



«*El jardín de las delicias*». -El Prado, Madrid-.
El Paraíso Terrenal -Tabla Izquierda, Fragmento-.

HUMANISMO ÉTICO, PEDAGOGÍA Y NUEVAS TECNOLOGÍAS

Juan Felipe Garcés

RESUMEN

HUMANISMO ÉTICO, PEDAGOGÍA Y NUEVAS TECNOLOGÍAS

La ética suele ser el ámbito en el cual se escudan posiciones humanistas que ven en los avances tecnocientíficos una amenaza constante. El autor de este artículo se separa de tales posturas y propone una actitud humanista y ética que, desde la preeminencia de la palabra y más allá de actitudes escatológicas, mantenga el debate y la discusión sobre las consecuencias de los desarrollos tecnológicos y científicos.

ABSTRACT

ETHICAL HUMANISM, PEDAGOGY AND NEW TECHNOLOGIES

Ethics is usually the context in which humanist positions considering techno-scientific progress a continuous threat, are shielded. In this paper, the author departs from those perspectives and proposes a humanist ethical attitude that -by highlighting speech and overcoming eschatological approaches- keeps debate and discussion on the consequences of technological and scientific development thriving.

RÉSUMÉ

HUMANISME ÉTHIQUE, PÉDAGOGIE ET TECHNOLOGIES NOUVELLES

L'éthique est souvent le cadre dans lequel se protègent les conceptions humanistes qui considèrent les avances technologiques tels qu'une menace permanente. L'auteur de ce texte se met à l'écart de telles positions et propose une attitude humaniste et éthique que, des la prééminence de la parole et en dépassant des attitudes eschatologiques, maintienne le débat et la discussion autour des conséquences des avances technologiques et scientifiques.

HUMANISMO ÉTICO, PEDAGOGÍA Y NUEVAS TECNOLOGÍAS

Juan Felipe Garcés*

A Juan Francisco

¡Oh artificiosísimo Theuth!, a unos les es dado crear arte, a otros juzgar qué de daño o provecho aporta para los que pretenden hacer uso de él.

Platón, Fedro (274e)

1. LOS FINES DE LA EDUCACIÓN, CAMPO DE ENCUENTRO ENTRE PEDAGOGÍA Y FILOSOFÍA

Los expectativas frente a la educación definen aquello que deseamos sea resultado de ésta: por un lado, queremos una educación axiológica, casi siempre de carácter religioso o de compromiso político partidista, que contribuya a definir alternativas para solucionar los gravísimos conflictos sociales experimentados desde siempre en nuestro país; por otro lado, esperamos que nuestra educación sea alternativa para responder a las exigencias del desarrollo económico y sea un eficaz vehículo para la modernización industrial y tecnológica, desarrollo que esperamos sea el primer paso hacia la solución de los conflictos sociales. En los debates políticos y académicos, las posturas suelen definirse por la adhesión a una u otra

de las alternativas antedichas. Estos debates, no pocas veces, agudizaron los conflictos que pretendían resolver y desembocaron en guerras civiles, como lo testimonian los alzamientos de carácter clerical y conservador en el siglo XIX.

Las expectativas frente a la educación determinan dos estilos distintos de definir políticas educativas y dos estilos de teorías pedagógicas. Tenemos, entonces, una educación que privilegia la formación axiológica o "humanista" frente a una educación que da preeminencia a la apropiación de la ciencia, la técnica y la tecnología. Ambas posturas suelen definirse por oposición a la otra, y si bien aparecen posturas conciliatorias, siempre hay un mayor énfasis en la axiología o en el desarrollo tecnocientífico. Esperamos ofrecer, en este escrito, algunos argumentos que sirvan de ejemplos de esta situación dicotómica de los "fines de la educación". Situación dicotómica

Miembro del Grupo de Historia de las Prácticas Pedagógicas, Facultad de Educación. Universidad de Antioquia. Dirección electrónica: fegarces@hotmail.com

que puede ser el eje de la reconstrucción histórica y pedagógica de los debates sobre los fines de la educación desde los griegos hasta hoy. Esta reconstrucción haría nuevamente visible los problemas de los que se ocupa la filosofía de la educación y, por ende, coadyuvaría a la mejor aproximación a la tradición pedagógica anglosajona. Además, estamos seguros, también contribuiría a redefinir el campo pedagógico, restituyendo una experiencia pedagógica que rompa con la hegemonía del niño y la enseñanza, una experiencia pedagógica que pueda abocarse a reflexionar sobre la *dimensión de sentido* que configura nuestro presente.

Ahora bien, esta situación dicotómica de los fines de la educación no es el resultado fortuito de las especulaciones filosóficas o pedagógicas de escuelas, movimientos o individuos, y mucho menos si éstas se circunscriben a la relación educativa centrada en el niño o en la metódica para optimizar esta relación. Obedece, más bien, a la reconstrucción hecha de la dimensión de sentido que configura su presente, evalúa su pasado y proyecta su futuro. En otras palabras, la postulación de fines educativos se deriva de la concepción que una época tenga de sí misma, de su pasado, presente y futuro, concepción que se manifiesta de múltiples maneras e indeterminable en la experiencia científica, estética, normativa (ética, política y derecho), económica y teológico-mística. Tales manifestaciones críticas permiten, en principio, reconstruir cómo concibe al hombre, la experiencia del mundo y de la historia, la producción de sentidos y la interacción simbólica, en una dimensión de sentido. Así, pues, que revisar, criticar, postular, redefinir, reinterpretar, describir, apropiarse o determinar los fines educativos es una -no la única-, tarea reflexiva de la pedagogía y requiere ir más allá de la hegemonía del niño y la enseñanza, es decir, más allá de las pretensiones de especificidad disciplinar de la pedagogía y dar el paso hacia la concepción de la pedagogía como un campo conceptual (Echeverri, 1996) siempre abierto y reconfigurable, con una auto-

mía relativa (Wulf, 1999, 51) frente a los problemas sociales, culturales, científicos, estéticos, normativos, entre otros.

Nos vemos ahora en la tarea de acreditar nuestra concepción de la pedagogía y su relación con lo que hemos denominado "dimensión de sentido". Así las cosas, debemos acudir al origen mismo de la pedagogía entre los griegos, cuya teoría y arte se definen como *TEXVT*] y no como *£7iicn:r[Lir]*, es decir, como técnica (no en el sentido contemporáneo que la asimila a tecnología, sino como algo parecido a lo que aludimos cuando decimos "técnica al óleo", "técnicas de pintura", etc.) y no como ciencia (Jaeger, 1992,273). Por tanto, es necesario volver sobre el concepto de *Paideia* y su configuración por los sofistas, acto seguido indicar su relectura por la vilipendiada cultura latina, hasta su paso por el humanismo de los siglos XV y XVI.

