



Gustavo Villamizar Durán**

La escuela y la lectura en la sociedad de la información: desafíos*

Resumen

La escuela y la lectura en la sociedad de la información: desafíos

Las nuevas realidades de la sociedad de la información y el conocimiento, caracterizadas por una acción dominante de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías, han forzado el surgimiento de nuevas nociones de lectura y escritura, así como el desplazamiento de la escuela y el libro como únicos lugares y vehículos del saber. Igualmente, se plantean algunos cambios fundamentales en las nociones básicas y las prácticas pedagógicas, que permiten a la institución escolar ubicarse convenientemente frente a este poder comunicacional constituido en novedoso vehículo de la información y el saber, y determinante de grandes transformaciones humanas, sociales y culturales.

Abstract

School and reading in the information society: challenges

The new realities of the information-knowledge society-characterized by the dominance of mass media and new technologies-have compelled the emergence of new notions of reading and writing, as well as the displacement of schools and books as the only places and vehicles of knowledge. Similarly, these realities suggest some fundamental changes in terms of basic pedagogical notions and practices, which allow schools to face this new communication power that has established itself as an innovative vehicle of information and knowledge, and is decisive for big human, social, and cultural transformations.

Résumé

L'école et lecture dans la société de l'information: enjeux

Les nouvelles réalités de la société de l'information et la connaissance sont présentées, caractérisées par une action dominante des moyens de communication et les nouvelles technologies, lesquels ont forcé l'apparition de nouvelles notions de lecture et écriture, aussi bien que le déplacement de l'école et le livre comme les seuls lieux et véhicules de la connaissance. Également, quelques changements fondamentaux dans les formulations pédagogiques sont exposés, afin de se situer d'une manière adéquate devant ce pouvoir de communication constitué comme un nouveau véhicule de l'information et la connaissance, décisif de grandes transformations humaines, sociales et culturelles.

* Este trabajo forma parte del proyecto de investigación: "Culturas juveniles, cibercultura y escolaridad: disyuntivas", financiado por el Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico y Tecnológico de la Universidad de los Andes, Táchira, Venezuela. Código NUTA-H- 274-08-04-B.

** Profesor titular e investigador activo, Grupo de Estudios en Educación y Comunicación (GRECO), Universidad de Los Andes, Táchira, Venezuela. E-mail: gvilla18@cantv.net

Palabras clave

Sociedad de la información y el conocimiento, medios de comunicación, tecnologías de la información y la comunicación (TIC), educación, lectura, escritura, enseñanza, aprendizaje, didáctica

Information-knowledge society, communication media, Information and Communication Technologies (ICT's), education, reading, writing, teaching, learning, didactics

Société de l'information et la connaissance, moyens de communication, technologie de l'information et la communication (TIC), éducation, lecture, écriture, enseignement, apprentissage, didactique.

La sociedad de la incertidumbre

V

ivimos tiempos de cambios abruptos legados por el siglo xx, siglo espantoso en el que se dio rienda suelta a la crueldad y vileza de los seres humanos: dos guerras mundiales, centenares de “pequeñas” guerras locales o regionales, misiles, portaaviones, bombarderos, guerra biológica, la más alta tecnología puesta a la orden de la muerte, el rentable empeño en la destrucción del planeta, la bonanza de la industria de la guerra y la monstruosidad de la bomba atómica. Pero en medio de los macabros elementos que sustentan la condena, también es conveniente aceptar que el siglo pasado, sobre todo en su cierre, fue de transformaciones aluviales; de derrumbe de ídolos, mitos y fantasmas que sometían al hombre; de caída estrepitosa de “verdades” proclamadas por siglos; de ruptura de paradigmas; de desmoronamiento de las grandes doctrinas que, como afirmaba Octavio Paz en su discurso ante la Academia Sueca en la entrega del Premio Nobel de Literatura, “simultáneamente, nos oprimían y nos consolaban” (1991: 121). Como consecuencia, en la actualidad nos hallamos en descampado, en “una suerte de intemperie espiritual”, como anotaba también el propio Paz (p. 121), prisioneros de la incertidumbre como paradigma dominante del convulso universo humano, tratando a tientas de avanzar en medio de la oscuridad, aferrados a certezas precarias y frágiles seguridades.

Estos crispados tiempos marcan novedosas realidades, entre las que destaca, como objeto de nuestra reflexión, un desbancamiento de la institución escolar como único “centro del saber” y garante de su transmisión. Los medios, y fundamentalmente la televisión y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC), han procurado diversas vías para el acercamiento a la información y el saber, las cuales han colocado en situación de serio riesgo a la escuela y el libro, hasta hace poco dueños y señores de tales elementos. Se ha producido un descentramiento de los caminos de la información y el saber, con la aparición y la masificación de estos nuevos conductos.

Estas nuevas circunstancias que destacan en la llamada “sociedad de la información y el conocimiento”, se caracterizan,

entre otras cosas, por la presencia del mayor flujo de información que jamás haya imaginado la humanidad, e igualmente, por una aceleración sin precedentes en la producción del conocimiento. Muestras contundentes de tan novedosas realidades lo constituyen la singular “explosión” de publicaciones, páginas web, *blogs*, institutos, centros, laboratorios y agrupaciones dedicadas a la actividad científica; el creciente volumen de registros intelectuales, autorías, patentes y prototipos, así como la aparición permanente de nuevas áreas específicas de estudio en las diversas disciplinas.

A modo de ilustración, bien vale la pena la palabra de José Joaquín Brunner:

Considerado en conjunto, se calcula que el conocimiento (de base disciplinaria, publicado y registrado internacionalmente) habría demorado 1.750 años en duplicarse por primera vez contado desde el comienzo de la era cristiana, para luego volver a doblar su volumen, sucesivamente, en 150 años, 50 años y ahora cada 5 años, estimándose que hacia el año 2020 se duplicará cada 73 días (2003: 85).

De manera que esta velocidad vertiginosa que ha alcanzado la generación de conocimiento está señalando una drástica reducción de su vigencia, razón por la cual, en la actualidad, el conocimiento asume connotaciones casi de “fugacidad”, dada su temprana obsolescencia.

