

LAS TICS: NI DEMONIO, NI ANGEL

Reflexiones pedagógicas para el uso de TICs en las ciencias sociales



Luis Herrera*

1. INTRODUCCIÓN

Gente vinculada a los negocios y a la ingeniería de sistemas, han encontrado en las nuevas tecnologías una especie de Olimpo, por la variedad de oportunidades y escenarios para el desarrollo de sus actividades y por las cuantiosas perspectivas de crecimiento económico y profesional. Esta consideración es notablemente diferente en el campo de reflexión y acción social; en este caso, la mayoría de argumentos son condenatorios, pues las TICs son identificadas muy rígidamente como parte de las estrategias de dominación y acrecentamiento de la inequidad socioeconómica. La intención del presente trabajo radica en rebasar el lindero muy cerrado que proporcionan este tipo de criterios. Las muy bendecidas o demonizadas TICs. ¿Sirven o no a los procesos, sistemas y niveles educativos en materia de ciencias sociales? Interrogante central del presente trabajo, que obviamente no se proyecta a ofertar recetas o el gran plan para la superación de los problemas educativos del mundo actual.

El ser humano ha construido conocimientos y tecnología como parte de su sobrevivencia, determinados éstos por relaciones socioculturales en diversas épocas y escenarios. En otras palabras, el ser humano conoce para actuar y actúa para conocer. Esta condición ha promovido y permitido visualizar, en una parte importante de la historia de la humanidad, la estrecha relación entre ciencia, educación y sociedad¹. Sin embargo, la relación mencionada se ha caracterizado por responder a contextos sostenidos sobre dos columnas; el dinamismo y el orden sistémico es decir, susceptible a concretarse dentro de procesos en constante innovación y en una estructura interdependiente, donde la sociedad abarca a la educación y esta a la ciencia. En consecuencia, lo que se analice respecto a las actividades de enseñanza aprendizaje, con la inclusión de las famosas nuevas tecnologías, debe partir necesariamente del reconocimiento de los elementos expuestos, incluso, para el caso específico de las ciencias sociales.

Apuntando más hacia la temática específica, las ciencias sociales no han sido el punto principal de inversión a nivel mundial. Si se realiza un análisis comparativo con las ingenierías y la medicina, estas han logrado un posicionamiento social más acorde a los niveles de rédito económico de una serie de empresas con poder en diferentes regiones del planeta.

* Docente de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación, Director de la Carrera de Antropología Aplicada. El texto aquí presentado recoge algunos fragmentos de la Tesis de Maestría en Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación del Instituto Universitario de Postgrado.

¹ La primera entendida como un conjunto de disciplinas generadoras de conocimientos, basados substancialmente por el rigor lógico. La segunda, en cambio, como sistemas de conocimientos y procedimientos institucionalizados en calidad de ejes fundamentales para todo proceso socialización. Finalmente, la tercera como un tejido múltiple de relaciones entre individuos, grupos y culturas. Evidentemente, que lo mencionado, no tiene por propósito una definición amplia de los tres conceptos utilizados, sino únicamente ofrecer un punto de partida básico para contextualizar lo que posteriormente se expone y analiza.

Dentro de este contexto, tampoco en los ámbitos estatales, gobiernos centrales y poderes locales, han sido consideradas como áreas prioritarias de inversión y planificación. En ese sentido, ciencias como la historia, la sociología, la antropología, entre otras, han sido marginadas dentro de roles ocasionales, brindado consultorías para la solución de inconvenientes como relación comunitaria, manejo de conflictos con poblaciones, por mencionar ejemplos.

No obstante, no se puede negar la variedad de aportes, aunque invisibles, que desde las ciencias sociales se ha generado en referencia a posturas de pensamiento crítico y a enfoques en pos de cambios sociales necesarios; como la de implementar programas para la superación de la pobreza, metodologías de acción ciudadana sostenidas en el respeto a las diferencias culturales, lucha constante por posicionar a los derechos humanos, entre los aspectos más relevantes. En opinión de muchos sectores sensibles ante los innumerables inconvenientes, el trabajo aportado desde las ciencias sociales conlleva mayor significado para el avance de la humanidad que los considerados prioritarios desde posiciones hegemónicas.

