



Educação Unisinos

E-ISSN: 2177-6210

revistaeduc@unisinos.br

Universidade do Vale do Rio dos Sinos
Brasil

Litwin, Edith

El oficio del docente y las nuevas tecnologías: herramientas, apremios y experticias

Educação Unisinos, vol. 12, núm. 3, septiembre-diciembre, 2008, pp. 167-173

Universidade do Vale do Rio dos Sinos

São Leopoldo, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=449644447002>

- ▶ Como citar este artigo
- ▶ Número completo
- ▶ Mais artigos
- ▶ Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto



El oficio del docente y las nuevas tecnologías: herramientas, apremios y experticias

The professor's task and new technologies: Tools, obstacles and expertise

Edith Litwin
edith@litwin.com.ar

Resumen: En esta presentación analizamos cómo los docentes incorporan las tecnologías en sus clases. Reconocemos los usos más convencionales en las clases de antaño hasta los desarrollos de las propuestas comunicacionales derivadas de los usos más potentes de las nuevas tecnologías. Identificamos, además, el sentido de la re utilización de las propuestas tecnológicas y los aspectos didácticos que enmarcan a las tecnologías en la buena enseñanza.

Palabras clave: tecnologías para la comprensión, tecnologías para la información, tecnologías en la clase de excepción.

Abstract: In this presentation we analyze how professors incorporate technologies in their classrooms. We recognize the more conventional uses in traditional classrooms as well as the development of communicational proposals derived from more potent uses of new technologies. We also identify the meaning of the reutilization of technological proposals and didactic aspects that accompany technologies in good teaching.

Keywords: technologies for understanding, technologies for information, technologies within special classrooms.

Introducción

Me gustaría iniciar esta exposición recogiendo una idea de Edgar Morin. Él señala que la complejidad de la naturaleza humana se desintegra en la educación a través de las disciplinas y se ha vuelto imposible aprender lo que significa ser humano. Hay que restaurarla, sostiene, para que cada uno, dondequiera que esté, tome conocimiento y conciencia de su identidad compleja y común a todos los humanos. Propone

enseñar la condición humana (Morin, 2001, p. 15) y favorecer la conciencia de pertenecer a la especie humana generando un desarrollo verdaderamente humano (Morin, 2001, p. 18). Estas reflexiones de Morin nos caben al estudiar el oficio del docente en la enseñanza superior. Entendemos que lo humano en los difíciles contextos de vida en la región implica entender también las condiciones de vida y trabajo de nuestras sociedades. Es también reconocer la importancia de construir

conocimiento para formular alternativas de desarrollo del país que ofrezcan claras y contundentes propuestas para eliminar la pobreza, la desocupación, la marginalidad. Enseñar fraternidad es tema de humanidad, la conciencia de las desigualdades y la búsqueda de una sociedad mejor. Constituyen las expresiones y el sentido de la educación en todos sus niveles y como tarea esencial.

Reflexiones verdaderamente pedagógicas y didácticas ¿Cómo

enseñan los docentes? ¿En cada clase, en cada práctico y en cada pasillo en el que se conversa con los estudiantes, se enseña la condición humana? ¿Pensar más allá de las disciplinas implica enseñar lo humano? ¿Buscamos para ello herramientas, ayudas? ¿Pensamos que esas herramientas cobran vida y que nos aseguran cual talismán que obtengamos claras respuestas a partir de lo enseñado?

Para intentar brindar algunas respuestas frente a estos interrogantes les propongo recorrer dos escenarios. El primero se conforma con el análisis de las herramientas para la enseñanza. Estudiaremos el oficio del docente y cómo incorpora las tecnologías con el objeto de ayudar a la comprensión. Recorreremos dos perspectivas que dan cuenta de esa incorporación. En el segundo escenario, les propongo analizar el oficio excepcional, el de los grandes maestros, el de la clase ilustrada o la clase inaugural. También en esas clases, el docente usa a las tecnologías y se generan interrogantes de nuevo tipo.

