La disolución del arte de enseñar en la era de las TI

Angel San Martín Alonso*

Los cambios y parámetros que rigen las sociedades de nuestros días, han convertido en muy conflictiva la convivencia con las instituciones heredadas de la modernidad. La escuela, como no podía ser de otro modo, tampoco escapa a esta "crisis de identidad". Se le critica tanto por ser incapaz de alcanzar sus propósitos fundacionales como, por otra parte, de estar orientada por unos fines desfasados respecto a la vigente "sociedad del conocimiento" consecuencia, en buena medida, de la generalización de las tecnologías de la información (TI). La violencia en las aulas, la segregación, el fracaso escolar o la incesante pérdida de nivel de conocimientos por parte de los alumnos, son algunos de los argumentos que con mayor frecuencia se esgrimen para cuestionar aún más su relación con la sociedad del presente (Cardús, 2000; Postman, 1999). Al tiempo que esto sucede, aparece con fuerza un discurso bien trabado que canta las excelencias educativas de las TI, sin que hasta el momento se haya demostrado empíricamente su valor como medio de formación. Tal es el entusiasmo que, en contadas ocasiones, se repara sobre la economía política que impulsa la penetración de las TI en el terreno educativo. Omisión especialmente llamativa cuando se repara que éstas son propuestas ni más ni menos que como alternativa al sistema reglado.

El implícito de esta forma de pensar y proceder es que la institución escolar ha sido definitivamente superada por los modos de enseñar y aprender a través de las TI. En esta ofensiva el lenguaje también juega un importante papel estratégico, de ahí que los términos experimenten significativas mutaciones y casi siempre para neutralizar sus determinaciones históricas (Bourdieu y Wacquant, 2001: 10 y ss). De pronto la *enseñanza* pasa a un segundo plano en beneficio del *aprendizaje*, que a su vez será suplantado por el de *autoaprendizaje*, y de éste nos adentramos ahora en el de *e-learning* que parece ser lo último. Todo ello como si fuera la cosa más normal del mundo, no en vano cuentan con el apoyo propagandístico de importantes segmentos de la industria cultural (seminarios, congresos, publicaciones, etc.)¹.

* Departamento Didáctica y Organización Escolar. Universitat de València

¹ A modo de sugerencia invito a que se repara en la cantidad de congresos y reuniones "científicas" que, desde las áreas de psicología y pedagogía, se están organizando por estas fechas en torno al e-learning. Y en realidad esta expresión no es más que una consigna política formulada por la Comisión Europea en su reunión de Lisboa el pasado año.

De modo que, sin haber probado la eficiencia de las TI en el plano educativo (Stoll, 2001), se alimenta sin reparos las expectativas en unos artefactos como medios para resolver con solvencia los problemas actuales de la educación. Y no demasiado lejos de este discurso hegemónico están quienes propugnan, esgrimiendo el argumento de su impacto cotidiano, la incorporación de las TI a las aulas. Alimentan así la creencia en que la dotación a los centros de estos equipamientos contribuirán por sí solos a mejorar las prácticas de enseñanza. A todo esto ya se oyen voces entre el profesorado que denuncian las políticas de equipamiento de los centros, pues no parecen seguir otro criterio que el de “llenar” –según su propia expresión– sin que luego se les apoye para aprovechar pedagógicamente lo mejor posible dichos medios.

La situación, sin duda, es harto desconcertante, al menos a la hora de enfocar el qué y cómo abordar desde la institución escolar los desafíos que hoy le plantea la sociedad emergente. Desde esta posición inicial de desconcierto, queremos plantear una serie de cuestiones a modo de hipótesis orientadoras del trabajo que realizamos en este ámbito.

Las TI son, a todas luces, el mejor exponente y herramienta fundamental, del nuevo orden mundial que se materializa en lo que conocemos como la globalización. Los artefactos (tanto materiales como simbólicos y culturales) que constituyen las TI surgen de complejos proyectos científico/tecnológicos en los cuales se invierten enormes sumas de recursos humanos y económicos. Se trata de proyectos inspirados en objetivos que, en la mayoría de los casos, coherentes con el modelo del capitalismo más duro escapan al control de las instancias democráticas. Espacio que pasa a ser ocupado por poderosísimas corporaciones fusionadas una y otra vez hasta alcanzar volúmenes de negocio que superan con creces la capacidad de intervención de la mayoría de los estados en los que están presentes tales oligopolios. De estos conglomerados empresariales hay que resaltar, además de su globalización, la naturaleza transversal de sus intereses directos e indirectos. Dicho de otro modo, bajo el principio de “diversificar riesgos”, extienden sus tentáculos por sectores económicos muy distintos (producción industrial, I+D, sector financiero, industria cultural, etc), y para esto las fundaciones cumplen un papel estratégico decisivo¹. La globalización es, pues, tanto espacial como de contenido y ello les otorga una enorme capacidad operativa para, bajo el principio de producción local y venta transnacional, imponer lo local como mundial y viceversa (Schiller, 2000). En semejante contexto al Estado le queda poco más que la educación, el folclor y las artes clásicas, el resto de producción cultural, que es la mayor parte, está en manos de las grandes corporaciones cuya capacidad de influencia poco tiene que ver con las estrategias y directrices culturales de los