Sobre la base de lo expuesto, es importante comprender la necesidad de luchar por posicionar a las ciencias sociales en el escenario actual, con el objeto de concretar una dinámica diferente para la diversidad de seres humanos. En tal sentido, no es pertinente desaprovechar una serie de herramientas de innovación tecnológica, que pueden ser de enorme utilidad. Por consiguiente, el secreto radica en saber realizar una lectura crítica de la aplicabilidad de la tecnología, para adecuarla bajo una perspectiva que visualice procesos democratizadores de conocimiento, metodologías que privilegien un aprendizaje cada vez más integral de las personas y contenidos susceptibles de ser utilizados

como propuestas de innovación en los diversos escenarios socioculturales; posturas que vienen siendo ya implementadas, señal a no ignorar.

En específico, muchas propuestas desde instancias de las ciencias sociales, sobre todo en Ecuador, se han quedado en el error de la radicalidad antes criticada. En pocas palabras, la computación y la Internet, han contribuido también en la dinamización de las capacidades de estudio; facilitando herramientas para que los trabajos puedan perfilar mayor calidad en lo referente a la ortografía y redacción; mayor profundidad de análisis, por la variedad de textos adquiridos vía navegación; y optimización de tiempo (sobre todo de papel, por la cantidad de errores que se cometían por medio de la máquina de escribir).

A lo recientemente expuesto, se debe tener especial consideración a las propuestas de educación en línea. Estas modalidades ofrecen una variedad de ventajas; no es necesario trasladarse a un centro de estudio, se puede compartir criterios académicos con personas de diversas regiones del mundo y se inserta en un escenario de debate y reflexión académica mucho más actualizado, factor que a nivel presencial requeriría de más tiempo e inversión. La dificultad de esta modalidad, en cambio, radica en el desconcierto de la sorpresa, pues años de vida académica tradicional se insertan en los ritmos y costumbres e impiden el acoplamiento al cambio.

Para un cientista social es duro tener que afrontar experiencias de trabajo que signifiquen ruptura con la etnografía presencial. Con lo mencionado no se pretende argumentar la superación de la metodología etnográfica, sino la recreación de las mismas, acorde a las necesidades de una cultura digital, comunicacional y virtual que se va globalizando acelerada-

mente. Esfuerzos en esa perspectiva son iniciales aún, pero que se están tornando en una necesidad cada vez más evidente.

Por ejemplo, en la “Historia de la Antropología”, si realizamos un análisis comparativo, siempre tuvo mayor peso las iniciativas de estudio del otro, es decir, de aquellos grupos claramente diferenciados de la cultura occidental.

No obstante, la red es un nuevo escenario para aportes antropológicos, donde debe innovarse principalmente respecto a las técnicas de investigación.

Como complemento a lo analizado, la Internet ha propiciado que temas substanciales para las ciencias sociales; como la contaminación ambiental mundial, la violencia y la guerra, los procesos de desarrollo de la democracia y el desarrollo local, entre otros, pueden ser debatidos y compartidos por varias personas de diversas regiones del mundo en un mismo instante.

Actualmente, no es indispensable viajar para comunicarse de un rincón a otro del planeta, simplemente debe encenderse un aparato con conexión a Internet, en los espacios íntimos del hogar o en los de un café net.

Las posiciones que acusan a las TICs de la responsabilidad de procesos de alienación o aculturación, no ubican las causas del problema y se diluyen en la inacción y la nulidad académica de los sistemas educativos.

Lastimosamente existen agrupaciones con un nivel de dogmatismo que impiden aprovechar estas herramientas para diseñar y concretar planes más ambiciosos y rigurosos para las ciencias sociales.

2. CONCEPCIONES PEDAGÓGICAS PARA UN PROYECTO DE CIENCIAS SOCIALES QUE INTEGRE COMPONENTES VIRTUALES

2.1. El constructivismo

Con el surgimiento de las nuevas tecnologías aplicadas a la educación, se retoma al constructivismo como la guía metodológica de los procesos de enseñanza aprendizaje. Conviene, al respecto, referirse a la contundencia innegable de la acción en la construcción pedagógica, reforzada por dinámicas de trabajo colaborativo, interactividad y conexión libre y espontánea con los procesos educativos.

Los aportes en torno al rescate de la acción como el principal motivador de sistemas lógicos y de conocimiento, reposiciona la reflexión de los procesos educativos dentro de la dirección mencionada. Piaget enfatiza que la acción no puede reducirse a un campo de manipulación de objetos, sino en el reconocimiento fundamental de un rol protagónico del sujeto como un ser eminentemente activo. En ese sentido, se observa una clara defensa filosófica que concibió al sujeto y su capacidad creativa como el eje básico de la producción teórica².