La preocupación por la buena enseñanza

En este primer escenario hay distintas construcciones que determinan maneras diferentes de pensar y utilizar a las tecnologías. La primera contempla la introducción de las tecnologías para favorecer la comprensión. La estudia a lo largo del desarrollo histórico del campo tecnológico. La segunda analiza la introducción de las tecnologías porque están inmersas en las prácticas profesionales. En tercer lugar, la construimos para proveer de información actualizada a los estudiantes y, por último, para desarrollar trabajos en equipo. Se trata de creaciones tecnológicas para proveer de contenidos, ayudar a pensar, ayudar a pensar bien y con el otro. Distintos espacios de un mismo escenario que se construye con el afán de generar

buena enseñanza, una enseñanza que favorezca la comprensión.

Las primeras herramientas y sus historias en el uso

Les propongo reconstruir la historia de la tecnología analizando las primeras tecnologías en el aula y estudiando su evolución. En este caso, se trata de viejos usos, teorías en desuso y, sin embargo, su uso. No se asusten, estoy refiriéndome al pizarrón, la tecnología más utilizada en los claustros universitarios y también en los otros niveles de la enseñanza.

En la infancia, más de una vez, pasar al pizarrón se constituía en el lugar del castigo o del premio. Nos conducían al pizarrón la voz alta de la maestra que remarcaba nuestra falta, nuestro olvido o la dificultad. Debíamos escribir en él aquello que era evidente que no sabíamos. En algunas oportunidades, la maestra a continuación ofrecía ese lugar a otro alumno para que acudiese en nuestra ayuda, y la humillación se agigantaba al reconocernos en la ignorancia. En otras clases y otros maestros, se usaba estrictamente el pizarrón para alentar y se constituía en un lugar privilegiado al que se accedía solo para dar cuenta de la ejemplaridad. El espacio del pizarrón se transformaba, entonces, según el uso que le daba cada docente: un nuevo lugar para el estigma o su contrario, el fortalecimiento de la autoestima. El olor de la tiza es el olor de la clase. Para bien o para mal, el pizarrón es insustituible en las prácticas de hoy y lo fue antaño. Reflejaba la enseñanza y hacía transparente los actos del maestro. Si la preocupación del maestro era el disciplinamiento, el uso del pizarrón lo favorecía. En esos casos, para los estudiantes ir al pizarrón podía ser el espacio de la vergüenza y el oprobio,

o el lugar en el que se reconocerían los logros alcanzados.

Premios y castigos representan categorías de análisis de derivación conductista. Sólo en las prácticas más tradicionales las identificamos o sostenemos que son necesarias o útiles para la enseñanza y favorecen la comprensión. Es interesante reconocer que las nuevas utilidades tecnológicas, más de una vez se instalan de igual manera. Premios y castigos, disciplinamiento, aparece entretelado con el uso de ellas: “si se portan bien, paso un video”, “si se portan mal, no lo paso” “si se portan bien, los dejo ir a la sala de informática”, “si se portan mal lo tienen que pasar en computadora”. Disciplinamiento que no se aleja de las aulas universitarias en tanto los alumnos sostienen que los docentes utilizan las nuevas tecnologías, más de una vez, para desresponsabilizarse de la enseñanza y de los aprendizajes.

Analicemos otros usos más benignos y, por qué no, más educativos y reconstruyamos cómo se utiliza esta herramienta para favorecer la comprensión. Para David Ausubel, por ejemplo, un momento esencial del aprender consiste en instalar el tema de la clase. Decir cuál es el tema nos permite disponer de los conocimientos que tenemos previos para que lo nuevo por aprender se integre a lo conocido y se posibilite un puente para la comprensión futura y se instale, sin lugar a dudas, el o los conceptos que serán el centro de la clase. La escritura del tema inaugurando el pizarrón del día o de la hora de clase coloca a todos los estudiantes frente al desafío de la jornada. Por otra parte, es probable que muchos equívocos se disipen cuando el docente deja instalado el tema. Desde la perspectiva de la cognición, Ausubel denominó organizador avanzado a este proceso de delimitar de manera inicial el tema o concepto que será el núcleo del trabajo.

