedencia cultural de sus estudiantes; no saben, por ejemplo, que un cada vez más creciente número de ellos -especialmente en las ciudades- se inscribe o se alindera en lo que se ha dado en llamar “tribus urbanas”, unos con sus estéticas oscurantistas, alusivas

a una edad media, de referentes góticos para expresar una agresividad protestaria; otros que median su pensamiento y expresión gética a través del graffiti para visibilizar su inconformidad o para contar su cotidiano espacio de ciudad; otros que se buscan en la música y en su extraña combinación con el vestuario entresacado del comic, para inscribirse en una generación “emo-core” que expresa una alta sensibilidad y protesta por la discriminación social de la que -según perciben- son víctimas.

En ese contexto no es difícil ponerse de acuerdo en la imperante necesidad de educar desde y para las emociones. En tal caso pareciera que la pedagogía institucional e institucionalizada, va muy por detrás en esa tarea y está perdiendo terreno y eficacia ante la perspectiva mediática y sabelotoda de la internet -por ejemplo- que ha permitido el diálogo intercultural, de carácter planetario, en una especie de pan-biblioteca que si bien algunos han dado en llamar “una superficial fábrica de conocimiento”, se antoja más poderosa que lo que pueda hacer el mejor pedagogo en clase: la aprehensión de la realidad cultural a través de múltiples y variados recursos como el chat, la búsqueda lúdica de documentos de instrucción educativa, la configuración de redes, equipos, grupos para dialogar sobre temas de interés en los que se va desplegando una inusitada experticia en temas de variada índole;

sin dejar de lado la configuración de metáforas sobre el mundo, sus problemas, tendencias, sueños, temores, a través de los videojuegos en línea, en los que el “navegante” asume roles, avatares, escoge caminos, discierne, se asume como alter-ego para llegar a metas que él mismo se propone dentro de las macrometas sugeridas por el sistema inmersivo.



Pese al carácter de “virtualidad” de estos medios digitales la gran demanda de la red, que supera en mucho los 1500 millones de usuarios - en su mayoría de jóvenes desbocados que pasan horas y horas frente a la máquina - dice del poder abarcador y arrasador que supone internar-

se en esa maraña de datos, acciones, imágenes, símbolos y situaciones por resolver que presenta este ciber-tablero.

La voz antigua del humanista Tomás Campanella, que introduce el filósofo Fiededigno Niño en su reflexión antropológica, pareciera actualizarse en esta perspectiva ciber-cognitiva que nos ocupa. Para Campanella el descubrimiento del mundo (...) no es una lectura, sino una exploración. Exploración que tenían muy claro los griegos cuando advirtieron que existían múltiples formas de introducir las nuevas generaciones a la experiencia humana y “agendaron” el problema educativo como una de las principales cuestiones de pensadores y líderes para darle forma al Estado. En el

propósito de dedicar un periodo de vida del hombre para tratar de enseñarle, crearon la escuela, el liceo, el gimnasio, lugares donde hoy, después de dos mil quinientos años, se sigue ejercitando la mente y el cuerpo.

Pero los nuevos escenarios que configuran los medios virtuales, pondrían en entredicho la tarea exploradora de los escenarios fundantes instaurados por los griegos. El aula clásica, tradicional, del magister dix, llega a las generaciones de hoy con una voz cansina que no logra trascender a una verdadera “exploración”, en los términos que reclama el humanista Campanella para descubrir el mundo; a esa aula desprovista de la velocidad, la diversidad, la fragmentación, que arropan el día a día de los jóvenes y lo convierten en su imaginario de vida; a esa aula, digo, la tarea de la “aprehensión impresiva” de Zubiri, es decir, el aprehender mediado por la sensibilidad y el sentir, se le torna más esquivada en un mundo en el que los medios -especialmente los digitales inmersivos- parecieran ser más eficaces en tal búsqueda.

Tampoco la escuela actual pareciera estar, en absoluto, preparada para ayudar a los alumnos a enfrentarse con las realidades del siglo XXI. De hecho, las mismas instituciones educativas en amplias regiones del mundo no están preparadas para enfrentarse a los nuevos retos, bien porque “hacen parte de los grupos socioeconómicos más desfavorecidos o geográficamente aislados” (Catiglioni, Cuellas y otros, 2000, p. 76) que les impide acceder a las nuevas tecnologías por carencia de presupuestos o de infraestructura; o bien porque tienen en algunos grupos estudiantes que sufren problemas de aprendizaje o de discapacidad psico-motriz. En tales

casos el atributo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación se vuelve en contra de estas comunidades al no existir una expansión igualitaria hacia esas regiones, con lo cual la llamada “Brecha digital” gana terreno a favor de la inequidad.

Ejemplos de esta situación abundan: los expertos en tecnología educativa señalan cómo en el mundo se impone la tecnología walk and talk, es decir, que el maestro pueda escribir en el tablero desde cualquier rincón del salón de clase; señalan, asimismo, que los avances tecnológicos en la pedagogía apuntan al “aprendizaje colaborativo”, en el que maestro y estudiantes desarrollan en conjunto los contenidos de la materia. Pero es una tendencia de privilegiados que excluye, por carencia de recursos, a un alto porcentaje de la población mundial.