2. PEDAGOGÍA Y HUMANISMO, ESBOZO DE UN PROYECTO

Más allá del recurso etimológico que alude a los niños (*naia*, roxiSoa), con el que se suele intentar definir la pedagogía, o la acción de educar (*7tca8eueiv*) o a los esclavos que velaban por el bienestar del niño (*TtaiSaycoyoa*), la pedagogía debe pensarse desde el concepto de *Paideia*. Se entiende por *Paideia* aquello que los sofistas lograron establecer como canon educativo no sólo para los niños, sino como ideal de la formación del adulto. En palabras de Jaeger, *Paideia* alude a «todas las formas y creaciones espirituales y al tesoro entero de su tradición» (Jaeger/ 1992, 277 y ss.). Este concepto de *Paideia*, en la tradición latina y medieval, es traducido como "cultura", es decir, «el mundo de la cultura espiritual en su totalidad, el mundo en que nace el hombre individual por el sólo hecho de pertenecer a su pueblo o a un círculo social determinado» (278 y ss.). *Paideia* y cultura, a su vez, en la tradición filosófica y pedagógica alemana se tradujo

como *Bildung* o formación, la cual se entendía como el proceso en el cual «uno se apropia por entero aquello en lo cual y a través de lo cual uno se forma» y no como «un mero cultivo de disposiciones previas» (Gadamer, 1993, 40). Concepto que en la "condición postmoderna" parece entrar en crisis merced al postulado que diluye los metarrelatos y, por tanto, hace superflua cualquier postulación de ideal de la cultura o formación, lo que sin duda está aún en discusión.

El problema de la *Bildung* en la postmodernidad queda ilustrado por Lyotard (1994, 115-122), con su crítica al *circulus vitiosus* establecido entre el formador, el formado y el formador del formador. Según Lyotard, la *Bildung* es expresión de nuestro temor a la "monstruosidad de la infancia", la incapacidad de dejarnos sorprender por la interrogación y el deseo del control de los resultados de las indagaciones, las cuales son subsumidos por los metarrelatos. La *Bildung*, pues, encarna un ideal, y como todo ideal -para el autor de la *Condición postmoderna-*, puede resultar tan peligroso como lo fue la estética guerrillera nazi. Sin embargo, tales posturas, con una carga moral valiosa, no son más que una extrapolación. Negar el ideal por el ideal, es un ideal. Negar todo proyecto es ya un proyecto.

De vuelta con los sofistas, podemos decir que éstos no sólo fijaron el canon educativo griego, sino que desarrollaron unas metodologías para acceder a esa *Paideia* mediante el vínculo de la educación con el lenguaje, el discurso y el pensamiento. Tal vínculo se lograba no sólo con el recurso a los poetas -en especial Homero-, sino con la creación de la gramática, la retórica y la dialéctica, a lo cual luego unieron la aritmética, la astronomía, la geometría y la música. Además, establecieron que «la naturaleza [*physis*] es el fundamento de toda posible educación [...] mediante la enseñanza [*paideia*], el adoctrinamiento [*paideia*] y el ejercicio [*paideia*], que hace de lo aprendido una segunda naturaleza» (Jaeger, 1992, 280 y ss.) Estos aspectos de-

sarrollados por la obra de los sofistas, los cuales definen la acción pedagógica hasta hoy, son sus mayores aportes a Occidente y con ello establecieron toda una tradición de pensar la educación, la pedagogía y aquellos saberes que determinarán la educación.

En la tradición latina el concepto de *humanitas* traducía aproximadamente lo que para los griegos era la *Paideia*. Igual que entre los griegos, se esperaba que la poesía, la gramática, la retórica, la historia y la filosofía moral determinaran la formación del hombre, no sólo por que incrementan y potencian al hombre en la educación, sino porque expresaban su "naturaleza" más íntima. Así, pues, ya en el Renacimiento, con la irrupción del "humanismo", no sólo se continuó con el canon educativo centrado en la literatura, sino que se postuló que allí se expresaba lo que el hombre tiene de más específico, su "naturaleza". En conclusión, no sólo hablamos de aquello que debe hacer parte del acervo de un hombre "culto"; hablamos ya de la postulación de unas disciplinas que tienen preeminencia para estudiar al hombre en tanto éstas expresan su más íntima naturaleza. Sin embargo, esta interpretación pedagógica jaegeriana del humanismo es redefinida por Grassi (1993) desde varias perspectivas de suma importancia para la pedagogía misma.

La lectura que hace Grassi del humanismo difiere de la lectura pedagógica, antropológica filológica e historicista, tradicional. Grassi considera que tal lectura está imbuida por el juicio que el idealismo alemán, y aún la fenomenología, se forjó de este filosofar humanista. Según Hegel y Heidegger, tal filosofar es sabiduría vital y carece de la profundidad del preguntar filosófico. Se lee este período, por tanto, como una prolongación del mundo latino, de suyo poco valorado por el pensamiento alemán que reclama su filiación directa con el mundo griego. Grassi, en tal sentido, no acepta la lectura que Jaeger hace del humanismo como una apropiación y relectura del concepto de *Paideia* y *humanitas* o *humaniora*,

de la antigüedad; para este estudioso del humanismo, éste es un nuevo filosofar signado por los siguientes aspectos: la preeminencia de la palabra, la historia y una actitud antimetafísica radical desde el concepto de *ingenio*.

Grassi sostiene que hay una profunda diferencia entre "el enfoque clasico-medieval" y el "nuevo filosofar humanístico", la cual consiste en que «el primero parte de una ontología, es decir, de una teoría del ente, mientras que el humanismo tiene su arranque en el problema de la palabra, y más concretamente de la palabra poética» (33). Es decir, sostiene que el prurito de atribuir a las investigaciones filosóficas la "definición racional del ente", impide que el filósofo que se tenga por tal se ocupe de "diversas formas históricas del lenguaje" (26). Esta postura, de sumo valor en el combate con el empirismo lógico y la filosofía analítica a comienzos del siglo XX, hoy tienen su importancia en la posibilidad de repensar el humanismo como la tradición que soporta el actual triunfo de las *littera* en el contexto de la investigación social.

Otro aspecto crucial de la interpretación de Grassi, es la posibilidad de repensar la dicotomía existente hoy entre narrar y argumentar, al cual pretende también responder la obra de Ricoeur. La poética y la retórica abren un espacio, cada vez con más fuerza, en el contexto de las ciencias humanas. La metáfora reedita su valor. Por ello, la caracterización dicotómica de Grassi entre una concepción ahistórica del ente y el esfuerzo del filosofar humanístico, resulta aleccionador. Si aceptamos que el humanismo es un filosofar esencialmente antimetafísico, centrado en la preeminencia de la palabra poética y retórica, es decir, de la metáfora como posibilidad de recuperar la historicidad de todo saber, estamos ante nuevas posibilidades de repensar la actual situación de la investigación, estamos en posibilidad de entroncar la narración con la tradición del humanismo que incluye al propio Vico. En

conclusión, en palabras de Grassi, comentando a Leonardo Bruni,

si no se interpreta el problema de la filosofía como un problema de la definición racional del ente, sino como el de la adecuada respuesta a una interpelación existencial! por medio de la palabra signiñcativa, entonces ya no es necesario partir en la actividad filosófica de la categoría de lo verdadero del ente, sino del desvelamiento del ente en su respectiva situación. (50).