La escritura en el pizarrón ofrece un marco para que las cogniciones puedan avanzar al tener en cuenta el tema que será la plataforma en la que tendrá sentido la explicación futura.

A medida que se desarrollan las explicaciones, los conceptos centrales pueden ir acuñándose en el pizarrón. Quedarán inscriptos así palabras que representan las ideas centrales, las dimensiones de análisis, los conceptos que queremos destacar. Un pizarrón que se utiliza de esta manera es un pizarrón que contiene en su parte superior el tema que se expone y en lo que resta de su superficie los conceptos que pueden ser los centrales en una exposición. Estos conceptos, además, pueden dar cuenta de sus relaciones mediante líneas que los reúnen. Rodear o subrayar, en algunas circunstancias, a esos conceptos puede mostrar su centralidad o importancia. Tacharlos puede dar cuenta de su obsolescencia o su cuestionamiento luego de su explicación.

Se trata de favorecer la comprensión con algunas estrategias que ayudan a dotar de mayor fuerza o de una nueva fuerza –la perceptiva– la explicación.

Así como la correcta grafía es una preocupación de los primeros años del sistema educativo, la correcta escritura de los nombres que mencionamos al explicar diferentes temas requiere similar cuidado en cualquiera de los niveles de la enseñanza. En una clase en la que exponemos marcos conceptuales diversos, podemos citar varios autores que nos sirven de fuente interpretativa o de validación de las ideas y nos quedan inscriptos en el pizarrón los nombres que mencionamos a medida que avanzamos en la explicación. Podemos dedicar un espacio del pizarrón para ello y puede acompañarnos a lo largo de la clase.

Al finalizar, en algunos casos, una extensa explicación o la descripción e interpretación de un cuadro, una frase u otro concepto pueden cuestionar toda la actividad anterior. El dibujo de

líneas que cruzan toda la explicación simboliza ese cuestionamiento y análoga con el proceso cognitivo que deberá hacer el estudiante. Podríamos hacer hincapié en esta posibilidad que nos brinda el pizarrón. Se trata de diseñar las ayudas a la comprensión mediante la relación de los procesos cognitivos tal como una comparación, una generalización, síntesis, ejemplificación, con dibujos o líneas. Por ejemplo, un simple redondel que se dibuja cuando se explica algo puede ayudar a entender que se trata de una síntesis, una línea que se traza uniendo dos puntos puede mostrar que se están comparando esos elementos. Se trata de la utilización de formas no figurativas que favorecen la comprensión al ayudar a entender la explicación en relación con el campo conceptual, la importancia del tema o el lugar que tienen en la disciplina.

En síntesis, escribir los conceptos, relacionarlos mediante líneas, rodearlos o tacharlos otorgan fuerza a esos mismos conceptos, a las relaciones entre ellos y al reconocimiento de su importancia o su cuestionamiento. En los casos en que las líneas los vinculan o los agrupan se constituyen ayudas para los procesos de integración. El tema de la clase, la escritura de los autores que citamos y los conceptos claves, relacionados mediante líneas, pueden mostrar un pizarrón activo que se transforma en una poderosa herramienta para ayudar a la comprensión. En algunas oportunidades el pizarrón es un apoyo personal del docente a su explicación, como si estuviera haciendo dibujos o escribiendo notas en una hoja cuando explica a otro en una situación reducida. Se trata de dibujos emergentes en tanto surgen a la vista de los estudiantes mientras se desarrolla una explicación. A veces esas notas, rayas o dibujos no tienen un claro efecto en esa comprensión, en tanto tienen más que ver con las propias comprensiones del docente referidas a cómo comprende el otro. Pero, por otra parte, esas

notas, rayas o dibujos, son el soporte o herramienta que le posibilita al docente su explicación. En otras oportunidades, el docente construye la explicación incorporando en el pizarrón los datos de los hechos relevantes.