¹ Ilustramos semejante afirmación con un ejemplo, que no anécdota, tomado de la prensa diaria. Según se informa, el Grupo Santillana (perteneciente a Prisa) firma un convenio con la Universidad Complutense de Madrid, para ofrecer formación continua al profesorado de los niveles no universitarios tanto españoles como latinoamericanos. Las nuevas tecnologías e internet jugarán un papel clave en el desarrollo de este convenio (*El País*, 22 -9- 2001).

organismos públicos de los países receptores de aquellos productos (García Canclini, 1999: 144 y ss).

El sistema de orden organizativo en el que se funda la escuela es incompatible con el requerido por las TI, ya que éstas desbordan con creces las coordinadas espacio-temporales de la escuela convencional. Siguiendo a Deleuze diríamos que la escuela responde, ante todo, a la “sociedad disciplinaria” mientras que en la actualidad vivimos en la reconocida como “sociedad de control”. Y con este modelo son mucho más coherentes las TI que las escuelas. Según señala Ph. Rivière (2001), pequeñas y grandes empresas se lanzan al desarrollo de nuevas tecnologías de reconocimiento automático biométrico o de control de acceso que subvierten las reglas de la democracia, pese a lo cual se generaliza su utilización sin ninguna cortapisa. Frente al castigo, las TI hipotecan al individuo recreando una identidad electrónica asociada a una clave (contraseña personal) con la que se identifica y por la que puede, a la vez, ser identificado en cualquiera de sus múltiples movimientos virtuales. Mientras que la escuela imponía unas disciplinas en un régimen disciplinado circunscrito a un espacio con presencia física de los individuos, la globalización, a través de la clave de acceso, permite el movimiento controlado por donde quiera. Se constituye así un entramado centrífugo de los individuos para el que no tiene demasiado valor ni la condición de sujetos ni la entidad física de aquellos. El individuo queda diluido entre sus congéneres aunque localizable a través de la contraseña, la cual vendría a suplantar al régimen disciplinar impuesto por las instituciones modernas, incluida la escuela.

Los formatos con los que operan las TI en la presentación del conocimiento apuestan por lo que podemos llamar una “pedagogía de la mirada”, prioritariamente de la mirada placentera. Las reglas que regulan las narrativas electrónicas mantienen escasísimos puntos en común con las que rigen el texto impreso, aunque aquéllas utilicen con frecuencia la escritura. El contenido se organiza en torno a la visualidad como principal mecanismo para captar audiencias, a las que no se les exige mucho más que permanecer ante la telepantalla. Se estructuran así múltiples y variados productos culturales de masas, siempre inspirados por una lógica muy semejante y sobre la que no podremos detenernos aquí. No obstante, apuntamos a propósito de lo desbaratado y hasta absurdos formatos con los que con frecuencia se nos muestran los relatos electrónicos, que ellos son, según mantiene Virno, (2001: 70), “el prototipo o el “laboratorio” de los procedimientos laborales postfordistas”. De modo que es fácil establecer bastantes paralelismos entre la organización de la producción de bienes simbólicos y la de bienes materiales. Pese a que los contenidos se presentan sin mayores exigencias intelectuales ello no significa que los receptores, por su cuenta como individuos particulares, no puedan deconstruir esos mensajes para elaborar saberes y discursos propios. En este sentido se puede afirmar, parafraseando a R. Fernández Vitores (2001: 62 y ss.), que las TI potencian los “saberes de la mirada” en tanto que son los más coherentes con la anteriormente señalada “sociedad de control”.

La escuela se pensó para una sociedad estructurada en torno a la alfabetización, habilidad compleja y activa a través de prácticas muy diversas. Ahora bien, todos estos logros adquiridos a lo largo de muchos siglos, anteriores y posteriores a la aparición del libro, puede que ahora resulten insuficientes para enfrentarse a las narrativas electrónicas. Pero no por ello, quienes aprenden con estas nuevas narrativas, pueden ser considerados como iletrados, pues lo hacen siguiendo unas pautas distintas a las restringidas que para la alfabetización se establecieron en los países privilegiados de Occidente (Steiner, G. 2001). A partir de estas pautas la escuela ha estructurado sus métodos con los que pretende enseñar todo a todos, pero que ahora se muestran insuficientes para abordar los contenidos culturales propuestos desde las TI y mediante ellas. Desde esta perspectiva el mayor desafío que se le plantea a la escuela es que, sin renunciar al componente alfabetizador de sus metodologías, debe enriquecerlas con las pautas que regulan la relación de los ciudadanos con los artefactos facilitadores de la comunicación. Ahora bien, no se nos escapa que la gran dificultad se localiza en cómo hacer compatible los formatos postfordistas de los relatos electrónicos con el orden metodológico de la escuela basado en la deducción, el silencio, la reflexión, la clasificación, etc.