He aquí unas claves valiosas para leer a Vives (1998), especialmente, su concepto de *sermo communis* y su insistencia de evaluar positivamente el relato histórico para la tarea del conocimiento. Allí, creemos, la pedagogía se instala en la tradición hermenéutica con sus vínculos con la retórica, lo cual reinstala la pedagogía en el contexto de las ciencias humanas y sociales, las ciencias del espíritu o las ciencias de la discusión en la versión de Habermas.

Podemos proponer, entonces, que la pedagogía es la reflexión sobre las diversas estrategias, generacionales o institucionales, para la vinculación crítica del hombre con la dimensión de sentido que configura su presente, en relación con su pasado como tradición y su futuro como proyecto, no como totalidad, sino como experiencia siempre abierta y sujeta a crítica, a la posibilidad del diálogo con otras dimensiones de sentido. Esta *dimensión de sentido* se manifiesta de múltiples formas en las esferas de experiencia científica, estética, normativa (ética, política y derecho), económica y teológico-mística. Tales esferas de experiencia configuran el mundo y la historia, y aunque no pocas veces una de estas esferas unilateralmente ejercen hegemonía sobre las demás, distorsionando o empobreciendo la experiencia, nos permiten reconstruir las concepciones de hombre, mundo, historia, producción de sentidos e interacción simbólica. Una perspectiva así evita que el vínculo con la dimensión de sentido sea un recurso conservador a la tradición que impide al sujeto nuevos

cursos de acción desde un horizonte de expectativas (Koselleck, 1993, 333 y ss.), entendido como proyecto, sin olvidar la historicidad de la experiencia humana. La pedagogía como reflexión sobre las diversas estrategias, generacionales o institucionales para la vinculación crítica del hombre con la dimensión de sentido, incluye la reflexión sobre la validez y pertinencia de la selección y metódica presentación de tal dimensión de sentido con las esferas de la experiencia que lo configuran, en los diversos escenarios donde acaecen las múltiples relaciones educativas o interacciones entre sujetos desde la perspectiva de la formación.

La preocupación fundamental es comprender los procesos de apropiación existencial y crítica de la dimensión de sentido, su diagnóstico del pasado y sus proyectos, para develar aquellos presupuestos que están ya implícitos en cualquier estrategia institucional o generacional en vínculo con ella. No es exclusivamente una actividad de evaluación o proposición de métodos para mejorar el acceso a la dimensión de sentido; se trata, pues, de la reflexión, de un volver sobre la propia experiencia insistentemente para develar, hacer evidente, aquello que determina todo proceso de vinculación del hombre a su dimensión de sentido, todo su proceso de formación, entendida ésta no como «un mero cultivo de disposiciones previas», sino como el proceso en el cual «uno se apropia por entero aquello en lo cual y a través de lo cual uno se forma» y expande su espacio de experiencia de sí y de los otros como horizonte de expectativas. En breves palabras, mantener el estado abierto de la experiencia humana, no sometida ni al poder ni a la tradición como irrebasables, no sometida a la hegemonía de uno de los espacios de experiencia, ni a tiranías de las nacionalidades.

La pedagogía se instala en ese segundo nivel, reconocido ya por filósofos de las ciencias tradicionalmente reacios a asumir posiciones que los acercaran a la temida "especulación" (Moulines, 1995),¹ es decir, la reflexión, en este caso pedagógica, que no excluye al maestro o lo subordina como simple reproductor de un discurso (Díaz, 1993, 36). La pedagogía no puede aceptar la diferenciación entre "experto", quien orienta la acción, y actor, quien sigue lineamientos, como si la acción pedagógica en la cotidianidad -puede ser del aula, por ejemplo- se pueda efectuar sin reflexión alguna sobre los fines de tal acción y el contexto de su realización. En palabras del joven Benjamín:

[...] la difusión de lo espiritual (y, en este sentido una cultura) constituy(e) un problema. Es que, además, la difusión de lo espiritual supone una exigencia añadida: saber qué valores deseamos legar a la posteridad como la mejor de las herencias. La reforma escolar no es, pues, sólo una reforma en la difusión de valores, sino que también representa una revisión de estos mismos valores (Benjamín, 1994,47 y ss.)

La pedagogía no es, pues, una historiografía cultural o una historia de metas formativas y sus respectivas estrategias vinculantes; no es exclusivamente una detección y evaluación de registros para determinar la positividad del "discurso" pedagógico en un momento histórico. La pedagogía se ocupa de reflexionar sobre la historicidad misma de las estrategias vinculantes de la dimensión de sentido, sin renunciar al enjuiciamiento crítico de sus logros en el plano de la validez y pertinencia de la selección y metódica presentación de la misma, en el plano de la formación y el acceso a la condición humana. No sobra decir que la pedagogía adquiere así un carácter antropológico

1. Aunque Moulines concibe como meramente "gramatical" el posible recurso a la hermenéutica, es rescatable el reconocimiento del segundo nivel en que se instala la filosofía de las ciencias llamado por el autor "fenómeno recursivo", es decir, "teorización de teorizaciones" o "interpretación de interpretaciones". Lo anterior no es otra cosa que la reflexión, en principio.

y ético, es decir, no es preceptiva metódica, sino una reflexión crítica de los fines formativos, aun en una perspectiva intercultural comparada. La pedagogía se instala en la esfera propia de lo práctico, para expresarlo en términos kantianos.

Tampoco es la pedagogía una creación constante de metódicas para optimizar la vinculación con ciertas esferas de experiencia, como si en el mero contenido de saberes fragmentarios se definiera la condición humana misma, manifestación de una estrechez de miras en el análisis del rol de las ciencias y la técnica en la existencia pluriforme del hombre. En este sentido, confundir la pedagogía con la exploración psicológica o neuronal de aquello que acontece en uno, y sólo uno, de los procesos acaecidos en la formación, no es correcto, máxime cuando desde posiciones tales se pretende eludir, bajo la acusación de ser mera especulación, la reflexión propia de la pedagogía. La pedagogía explora esencialmente la donación de sentido acaecida en la formación, con todo el amplio espectro de la reflexión que ello implica; se ocupa de comprender las estrategias de vinculación con la dimensión de sentido, de abrirse a sus consecuencias prácticas y estar alerta frente a la hegemonía de alguna esfera de experiencia que reduzca las posibilidades del hombre en su experiencia, sean posturas esteticistas, tecnicistas, cientistas, etc.

La pedagogía no es preceptiva metódica, se ocupa de los fines formativos. No se agota en la relación educativa maestro-alumno, ni aún en la mediación lingüística entre ambos, como proponen las pedagogías comunicativas. Tampoco se agota en el aula, aunque es uno de los espacios de sentido más privilegiados por la tradición pedagógica, donde se opera la vinculación crítica del hombre con la dimensión de sentido. La reflexión pedagógica, ineludible, es la posibilidad de ofrecer unidad -siempre abierta-, como campo conceptual, de objeto y método a las investigaciones educativas que hasta ahora se mantienen en dos planos:

la perspectiva de los especialistas y la cotidianidad de la enseñanza.