También un lugar privilegiado de uso para los docentes de matemática es el lugar posible de la demostración. Desarrollar paso a paso la enseñanza mostrando las diferencias entre cada paso, señalándolo en voz alta, deteniéndose, a medida que se avanza en la demostración. Las diferentes maneras de uso a menudo se solapan. Más de una vez, se pretende que se imite un modelo de análisis que a su vez es explicativo y el docente lo hace demostrándolo. Se trata, en todos los casos, de los usos del pizarrón como herramienta para favorecer la comprensión. Es importante advertir la necesidad de que el pizarrón dé cuenta de un uso claro y ordenado. Los nombres pueden tener reservado un espacio, los datos, las palabras centrales, etc. La mirada de los estudiantes que podemos orientar para que se recorra el pizarrón al finalizar la clase, permite revisar los conceptos expuestos o el sentido de la clase. En ese caso se trata de un pizarrón que prácticamente no se borró durante toda la explicación o exposición. Favorece la evaluación de la comprensión o el análisis del cumplimiento de los propósitos de la clase. Pero, significativamente, todos estos usos pueden estar posibilitados con las modernas tecnologías. Las filmas y la tecnología del *Power Point* pueden ser encarnaciones de los usos descriptos. Reflejamos en ellas nuestras mejores estrategias, las más potentes, las más enriquecidas como parte de nuestra obstinación para que todos los estudiantes nos comprendan.

Hoy, gracias a las modernas tecnologías se ha desarrollado en el mercado internacional pizarras digitales interactivas. Al tocar la pantalla, los docentes o alumnos

pueden acceder y controlar cualquier aplicación informática o plataforma multimedia, incluyendo Internet, CD-ROMs y DVDs. También se puede escribir sobre la pantalla con marcadores especiales, borrar, guardar o imprimir. Se pueden guardar los pizarrones escritos y mostrar una versión pequeña en un lado de la pizarra y conservar versiones a medida que transcurre la clase. También se pueden hacer anotaciones sobre páginas web. En síntesis, se trata de una computadora transformada en pizarrón que incluye el DVD. La complejidad del diseño favorece y expande las propuestas didácticas del viejo pizarrón, pero no las inquietudes docentes que justifican sus usos: cómo hacer para que se entienda mejor.

Desde las viejas propuestas de premios y castigos al pizarrón conectado a Internet y en el que se puede grabar y disponer cada uno de los pizarrones que construimos, hay un camino que no es solamente el del desarrollo tecnológico sino es el que imprime la complejidad del conocimiento, la provisionalidad, la interdisciplina y la conciencia que sólo la reflexión, el análisis y la invitación permanente a pensar nos ayudan a entender el mundo de la ciencia y el desafío de construir humanidad.

Existen otros usos de las tecnologías en el nivel superior que no se enmarcan en la preocupación por la comprensión. Constituyen otros espacios del mismo escenario. El segundo, que intentaré describir, es el que se enmarca en la enseñanza de cada campo profesional o académico.

La tecnología, las profesiones, la información y la colaboración

En el nivel superior los docentes son más usuarios de las tecnologías que en los anteriores. Pero, el hecho de ser usuarios no significa que los usos

hayan penetrado más en la enseñanza. Cuando las tecnologías impactaron el ejercicio del campo profesional, las enseñanzas que incluyen dicho ejercicio las introducen. En la biología, en el diseño arquitectónico, en la ingeniería, en la medicina, en las ciencias sociales. Es difícil hallar alguna área profesional que hoy no se vea impactada por las tecnologías. Tecnología necesaria, que se introduce en la enseñanza como parte del trabajo profesional. Diagnósticos con tecnologías, diseño con Autocad, cálculos con herramientas informáticas, son ejemplos recurrentes de las prácticas. En estos casos se constituyen en herramientas que conllevan determinados usos y que generan debates en torno al residuo cognitivo en muchos profesionales que se preguntan, por ejemplo, si la capacidad de diseño o de diagnóstico se anula o si desaparecen algunos modelos de pensamiento lógico analítico por estos usos.

