

La impronta de los aprendizajes en un mundo tecnológicamente globalizado: ¿podrá construir su futuro la escuela de hoy?

EDUARDO GARCÍA TESKE

Artículo recibido: 13/06/10; evaluado: 23/11/10 - 23/12/10; aceptado: 24/12/10

La educación hoy tiene como paradigma esencial: el cambio. Esta situación nos remite a un constructo novedoso y diverso, pero percibido como fragmentado en sus *habitus* intra e interinstitucionales.

Hemos construido las instituciones educativas sobre modelos fuertemente instituidos que marcaron un "hacer pedagógico" que se afincó en lo social como paradigma: "escuela". Junto a él, se instalaron juegos actorales y escenarios de acción; pero, paralelamente, aparecieron nuevos instituyentes reales y simbólicos que marcaron con fuerza, un nuevo mojón, a la postre una "vanguardia".

Podríamos decir que junto a los modelos establecidos se conjugaron, paralelamente, nuevas formas (re-formas) que trajeron consigo los llamados "cambios". Éstos, más que meras adaptaciones de *photoshop* constituyeron "una novedad" con cierto carácter hasta revolucionario. No quedan dudas de que entre estos nuevos elementos el sintagma "enseñanza y aprendizaje", concentró y concentra la atención esencial de la escuela, a partir del cual se produjeron los más grandes desarrollos de la teoría educativa del siglo XX.

Sin embargo, el siglo que iniciamos trajo, además, un conjunto de nuevos entrometidos que pasaron progresivamente a afincarse como legítimos en el ser y el hacer cotidiano de los sujetos, con gran poder de penetración y aceptación. Retumban fuertemente las ventajas que poseen y los beneficios que aportan para el desarrollo personal y social; pero más retumban, y con más entusiasmo, los niveles de adhesión y de pertenencia a los mismos.

Entre estos nuevos entrometidos se encuentran "las tecnologías de punta o de avanzada", aquellas que parecen constituirse en una necesidad más del ser humano y de la organización social para la cotidianeidad. La sola mención de las nuevas y diversas formas de comunicación y de acceso a la información; la organización cada vez mayor de redes extendidas que se ubican por encima de los marcos tradicionales de socialización, han obligado a preguntar-se y re-preguntarse cómo la incidencia exosistémica, hasta hace poco tiempo considerada periférica; hoy se ha cuasi mimetizado en el nivel meso y microsistémico (Bronfenbrenner, 1987), conduciendo a cuestionar las formas instituidas de las organizaciones (escolares), para arremeter en una nueva avanzada contra los marcos de enseñanza-aprendizaje instituidos.

Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação
ISSN: 1681-5653

n.º 54/5 – 10/01/11

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)

Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI)

Nuevas formas, nuevos desafíos. La escuela –nuevamente• se ve obligada a enfrentar la lucha contra la búsqueda y el encuentro de aprendizajes relevantes, no ya como los históricamente desarrollados, constituyentes de ciudadanía, sino otros, diferentes, que procuran o buscan instituirse y requieren ser validados por los sujetos que los construyen. Este es uno de los mayores desafíos de la educación de nuestro tiempo.

Los “nuevos entrometidos”, exigen asimilar su presencia y su asunción o diferenciarse (distanciarse) de ellos. Esta nueva dicotomía produce nuevos discursos sobre la escuela que la colocan en zona de riesgo. Aparecen las evaluaciones de los sistemas que se traducen en un nuevo sintagma: “las contradicciones actuales del campo educativo”.

La relevancia de lo externo como ámbito privilegiado del conocimiento social, el divorcio entre el conocimiento escolar y el conocimiento cotidiano, el cuestionamiento del saber instituido y representado por la institución escolar, el saber como soporte del profesionalismo de los educadores, la vigencia absoluta de un mundo que se comprende como global (glocal), el imperativo personal de aprendizajes cada vez más diversificados y complejos hacen que la escuela sea una de las instituciones más afectadas por las transformaciones habidas en los modos de circular el saber, que constituyen una de las más profundas mutaciones que sufre la sociedad globalizada contemporánea, propia del *tercer entorno* planteado por Echeverría (1999).