Esta nueva realidad, en la que fluye un caudal tal de información que raya en la saturación, en la que se abrevian los lapsos de duplicación del conocimiento universal, en la que han surgido múltiples vías de circulación de las culturas y el saber, constituye, sin duda, un fuerte desafío a la escuela y, en particular, a las prácticas desarrolladas desde el aula.

Ahora bien, los acontecimientos previamente anotados no sólo entrañan procesos meramente tecnológicos o técnicos, sino que resultan

generadores de inéditos procesos de adquisición, procesamiento y difusión del conocimiento, tal cual lo apunta Brunner:

La producción de conocimiento en red, y las interconexiones sin tiempo ni espacio que se establecen entre los analistas simbólicos, son efectivamente un rasgo central de la sociedad de la información. Por eso puede esperarse que la globalización, la interconectividad, la movilidad y la multiplicación de los flujos —de ideas, información, conocimientos, datos, experiencias, personas, productos y servicios— empujen también hacia una completa reorganización de las actividades más avanzadas de conocimiento, donde sea que ellas se localicen (2003: 77).

Por las razones sucintamente descritas, se impone, antes de avistar lo estrictamente pedagógico en las actuales circunstancias, otear las características y los procesos contemporáneos de los medios de comunicación y las TIC.

Los medios, las tecnologías de la información y la comunicación, y los procesos cognitivos

Los medios de comunicación, principalmente la televisión, y las TIC, han instalado un imperio en las sociedades contemporáneas. No cabe la menor duda acerca de su condición de grandes conductores de la dinámica social, marcando pautas que van desde la moda y la política, hasta los hábitos de la cotidianidad de las personas. Además, han establecido un “ecosistema comunicacional” que no sólo ha incidido de manera fundamental en la administración del tiempo libre y el entretenimiento, sino que han descentrado las tradicionales rutas del saber, desplegando un singular abanico, conformado por nuevas imágenes, lenguajes, códigos, textos y narrativas, los cuales generan, a su vez, nuevas sensibilidades, lecturas, órdenes, audiciones y

percepciones, definitivamente más cercanas a las de los niños y los jóvenes, que las ofrecidas por la familia y la escuela.

Resulta fundamental reconocer que los medios de comunicación y las TIC no sólo han abierto nuevas posibilidades para el acceso al entretenimiento y la información, sino que también han marcado modificaciones rotundas en nociones vitales como las de *espacio* y *tiempo*. Además y sobre todo, han producido transformaciones en los procesos perceptivos, cognoscitivos y comunicacionales. Al respecto es muy claro lo que dice Jesús Martín-Barbero:

El estallido de las fronteras espaciales y temporales que ellos [los medios de comunicación y las TIC] introducen en el campo cultural deslocalizan los saberes deslegitimando las fronteras entre razón e imaginación, saber e información, naturaleza y artificio, ciencia y arte, saber experto y experiencia profana. Lo que modifica tanto el estatus epistemológico como institucional de las condiciones de saber y de las figuras de razón en su conexión con las nuevas formas del sentir y las nuevas figuras de la socialidad (1998: 201).

En medio de estos breves, se halla la humanidad no sólo ante innovaciones tecnológicas que alivian la labor diaria y brindan múltiples opciones al descanso y el entretenimiento. Estamos también, y he aquí lo basilar de la situación, ante el surgimiento de nuevas vías y modalidades de acceso, percepción y procesamiento de la información y el saber, pero sobre todo, de acercamiento al conocimiento, su producción y su difusión, a partir de la comparecencia de múltiples escenarios, diversos lenguajes, singulares códigos, nuevas imágenes, inéditas formas de representación y expresión, novedosas lecturas. Las novísimas formas de conocer e inéditas vías de circulación del conocimiento desbordan ampliamente las marcadas por el saber formal administrado por la escuela y el libro como su instrumento fundamental.

Estas señales de una nueva realidad han logrado, por supuesto, desvencijar la plataforma de sostén de la institución escolar, hasta hace poco centro y control de la circulación del saber en las sociedades contemporáneas. De tal suerte que la escuela, después de mantener durante siglos el monopolio del acceso al saber, ha quedado en descampado y con diezmada relevancia entre las vías por las que transita hoy la cultura, frente al aluvión de información y conocimiento que corre a través de ese ecosistema comunicacional al que hemos aludido.

Pero, he aquí la paradoja: la gracia no consiste en presagiar la desaparición de la institución escolar o de proclamar su condena a un inevitable arrinconamiento por esos nuevos factores. De lo que se trata es de un cuestionamiento a fondo de los principios fundantes de la escuela transmisionista vigente en los países del continente, los cuales aparecen definitivamente divorciados y maniatados ante las exigencias que desde los nuevos ámbitos y rutas del saber, y desde las nuevas sensibilidades y percepciones, plantean las generaciones en formación a la vieja institución. Sólo interrogándose sobre las nociones básicas en las que sigue sostenida, a la luz de las nuevas realidades y con un propósito real de transformación, puede la escuela atinar una respuesta y allanar la creciente diferencia entre las culturas desde las que aprende el educando y las que enseñan los maestros.

No basta entonces con atisbar bondades o “educabilidades” en los medios y las TIC, o pretender su uso incorporándolos como aparatos auxiliares a la tarea de la escuela, reconociendo en ellos simples formas de difusión o de “activación del aula”. Se trata, y he aquí el escollo fundamental, de comprender que los medios y las TIC han generado nuevos procesos cognoscitivos, trastocando las rutas direccionadas, ordenadas y secuenciales pautadas por la escuela y el libro, de manera que hoy no sólo son vías de circulación del saber, sino su camino fundamental.

Los medios audiovisuales y las TIC han impulsado procesos cognoscitivos cargados de imágenes e hipertextualidades que desordenan las sendas del saber lineales, hilvanadas y preestablecidas que marcan la escuela transmisiva y el libro como única fuente. Como consecuencia de estas circunstancias inéditas se ha producido la aparición y la generalización de lo que Abraham Moles y Elisabeth Rohmer (1982: 46) denominan “saberes-mosaico”, conformados por fragmentos o trozos, surgidos de diversas redes y cruzamientos, los cuales se van organizando de manera aleatoria, sin atención a las disciplinas-estancos tradicionales, con fronteras frágiles y conforme al orden y las prioridades que establecen los propios aprendices, quienes en este proceso van construyendo excepcionales hibridaciones entre lo propio y lo ajeno, lo cercano y lo lejano, lo real y lo imaginario.