Un marco para la buena enseñanza es también aquel que se delinea porque los docentes del nivel superior están preocupados por poner a disposición de los estudiantes información actualizada y de bajo costo. Frente a las situaciones de crisis muchas cátedras universitarias han propuesto bibliografía en línea, artículos de revistas electrónicas o sitios de consulta para la obtención de datos. Aún cuando creemos que la lectura en pantalla genera modos de estudio menos atentos y reflexivos, reconocemos que es posible en muchas áreas sostener estas posibilidades de obtención de información.

La información obtenida para la enseñanza seguramente requerirá el reconocimiento de su calidad científica, su nivel de actualización, su carácter controversial – si lo posee – su grado de provisionalidad, sus vínculos con los temas relevantes del currículo.

Finalmente, en este escenario recurrimos a las tecnologías porque pueden permitir el acceso a nuevas maneras de producir el conocimiento mediante trabajos en colaboración que antes eran impensados por los costos de la comunicación. A su vez, penetran en las comunidades como modos posibles de producción. Dependen, estas producciones, en todos los casos, de la calidad pedagógica de la propuesta, de la calidad científica de los materiales y su información, y de la ética profesional que impone un modo de producción en que las autorías se comparten en desmedro de las individualidades y potencian la producción de los grupos.

En síntesis, las prácticas con tecnologías no son nuevas en la tarea docente ni privativas de un nivel. Los docentes recuerdan los usos de las más tradicionales herramientas en su propio proceso de aprendizaje y recuerdan los usos que los diferentes maestros le daban al modesto pizarrón. Nunca se preguntaron acerca de su valor porque estaban incluidos en las propuestas de enseñanza. A medida que las diversas tecnologías, producto del desarrollo de los medios de comunicación masiva, se incluyeron en la labor del aula, se suscitaban los diferentes tipos de uso y las controversias. En los casos en que los docentes crearon tecnologías para el aula se preguntaron por su valor intrínseco y comparativo. Esto es, que sucede cuando se las incluye y cuando no se las incluye en una propuesta de enseñanza, cómo se modifica la propuesta y por qué; ¿en qué medida beneficia un determinado tratamiento del tema, tanto desde el contenido como desde el aprendizaje de los estudiantes?

La creación de materiales o la obtención de buenos materiales para la enseñanza generan preocupaciones respecto del re-uso del material. La adaptabilidad de algunos de ellos, la posibilidad de tratamientos

variados, hace que los docentes sostengan que un buen material es aquel que es posible de ser usado para destinatarios diferentes, permite el desarrollo de múltiples propuestas a partir de su exposición y posee una calidad intrínseca que potencia las propuestas de enseñanza.

Quizás sería de interés, a esta altura del análisis, recordar los maravillosos usos de las tecnologías en nuestras historias de estudiantes. Los pizarrones que escribían, dibujaban o usaban para la demostración los grandes maestros. Seguramente, en nuestros recuerdos se guardan esos usos. Y nos preguntamos, entonces, ¿por qué no instalar una didáctica que mire el oficio desde esos grandes maestros? Es una didáctica atemporal y no por eso es ahistórica. Es analizar las ideas de los que han podido dar cuenta no sólo de buenas enseñanzas sino de enseñanzas perdurables, las que se imprimieron a fuego en los discípulos, las que dejaron huella, las constructoras de humanidad. También, a ellas les cabe la tecnología en tanto esos maestros las utilizan y las utilizaron. De ahí que me propongo estudiar un segundo escenario, más vital, más polémico y que introduce categorías de análisis de nuevo tipo para el estudio de la tecnología y su impacto en la enseñanza.