Esta mutación (Barbero; 2003), se manifiesta en la fuerte circulación de los saberes *por fuera* de la escuela y de los libros (*descentramiento*), y por la difuminación de las fronteras que separaban los conocimientos académicos del saber común (*diseminación*).

La nueva realidad propone una re-definición del sujeto de la educación. Así, el sujeto cartesiano del conocimiento, base de la acción educativa de la escuela actual, deja paso a un individuo que sufre de una constante inestabilidad en su identidad, ya que la escuela de hoy no le aporta los elementos referenciales como sí lo hacían las instituciones sociales modernas, como ocurría con la Iglesia o el Estado. Es decir se desenvuelve en un habitus particular, propio, novedoso, exclusivo, pero dicotómico.

El habitus (Bourdieu, 1972), se define como competencia cultural, o sea, como “*un sistema de disposiciones durables que, integrando las experiencias pasadas, funciona como matriz de percepciones y de acciones posibilitando tareas infinitamente diferenciadas*”. Es decir, la competencia cultural del habitus, que es la que nos interesa en términos educativos, hace parte del sistema de disposiciones que hay en el sujeto del aprendizaje, en el que se integran sus experiencias, su trayectoria cultural o los modos de adquirir esas disposiciones. Del modo de relación con los objetos, con el lenguaje o con los saberes, depende su modo de adquisición (Barbero, 2003).

La instalación, casi natural, de la ruptura de la vigencia de un modelo de enseñanza-aprendizaje fuertemente validado y legitimado por todos los actores sociales genera la “crisis”. Crisis no sólo como ruptura, sino como oportunidad del cambio. Es decir de re-instalación de “algo nuevo” que hará reverberar la evidente tensión entre el “hacer natural” y el “hacer instituyente” (García Teske, 2008).

Ese es el mundo de la globalización en su sentido sociocultural, que impregna y contiene lo educativo. Las tecnologías han pasado a formar parte del mundo representacional de los sujetos en ámbitos

personales y sociales, públicos y privados. Han marcado una impronta en las formas de "ser y de hacer" y han configurado cosmovisiones atractivas de lo real, en muchos casos "fantasías de lo real" a través de lo virtual. Este escenario marca un nuevo lugar a construir por parte de las instituciones y con ellas de los sujetos, un nuevo conglomerado de saberes válidos y necesarios, sobre la base de "escenarios sociales diversos" en un espacio no delimitado por las fronteras nacionales sino más amplio, más heterogéneo, más (des)comprometido con lo cercano y en muchos casos (im)personal y simulado.

Resulta difícil pensar cierta trazabilidad de ese escenario al ámbito escolar y más a las relaciones sobre enseñar y aprender, fuertemente unidas a la certeza; pues, es un escenario de incipiente incertidumbre, que genera una nueva dicotomía. Más allá de que los discursos sobre esta realidad que vivimos hoy, generalmente marcan tecnofílicamente, el advenimiento de una nueva escuela y por ende de otros aprendizajes; la escuela sigue rodeada de una gran muralla que la protege de los entrometidos y de las incertidumbres.

Para pasar de una concepción de aprendizaje como forma social establecida, eje de instituciones creadas para tal fin, a una concepción de aprendizaje como funcionalidad socialmente útil es necesario dar un nuevo sentido al "aprender" no sólo como una tarea complementaria al "enseñar", sino implicando más que ello. Intentando (re) establecer aquellos elementos referenciales básicos que faciliten la permanente adaptación del individuo a un contexto; multidimensional, dinámico y complejo.