Pero ya no sólo las dificultades del entorno con el que coexiste la escuela, sino las mismas taras culturales heredadas de la tradición clásica educativa, están llevando a una neofobia por el entorno virtual en el aula, expresada en una constante resistencia de docentes y administrativos al cambio, a abandonar un modelo de enseñanza-aprendizaje que se les antoja cómodo y seguro; a lo que se suma la resistencia de los mismos padres que ven en estos nuevos medios un peligro inminente que sólo reproduce el ocio fuera de la escuela; la poca fiabilidad de la privacidad en la Internet, que multiplica episodios dramáticos a cada semana, con el surgimiento de incontables redes de “desadaptados digitales” que afectan los contenidos y generan inseguridad (Catiglioni, Cuellas y otros, 2000). Todas estas resistencias y dificultades ante la nueva revolución tecnológica suponen las grandes ba-



rreras que limitan el accionar pleno y deseable de las Tics en las escuelas.

En efecto, los valores ético-educativos de la cultura de los “media” se reducen en muchas ocasiones a enunciados catastróficos dada su tendencia masificadora que se ve, las más de las veces, con un sentido negativo en detrimento de la calidad y la individualidad, entendida ésta como singularidad del desarrollo. Pero, como se preguntaba al borde de los años 90 el profesor Alberto Granese: “Los media ¿realizan o des-realizan? ¿Son buenos o malos, o neutros por sí mismos o en relación con el tipo de mensaje? La estética de los media -reproductibilidad, manipulación electrónica, construcción de lenguajes- ¿es válida o fraudulenta? ¿Estamos en una situación de descubrimiento o de ocultamiento?” (Granese, 1989, p. 134).

Desde su aparición a mediados de los años cincuenta la tecnología educativa -entendida como la aplicación del conocimiento científico y la creación de diseños para resolver los problemas de unos contextos específicos de enseñanza-aprendizaje (Cabero, 2001), se

ha mostrado como una promesa que impacta positivamente el entorno del aprendizaje. Sin embargo y pasado más de medio siglo, la tarea sigue vigente: la tecnología educativa todavía no ha tenido un gran impacto en la disminución del fracaso escolar, el aumento del número de personas que podrían acceder al conocimiento, reducción de costos y, en general, mejoramiento en la calidad de la enseñanza.

Con esta deuda heredada, según los estudiosos del tema, las nuevas tecnologías (los media hacen parte de este universo, en cuanto artefactos culturales) deberían incorporar un cambio en la forma de organizar la enseñanza y el aprendizaje. Ello requiere de un profesor que, al modo en que los piensa Vygotski, articule los procesos de enseñanza a los procesos de aprendizaje y haga de la acción educativa, el factor central del desarrollo de los individuos. Por ello es necesario cuidar de la organización y disposición de los contenidos de aprendizaje, así como de la organización del aprendizaje de los alumnos mediante tareas individuales y en grupo, con un cuidado y permanente seguimiento por parte del tutor. Se trata de un modelo de enseñanza que asume la mediación cultural de las interacciones del individuo con su entorno, o lo que Vygotski llama la mediación semiótica, con el lenguaje como prototipo capaz de comunicar, expresar y producir significados.

En un modelo así los alumnos no son meros receptores pasivos de datos estáticos, sino que deben resolver problemas utilizando para ello los contenidos adquiridos. “El maestro pasa de ser un

mero transmisor de saberes a convertirse en un formulador de problemas, provocador de preguntas, coordinador de equipos, sistematizador de experiencias. Todo ello en el marco de un clima de renovación pedagógica y no sólo de incorporación de nuevas tecnologías” (Quiroz, 2003, p. 48).

Se está demandando en esta oleada virtual un profesor entendido como un “trabajador del conocimiento”, diseñador de ambientes de aprendizaje, con capacidad para rentabilizar los diferentes espacios en donde se produce el conocimiento. Y una profesión docente caracterizada por lo que Shulman ha denominado una comunidad de práctica a través de la cual “la experiencia individual pueda convertirse en colectiva”.

Una profesión que necesita cambiar su cultura profesional, marcada por el aislamiento y las dificultades para aprender de otros y con otros; en la que está mal visto pedir ayuda o reconocer dificultades.

Ya no se trata pues de “aprender a enseñar” sino y de forma paralela, “aprender a aprender”, aprender a convivir y aprender a ser en el marco de un proceso cultural donde se producen aprendizajes significativos a partir de las imágenes digitales. Como lo sintetiza María Teresa Quiroz: “un uso pedagógico, creativo y crítico de los medios y las nuevas tecnologías puede aportar la posibilidad de aprender de los medios en lugar de aprender por los medios” (Quiroz, 2003, p. 67).

Referencias bibliográficas

- Cabero, J. (2001). *Tecnología educativa. Diseño y utilización de medios en la enseñanza*. Barcelona, España: Paidós.
- Castiglioni, C. et al. (2000). *Ecuación y Nuevas Tecnologías*. Buenos Aires, Argentina: Educacia.
- Gadamer, H.G. (1993). *Verdad y Método I*. Salamanca, España: Sígueme.
- Granece, A. (1989). Valores ético-educativos y valores estéticos en la cultura de los media. En *Videoculturas de fin de siglo*. Madrid. Cátedra.
- Niño, F. (1998). *Antropología Pedagógica*. Bogotá, Colombia: Magisterio.
- Quiroz, M. T. (2003). *Aprendizaje y Comunicación en el siglo XXI*. Bogotá, Colombia: Norma.
- Valcarce, D. (2006, enero-junio). El zoon tecnologi.com ante el fenómeno de las bitácoras en Internet. *Revista Escribanía* (núm. 16), 46-74.