Así también, se recupera la fuerte crítica respecto los sistemas educativos tradicio-

² “En primer término se comprendió al fin que una escuela activa no es necesariamente una escuela de trabajos manuales y que sí, en ciertos niveles, la actividad del niño supone una manipulación de incluso un cierto número de tanteos materiales, en la medida, por ejemplo, en que las nociones lógico-matemáticas son sacadas no de estos objetos, sino de las acciones del sujeto y sus coordinaciones en otros niveles la actividad más auténtica de investigación puede desplegarse de la reflexión, de la abstracción más precisa y de manipulaciones verbales (con tal de que sean espontáneas y no impuestas a riesgo de seguir siendo parcialmente incomprendidas) p. 81. Piaget Jean. “Psicología y Pedagogía”. Editorial Ariel. S.A. Crítica. Barcelona. 2001.

nales, fijados en el predominio de estilos de docencia predominantemente verbales y responsables de la generación de posturas de aprendizaje receptivas y pasivas. En esta perspectiva, con el constructivismo se fomenta la educación libre o determinada por el incentivo constante de la espontaneidad. En este específico punto, es preciso destacar la reflexión de Piaget, al sostener lo siguiente:

“Igualmente al fin se ha comprendido, al menos en un plano teórico, que le interés no excluye para nada el esfuerzo y que, por el contrario, una educación que tienda a preparar para la vida no consiste en reemplazar los esfuerzos espontáneos por las tareas obligatorias, ya que si la vida implica una parte no despreciable de trabajos impuestos al lado de iniciativas más libres, las disciplinas necesarias siguen siendo más eficaces cuando son libremente aceptadas que sin este acuerdo interior. Por tanto, los métodos activos no conducen en absoluto a un individualismo anárquico, sino a una educación de la autodisciplina y el esfuerzo voluntario, especialmente si se combinan el trabajo individual y el trabajo por equipos” (Íbid. 81).

Podría dejarse la impresión de que los postulados de Piaget caen en un excesivo abstraccionismo en torno a la producción de conocimientos. Muchas críticas han enfocado esta característica. José Antonio Castorina argumenta que la teoría piagetiana, en términos generales; “es presentada como una versión del desarrollo cognoscitivo en los términos de un proceso de construcción de estructuras lógicas explicado por mecanismos endógenos, y para lo cual la intervención social solo puede ser facilitadora u obstaculizadora”³. En esta perspectiva, opiniones que lo catalogan como una propuesta “universalista e individualista” (Íbid. 11) debe ser seriamente analizada; como un aporte a lo expresado es

pertinente analizar el rescate que Piaget hace de Freinet.

“Sin plantear explícitamente el fin de una educación de la inteligencia y una adquisición de los conocimientos generales mediante la acción. Freinet alcanzó estos objetivos constantes de la escuela activa, pensando sobre todo en el desarrollo de los intereses y en la formación social del niño. Y sin jactarse de teorías ligó de esa manera la dos verdades sin duda de la psicología de las funciones cognoscitivas: que el desarrollo de las operaciones intelectuales procede de la acción efectiva en el sentido más completo (es decir, intereses incluidos, lo que no significa en absoluto que estos sean exclusivamente utilitarios), puesto que la lógica es ante todo la expresión de la coordinación de acciones; y que esta coordinación general de las acciones implica necesariamente una dimensión social, pues la coordinación interindividual de los actos y su coordinación intraindividual constituyen un único y solo proceso, al ser todas las operaciones del individuo socializadas y teniendo en cuenta que la cooperación en sentido estricto consiste en una realización en común de las operaciones de cada uno. (Ibid. 84).