En definitiva, la pedagogía estará abierta a los aportes de las disciplinas que hasta ahora reclaman su hegemonía, en lo que se conoce como "ciencias de la educación", entre ellas la historiografía, la sociología o la psicología desde sus aportes a la metódica, pero no aceptará ser reconfigurada exclusivamente por una de ellas. Esta condición de apertura de la pedagogía hará más fecunda las investigaciones y permitirá trascender así lo estrictamente co-yuntural y político, en lo cual se confunde el proyecto formativo con aquellas condiciones materiales para su realización, donde prima una racionalidad económica, a caballo siempre entre la novedad y la superficialidad aerífica. Sólo nos vinculamos a la pedagogía si nuestras investigaciones y su lenguaje dialogan con la tradición pedagógica como contexto y referente propio donde se legitiman los conceptos, los métodos y las experiencias. En pocas palabras: estamos abocados a la historia conceptual de la reflexión pedagógica para avanzar en nuestras investigaciones con sentido. Esta historia se instala en el diálogo intercultural entre las tradiciones pedagógicas, los paradigmas o programas de investigación que los expresan y las tendencias que hoy se abren a nuevas posibilidades, a saber, la noción de *saber pedagógico*, en la perspectiva de Wulf (1999,179 y ss.)

3. DE THEUTH A THAMUS , ENTRE LA TECNOFILIA Y LA TECNOFOBIA. UNA LECTURA PEDAGÓGICA DE LA DIMENSIÓN DE SENTIDO EN LA MODERNIDAD EN CRISIS

Una vez especificado en qué sentido entendemos la pedagogía y el humanismo, podemos ahora abordar el debate sobre el rol de las nuevas tecnologías en la educación y las opi-

niones divididas desde perspectivas realmente radicales, o apologías o anatemas, sin término medio alguno. Este debate plantea problemas mucho más complejos que una decisión didáctica sobre medios, su apropiación y su uso como modo eficaz de presentar la información en la enseñanza o instrucción. Este debate requiere un horizonte más amplio para pensar el impacto de estos recursos tecnológicos en la dimensión de sentido. Y una de las principales variables a considerar es el puesto del maestro y/o del pedagogo en procesos formativos mediados por estas tecnologías. Por un lado, los apologetas le apuestan a la desaparición del maestro y al pedagogo lo transforman en un auxiliar de diseño de hipertextos, los cuales son más eficaces y eficientes al permitir nuevas formas de interactuar con la información, muy especialmente las posibilidades de la realidad virtual. Por otro lado, los anatemizadores atacan la virtualidad como una de las más oscuras facetas de la "amenaza técnica" (Melich, 1998,28) y defienden la necesidad del contacto cara a cara, de la afectividad, del contacto humano del maestro para la formación y exigen del pedagogo una actitud de "denuncia" frente a cualquier pretensión tecnológica de determinar los procesos formativos. Este argumento podríamos calificarlo de "humanista" y se opone a cualquier asunto que pretenda reducir lo educativo a tecnología.

Ahora bien, cabe preguntarnos, ¿no es posible una vía que permita afrontar los problemas más allá de una toma radical de partido? ¿La alternativa es entre tecnócratas o humanistas?. Creemos posible otra vía, una vía que se pregunta con radicalidad por la técnica y su lugar no sólo en la escuela, sino en la dimensión de sentido que configura nuestro presente, a saber, la Modernidad en crisis. Esta vía se acerca a la tecnología como una manera de estar en el mundo, que si bien ha redefinido desde la eficacia el tiempo y el espacio humano, no hace de la virtualidad o la artificialidad meros medios, los asume como riesgos y los afronta desde un preguntarse radical que man-

tenga la técnica en el pensar del hombre, como lo concibe Heidegger. Y este pensar puede iniciarse si recordamos las palabras de Platón, *mutatis mutandis*, frente a la escritura y los riesgos que corre el discurso al ser fijado en un escrito.

3.1. DE THEUTHA BILL GATES... *MUTATIS MUTANDIS*

Por la misma época en que los sofistas desplazaban el ideal homérico de la educación aristocrática, Platón sostenía una polémica contra la escritura, en una cultura que tenía aún la memoria y la oralidad en la más alta estima. No podemos olvidar que casi todos los diálogos platónicos aluden a la memoria de alguien que asistió o escuchó de otros el debate donde normalmente Sócrates participaba. Mucho se dijo sobre las doctrinas no escritas de Platón y su actitud negativa a fijar las argumentaciones suyas más refinadas en caracteres escritos (Krämer, 1996), pero quizá uno de los testimonios más bellos sea el mito de Theuth, en el Fedro (Platón, 1986,274c-275b). En este diálogo, las objeciones a la escritura esgrimidas son argumentos semejantes a los planteados contra las nuevas tecnologías en educación, hoy por hoy. Para mostrar estas coincidencias citaremos por extenso el mito:

-Dice Sócrates: Pues bien, oía que había por Náucratis, en Egipto, uno de los dioses del lugar al que, por cierto está consagrado el pájaro que llaman Ibis. El nombre de aquella divinidad era Theuth. Fue este quien, primero, descubrió el número y el cálculo, y, también, la geometría y la astronomía, y, además, el juego de damas y el de dados, y, sobre todo las letras. Por aquel entonces, era rey de todo Egipto Thamus, que vivía en la gran ciudad de la parte alta del país, que los griegos llaman Tebas egipcia, así como a Thamus llaman Ammán. A él vino Theuth, y le mostraba sus artes, diciéndole que debían ser entregadas a todos los egipcios. Pero él le preguntó cuál era la utilidad que cada uno tenía, y, conforme se los iba exponien-

do, la aprobaba o desaprobaba, según le pareciese bien o mal lo que decía. Muchas, según se cuenta, son las opiniones que a favor o en contra de cada arte hizo Thamus a Theuth, y tendríamos que disponer de muchas palabras para tratarlas todas. Pero, cuando llegaron a lo de las letras, dijo Theuth: «Este conocimiento, oh rey, hará más sabios a los egipcios y más memoriosos, pues se ha inventado como un fármaco de la memoria y la sabiduría». Pero el le dijo: «¡Oh artificiosísimo Theuth!, a unos les es dado crear arte, a otros juzgar qué de daño o provecho aporta para los que pretenden hacer uso de él. Y ahora tú, precisamente, padre que eres de las letras, por apego a ellas, les atribuyes poderes contrarios a los que tienen. Porque es olvido lo que producirán en las almas de quienes las aprendan, al descuidar la memoria, ya que, fiándose de lo escrito, llegarán al recuerdo desde fuera, a través de caracteres ajenos, no desde dentro, desde ellos mismos. No es, pues, un fármaco de la memoria lo que has hallado, sino un simple recordatorio. Apariencia de sabiduría es lo que proporcionas a tus alumnos, que no verdad. Porque habiendo oído muchas cosas sin aprenderlas, parecerá que tiene muchos conocimientos, siendo, al contrario, en la mayoría de los casos, totalmente ignorantes, y difíciles, además, de tratar porque han acabado de convertirse en sabios aparentes en lugar de sabios de verdad» (401 -404).