Sobre esto, Carlos E. Valderrama resulta muy preciso:

Junto con otras tecnologías de la comunicación y la información, los medios han pasado a ocupar un lugar central en la construcción de nuevas formas cognoscitivas y maneras de relacionarse con el mundo (2004: 14).

Vale, igualmente, que volvamos a Martín-Barbero, para ilustrarnos al respecto:

Se trata no sólo de nuevas formas de reproducción y organización de lo que ya se sabe, sino de nuevos modos de producir conocimiento ligado a la numerización y digitalización de la letra, la imagen y el sonido, haciendo posible la superación de aquella ruptura racionalista entre el universo izquierdo y el universo derecho del cerebro, entre la parte en la que residiría la razón y la argumentación, y la otra en la que residiría el sentimiento, la emoción, la pasión. Especialmente la digitalización de la imagen tira por tierra aquella pretendida separación radical

entre el mundo de lo imaginario, lo afectivo, lo pasional y el mundo de lo racional, de la reflexión.

De ahí que los nuevos objetos del conocimiento social sean el gesto, la entonación y la proxemia de los cuerpos, la mirada y la mímica, tanto como el lenguaje oral o escrito (2005: 5).

En este caso no se trata simplemente de una relación con la técnica o los instrumentos, sino, sobre todo y fundamentalmente, con nuevos procesos cognitivos que surgen de la compresencia del aprendiz en un entorno repleto de novedosas vías de circulación del saber, constituidas por nuevas formas de representación, lenguajes, imágenes, lecturas, códigos, sonoridades, audiciones, sensibilidades y, en últimas, nuevas formas de producción y difusión del conocimiento.

La redimensión de la lectura y la escritura ante los soportes tecnológicos

En medio de las particulares circunstancias presentes en el universo contemporáneo, son muchas las nociones que si bien no han desaparecido o volado en mil pedazos, sí han salido sensiblemente transformadas de este singular proceso. Una de las que ha resultado más seriamente afectada por todo lo que ha significado el aluvión llamado “revolución de las comunicaciones” es, sin duda, la de *lectura*.

Parece oportuno recordar al comunicólogo Ignacio Ramonet, quien manifestaba, en una conferencia en el año 2006 en Caracas, que la verdadera revolución en el ámbito de la comunicación y la información en la actualidad puede representarse en el hecho de haber logrado concentrar, en un diminuto aparato, todos los canales aptos para la comunicación. De tal suerte que la posibilidad de disponer, a la vez, de sonido, texto e imagen fija o en movimiento en un mismo proceso comunicacional, como ocurre con la telefonía celular, *pent drive*, *iPod* y otros dispositivos, ha obligado a

revisar diversas nociones y entre ellas, sin duda, las de *lectura* y *escritura*.

Parece como si de repente el devenir de la historia reivindicara el ingenioso personaje de Cyrano de Bergerac, quien en su relato de 1657 nos refiere al hallazgo, en un paseo por la luna, de un "estuche" premonitorio lleno de pequeños resortes y máquinas imperceptibles que en efecto era un libro, "un libro milagroso que no tenía ni hojas ni letras; era, en resumen, un libro, para leer el cual eran inútiles los ojos; en cambio, se necesitaban las orejas" (1960).

La invención de la escritura significó un hito en la historia de la humanidad. En adelante, la búsqueda permanente de la trascendencia humana se vio firmemente apoyada en este hallazgo que transformó los mecanismos y los vehículos de expresión y comunicación de los humanos. La escritura, mediante el uso de códigos alfabéticos o pictográficos, se convirtió, desde sus inicios, en un vehículo fundamental para la circulación del conocimiento, terminando de asentar su hegemonía con la invención de la imprenta y la masificación del libro.

La aparición de la escritura se conjugó con el surgimiento consiguiente de la lectura de textos, práctica que no tuvo siempre las mismas características, por cuanto la evolución de sus procedimientos y procesos cognitivos implicados estuvo estrechamente ligada a las condiciones de los soportes de la escritura. Así, pues, a manera de ejemplo, el paso de la escritura / lectura en piedras o baldosas al rollo de papiro, después al pergamino, luego al texto elaborado por los copistas y posteriormente al libro con la invención de la imprenta, no sólo significó un mero cambio en el soporte de la escritura y, por tanto, una modificación del proceso lector, sino que produjo transformaciones sustanciales tanto en lo procedimental como en lo social y, por supuesto, en lo cognoscitivo.

De hecho, ya decía Roland Barthes (1981) que el término "lectura" correspondía a una ex-

presión saturada, por cuanto refería a múltiples circunstancias y acciones: es posible leer no sólo textos, sino también realidades, mapas, rostros, gestos, estados de ánimo y, por supuesto, imágenes. De manera que leer nos remite hoy a circunstancias que van mucho más allá del mero desciframiento de textos y códigos plasmados sobre un papel o superficie, ordenados de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo en el caso de nuestro idioma.

Entre otras transformaciones básicas puede anotarse el paso de la lectura de una práctica pública a un acto privado, continuamente condenado por la Iglesia, acusado de favorecer visiones y reflexiones personales imposibles de vigilar y controlar. Lo mismo ocurrió con la aparición y el desarrollo de las normas gramaticales, sintácticas u ortográficas, forzadas por la necesidad de afinar y ordenar el uso de la palabra.

Igualmente, resulta muy importante precisar que el libro como producto impreso de hoy, dista muchísimo de aquellas elaboraciones iniciales de la era Guttenberg. El libro ha mutado y debido al desarrollo de la tecnología gráfica y los grandes adelantos en la producción del papel, ha ido mostrando grandes modificaciones con respecto al producto inicial contentivo sólo de texto, de palabras, ordenado rígidamente. Aquellos primeros ejemplares homogéneos se enriquecieron con la variedad de las fuentes o tipos de letras; más tarde aparecieron las ilustraciones y los dibujos, después el color; posteriormente se dio la inclusión de imágenes y fotografías, todos ellos acompañados de la producción de una inagotable diversidad de tipos de papel. Estos elementos aportaron considerablemente a la solidificación de la industria gráfica, la cual ha logrado productos editoriales novedosos, como el libro animado o el libro con sonido, por mencionar algunos.