Nuevas preocupaciones en relación con la utilización de las tecnologías en las aulas

El segundo escenario que construiré recoge la experiencia de utilización de tecnologías de los grandes centros de producción de ellas, de las clases magistrales, inaugurales, clases de autor que reconstruimos para pensar en nuevas preocupaciones didácticas. Al igual que el escenario anterior en este caso, también tenemos espacios de análisis diferentes. En el primero analizaré el controvertido lugar de la repetición en la enseñanza.

Nuevas dimensiones de análisis para entender la tecnología

Enseñar de una manera, enseñar de otra, variar el soporte, dar un ejemplo, proporcionar otro, forma parte ineludible de las estrategias docentes. El empecinamiento didáctico y la tolerancia pedagógica son señalados por Philippe Meirieu como parte de las necesarias propuestas para la enseñanza. De ahí nuestro estudio de la repetición. Su análisis nos propone un tema de diferentes implicaciones pedagógicas. Algunos modos tradicionales de enseñanza se inscribieron en la repetición. Enseñar lo mismo variando dimensiones o encuadres porque suponemos que repetir posibilitará la comprensión. Podríamos señalar tres perspectivas diferentes para el análisis de la repetición que no agotan el análisis y que generan distintas controversias.

En primer lugar, reconocemos que la réplica no necesariamente es una propuesta de escaso valor educativo. Recordamos a Picasso, genial pintor del siglo XX, al que la réplica le permitió maravillosas creaciones del arte. Replicó, por ejemplo, a otro gran maestro de la pintura española: Velásquez, en “Las Meninas” creando un producto paradigmático de la producción artística. Picasso confeccionó 59 réplicas de “Las Meninas”. Y las creó en la plenitud de su vida. Desde esa perspectiva, detenernos a pensar el sentido de la réplica utilizando nuevos soportes nos haría seguramente preguntarnos a cada uno de nosotros en la posibilidad de inspirarnos en las obras paradigmáticas de la ciencia o la cultura aun cuando sepamos que difícilmente nuestra réplica nos transforme en Picasso.

Desde una segunda perspectiva, nos preocupamos porque las réplicas no se configuren en repeticiones

sin sentido y se instalen como meras ritualidades. La réplica significaría, en este caso, encontrar uno o variados soportes en el que se repite una actividad cientos de veces pensando que la repetición refuerza, en la más pura de las tradiciones conductistas. Desde estas dos perspectivas se expresa una antinomia dada por trabajar “disciplinadamente” recuperando el modo de trabajar en la disciplina o la repetición cientos de veces de una misma actividad, aun cuando sea con el más moderno de los soportes tecnológicos.

Una tercera perspectiva de análisis nos dirige hacia un sentido totalmente diferente de las dos anteriores. Repetimos tantas veces una imagen o una propuesta para allanar la comprensión que no nos damos cuenta que al mismo tiempo estamos naturalizando ese fenómeno, acción o circunstancia. Nos preguntamos por la naturalización que imprime la repetición dado que perdemos en la repetición: la novedad, la emoción, el susto o el horror. La naturalización posibilita acercarnos de manera clara y sensible a un tema y problema pero puede, al mismo tiempo, instalar controversias morales por las consecuencias de naturalizar fenómenos que no debieran serlo. Esto es, transformamos en un cuento aquello que no lo es. Naturalización y ficcionalización van de la mano y más de una vez son complementarios. Advertimos el enorme valor que tienen para la comprensión pero nos hacemos en todos los casos preguntas morales en torno a las implicancias de su utilización. Les proponemos a nuestros estudiantes analizar los últimos días de Hitler mediante un film – La caída – y no instalamos la controversia en torno a la ficcionalidad y la naturalización que imprime la mirada interior en torno a lo humano de la vida del principal líder del régimen nazi.