Acercándonos al mito podemos coleccionar los siguientes asuntos. Por un lado, Theuth está lleno de euforia, pues es el creador de la escritura y ve en ella algo útil que, como un fármaco, remediará las falencias de la memoria de los egipcios; además, anhela que sea enseñada a todos por su utilidad. Esta situación parece ser el caso de los apologetas de la educación mediatizada por computador, quienes, llenos de euforia, atribuyen a las nuevas tecnologías alcances inusitados, como en la pretensión de presentar a internet como la conquista más democrática por el libre acceso a ella, aunque no paran en mientes a la hora de evaluar cuán-

to cuesta un equipo y quienes tienen acceso a él. Por otro lado, Thamus critica la escritura por que es ajena, proviene de afuera y sólo es apariencia; reclama que lo hecho por los hombres sea tan íntimo y propio como la memoria, esa memoria que no sólo acumula sino que forma, memoria que supuestamente expresaría lo más humano contra la artificiosidad de las letras, argumento que en nuestros días tiene la forma de una actitud que no destaca la posible utilidad de las nuevas tecnologías y hace más énfasis en el carácter "deshumanizante", argumento central de los anate-mizadores.

La memoria, por tanto, al igual que la tradición oral, son motivo de preocupación para los "humanistas" de nuevo cuño. Olvidan, quizá, que hace mucho nuestro cuerpo no sólo es objeto de conocimiento, sino que es "sujeto técnico",

un punto de referencia fundamental de nuestra laboriosidad técnica. El cuerpo protésico nos hace más eficaz en la relación performativa con el medio ambiente, también es hoy un instrumento cognoscitivo de la realidad. Hemos construido artefactos, entendidos como resultado de la techné, del hacer con arte, un producto concreto que hace parte ya de nuestra cultura. Diversas prótesis: motoras, sensorio-perceptivas e intelectivas (Maldonado, 1998,156-157).

En este sentido, el debate entre natural y artificial pierde sus connotaciones catastróficas y apocalípticas, aunque no podemos olvidar que en algunas circunstancias estos logros traen consecuencias que deben ser sujetas al debate público.

Pero, entonces, ¿el debate sobre las nuevas tecnologías se centra exclusivamente en su uso provechoso o no, en educación? no lo creemos así y si revisamos una de las actitudes más comunes cuando se elabora un proyecto educativo, se discute sobre asuntos pedagógicos o simplemente se consulta cualquier publicación

pedagógica, veremos cómo prima la apropiación, reformulación o aceptación de diagnósticos de la situación presente circulantes en el medio. Estos diagnósticos suelen comenzar por la caracterización de la actualidad desde unos elementos impactantes que evidencien no sólo la especificidad de ese presente, en tanto lo pueda diferenciar de otros, sino también algo que muestre sus logros. Estos diagnósticos no son sólo convenciones teóricas para proponer periodizaciones históricas; también evidencian evaluaciones del pasado y proyectos a corto, mediano y largo plazo. Podemos pensar en la "revolución francesa", la "revolución industrial", la "era del capital", como periodiza Hobsbawm la historia desde la caída del *Ancient Regime* hasta mediados del siglo XX. Ahora, para muchos analistas, nos hallamos en la "era de la información o informática". No se trata aquí de registrar los enormes avances tecnológicos en materia telemática, sino indicar su enorme impacto en la vida personal y colectiva, en la economía, en la política y, obviamente, en la educación y en la reflexión pedagógica.

Aceptemos que estamos en una era telemática donde los cambios tecnológicos se suceden de una manera tan acelerada que no alcanzamos a reflexionar sobre su impacto y quizá sea ésta la razón de los encontrados puntos de vista en la valoración de estos avances en el aspecto pedagógico. Entre apologías y rechazos se mueven las reacciones frente a los nuevos medios tecnológicos que desafían a la pedagogía. No han faltado augures de la desaparición del maestro y quienes los enfrenten decididamente. Estos últimos, en el afán de restituir el prestigio de los maestros, exageran su denuncia de la "amenaza técnica" que deshumaniza la más humana de las relaciones, la relación educativa. Y es aquí donde se instaura una enorme confusión, unas "habladurías" que eluden la reconstrucción de la dimensión de sentido que se configura como nuestro presente mediante la reflexión crítica y no permite la apertura de la experiencia pe-

dagógica hacia nuevas reconfiguraciones de sus teorías, conceptos y problemas.

Al aceptar que estamos abocados ineludiblemente hacia las nuevas tecnologías, aceptamos también un diagnóstico del presente, aceptamos una reconstrucción de la Modernidad que está sujeta a debate. Nos instalamos, pues, en el debate sobre la Modernidad que ocupa a los intelectuales desde mediados del siglo pasado y que parece tomar ya otros rumbos, lo cual nos permite hacer un balance más enriquecedor, ir más allá de la discusión sobre el prefijo "post". Por tanto, al proponernos aceptar el desafío que las nuevas tecnologías imponen a la pedagogía, nos abocamos a la tarea de reflexionar sobre el impacto de éstas no sólo en la relación educativa, sino en la dimensión de sentido que llamamos Modernidad, actualmente en crisis, que, constantemente, en flujo y reflujo, configura su propia y peculiar *paideia*. Es decir, si bien Lyotard propuso como característica de "la condición postmoderna" la disolución de los "grandes relatos" -lo que de suyo ya es un gran relato- y renunciar a cualquier posibilidad de una filosofía de la historia o antropológica, se nos impone configurar, como proyecto siempre abierto y revisable, una apuesta existencial de sentido que utópicamente (la pedagogía es esencialmente optimista) nos permita formular una filosofía de la historia y recuperar al hombre como problema, sin que se diluya en la tradición o el lenguaje.

Ahora bien, presentar el problema con ponderación no es una aceptación irrestricta o una claudicación frente a las nuevas tecnologías; es asumir que ellas han reconfigurado la experiencia humana. La velocidad y la simultaneidad, han roto cómo se concebía el tiempo y, además, se impone un criterio de eficacia que redefine cómo se construyen los saberes y disciplinas. Ni el pánico o la apoteosis podrán registrarse como actitudes nuestras; sólo deseamos la ampliación del campo de experiencia y reflexión de la pedagogía, como un campo que es. Y, cabe decirlo, este anhelo de

ampliar o abrir los sentidos de los conceptos y problemas para, a su vez, abrir la experiencia y la reflexión pedagógica, es el camino asumido en la elaboración de este trabajo. Si logramos este cometido estaremos satisfechos, pues quizá sea nuestra tarea "enseñar" los múltiples caminos que conducen a la investigación pedagógica y promover esta actitud como central en la formación de maestros.

3.2. *FORMACIÓN DE MAESTROS Y RELACIÓN EDUCATIVA EN EL CONTEXTO DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS*

Se nos imponen ahora unas aclaraciones sobre cómo concebimos la pedagogía y sus implicaciones en la formación de maestros. Quizá sea la "relación educativa" -entendida como la relación entre sujetos que en condiciones de disparidad cognitiva y existencial interactúan - metódica o intuitivamente, para transmitir, acumular, revisar, aplicar, entre otras tantas acciones posibles, contenidos de experiencia en la relación con el mundo y la tradición-, el centro de toda atención cuando nos ocupamos por primera vez de la pedagogía. Esta relación educativa es tan amplia que caben desde las excursiones de caza en las sociedades primitivas y los rituales conexos, hasta las más intrincadas relaciones entre expertos y aprendices en las tecnologías actuales o equipos de investigación disciplinaria o científica. Todo parece hacer parte de esa relación educativa y, estamos convencidos, ésta es la fuente de todas las confusiones propias del abordaje inicial de la pedagogía como disciplina, tanto en la formación inicial del maestro, como en la necesaria formación continuada de los profesionales que se desempeñan como enseñantes o como funcionarios educativos.