Así, Barbero (2003), por ejemplo, establece que *"Una explícita transversalidad es la que moviliza a los saberes indispensables, que son aquellos que no siendo funcionalizables son socialmente útiles, pero no son tampoco saberes temáticos, pues operan unas veces sustentando y otras subvirtiendo los saberes temáticos. En su paradójico estatus los saberes indispensables, aunque se hallan ligados a materias históricas, no responden a las condiciones epistémicas ni a los operadores de funcionamiento de las disciplinas académicas. Estoy hablando de los saberes lógico-simbólicos, los saberes históricos y los saberes estéticos"*

El viejo sintagma fuertemente asimilado por nosotros; "aprender a aprender", se convierte progresivamente en el núcleo de las discusiones teóricas y de las prácticas educativas de las postrimerías del XX e inicios de este siglo, y con él, arriban nuevos desafíos como el de operar en el aula con nuevos mediadores para construir nuevos saberes. Este desafío constituye un aspecto sustancial en la mediación instrumental para las construcciones de los aprendizajes "significativos" de los sujetos de hoy. Obliga a la educación a proporcionar las cartas náuticas de un mundo complejo y en perpetua agitación y al mismo tiempo, la brújula para poder navegar por él.

Tanto los diversos discursos dualistas (tecnofóbicos - tecnofílicos, totalidad - fragmentariedad, utilidad - inutilidad, etc.) como los instrumentalistas, proponen una nueva perspectiva en la que la herramienta transforma al usuario, a su mundo de relación y al mundo en sí mismo. Este es, uno de los puntos más fuertes del llamado discurso posttecnocrático.

Las características de este entorno pueden resultar fascinantes y alentadoras para algunos, y caóticas y angustiantes para otros. Burbules y Callister (2001) advierten que *"Es evidente que resolver sólo los problemas técnicos de poner las aulas on line no será suficiente si los usuarios no encuentran también la oportunidad de desarrollar aptitudes y actitudes necesarias para aprovechar el recurso."* (2001:43) Junto a

las condiciones de acceso, es necesario considerar los criterios del mismo, es decir, las propiedades personales que la gente necesita poseer a fin de obtener acceso real. En otros términos, *"no es posible analizar la accesibilidad desde el ángulo de la cantidad, sin considerar al mismo tiempo la calidad del acceso"*. (2001:46)

Con este escenario no nos preguntaremos hoy sobre la utilidad de la tecnología en la escuela, tal como no se nos ocurriría cuestionar la de los libros o los pizarrones. Como instrumentos de información y de comunicación, las computadoras, Internet, las enciclopedias interactivas digitales, la telefonía digital, la televisión son tan buenos o malos auxiliares del proceso de enseñanza y de aprendizaje como los tradicionales. Lo esencial es definir cómo se los usa, quién los usa y con qué fines.

La construcción de esquemas representacionales de la realidad constituye un elemento esencial latente de la socialización. Es desde ésta que se instala en los sujetos la necesidad de la dependencia del objeto. La red en sí misma, las tecnologías por sí solas y las instituciones que las promueven como forma sustancial del "vivir en el mundo" no son más que nuevos insumos para una formación dependiente de los valores que cada vez son más hegemónicos o dominantes. Incluso se afirma que "el ordenador es una herramienta no neutral". El aprendizaje, como instrumento de la nueva alfabetización (tecnológica) de los ciudadanos, requiere y exige no sólo desarrollar conocimientos y habilidades, tanto instrumentales como cognitivas, en relación con la información vehiculizada a través de las tecnologías (manejar el *software*, buscar información, enviar y recibir mensajes electrónicos, utilizar los distintos servicios del WWW, etc.), sino que también es imperativa en la necesidad de plantear y desarrollar valores y actitudes de naturaleza social y política con relación a las tecnologías.

Es que ya no basta, como lo hicimos históricamente, con que cada individuo acumule al comienzo de su vida una reserva de conocimientos a la que podrá recurrir después sin límites. Este nuevo escenario de acción exige estar en condiciones de aprovechar y utilizar durante toda la vida cada oportunidad que se le presente de actualizar, profundizar y enriquecer el saber y de adaptarse a un mundo en permanente cambio.

Desde los años 90 participamos de un discurso renovador sobre la educación que afirma que ésta, para cumplir el conjunto de las misiones que le son propias, debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales (Delors, 1994), que en el transcurso de la vida serán para cada persona, en cierto sentido, los pilares del conocimiento: aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores.