José Saramago, escritor portugués y premio Nóbel de Literatura –1998–, al referirse al Internet, remite a las obras del pintor y filósofo español Francisco de Goya y se pregunta “si los sueños de la razón generan monstruos” (Saramago, 2002, p. 7). El laberinto, la sobreabundancia, la lectura salvaje que permiten acceder al mismo tiempo a cantidades impensables de información que dispone juntos un trabajo monográfico de un estudiante con un trabajo científico, el disparate de un soñador y los usos de seudónimos para dar cuenta de la autoría intelectual constituirían el mejor espejo de una razón generada por monstruos.

Para otros, la sobreabundancia que caracterizan a la Web y el mal gusto por la vinculación de tan dispares elementos y propuestas se asemeja a la estética kitsch, falaz porque da una parte por el todo y confunde la emoción con lo sentimental y simplón. Lo kitsch representa el simplismo instrumentado y de ahí su analogía con el todo junto y revuelto, sin orden ni concierto y distante a todo lo que es estructura y sentido disciplinado. La estética kitsch en el aparente no sentido común, en su apuesta a lo superficial y efímero, enmarca un estilo de vida y conocimiento que se asemeja a algunos trabajos en la Web. La revolución digital, otro producto tecnológico de la razón, nos propone para un futuro muy cercano la posibilidad de ver en las casas quinientos canales de televisión diferentes. ¿Cómo llamaremos a la estética del laberinto del zapping que se instalará en nuestros hogares?

En síntesis, réplicas, naturalización y estética kitsch parecen ser dimensiones de nuevo tipo que se instalan con el uso de las tecnologías. ¿Generaran un residuo emocional y moral, como resto que se obtiene por operar con las tecnologías?

Las tecnologías en las clases de excepción

Un nuevo espacio de este segundo escenario refiere a las clases excepcionales, clases inaugurales o clases ilustradas. En los difíciles caminos del conocimiento, algunos docentes se preocupan por instalar ayudas que lo favorezcan, que permitan adoptar un tema tejiendo puentes con ese tema en cuestión. Las grandes creaciones del arte, la literatura, el cine, pueden proporcionar maravillosas puertas de entrada, pueden transformar la clase en un sitio para promover el pensamiento reflexivo y crítico, y puede transformar la clase en una clase excepcional. Las puertas de entrada juegan ese lugar pero, más de una vez, quedamos prendados en esa puerta y la elección se transforma en un sistema para analogar todo lo que se pretende enseñar.

Sin embargo, estas referencias a las grandes creaciones pueden ser lejanas a los estudiantes y no encuentren el modo para dotar de una nueva significación o controversia al contenido del que se trata. En esa circunstancia, la novela, la película, el drama se pueden transformar en el lugar de la banalización del conocimiento. El drama es que no hay drama, sostiene Amelia Álvarez (1997) cuando hace referencia a estas cuestiones de la cultura de nuestro siglo. Si pretendemos analogías término a término o analogamos el tema que se trata con un dispositivo que lo supera en su diseño y valor es probable que estemos transformando la clase en una clase simplemente ilustrada y no enriquecida, en una clase de versión menor o Light del conocimiento. En esos casos la complejidad desaparece, pero quizás lo que lamentablemente desaparece también es el conocimiento y no sólo la complejidad. Hacer

atractiva la enseñanza no es un tema de herramienta aun cuando las herramientas pueden posibilitar un tratamiento atractivo. Los contenidos deberán ser desafiantes, vinculados con la vida e intereses de los jóvenes, tratados en situaciones lúdicas en los casos en que sea posible y respetuosos de los tiempos que necesita el aprender. Las clásicas y las nuevas tecnologías posibilitan estos tratamientos y más de una vez los potencian pero ellas no definen los contenidos curriculares ni eliminan el esfuerzo por aprender.