La relación educativa tiene preeminencia en la inicial aproximación a la pedagogía, en tanto que ésta es la experiencia educativa más común y evidente; siempre hay un "superior" que educa a un "inferior", y éste es el marco

de la relación educativa por excelencia. Por ello, muchas veces, concebimos que la pedagogía se define esencialmente por la relación educativa con los niños o con la manera de optimizar esa relación educativa. Tal relación educativa se amplía más si consideramos los múltiples sujetos que intervienen y las instituciones donde interactúan. Si la relación es entre padres e hijos, tienen en la institución familiar su espacio; si la relación es maestro -alumno o experto - aprendiz, su espacio, ya en la Modernidad se sitúa en la escuela. En los últimos tiempos esas relaciones educativas tienen un contexto mucho más amplio, lo local, lo regional, lo nacional y lo global, complejizando aún más la espacialidad y las instituciones que intervienen en esa relación educativa. Las nuevas tecnologías hacen que esa espacialidad se haga virtual y el asunto se hace aún más complejo.

Así las cosas, la relación educativa parece resolverse de manera inmediata si nos ocupamos de optimizar y regular (en el sentido de regla y ley) la relación educativa entre maestros y alumnos, entre padres e hijos, hasta tomarse como "natural" que esa relación sea siempre entre un adulto y un niño. En este sentido, la pedagogía se ocuparía de optimizar y regular esa relación educativa, asignarle el espacio propio para que se desarrolle -la escuela, entre otros-, definirle los tiempos (calendarios, dosificación, etc.) y los saberes que circularán allí. En tales circunstancias, la pedagogía se resolvería en términos del "paidocentrismo". En este mismo momento todos los esfuerzos parecen centrarse en los niños y los que están como ellos en condiciones de aprendices. ¿Pero ésto lo determina todo? No lo creemos así. Por ello concebimos que a la pedagogía le compete, igualmente, las relaciones entre pares (maestros) y la relación de los maestros y pedagogos con pares de otras disciplinas, ciencias o saberes. En otras palabras, una relación entre aquellos que ocuparán u ocupan su vida a la investigación sobre diversos temas de la relación educativa -expertos o intelectuales de la educación- y aque-

líos que por múltiples razones deben afrontar la tarea de pensar la educación, organizarla o dedicarse a la tarea cotidiana de educar. Así pues, debemos partir de esta situación, iniciamos un diálogo entre pares, tenemos un encuentro, compartimos y construimos conjuntamente un campo de trabajo común. En pocas palabras, éste no es un trabajo sobre metódica para la enseñanza; éste es un trabajo donde pretendemos extender la telaraña o red (*net*) de conceptos, problemas y teorías que definen el campo pedagógico a nivel nacional e internacional, tanto en la actualidad como en su historia. Esta es nuestra tarea, desplegar el mapa del campo pedagógico y ofrecer distintas vías de acceso, circulación y desplazamiento.

EXCURSO. HEIDEGGER Y EL PROBLEMA DE LA TÉCNICA²

Quizá uno de los mayores entusiasmos del hombre moderno, después de los ideales de la Ilustración, de los cuales es una prolongación, sea las enormes posibilidades de la ciencia, la técnica y la tecnología. Encomios de todo tipo constituyen los discursos del cambio de siglo entre el XIX y el XX. Sin embargo, a la par que estos discursos eran difundidos con bombos y platillos desde los medios de comunicación y los burócratas, otros discursos menos entusiastas se hacían escuchar. Estos discursos, por el contrario, asociaban esta irrupción de la ciencia, la técnica y la tecnología con la debacle de Occidente. Ahora bien, posturas menos radicales contra la técnica, pero que advierten de sus peligros, también tomaron la palabra. Heidegger es una de esas voces, aunque muchos de sus lectores argumenten desde él posturas apocalípticas.

Si nos quedamos con la versión dada por Heidegger en su célebre *Introducción a la meta-*

física, nuestra perspectiva sobre sus opiniones sobre la técnica son necesariamente parciales. Si bien el tono apocalíptico allí es evidente, también exige una interpretación juiciosa. Recordemos este célebre pasaje:

Esa Europa, siempre a punto de apuñalarse a sí misma en su irremediable ceguera, se encuentra hoy entre la gran tenaza que conforman Rusia por un lado y Estados Unidos por el otro. Desde el punto de vista metafísico, Rusia y América son ¡o mismo; en ambos encontramos la desolada furia de la desenfrenada técnica y de la excesiva organización del hombre normal. Cuando se haya conquistado técnicamente y explotado económicamente hasta el último rincón del planeta, cuando cualquier acontecimiento en cualquier lugar se haya vuelto accesible con la rapidez que se desee, cuando se pueda asistir simultáneamente a un atentado contra un rey de Francia y un concierto sinfónico en Tokio, cuando el tiempo equivalga ya sólo a velocidad, intantaneidad y simultaneidad y el tiempo como historia haya desaparecido de cualquier ex-sistencia de todos los pueblos, cuando al boxeador se le tenga por gran hombre de un pueblo, cuando las cifras en asambleas populares se tenga por un triunfo... entonces, sí, todavía entonces, como un fantasma que se proyecta más allá de todas esas quimeras, se extenderá la pregunta: ¿Para qué? ¿Hacia dónde? ¿Y luego qué? (Heidegger, 1997, 42-43).

Ahora bien, el "pensador de la selva negra", insiste en que el problema es continuar preguntando en el espíritu de los griegos, continuar inquiriéndonos por la esencia de lo que nos cabe, de lo que determina nuestra ex-sistencia. En tal sentido, Heidegger, sostenía que ante la técnica caben tres posiciones: la aceptación jubilosa, la negación fanática o la neutralidad; sin embargo,

2. Para una aproximación desde la fenomenología y la teoría de la acción comunicativa, ver: HOYOS V, Guillermo. *Ciencias, tecnología y ética* (2000). Sus argumentos valiosísimos no se consignan acá debido a la reciente publicación del mismo y a los plazos para la entrega de este artículo.

[...] nunca experienciaremos nuestra relación para con la esencia de la técnica mientras nos limitemos a representar únicamente lo técnico y a impulsarlo, mientras nos resignemos con lo técnico o lo esquivemos. En todas partes estamos encadenados a la técnica sin que nos podamos librar de ella, tanto si la afirmamos apasionadamente como si la negamos. Sin embargo, cuando del peor modo estamos abandonados a la esencia de la técnica es cuando la consideramos como algo neutral, porque esta representación, a la que hoy se rinde pleitesía de un modo especial, nos hace completamente ciegos para la esencia de la técnica (Heidegger, 1994,9).