Conviene, no obstante, puntualizar que esto no significa considerar a la teoría piagetiana como una tendencia que desconoce al valor social como determinante de toda producción humana. Ante esto, puntualiza el reconocimiento de que la revolución científico-técnica y la democratización creciente de la sociedad se han constituido en los determinantes principales de las reformas y estilos de

³ CASTORINA, José Antonio. En Piaget y Vigotski: contribuciones para replantear el debate. “El Debate Piaget –Vigotski: La Búsqueda de un Criterio para su Evaluación”. Paidós, México.1997. Pg. 11.

planificación de la educación. (p. 96). Dentro de esta perspectiva de análisis, Piaget precisa la necesidad incorporar los aportes de la investigación científica a los procesos de enseñanza, cabalmente con el objeto de superar la condición tradicional y pasiva de la educación. Consecuentemente, una propuesta educativa debe ir acorde al desarrollo que la sociedad lo exija y no al revés. Dentro de esta premisa, se observa una influencia de carácter marxista, pues el criterio de que las fuerzas productivas determinan cambios y que las relaciones de producción no siempre avanzan al mismo ritmo, parece ser retomado en los enfoques piagetianos, recientemente, enunciados.

Profundizando mayormente en lo expuesto, el propio Piaget critica con severidad cómo la docencia se ha basado en sistemas que han atentado en contra del avance social. La educación ha tenido como propósito adaptar al niño al medio social adulto, esto ha provocado la consideración reducida de la educación como un sistema simple de transmisión de valores sociales de generación en generación. “De esta manera, el educador ha llegado implícita o explícitamente, como un hombre pequeño al que instruir, moralizar e identificar lo más rápidamente posible con sus modelos adultos, o como el sustento de pecados originales variados, es decir, como una materia resistente a la que hay que enderezar más que informar”. (Íbid. 157-158).

La importancia de la acción espontaneidad, como el eje principal de la propuesta metodológica de Piaget, es lo que en el presente trabajo se desea destacar para la elaboración de la metodología. Más aún cuando el autor citado parte de una concepción de educación como una estructura fundamentada desde el actor mismo, es decir, desde la consideración protagónica del sujeto, característica que se observará en otras corrientes, poste-

riormente. La intención es retomar la importancia de edificar una teoría científica de la pedagogía, no desde las tendencias tradicionales, sino del enfoque, interés y capacidad de acción del sujeto destinatario de la educación. Piaget, especifica su teoría principalmente en niños. En referencia a este aspecto, se explican cómo el niño, a través de la acción, se adapta al medio y desarrolla su inteligencia, pero, para alcanzar este resultado, es indispensable diferenciar al niño del adulto; es decir, no es posible comprender todo ese tejido que comprende el desarrollo mental y cognoscitivo de la niñez desde los parámetros en que se enmarca al adulto.

Los aportes constructivistas no cuentan únicamente con los trabajos de Piaget. Es significativo rescatar el aporte de Vigotski, quien al igual que el anterior autor, se caracterizó por el análisis de índole estructural en el conjunto de reflexiones en torno al proceso de enseñanza aprendizaje, destacando también la condición activa del sujeto dentro del mismo. Según Delia Lerner, la moda de ubicar a estos dos científicos como contrapuestos no es del todo precisa, por el contrario, considera que en el plano didáctico se puede complementar estos dos autores⁴. A juicio de Castorina, en Vigotski la comprensión de la interacción social y el desarrollo lingüístico son medulares en la temática del desarrollo cognoscitivo. A diferencia de Piaget, “la teoría de Vigotski aparece como una teoría histórico social del desarrollo, que propone por primera vez una visión de la formación de las funciones psíquicas superiores como internalización mediada por la cultura y, por tanto, postula un sujeto social que no sólo es activo sino, ante todo, interactivo”. (Castorina. p.11).

⁴ LERNER, Delia. En Piaget y Vigotski: contribuciones para replantear el debate. “La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición”. Paidós, México. 1997. Pág. 70.

Al respecto, es pertinente destacar que, en modo alguno, la diferencia señalada constituye un camino contrapuesto, por lo que la afirmación realizada por Lerner es acertada.

En la formación científica de Vigotski tiene notable importancia el materialismo histórico. En un texto no publicado, realiza una comparación de la necesidad de la psicología de contar con un aporte teórico similar a la teoría del valor. Michael Cole y Silvia Scribner, en la introducción del texto “El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores” recogen del autor lo siguiente: “Marx analiza una sola célula viviente de la sociedad capitalista, como, por ejemplo, la naturaleza del valor. En el interior de dicha célula descubre la estructura de todo el sistema junto con la totalidad de sus instituciones económicas... Aquel que pudiera descubrir qué es una célula psicológica el mecanismo que produce incluso una sola respuesta- podría con ello encontrar la clave de la psicología como un todo”. (p. 27). Lo medular de esta cita consiste en la ubicación de la conformación psíquica del individuo como resultado social histórico; esto es, un producto de relaciones humanas como una totalidad en dinamismo constante.