Así, desde el propio libro, la humanidad ha ido presenciando cómo la lectura no sólo com-

promete a los textos y las palabras, sino que alude a otros elementos y procesos, como los aparecidos en esas innovaciones.

Aun más, el texto escolar, herramienta fundamental de la práctica escolar actual, trabaja cada vez más sobre la idea de descargar al educando del tedio que producen los textos de muchas palabras, sustituyéndolas por fotografías, ilustraciones, dibujos, gráficos e infografías, diagramadas conforme a sofisticadas técnicas editoriales. En relación al orden y la secuencia de la lectura/escritura, es de recordar a *Rayuela*, la original novela escrita por Julio Cortázar en los años sesenta del siglo xx, concebida en un “orden” que desordenó todos los conceptos acerca de la linealidad y la secuencialidad vigentes hasta entonces en los textos literarios, en una feliz premonición de las lecturas que aparecerían, sobre diversos soportes, en los años que transcurren.

Así, pensar o definir la lectura en las horas presentes, no puede limitarse a la lectura de textos escritos o libros, como tampoco a la linealidad, al orden, al régimen sintáctico que estableció el libro en la escuela durante lo que se ha denominado “la era Guttenberg”. La lectura nos remite, en la actualidad, a la palabra y al texto, pero también a la imagen (estática o en movimiento) y al sonido, estructurados y organizados caprichosa y aleatoriamente, los cuales remiten a otros textos, imágenes o sonidos, y esos de igual manera a muchos más, que mediante la conectividad y los interfaces ofrecen la posibilidad de la deconstrucción, la reconstrucción, la transformación y el enriquecimiento del mensaje, dependiendo del ver o parecer de los lectores, convertidos en el mismo proceso en escritores y, por tanto, en coautores.

Este procedimiento de la lectura que ofrece el hipertexto resulta mucho más complejo que la lectura sólo de palabras, por la conjunción de diversos elementos conformantes del mensaje, ordenados de manera no secuencial, con múltiples entradas, salidas y conexiones si-

multáneas. Además, el hipertexto, por sus propias condiciones y características, permite combinar, sin mayores inconvenientes, los espacios de aprendizaje, de conocimiento, de entretenimiento y de diversión.

Acerca de las simpares características de la lectura del hipertexto, Graciela Alicia Esnaola señala:

Es el propio lector el que decide el recorrido de su lectura a través del texto. El hipertexto le brinda al lector la posibilidad de segmentar el discurso, yuxtaponer ideas y conectar textos de diferentes fuentes.

Las historias que se narran utilizando el hipertexto permiten la lectura desde diferentes puntos de entrada, con recorridos laberínticos que el propio lector va diseñando y que en cierta medida lo dejan atrapado en la trama sin proponerle un cierre definitivo de modo tal que el propio itinerario se constituye en metáfora de sentido (2006: 74).

El mundo de hoy comparece definitivamente ante nuevas lecturas, exigidas éstas por la presencia de multiplicidad de escrituras expresadas de muchas maneras y en diversos ámbitos y soportes, a través de grafitis, vallas publicitarias, mensajes televisivos, el cine, el video clip, los servicios de mensajes cortos (*Short Message Service* —SMS—), el *chat* y el hipertexto.

De tal suerte que no resulta del todo cierta la afirmación de que los jóvenes de ahora no leen. Hoy más que nunca los muchachos requieren de la lectura y la escritura para comparecer en el colectivo, para hacer presencia en un mundo competido y riesgoso, pero no sólo de la lectura de textos o de libros, sino también de los nuevos elementos (sonidos, imágenes, códigos y gramáticas de construcción) conformantes de los mensajes y los relatos, los cuales no resultan en la negación de la lectura y la escritura, sino en su redimensión. Rocío Rueda precisa al respecto:

Este nuevo entorno tecnológico subvierte los espacios convencionales de lectura, basados en un modelo de información individual, a favor de un modelo conectivista, sustituyendo el orden jerárquico de los libros por una red dinámica, colectiva y reconstruible (2004: 15).

Desafíos y tareas de la escuela: revisión de elementos pedagógicos

Estas circunstancias novedosas que mantienen sumida en la perplejidad a la escuela y, en general, a la institucionalidad social, atinando apenas a respuestas temerosas y débiles, reclaman un esfuerzo sólido por generar un aprendizaje integral de los modos de leer y escribir que circulan por la calle, el trabajo, el entretenimiento y la política, los cuales comprometen una apertura al otro y a lo otro, expresados en el abanico de culturas que pueblan el presente. Es necesario, en ese novedoso proceso alfabetizador que se impone a la escuela y la sociedad, cargado de imágenes, códigos, representaciones y lenguajes de la más diversa gama, poner en vigencia el postulado de Paulo Freire de que "La lectura del mundo es anterior a la lectura del alfabeto" (1982: 26). La circulación de la palabra y el pensamiento en la sociedad actual desborda ampliamente al libro, presentándose en oralidades, sonoridades, visualidades y textos, a partir de los cuales los ciudadanos, y especialmente los jóvenes, construyen sus relatos.

La escuela, en estas circunstancias, resulta seriamente comprometida, por cuanto está obligada a generar, con urgencia, las transformaciones pertinentes desde sus prácticas básicas de aula, para no insistir en respuestas condenatorias o simplemente acomodaticias.

La situación de la educación, a partir de las exigencias presentes, adquiere dimensiones dramáticas y de urgencia. En los tiempos que corren, el desafío para la educación se plantea en términos muy distantes a los de una

mera transformación en el hacer o en los elementos cotidianos de su rutina, para colocarse en parámetros que tocan a su función social dentro de las nuevas circunstancias en las cuales comparece.

Además, surge un agravante mayor, si se acepta que las clases populares del continente dependen de la escuela, las bibliotecas públicas y los "infocentros" populares para encontrar el acceso a la sociedad de la información, toda vez que los muchachos de las clases pudientes tienen esa posibilidad tanto por su acercamiento temprano a las nuevas tecnologías, como por su entorno cultural y social. Este factor marca un irremediable incremento en las condiciones de inequidad y exclusión social y cultural.