Así las cosas, la reflexión sobre la técnica exige ser cuidadosos. Por ello, debemos considerar con Heidegger que «la técnica no es pues un mero medio, la técnica es un modo del salir de lo oculto. Si prestamos atención a ésto, se nos abrirá una región totalmente distinta para la esencia de la técnica. Es la región del deso-cultamiento, es decir, de la verdad» (15). En esta nueva región, la técnica y su meditación exige confrontarla con la estética, con el arte. Para Heidegger, nos hallamos ante un modo de la desocultación, un modo donde el hombre se confronta con la verdad, con nuestra ex-sistencia, con nuestra configuración del mundo, del mundo de la vida -como diría Husserl- Arte y técnica, pues, habrán de pensarse desde la *xexvri* griega. En palabras de Heidegger:

Como la esencia de la técnica no es nada técnico, la meditación esencial sobre la técnica y la confrontación decisiva con ella tienen que acontecer en una región que, por una parte, está emparentada con la esencia de la técnica y, por otra, no obstante, sea fundamentalmente distinto de ella.

Esta región es el arte. Aunque, sin duda, sólo cuando, por su parte, la meditación sobre el arte no se cierre a la constelación de la verdad por la que nosotros nos preguntamos.

Preguntando de este modo damos testimonio de este estado de necesidad: que noso-

tros, con tanta técnica, aún no experienciamos lo esenciante de la técnica; que nosotros, con tanta estética, ya no conservamos lo esenciante del arte. Sin embargo, cuanto mayor sea la actitud interrogativa con la que nos pongamos a pensar la esencia de la técnica, tanto más misteriosa se hará la esencia del arte (37).

Estas son, a grandes rasgos, las coordenadas del pensamiento heideggeriano que no tiene porque alentar actitudes apocalípticas de algunos de sus intérpretes. De igual modo, éste es el espíritu que nos anima a afrontar el problema de las nuevas tecnologías en la escuela

3.3. ALGUNAS TAREAS INELUDIBLES EN LA REFLEXIÓN SOBRE LA TECNOLOGÍA Y LA PEDAGOGÍA

En el contexto descrito, debemos ahora analizar las posturas sobre el uso de las tecnologías que mediatizan la enseñanza, posiciones que oscilan entre tecnófobos y tecnófilos. Estas reflexiones no se ocupan de las posibilidades que las nuevas tecnologías ofrecen a la didáctica, sino que intenta plantear algunas cuestiones éticas y políticas que tal uso acarrea para la escuela y las investigaciones pedagógicas.

En los discursos que circulan por la escuela y la educación, parecen primar aquellos más acordes con la mercadotecnia que con la pedagogía. No son pocas las ocasiones en que los asesores educativos que impulsan la media rización informática de la escuela representan empresas de software educativo. Los académicos que se ocupan de estos temas suelen replicar tal lenguaje y olvidan algunas consideraciones de importancia. Ahora bien, para los críticos, esta filiación de los discursos con la mercadotecnia, suele ser motivo de desprecio y valoraciones peyorativas de los trabajos académicos sobre el tema. El problema no es que el uso de nuevas tecnologías en la escuela esté enmarcado en el ámbito de lo económico y, para algunos, por ende, fuera de lo "humano". El problema es la negación al necesario

debate público sobre estos temas, máxime cuando las decisiones políticas sobre la escuela, en términos de eficiencia y eficacia, dependen de un juicio razonable sobre estos temas.

Cuando académicos concluyen en sus investigaciones sobre inteligencia artificial y pedagogía que «la máquina es más disponible, [...] más comprensiva, [...] más tolerante, [...] más eficaz, [...] más sincera [...]» (Vargas, 1999, 147), tenemos derecho a preguntarnos por la solidez y respaldo de sus argumentaciones. Si en la presentación de la información el maestro está en franca desventaja con las máquinas, las conclusiones en las cuales le atribuimos a las mismas cualidades antropomórficas son francamente singulares. Y el problema aquí nos está enmarcado dentro del pesado debate sobre lo natural y lo artificial, lo corporal y lo virtual; se enmarca en la pregunta sobre si las actuales tecnologías al uso en las escuelas son máquinas con conciencia, como las que se piensan en las proyecciones de los debates sobre inteligencia artificial. Además, *salva veritatis*, un libro puede, para alguno románticos, ser más disponible, comprensivo, más tolerante, más eficaz y hasta más sincero, que las nuevas tecnologías.

Ahora bien, los problemas son de otro orden cuando nos ocupamos de los usos de la informática en la escuela y en la educación. La democracia, la relación con otras culturas, la realidad, el cuerpo y, aun, la propia identidad, aparecen como problemas concretos en este asunto. La ternura de las máquinas puede plantearse en otra ocasión. Pensemos en los problemas que se plantean cuando se aducen razones a favor de la enseñanza mediatizada por computador:

Mejora la enseñanza de disciplinas tradicionales, desarrollan la creatividad del estudiante, y otorgan al maestro más tiempo con aquellos alumnos que necesitan una instrucción más personalizada. Expande los horizontes y sensibilidades del estudiante al permitirle estar en contacto con personas de

otras culturas y otros países. Ayuda a democratizar la información, lo cual crea una ciudadanía más informada y potencialmente más apta para proteger su entorno. Prepara al estudiantado para los trabajos del futuro, muchos de los cuales requerirán amplios conocimientos de informática (Arenas, 1998, 195).

Aquí quedan expuestos los problemas cruciales de la percepción que se tenga del uso de nuevas tecnologías en la escuela. Además de las peculiaridades de los argumentos a favor del edutretenimiento, se atribuye un papel taumático a las nuevas tecnologías frente a los males sociales, incluida las deficiencias de la escuela y la educación en general.

La democracia es, quizá, uno de los asuntos que sirven más a los propósitos de los defensores a ultranza de los usos de nuevas tecnologías en la escuela. Se plantea que estas nuevas tecnologías, interactivas y multimediales, son la esperanza de solución a la "demoes-clerosis", concepto que no esconde sus filiaciones con un lenguaje de "reinención del Estado" y de cada componente de éste como la educación. Discurso que privilegia la eficacia, como lo indica Lyotard, en su pintura de la condición postmoderna. Las tecnologías, se cree, «puedan contribuir a una drástica reubicación de nuestra presente manera de entender (y practicar) la democracia. Se confía en que estas tecnologías estén en condiciones, en sí mismas y por sí mismas, de abrir el camino a una versión directa, o sea participativa de la democracia» (Maldonado, 1998, 20). Es decir, consideran que la "república electrónica" es la primera oportunidad histórica para realizar una verdadera democracia, una democracia participativa.

En tal sentido, es bueno recordar que quienes pretenden sustentar una democracia participativa desde las "comunidades virtuales", ofrecen serias objeciones para nada despreciables. En primer lugar, debemos sostener que

son fuertes las asociaciones que son capaces de atesorar, en su interior, el intercambio de ideas y de ideas entre aquellos que que piensan de distinto modo. Es decir, son fuertes aquellas que, a diferencia de las comunidades virtuales, están en condiciones de enfrentarse con las diferencias y no sencillamente con las similitudes entre sus miembros. La observación es de particular importancia, porque es sólo a través de la confrontación deliberativa entre posiciones divergentes o incluso abiertamente conflictivas como se puede contribuir a una potenciación del comportamiento democrático (23).