La prueba de la potencia de la tecnología consiste en distinguir cuándo el alumno encuentra un interrogante más sutil o más sofisticado que implica para el docente detenerse, consultar, analizar la respuesta posible. Sólo en esos casos estaríamos encontrando una tecnología que posibilita el desarrollo de la mente.

Necesitamos reconocer las simples aulas de buenas intenciones –porque en ella se introducen fuentes diversas y de dudoso valor de las otras, las que son invitaciones a pensar, las que rompen con las tradiciones, con el canon y establecen nuevas maneras de analizar y profundizar en un tema. También tenemos que estudiar el costo de las introducciones de propuestas novedosas que más de una vez nos hacen ocupar un tiempo significativo. La cobertura curricular se empobrece por el tiempo que implica la implantación y su relación con el conocimiento desplegado. Debemos diferenciar estas actuaciones de las aulas enriquecidas con las grandes producciones porque en ellas el desafío para conocer no se borra sino que queda latente en todo su transcurrir. Se trata de profesores que construyen tecnologías a medida de sus necesidades y tienen, por ello, alta chance de resultar valiosa para sus estudiantes. Seguramente no son propuestas escalables ni extensivas.

Algunos las llaman, con sorna, propuestas de “boutique”.

Para Meirieu existe una serie de preguntas que deberá plantearse toda proposición de carácter instrumental y que concierne a los tres polos del modelo en que se inscribe. ¿Qué finalidades se persiguen realmente a través de su uso? ¿Qué conocimientos psicológicos se movilizan y son suficientemente firmes? ¿Qué eficacia se permite sin que me entretenga con la ilusión de una acción que tendría como simple función el curar mis heridas narcisistas?... ¿Las herramientas propuestas sirven realmente para las finalidades que quiero conseguir y es posible que los conocimientos movilizados puedan iluminar mi actividad? (Meirieu, 2001, p. 111-112).

Desde las perspectivas comunicacionales las nuevas tecnologías ofrecen que nos ayudemos unos y otros en esos recorridos, promueven el reconocimiento de las ópticas diferentes, las dificultades o las soluciones a las que otros arriban. Compartir proyectos aun cuando estemos en latitudes diferentes nos permite no sólo construir mejores soluciones por lo que implica la ayuda y la colaboración, sino reconocer el valor moral del encuentro fraterno. Necesitamos desde las aulas enseñar a ponernos en el lugar del otro, aprender a acompañar y a ser acompañado. La potencia que tienen las tecnologías para favorecer los encuentros se inscribe en una perspectiva moral y se instala como posibilitadora de buenas resoluciones. Quizás, en ese momento, podamos empezar a responder las inquietudes de Edgar Morin cuando se pregunta si la educación construye humanidad y a la que nosotros agregamos en las búsquedas de una sociedad mejor en la que se construya un proyecto que erradique la pobreza y las diferentes formas de marginalidad y de explotación y expanda poderosamente la educación sin circuitos diferenciados.

Referencias

- ALVAREZ, A. 1997. El drama es que no hay drama: algunas claves vygotskianas para interpretar los efectos de la televisión. *Cultura y Educación*, 3:69-81.
- MEIRIEU, P. 2001. *La opción de educar*. Barcelona, Octaedro, 224 p.
- MORIN, E. 2001. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Buenos Aires, Nueva Visión, 144 p.
- SARAMAGO, J. 2002. ¿Para qué sirve la comunicación? In: J. SARAMAGO, *El mito Internet: selección de artículos de Le Monde Diplomatique*. Santiago de Chile, Editorial Aun Creemos en los Sueños, p. 9-12

Submitido em: 29/09/2008

Aceito em: 10/10/2008

Edith Litwin
Universidad de Buenos Aires
Viamonte 430 (C1053ABJ)
Ciudad de Buenos Aires, Argentina