A estas alturas de la reflexión, se presenta entonces una interrogante a resolver, previa a cualquier formulación sobre el sistema educativo en los tiempos que corren: ¿cuál es la escuela necesaria y cuáles sus fines y objetivos para enfrentar los retos actuales? No se trata de una simple "modernización" o un ajuste en los elementos operacionales de la institución educativa, sino de ir más allá, a las categorías y las nociones que le otorgan basamento, para intentar una respuesta pertinente y ajustada.

En torno a los objetivos de la educación en los actuales momentos y el esfuerzo de formación a que está obligada, resulta muy interesante la propuesta de Martín Hopenhayn:

Tres grandes objetivos que la modernidad le ha impuesto históricamente a la educación: la producción de recursos humanos, la construcción de ciudadanos para el ejercicio en la política y en la vida pública, y el desarrollo de sujetos autónomos (1999: 11).

Pretender una respuesta ajustada a los tiempos, desde la rutina de una escuela que no alcanza a atinar explicaciones a la ruptura de

su monopolio del saber, no parece cosa fácil, como tampoco es conveniente continuar en la descalificación de los nuevos caminos por donde circula la información y el conocimiento en esta sociedad. Son muy severos los retos que afronta la escuela frente a los nuevos elementos que comprometen su vigencia y sólo podrá asumirlos a partir de una revisión en profundidad de los principios que otorgan bases a su actividad cotidiana.

En lo tocante a los desafíos que enfrenta la institución educativa en las novedosas circunstancias que se aparecen en los tiempos presentes, Valderrama propone:

El reto para los sistemas educativos es formar sujetos que tanto desde el punto de vista comunicativo, como en lo que se refiere a los saberes, a la capacidad de aprender a aprender, como en lo atinente a la constitución moral, estén preparados para asumir el reto de vivir juntos en medio de la diversidad cultural que caracteriza a la sociedad de la comunicación, la información y el conocimiento (2004: 21).

Para la escuela, asumir estos retos que va señalando la sociedad desde su novedosa dinámica actual, significa una *revisión a fondo* de sus fines, nociones, categorías, conceptos y creencias que durante años han servido de base a la institución escolar, las cuales en estos momentos se han convertido en verdaderas rémoras en la transformación de la escuela y su quehacer en las sociedades contemporáneas. Dicha revisión debe permitirle a la escuela salir del enclaustramiento y la timidez con las que observa el deterioro de su presencia y su función en los colectivos actuales.

La escuela no podrá responder a las nuevas exigencias sin desechar antes la creencia de que sigue siendo el gran centro del saber y que fuera de su ámbito se producen aprendizajes y saberes ilegítimos e intrascendentes; como tampoco persistiendo en su función

transmisiva a partir de programas rígidos, planes homologados y logros preestablecidos. Además, resulta impostergable el cuestionamiento de las nociones de *tiempo y espacio escolar, aprendizaje, enseñanza y didáctica*, así como algunas tesis o creencias que no logran superar los límites del activismo y el instrumentalismo, como bases de la acción educativa.

Este requerimiento básico señala de modo directo una revisión de los principios sobre los que se fundamenta la escuela actual, a partir de la cual se produzca la superación de miradas y acciones que apuntan sólo al plano del hacer, para intentar una reflexión amplia que toque igualmente los ámbitos del saber y el conocimiento. La posibilidad de elaborar salidas efectivas frente a las circunstancias que se advierten en los ámbitos de circulación y producción del saber distintos a la escuela, precisan no sólo de nuevas maneras de estar o de actuar, sino fundamentalmente novedosas formas de sentir, percibir, valorar y conocer.

Al respecto resulta muy claro el planteamiento de María Teresa Quiroz:

Se impone abandonar el moralismo y dogmatismo, las ideas ilustradas de la educación, y pensar en las tecnologías no como "fierros" sino como "diálogos" que pueden potenciar nuestras posibilidades expresivas. [...] Limar asperezas entre el quehacer de los medios y de la escuela, de vincular la tecnología a la educación, más allá de su conocimiento mecánico, incorporando los lenguajes y cohesionando los aspectos instructivos con los educativos, los culturales con los racionales, la memoria con la creatividad (2003: 21).

El propósito aquí señalado obliga a un detenido examen de los elementos pedagógicos que participan en la relación entre TIC, medios y escuela, a partir del cual se pueda formular una revisión que propicie y no obstaculice el acercamiento necesario.

Tiempo y espacio para enseñar y aprender

En las horas que transcurren, sobre manera como consecuencia de la llamada “revolución de las comunicaciones y la globalización”, a partir de la aparición de la “virtualidad” y la “instantaneidad”, las nociones de *espacio* y *tiempo* han tenido serias modificaciones. Los espacios y los tiempos concebidos como fijos, ubicables y medibles han cedido frente a la aparición de los espacios y los tiempos “virtuales”, los cuales comprenden vertiginosos procesos de desterritorialización de la experiencia y la identidad, por cuanto posibilitan construcciones, creaciones, modificaciones y deconstrucciones en las que comparecen elementos reales con virtuales, o unos y otros por aparte, en un juego en el que participan la reproducción y la creación, lo real y lo imaginario, e incluso, ofrecen la opción de que el aprendiz, a través de prácticas de entretenimiento, se introduzca y protagonice en esas creaciones.

Ello significa, en lo atinente a la educación y fundamentalmente al sistema escolar, que definitivamente los tiempos y los espacios para enseñar o aprender son hoy otra cosa, por cuanto trascienden ampliamente los límites que imponen, en la escuela, el aula, el laboratorio y la hora de clase. Los múltiples conductos a través de los cuales transitan la cultura y el saber actualmente, desde la calle hasta internet, han trastocado la creencia de que existen un tiempo y un espacio específicos para enseñar e igualmente un tiempo y un espacio precisos para aprender.

Resulta entonces necesario hacer realidad, en la práctica pedagógica, la idea de que el aprendizaje es una elaboración de toda la vida y todos los días, que hay saberes cuya adquisición, conservación y uso se van afinando durante muchos años y que la experiencia los va enriqueciendo, modificando y reconstruyendo. Además, que el aprendizaje depende de múltiples factores, los cuales no sólo se ubican en el ámbito escolar. Así que el aprendiza-

je y la enseñanza se producen en cualquier tiempo o lugar, y la experiencia escolar es apenas un lapso breve en el tránsito vital y de ninguna manera el único para aprender o enseñar. Claro está que esta afirmación no significa desestimar que hay condiciones de vida y etapas de ella que favorecen, más que otras, muchos de esos aprendizajes. Sólo asumiendo estas posturas será posible desterrar, para siempre, la idea de que el aula y la hora de clase son los únicos espacios y tiempos destinados a enseñar y aprender, pese a que sólo en ellos se den el propósito y la voluntad de lograrlos.