El marco teórico marxista permite a Vigotski concebir una relación dialéctica entre variedad de elementos sumamente útiles para adentrarse en el proceso múltiple que implica la formación educativa de los niños. Entre estos elementos puede destacarse la conexión entre la práctica y la producción lingüística en el desarrollo de la inteligencia, la autonomía y estrecha interdependencia entre el desarrollo mental y el aprendizaje y la relación juego y desarrollo.

A diferencia con autores de su época, que insistieron en demostraciones ten-

dientes a separar estas dos actividades⁵, y luego de la realización de experimentos, Vigotski logra clarificar que es natural que los niños necesiten hablar mientras actúan, pues para ellos lenguaje y acción se unen en la solución de problemas específicos; mientras mayor complejidad conlleve un problema, mayor importancia adquiere el lenguaje en el propósito de su solución.

El peso del lenguaje, abordado por el conjunto de teóricos constructivistas, debe ser concebido como un eje substancial para asumir y comprender al ser humano como una totalidad interdependiente de facultades, las mismas que son básicas para cualquier proceso de enseñanza aprendizaje. Para Vigotski, este fenómeno se puede verificar en la identificación de objetos; el niño precisa esta actividad con el uso del lenguaje, determinando y reforzando inclusive su capacidad de percepción y atención. El valor determinante, en referencia, es igualmente evidente para el entendimiento de la memoria y la producción de pensamientos, los mismos que difícilmente pueden ser siquiera ubicados sin el sostén de un sistema complejo de signos y mensajes, estructurados dentro lo que socialmente se denomina como lenguaje. Es así que este permite que la solución de problemas no sea una iniciativa estrictamente individual, sino que esta pueda realizarse mediante la colaboración de otros o por medio de iniciativas de interacción.

Es importante explicar que el lenguaje, dentro de la concepción vigotskiana, no se reduce a un elemento inherente al ser humano como sujeto, sino princi-

⁵ “El momento más significativo en el desarrollo intelectual, que da a luz a las formas más puramente humanas de la inteligencia práctica y abstracta, es cuando el lenguaje y la actividad práctica, dos líneas de desarrollo antes completamente independientes, convergen”. VIGOTSKI, Lev S. “El desarrollo de los procesos psicológicos superiores”. Editorial Crítica. España.2000, p. 47-48.

palmente como un resultado histórico de relaciones socioculturales; a través del lenguaje la sociedad se interioriza en todo individuo. En esta perspectiva, se podría argumentar que el lenguaje no solo es resultado social, sino que hace posible la existencia misma de la sociedad.

Respecto específicamente al aprendizaje, Vigotski considera que este está en relación dialéctica con el proceso de desarrollo mental del niño. “Nuestra hipótesis establece la unidad, no la identidad, de los procesos de aprendizaje y desarrollo interno. Ello presupone que los unos se convierten en los otros. Por este motivo, el mostrar como se internalizan el conocimiento externo y las aptitudes de los niños se convierte en un punto primordial de la investigación psicológica”. (Íbid. 139). El énfasis de relación dialéctica, se expone sobre la base de que Vigotski considera que el avance en el desarrollo mental no necesariamente corresponde a los procesos de aprendizaje; constatar su relación no significa desconocer su autonomía.

En definitiva, el ser humano en sus edades tempranas, aprende las categorías de la realidad a través de su experiencia. En este caso, se retoma la premisa dialéctica de que los procesos internos de “imaginación, interpretación y voluntad” son realizados a partir de la acción externa. Es decir, al desear y pensar algo, principalmente se actúa. En edades escolares esta deducción se modifica substancialmente, pues, se modifica el dominio de la acción sobre el significado por el dominio del significado sobre la acción, cabalmente a través del juego. En referencia a este punto, Vigotski retoma el ejemplo del palo que representa el caballo, y cuando el niño asume que a través de este se encuentra cabalgando, la acción real de cabalgar pasa a un segundo plano, super-

poniéndose el significado recreado por el niño por medio del juego. (Íbid.153).