En segundo lugar, debemos tener en cuenta que

Una comunidad se constituye, según nos dice Robert Bellah y sus colegas de Berkeley, cuando hay un sentido de compromiso para mejorar la comunidad, cuando cada individuo busca mantener viva la memoria colectiva que emerge del pasado y del presente. En esta comunidad se comparte lo bueno y lo malo, los éxitos y los fracasos. Ese no es el caso de la comunidad virtual. Los participantes no tiene que lidiar con los problemas diarios, la pérdida de paciencia, las emociones encontradas. Cuando la situación se vuelve tensa, cuando surge algún disgusto, es extremadamente fácil retirarse de la comunidad: simplemente el participante apaga el computador, y continúa tranquilamente con su vida. El sentido del compromiso, de la obligación, se disminuye considerablemente en el ciberespacio (Arenas, 1988, 199).

En estas condiciones, algunas virtudes de los usos informáticos en educación no incluyen la solución a nuestros problemas acuciantes. Muchas veces, es irónico, se encuentran colegios con un gran interés por conectarse a Internet para comunicarse con otras culturas, cuando el "otro" se encuentra allí mismo (199) y las dificultades sociales se imponen a la vista. Este tipo de universalismo democrático de la red, no cumple con los espacios concretos de deliberación en que los hombres y mujeres

construimos el entramado de complejas relaciones que nos unen y separan. Sólo, a manera de ejemplo, piénsese en las posibilidades de camuflar nuestra identidad en la red. Hoy puedo ser una mujer cabeza de familia, mañana un homosexual de edad madura, después joven ejecutivo de ventas. La pregunta por el quién soy se hace más acuciante; posteriormente, la responsabilidad y la solidaridad, se diluyen igualmente.

Las preguntas que a esta altura debemos hacernos, con Postman, son las siguientes:

¿Es la falta de información sobre cómo cultivar lo que mantiene a millones de personas en estado de inanición? ¿Es la falta de información la causante de los altos índices de violencia y de decadencia física de nuestras ciudades? ¿Es la falta de información la que conlleva a los altos índices de divorcios y de personas con problemas mentales? La verdad sea dicha, hay muy pocos problemas políticos, sociales, y especialmente personales, que son causados por información insuficiente (201).

Estas cuestiones son de vital interés para adquirir una posición ponderada frente a la nuevas tecnologías. No estamos, como diría Maldonado, ni ante la caja de Pandora tan temida, ni ante la cornucopia magnífica que nos otorga todo. La complejidad de los problemas sociales en los países del primer mundo es bastante grande si pensamos en las consecuencias de una globalización irreversible y una situación de paro comparable a los índices previos a la Segunda Guerra Mundial. En nuestros países, los problemas de miseria generalizada, de injusticia e inequidad, de violencia y desesperación, ponen en evidencia que las soluciones no son en su totalidad educativas y, mucho menos, tecnológicas.

Finalmente, lo que debemos mantener es nuestra interrogación sobre la técnica y la tecnología en la escuela. En palabras de Arenas:

Los maestros deben recalcar que ninguna tecnología es neutral; el computador amplifica ciertos patrones culturales, pero simultáneamente, disminuye otros. Los profesores deben enfatizar que las más graves dificultades sociales y ambientales no se resuelven con soluciones tecnológicas, sino con modificaciones de carácter personal y social [...] Nuevas tecnologías deben ser parte de la transformación espiritual propuesta por Bellah, pero en ningún momento debe servir como sustituto a los cambios morales y éticos exigidos por los problemas que actualmente confronta la humanidad (214)

La tarea es tutelar la carga innovadora de las nuevas tecnologías y mantener siempre abierto el debate, no sólo de sus «presupuestos básicos, sino también, y quizás en primer lugar, sus relaciones con la evolución de la sociedad» (Maldonado, 1988, 9). He aquí la encarnación de los ideales humanistas, no es la lucha contra las máquinas como vehículos de deshumanización, sino mantener la posibilidad del diálogo y el debate, dotando a la palabra de la preeminencia que tiene en las relaciones entre sí.

Villa de la Candelaria, 2000.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARENAS, Alberto (1998). "Desafiando el uso de computadores en la educación básica". En : *Revista de Educación y Pedagogía*. Vol. X, No. 21, (may - ag.). pp 193-216.
- BENJAMÍN, Walter (1994 [1912]). "La reforma escolar: un movimiento cultural". En : *La metáfora de la juventud*. Barcelona: Altea.
- DIAZ, Mario (1993). *El campo intelectual de la educación en Colombia*. Cali: Universidad del Valle. 236 pp.
- ECHEVERRI, Alberto (1996). "Premisas conceptuales del dispositivo formativo comprensivo". En : *Revista Educación y Pedagogía*. Medellín: Universidad de Antioquia. Vol. 8, No. 16.
- GADAMER, Hans Georg (1993 [1960]). *Verdad y Método I*. Salamanca: Sígueme.
- GRASSI, Ernesto (1993). *La filosofía del humanismo, la preeminencia de la palabra*. Barcelona: Anthropos. 207 pp.
- HEIDEGGER, Martin (1994). "La pregunta por la técnica". En: *Conferencias y artículos*. Barcelona: Serbal.
- (1997). *Introducción a la metafísica*. Barcelona: Gedisa.
- HOYOS V., Guillermo (2000). *Ciencia, tecnología y ética*. Medellín: Instituto Tecnológico Metropolitano. 213 pp.
- JAEGGER, Werner (1992 [1993]). *Paideia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- KRAMER, Hans (1996). *Platón y los fundamentos de la metafísica. Ensayo sobre la teoría de los principios y sobre las doctrinas no escritas de Platón, con una recopilación de los documentos fundamentales, en edición bilingüe y bibliografía*. Caracas: Monte Avila. 492 pp.

KOSELLECK, Reinhart (1993 [1979]). *Pasado futuro, para una semántica de los tiempos históricos*. Barcelona: Paidós.

LYOTARD, Jean-François (1994). *La posmodernidad explicada a los niños*. Barcelona: Gedisa.

MALDONADO, Tomás (1998). *Crítica de la razón informática*. Barcelona: Paidós. 239 pp.

MELICH, Joan-Carles (1998). *Totalitarismo y fecundidad*. Barcelona: Ántropos. 167 pp.

MOULINES, Ulises (1995). "La filosofía de la ciencia como disciplina hermenéutica". En: *Revista Isegoría*. No. 12, (octubre). Madrid.

PLATÓN (1986). "Fedro". En: *Diálogos*, t. III. Madrid: Gredos.

VARGAS G. Germán (1999). "Alcances y limitaciones de la inteligencia artificial en pedagogía". En: *Filosofía, pedagogía, tecnología, investigaciones de "epistemología de la pedagogía" y "filosofía de la educación"*. Santafé de Bogotá: Universidad de San Buenaventura, pp 143-164.

VIVES, Juan Luis (1998 [1532]). *El arte retórica*. Barcelona: Ántropos. 340 pp.

WULF, Christoph (1999). *Introducción a la ciencia de la educación*. Medellín: Universidad de Antioquia - ASONEN.