El aprendizaje y la enseñanza

El concepto de *aprendizaje* y, por supuesto, el de *enseñanza*, han sido la base de armado de los diversos modelos educativos. Sin embargo, el abordaje del aprendizaje y la enseñanza no ha sido siempre el mismo, razón por la cual se han construido en torno a ellos múltiples teorías que han transitado por diversos momentos en la historia, manifestando sus formulaciones y diferencias. Ciertamente es igualmente que de las nociones de *aprendizaje* y *enseñanza* se desprenden otros saberes y modalidades puestos en práctica en los diferentes modelos, por cuanto no hay desconexión entre los diversos ámbitos o prácticas de la labor educativa.

En lo concerniente al *aprendizaje*, es inaplazable revisar la conceptualización que lo sitúa como un proceso de acumulación de información, o como una simple modificación de conducta. El aprendizaje constituye una conquista tan compleja del hombre, que una concepción de tan menguada monta luce cuando menos insuficiente o vaga.

Es necesario afirmar y reafirmar que el aprendizaje es un proceso inherente a la condición humana, que compromete todo el ser y la vida, razón por la cual el tránsito escolar es apenas una circunstancia, en ocasiones breve, en particular en los países tercermundistas.

Aprender es una forja vital surgida de la confrontación humana con el contexto y consigo mismo, en una dinámica constante de elaboración y reelaboración. Por tanto, tiene circunstancias, determinaciones, volúmenes y ritmos que dependen, a la vez, del sujeto, de los saberes, de las condiciones del objeto de aprendizaje o del entorno en que se produce.

Delinear esta noción básica debe, en consecuencia, atender amplios aspectos que comprometen tanto al aprendiz como a las circunstancias que acompañan su experiencia y su vida. El aprendizaje comporta dimensiones que van desde lo orgánico y lo físico, hasta un sinnúmero de intangibles ubicables en la órbita de los valores, los placeres, las emociones, los afectos, como también en las áreas éticas y estéticas.

Hace falta establecer al aprendizaje como un proceso dinámico e integrador, en el que las nuevas vivencias, experiencias y saberes, ni fuerzan a la desaparición de los anteriores, a partir de los cuales se han elaborado, ni constituyen nuevos cotos cerrados, blindados e inmodificables. El aprendizaje es un proceso continuo e inacabado que permite al hombre procesar y elaborar saberes, que comprende procesos cognoscitivos, intelectivos, racionales, como también ámbitos orgánicos, emocionales, afectivos y culturales.

Así como se requiere una noción de *aprendizaje* distinta, surge la necesidad de la formulación de un concepto de *enseñanza* correspondiente, para no romper la adecuada coherencia.

Es obvio que a una noción que ubica el aprendizaje como una elaboración vital del hombre, no corresponden las muy gastadas e improductivas concepciones que señalan a la enseñanza como transmisión de información o como proceso técnico de mediación entre el educando y los saberes. La enseñanza no es, como acontece con los reiterados intentos reduccionistas, un mero procedimiento o la

puesta en práctica de un conjunto de técnicas, la “facilitación” del aprendizaje, y menos aún, la administración de saberes presentados una y mil veces en una interminable rutina de repetición.

La enseñanza, dicho sea de nuevo, resume saberes que trascienden la relación personal, la conducción de un proceso, los procedimientos, los métodos y las técnicas, para hacerse vida en la conquista alcanzada por el educando. Los saberes que la enseñanza comprende se refieren al educando, el entorno cultural y social, la enseñanza misma, el aprendizaje, los procesos cognitivos, los contenidos a aprender, los métodos, las técnicas, la planificación, la organización de la experiencia pedagógica, los espacios y los tiempos para aprender y muchos otros que comparecen en el esfuerzo por alcanzar el aprendizaje. La enseñanza, vale insistir, es un proceso en el que se entrecruzan y enlazan saberes referidos al contexto, su dinámica e historia, a la educación como proyecto social y humano, a la escuela como institución agente de tal proyecto, a los recursos y los procedimientos de trabajo, al aprendiz con el que se entabla relación, así como a los conocimientos específicos que con él se comparten.

Es obligante superar la visión de la enseñanza que la ubica como un mero hacer o saber hacer, para alcanzar una dimensión que se corresponda con los requerimientos de una escuela distinta en medio de circunstancias inéditas, las más de las veces sorprendentes. Es oportuno convenir en que, tal cual lo precisaba Adalberto Ferrández, la enseñanza reúne, en un solo proceso, “el saber, el saber hacer, el saber estar y el hacer saber propios del amplio mundo de la formación” (1998: 84). Esto es, ella compromete las diversas dimensiones vitales tanto del enseñante, como del aprendiz, su entorno y aun las relacionadas con la institución.

Resulta impostergable intentar, desde la enseñanza, una vía hacia el pensamiento, el que

es abierto y flexible, que envuelva al otro y disponga al enfrentamiento de los riesgos vitales. Como lo señala Antonio Arellano:

La enseñanza debe ser mirada como una obra de arte, las dimensiones estéticas que la ligan a lo bello, al cultivo de las formas, al reconocimiento de las cualidades y una ética que, como cuidado del Otro y de sí mismo, nos ayuda a discernir para asumir riesgos, tomar decisiones, abrirse a lo justo, nos permiten entenderla como un proyecto flexible y disciplinado de vida... Podemos entender la enseñanza como un proyecto vital que pasa por la escuela pero no se agota en ella (2005: 89).

Se impone rescatar la enseñanza de la infecundia procedimental en la que la han sumido los modelos educativos actuales; igualmente, exige separarla del racionalismo excesivo y acercarla al sentir, a los afectos y las emociones, como vía de ligarla a lo humano, sus circunstancias y contingencias. Resulta entonces necesario un esfuerzo por establecer una conexión de la enseñanza, el aprendizaje y el contexto actual, haciendo de ella un camino expedito para elaborar y confrontar el pensamiento en la sociedad de ahora.