Frente a la pedagogía del esfuerzo las TI proponen un modelo desregulado, o bastante menos regulado que el desarrollado en los ámbitos escolares tradicionales. En palabras de Gimeno Sacristán (2001: 210), “las opciones acerca del *qué*, el *cómo* y el *a quién* llegan esos contenidos se realizan en un marco regulado”, enfatizando así que en las aulas no se enseña ni aprende cualquier cosa. En efecto, tanto el método como el contexto organizativo en el que se desarrolla aquél, constituyen instancias altamente reglamentadas y frente a esto lo que desde las TI se propone es el “autoaprendizaje” (término tan contradictorio que sólo se justifica si con él se evita el de “autodidacta” que tiene peor prensa). Lo que con este término se viene a resaltar es que, en la enseñanza/aprendizaje mediante TI, las regulaciones las pone el mismo individuo que vive tal experiencia, desapareciendo tanto las derivadas del método como las del contexto. En suma, se proclama que el sujeto es quien gestiona su propio proceso de aprendizaje, de esta manera todos pueden aprender todo. A nadie se le escapa, no obstante, que la reglamentación eludida de la institución, pasa a ser asumida, además con formas no negociables, por la lógica operativa de la máquina que le facilita el intercambio comunicativo. De esta manera el arte de enseñar y aprender se disuelve en una aventura deslocalizada, cuya hipoteca es permanecer permanente-mente vinculado (“conectado” es el término más al uso) a unas fuentes de conocimiento que se dicen inagotables y siempre divertidas.

En el último punto de esta breve reflexión, queremos resaltar a modo de apuesta que, mientras dure, la institución escolar es la que pese a todo tiene una mejor posición para formar a los ciudadanos a desenvolverse en el mundo de las TI. Pero no tanto porque se vaya a subvertir el uso prefigurado de éstas, sino porque la escuela maneja los instrumentos básicos del conocimiento y los

procedimientos para enseñar a pensar (San Martín, A. 1995). Todo lo cual es suficiente para enfrentarse sin complejos y con independencia de criterio al universo que tanto en el presente como en el futuro representarán las TI. Y este compromiso la escuela debe asumirlo admitiendo que los escolares acceden a las aulas con un amplio bagaje de experiencia adquirido en el uso de las TI, llegando incluso a modificar sustancialmente sus estructuras cognitivas de aprendizaje. Por otro lado, la escuela ha de renovar diariamente este compromiso aceptando que los escolares son ciudadanos, sujetos con derechos y deberes democráticamente establecidos y como tales se han de trabajar en las aulas (Buckingham, 2000). Con esta observación queremos resaltar que, además de “usuarios” o “consumidores”, son sujetos a desarrollar tanto en su dimensión individual como colectiva. Y esto, como es natural, requiere esfuerzo, reflexión, solidaridad, reglas que regulen las relaciones haciendo de la enseñanza/aprendizaje una tarea colegida y en la que se corresponsabilizan todos los agentes del medio escolar. Aprender no es, a todas luces, lo mismo que hacer turismo (en internet, un museo o en los parques temáticos) paseando la mirada como recurso del saber. Esta sustancial diferencia debería repasarse en la escuela con la misma atención que los ejercicios del cuaderno de deberes.

Bibliografía

- Buckingham, D. (2000): *After the death of childhood*. London, Blackwell Publishers Ltd.
- Bourdieu P. y Wacquant, L.: (2001): *Las argucias de la razón imperialista*. Barcelona, Piadós.
- Cardús, S. (2000): *El desconcert de l'educació*. Barcelona, Edicions La Campana.
- Fernández Víttores, R. (2001): Marxismo, residuo y control (55-63). *Letra Internacional*, N° 72.
- García Canclín, N. (1999): *La globalización imaginada*. Barcelona, Piadós.
- Gimeno Sacristán, J. (2001): *Educación y convivir en la cultura global*. Madrid, Morata.
- Postman, N. (1999): *El fin de la educación*. Barcelona, Eumo-Octaedro.
- Rivière, Ph. (2001) : Sociedades bajo control (24-25). *Le Monde Diplomatique*, edición española, N° 66, abril.
- San Martín, A. (1995): *La escuela de las tecnologías*. Valencia, Servicio de Publicaciones de la Universitat de València.
- Schiller, D. (2000): Internet atrapado por los especuladores (4-5). *Le Monde Diplomatique*, edición española, N° 52, febrero.
- Steiner, G. (2001): Carta de amor a la lectura (12-15). *Letra Internacional*, N° 72.
- Stoll, Cl. (2001): *Confessioni di un eretico high-tech*. Roma, Garzanti.
- Virno, P. (2001): Charla y curiosidad. La “formación difusa” en el postfordismo (66-72). *Archipiélago*, N° 48.