Sin embargo, el escenario actual se define por un nuevo modelo de sociabilidad que se caracteriza por el individualismo en red (Castells, 2001) y el aprendizaje descentrado de sus núcleos tradicionales de acción. En esta hipótesis se plantea la aparición de la lógica de la simulación, que nada tiene que ver con la lógica de los hechos. Esta simulación se instala por la precesión del modelo sobre los hechos. El modelo es anterior, y su circulación orbital contiene el verdadero campo del suceso. (Baudrillard, 1993). El espacio de la simulación es el de la confusión de lo real y del modelo. Ya no hay distancia crítica y especulativa entre lo real y lo racional. No hay ni siquiera exactamente proyección de modelos en lo real, sino transfiguración en el mismo lugar, aquí y ahora, de lo real en modelo. Corto circuito fantástico: lo real es hiperrealizado. Ni

realizado, ni idealizado: hiperrealizado. Lo hiperreal no es la abolición de lo real no por destrucción violenta, sino por asunción.¹ Es, la acriticidad del sujeto naturalizada.

La tesis de Baudrillard exige interrogarnos si ¿es posible la ruptura de esta hegemonía? ¿La construcción de comunidades virtuales fomenta una estructura única de pensamiento? ¿Es la hegemonía de la cultura occidental la que determinará las pautas de una cultura mundializada que subyugue y elimine las subculturas locales? ¿Son las escuelas las encargadas de inducir formas particulares de acción y sostener las características identitarias de las sociedades particulares? ¿Son las escuelas los instrumentos para validar posturas de generalización y globalización del conocimiento tecnológico? ¿Son los educadores los encargados de legitimar esos saberes y estos "nuevos enmarcados del aprendizaje"? ¿Cuál es el nuevo rol que deberán asumir los docentes? ¿Es el aprendizaje el mecanismo esencial para construir un mundo desde modelos de simulación? ¿Existe otro futuro para la escuela, o ya está determinado por las características de este tercer entorno? ¿Hay algún margen de libertad para construir la realidad? Y por último, ¿podrá construir su futuro la escuela de hoy?

Muchas preguntas y pocas respuestas. Estas son las que importan, pero aún están ausentes. La impronta de los aprendizajes hace reconstruir la trazabilidad del acto educativo instituido y genera nuevas interrogantes que no son autóctonas del campo pedagógico, sino que son generadas por los nuevos entrometidos, actores esenciales de la globalización cultural.

Participamos de nuevos desafíos donde el aprender se convierte en eje central de análisis e interpretación, que emerge como instrumento crítico de la realidad personal y social. La pregunta final es: ¿estamos preparados para ello?

Bibliografía

- BAUDRILLARD, J. (1978, 1993). *Cultura y simulacro*. Kairós, Barcelona.
- BURBULES, NICHOLAS C. y CALLISTER, THOMAS A (2001). *Riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación*. Granica, Madrid.
- BOURDIEU, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Ginebra, Droz.
- BRONFENBRENNER, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Paidós, Barcelona.
- CASTELLS, M. (2001). *Internet, libertad y sociedad: una perspectiva analítica*.
En http://www.uoc.edu/web/esp/launiversidad/inaugural01/intro_conc.html
- ECHEVERRÍA, J. (1999). *Los Señores del Aire: Telépolis y el Tercer Entorno*, Barcelona, Destino.
- GARCÍA TESKE, E. (2008). *Tecnologías, educación y sociedad*. Magrò, Montevideo.
- MARTÍN BARBERO, J. (2003). Saberes hoy: disseminaciones, competencias y transversalidades. *Revista Iberoamericana de Educación* - Número 32. Mayo-agosto. En <http://www.rieoei.org/rie32a01.htm>

¹ A este respecto, el ciberespacio representa un espacio de intercambio de información entre humanos, pero no es equivalente al espacio real de interacción, dado que no tiene una base física, material que lo sustente; las comunidades virtuales representan un grupo social humano, pero no son equivalentes a las comunidades humanas reales; la identidad virtual no necesariamente representa a la identidad real y así sucesivamente. Así Internet, el ciberespacio, las comunidades virtuales y las identidades virtuales no se perfilan como objetos reales ni irreales: son objetos hiperreales, dado que retan a la representabilidad misma de la realidad; son los objetos que corporeizan el posmodernismo.