La didáctica

A la luz de estos nuevos aires es necesaria la revisión del concepto de *didáctica*. Ella se circunscribe, en especial para los seguidores de las corrientes conductistas y aun los "constructivistas" de nuevo cuño, a lo estrictamente concerniente a los métodos y las técnicas, en una suerte de respuesta precisa al *cómo enseñar*. Se llegó a entenderla incluso como un espacio meramente técnico, centrada en las habilidades y las destrezas para el manejo y la puesta en práctica de estrategias y métodos, las más de las veces sin la mínima posibilidad de acceso a su diseño, construcción o modificación por parte del maestro.

La didáctica, abordada desde las nuevas nociones de *enseñanza y aprendizaje*, no se

entrampa en el campo operacional y tampoco está centrada en meros aspectos relativos a planificaciones y actividades. Ella sintetiza una multiplicidad de saberes en juego en la práctica pedagógica, los cuales se confrontan cotidianamente en el trabajo del educador.

En la didáctica están implícitas dimensiones de carácter epistemológico, del pensamiento, de los valores, los sentimientos, los afectos y los gustos, que se ubican por igual tanto en lo conceptual, lo comunicacional y lo procedimental, como en lo ético y lo estético, caracterizada fundamentalmente por una singular flexibilidad, que permite la comparecencia de elementos básicos de la teoría pedagógica, junto a los instrumentales que exige el ejercicio de la actividad de aula.

Esto lo ilustran convenientemente Olga Lucía Zuluaga et ál.:

La Didáctica es el conjunto de conocimientos referentes a enseñar y aprender que conforman un saber. En la Didáctica se localizan conceptos teóricos y conceptos operativos, que impiden una asimilación de la Didáctica a meras fórmulas (2003: 38).

La didáctica debe ser vista como un saber y no sólo como un proceder. Este saber fundamental de la acción educativa exige una mirada que trasponga los estrechos límites de lo técnico y lo tecnológico, en medio de los cuales tiende a agotarse permanentemente, o cuando menos, paralizarse sin respuesta frente a las cada vez más crecientes exigencias y aceleradas innovaciones. Ella es un área muy importante en la formación y el ejercicio del docente, siempre y cuando se la aprecie sensible de estudio y elaboración teórica, como camino a superar los límites de lo meramente instrumental.

Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en el aula

Definitivamente, se impone desechar las pretensiones, abundantes por cierto, de que los

desafíos de las TIC y los medios se resuelven con la mera incorporación de aparatos a la actividad del aula, en lo que no ha pasado de ser una mera “cacharrización” del ámbito escolar. La apertura de “aulas informáticas” en los centros educativos, presentadas como aval fundamental de supuestos altos niveles de calidad del trabajo, no ha pasado de ser una actividad más en la rutina de las escuelas. En el caso de los medios y las TIC, se ha pretendido, a partir de los modelos educativos inspirados en el conductismo y aun de cierto tipo de “constructivismos”, una incorporación de estos nuevos elementos sólo y únicamente como “recursos” para el aprendizaje, como meros auxiliares o animadores del trabajo del aula, asignándoles un irrelevante papel de sustitutos del cuaderno de apuntes o el libro de texto en el cumplimiento de la fatigante rutina escolar, sin entender que ellos no son simples “auxiliares” o “accesorios” de la tarea del docente y de la escuela. En la actualidad y no sin preocupación, es común escuchar a los muchachos, conectados plenamente a los medios y las nuevas tecnologías en sus múltiples ofertas, expresar en los pasillos y patios de los institutos cosas como: “qué ladilla, tenemos computación”.

Y es que la escuela ha incorporado el computador sólo para sustituir el cuaderno cuando se trata de la tradicional copia o “plana”, o simplemente, para suplantar en sus propios límites al libro de texto. De tal suerte que el uso de tales aparatos ni siquiera llega a la simple condición de animador frente al hastío de la rutina. En la casi totalidad de las prácticas ni siquiera se alcanza a atribuirle a internet la función de vehículo de la información o vía de acceso al saber, por lo que resulta impensable que pueda reconocérsele como portador y generador de nuevos lenguajes y códigos, y mucho menos, como conformante de nuevos tipos de sensibilidades, novedosas operaciones perceptivas y originales procesos de conocimiento.

Para agravar el asunto, la institución educativa insiste en cuidar que la “educabilidad” de

tales elementos (medios y TIC) sea utilizada de “buena” forma, razón por la cual debe vigilar para que se sometan a sus directrices y, por tanto, su uso se limita a aquello que se considera “positivo” para apoyar la actividad del aula y la adquisición de los saberes establecidos en los programas de estudio correspondientes. Por supuesto que como producto de este control escolar quedan vedados todos los usos “no educativos”, como la navegación por internet, el *chat*, el envío o la recepción de mensajes, fotos, videos, animaciones, sonidos, música y, por supuesto, los juegos.

Además de desterrar los juicios morales admonitorios a los medios de comunicación y las TIC, resulta impostergable la superación de la visión de estos como meros auxiliares de la tarea escolar, recursos para el aprendizaje o como simples vehículos de difusión de las actividades y los logros de la escuela o de los alumnos. Resulta condición fundamental aceptar que los medios de comunicación son, en primer lugar, los grandes socializadores del mundo actual y que no sólo modifican hábitos o inducen conductas, sino también que constituyen vehículos fundamentales de la circulación de la cultura, sobre manera nuestras culturas orales, que poca entrada tienen en la escuela, y son a un tiempo elaboradores y difusores del imaginario colectivo.

Es fundamental superar la visión limitada que pretende convertir a los educandos en manejadores expertos de programas de computación generalmente obsoletos, y en hacerlos usuarios “conscientes” de los medios. Se trata —y he aquí la clave de la cuestión— de propiciar un encuentro fresco, abierto y diáfano entre el lenguaje, los códigos y los saberes de la escuela y los que circulan a través de los múltiples caminos del ecosistema comunicacional, tan cercanos a la experiencia vital cotidiana de los educandos.