Otros autores, también parte del constructivismo, como Bruner y Ausubel, contribuyen elementos importantes en torno al proceso de aprendizaje. Para el primero, es substancial la visión del aprendizaje por descubrimiento, en el que se continúa con el predominio de acción. Dentro de esta propuesta, toma sentido la resolución de problemas en relación a cómo el aprendizaje se presente en situaciones concretas. Bajo esta consideración toma mayor importancia la construcción y comprensión del conocimiento que la mera acumulación. En consecuencia, Bruner enfatiza que el aprendizaje debe ser inductivo, es decir, partir de situaciones particulares que le faculten experimentar y probar hipótesis más que detenerse en procesos de lectura. En este caso el rol de la docencia consistirá en guiar procesos de descubrimiento de soluciones.

En esta teoría es básico la comprensión de cuatro conceptos principales: motivación, estructura, secuencia y refuerzo. La primera que abarca la generación de interés en forma intrínseca; esto es, que la docencia cuente con la suficiente claridad para entender que no es posible acceder al conocimiento si el estudiante no se encuentra suficientemente interesado y motivado. La estructura hace referencia a una organización total, que faculte la captación de ideas centrales y significativas que favorezca las capacidades de comprensión, retención, transferencia y aflicción ante situaciones nuevas. En cuanto a la secuencia, se destaca la íntima conexión del aprendizaje en tres procesos básicos: representación inactiva o relacionada con la acción- manipulación, representación icónica o intuitiva-figurativa y representación simbólica o abstracta-lingüística.

Por último, el refuerzo que concierne a los procesos de retroalimentación, fundamentales para la consecución efectiva del aprendizaje⁶.

Ausubel, por su parte, considera que un aprendizaje es significativo al integrarlo al conjunto de conocimientos que tiene el sujeto. Esto lo explica como un proceso interno a la persona, mediante el cual la capacidad receptiva facilita la captación de nuevos elementos, ideas, circunstancias a la estructura cognoscitiva. En este sentido, se destaca al aprendizaje como recepción, para lo cual el rol del docente es organizar los contenidos y formas de las materias y el estudiante recibe⁷. En este caso, a diferencia de Bruner, cobra mayor peso la enseñanza que el aprendizaje como tal.

El aporte distintivo de Ausubel está en el reconocimiento que hace del software educativo, pero puntualizando que este no puede ser concebido como un sustituto del laboratorio real. Adicionalmente, considera la importancia de los ordenadores en los procesos de enseñanza, debido al contacto y control con muchas variables en forma simultánea, siempre y cuando tengan también el refuerzo de “una teoría validada empíricamente de la recepción significativa y el aprendizaje por descubrimiento”. Ausubel, Novak y Hanesian, 1989).

Evidentemente, que en este caso se hace referencia al constructivismo con la aplicación de una parte de nuevas tecnologías, sin desmerecer el substancial rol del docente en el proceso instructivo, pues una computadora no podrá responder a todas las incógnitas de los estudiantes. (Íbid.1989).

Como un alcance crítico al constructivismo, se puntualiza, en este trabajo, la excesiva identificación de los procesos de enseñanza-aprendizaje al ámbito de la racionalidad. Las reflexiones cargadas de una racionalidad demasiado dominante, reduce la conexión múltiple que los seres humanos realizan para aprender de la realidad: que integra las estructuras lógicas, mediadas o no por la cultura, pero que no se reduce a las mismas. El aprendizaje del ser humano es sumamente amplio. Por ejemplo, qué pasa con todo ese mundo de las emociones, la emotividad quizá sea más explicada dentro de la Psicología, pero no como una temática en íntima relación con los procesos de enseñanza aprendizaje. Esto obedece a una historia, al sitial de privilegio que dentro de la cultura occidental tiene el logos, más aún en la época de Piaget y Vigotski. No se puede negar que una de las diferencias básicas de lo moderno, en comparación con otras épocas, está en la identidad con todo aquello donde predomina la razón; inclusive uno de los cortes gnoseológicos estuvo determinado por la contraposición con la religión. Surge entonces una pregunta central, ¿el aprendizaje constituye un fenómeno cultural que está más allá de las consideraciones que dentro de la ciencia puede hacerse? Como un acento más en la dirección expuesta, la reflexión de Fidedigno de Jesús Niño Mesa en Antropología Pedagógica es pertinente citarla:

“¿Debemos atender más a la formación de la mente o a la del cuerpo? ¿Concentramos nuestros esfuerzos formativos en el cultivo de los sentidos o de la inteligencia? ¿Debemos preocuparnos más por el individuo o por la sociedad? ¿Aspiramos a formar intelectuales competentes o técnicos eficientes? ¿Desarrollamos destrezas para actuar o capacidades para pensar? ¿Educamos para

⁶ CÓRICA, José Luis. “Las contribuciones sociales de la educación a distancia”. Copias. p. 29-30

⁷ Íbid. p. 31.

el aquí y el ahora o para una utopía venidera? ¿Cómo educar integralmente?”⁸.