Los medios de comunicación y las TIC constituyen canales fundamentales por los que en la actualidad circula la cultura, cuyos tiem-

pos y dinámicas están más cercanos a los niños y los jóvenes que los de la escuela. Además de acercar al saber y la información, han conducido a la aparición de nuevas maneras de conocer, representar y pensar, conformadas por nuevos lenguajes, escrituras, códigos, visiones y lecturas. Así, cualquier relación entre escuela, TIC y medios que pretenda superar los permanentes errores cometidos hasta el presente, debe plantearse sobre la base de un diálogo de instancias de la cultura, portadoras de lenguajes, dinámicas y lógicas distintas.

Conclusiones

La escuela, en los días que corren, confronta serios compromisos, surgidos de las novedosas características que presenta la llamada “sociedad de la información y el conocimiento”, sobre manera por los inéditos procesos que marcan los medios de comunicación y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Estas circunstancias se convierten en verdaderos desafíos para una institución que durante siglos mantuvo el monopolio del saber y su transmisión, viéndose hoy desplazada por los nuevos vehículos de la cultura y el saber, los cuales no sólo transportan el mayor volumen de información que haya imaginado jamás la humanidad, sino que también han procurado modificaciones importantes en los procesos sensoriales, perceptivos y cognoscitivos de los seres humanos. Frente a tales retos, la institución escolar debe:

- Reconocer que su condición de guardián fundamental del saber ha sido afectada por la aparición de otros factores, a través de los cuales circulan muy amplios volúmenes de información y conocimiento.
- Aceptar que a través de estos nuevos factores (medios y TIC) se obtienen saberes igualmente legítimos y relevantes.
- Convenir en que los medios y las TIC no sólo cumplen funciones como vehículos

de información, sino que han generado, a través de sus múltiples dinámicas, nuevos procesos sensibles, perceptivos y de conocimiento.

- Admitir que los procesos de aprendizaje y saber se han salido de los espacios y tiempos institucionales, y aparecen tanto en espacios y tiempos virtuales como reales, en dinámicas que combinan el aprendizaje y el entretenimiento, lo local y lo universal, lo real y lo imaginario.
- Desechar la idea de utilizar los medios y las TIC en la escuela desde lo procedimental, como meros recursos para activar el aula e incorporarlos como factores fundamentales del saber y el conocimiento en la cultura actual.
- A partir de las anteriores aceptaciones, debe producirse, desde la escuela y el aula en particular, un serio cuestionamiento a las nociones de *tiempo* y *espacio* para enseñar y aprender, *aprendizaje*, *enseñanza*, *didáctica*, *recursos* y otras conformantes de la práctica pedagógica, que posibiliten la presencia de la institución escolar más acorde con las exigencias de la sociedad actual.

Referencias bibliográficas

- Arellano, Antonio, 2005, “Mirar la pedagogía desde tiempos inciertos”, en: *La educación en tiempos débiles e inciertos*, Barcelona, Anthropos.
- Barthes, Roland, 1981, *El grado cero de la escritura*, 5.^a ed., traducido por Nicolás Rosa, México, Siglo XXI.
- Brunner, José Joaquín, 2003, *Educación e internet. ¿La próxima revolución?* Santiago de Chile, Fondo de Cultura Económica.
- Cyrano de Bergerac, Savinien, 1960, *Viaje a la Luna. Historia cómica de los estados e imperios del sol*, Madrid, Espasa-Calpe.
- Esnaola, Graciela Alicia, 2006, “Claves culturales en la construcción del conocimiento. ¿Qué enseñan los videojuegos?” Buenos Aires, Alfagrama.

- Ferrández, Adalberto, 1998, "Constantes y perspectiva de la enseñanza: el formador en las redes informáticas", en: *Enseñanza: ¿saber o saber hacer?* San Cristóbal, Coloquio Pedagógico, Universidad de Los Andes, pp. 58-84.
- Freire, Paulo, 1982, "La importancia del acto de leer". *Cuadernos de Educación*, Caracas, núm. 105, pp. 61-72.
- Hopenhayn, Martín, 1999, "La enciclopedia vacía: desafíos del aprendizaje en tiempo y espacio multimedia", *Nómadas*, Bogotá, IESCO, Universidad Central, núm. 9, sep. 1998 – mar. 1999, pp. 11-17.
- Martín-Barbero, Jesús, 1998, "Arte / Comunicación / Técnica en el fin de siglo", *Ensayo & Error*, Bogotá, año 3, núm. 5, pp. 196-211.
- _, 2005, "Transdisciplinariedad: notas para un mapa de sus encrucijadas cognitivas y sus conflictos culturales", en: J. E. Jaramillo, comp., en: *Culturas, identidades y saberes fronterizos*, Bogotá, CES. Véase también en *Debate Cultural*, [en línea], disponible en: http://www.debatecultural.net/Observatorio/JesusMartinBarbero2.htm#*
- Moles, A. y E. Rohmer, 1982, *Labyrinthes du vécu. L'espace: matiere d'actions*, París, Librairie des Meridiens.
- Paz, Octavio, 1991, "La búsqueda del presente", en *Colombia: el despertar de la modernidad*, Bogotá, Foro Nacional por Colombia.
- Quiroz, María Teresa, 2003, "Aprendizaje y comunicación en el siglo XXI", en: Anibal Ford, dir., *Enciclopedia latinoamericana de sociocultura y comunicación*, Bogotá, Grupo Editorial Norma.
- Rueda Ortiz, Rocío, 2004, "Hacia una gramatología hipertextual: teoría y tecnología de la deconstrucción", *Revista Colombiana de Educación*, Bogotá, primer semestre, núm. 46, 2004, pp. 13-25.
- Valderrama H., Carlos E., 2004, "Medios de comunicación y globalización: tensiones de la política, las identidades y la educación", *Nómadas*, Bogotá, IESCO, Universidad Central, núm. 21, oct., pp. 12-22.
- Zuluaga G., Olga Lucía et ál., 2003, *Pedagogía y epistemología*, Bogotá, Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica, Cooperativa Editorial Magisterio.

Referencia

Villamizar Durán, Gustavo, "La escuela y la lectura en la sociedad de la información: desafíos", *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 21, núm. 55, septiembre-diciembre, 2009, pp. 115-129.

Original recibido: julio 2009

Aceptado: agosto 2009

Se autoriza la reproducción del artículo citando la fuente y los créditos de los autores.