Otra observación crítica está en que se realizan conclusiones generales en torno a experiencias estrictamente de la cultura occidental. ¿Es igual en otros procesos culturales? Entonces, ¿podrían las conclusiones constructivistas generalizarse como se lo ha hecho en la historia de la pedagogía? Con los interrogantes se pretende clarificar que, si bien las propuestas constructivistas han aportado notablemente en el avance de la psicopedagogía, estas no pueden ser tomadas como conclusiones universales, por más que con la inserción de las Nuevas Tecnologías se haya retomado mucho de sus consideraciones teóricas. En consecuencia, las propuestas del trabajo interactivo, cooperativo, en equipo, deberán tomar como referencia la diversidad de escenarios e historias donde se aplican, factor sumamente complejo; la heterogeneidad cultural bajo una propuesta de aprendizaje interactivo puede ser altamente conflictiva. Con lo señalado, no se trata de negar la validez del constructivismo, pero sí evitar transformarlo en la fórmula del nuevo quehacer pedagógico.

Una de las limitaciones que se ha detectado en las corrientes constructivistas-estructuralistas, está cabalmente en la tendencia marcada a universalizar la categoría de estructura. En la antropología, quizá esta situación sea mucho más difícil de cuestionar. Leví Strauss fue un experto en el trabajo metodológico en diversidad de pueblos no occidentales, factor que exige ser mucho más riguroso en las consideraciones críticas.

Bajo esta perspectiva, por tanto, conviene detenerse en los enfoques pedagógicos de índole postestructural, que también tendrán un espacio importante en este trabajo.

Finalmente, es preciso desarrollar la relación de los proyectos pedagógicos con las relaciones de poder que un contexto condiciona. Evidentemente, no se puede exigir que el constructivismo abarque más allá de sus límites teóricos e históricos, pero su resurgimiento en el escenario de las TICs no puede dejar de lado sus vacíos. El presente punto es de importancia, no solo para el trabajo académico que se propone a través de esta tesis, sino para el proyectos como los de la Universidad Politécnica Salesiana, que tiene una propuesta pedagógica para la transformación de la realidad bajo parámetros de equidad social.

2.2. Educación liberadora

Las fuentes principales de la educación liberadora se ubican en la pedagogía del Oprimido de Paulo Freire (1969), que constituye una postura pedagógica fuertemente influenciada por la filosofía marxista. Bajo estos términos, los aspectos del marxismo retomados por esta corriente se resumen de la siguiente forma:

- Transformación social vía lucha política de los sectores dominados.
- Privilegio de la praxis como noción materialista dialéctica.
- Concienciación de clase, que permita superar las trabas del sentido común y la dependencia ideológica de la cultura dominante.
- Desarrollo progresivo de la sociedad.

La claridad de Paulo Freire para articular estos postulados marxistas se lo puede fácilmente identificar, al sostener que: “La pedagogía del oprimido, como pedagogía humanista y liberadora tendrá,

⁸ NIÑO, Fidedigno. “Antropología Pedagógica: Intelección, voluntad y afectividad”. Colección mesa redonda. Colombia. 2000, p. 102.

pues, dos momentos distintos pero interrelacionados.

El primero en el cual los oprimidos van develando el mundo de la opresión y se van comprometiendo, en la praxis, con su transformación y, el segundo, en que una vez transformada la realidad opresora, esta pedagogía deja de ser del oprimido y pasa a ser la pedagogía de los hombres en proceso de permanente liberación” (p. 53).

Con el objeto de puntualizar más el enfoque educativo de Freire, conviene referirse a una ponencia recogida en el texto *Nuevas Perspectivas Críticas en Educación*, donde sostiene una dialéctica permanente entre enseñanza y aprendizaje.

Es decir, que todo sujeto esté abierto a que su acción de enseñar sea a la vez de aprender y que la de aprender sea a la vez de enseñar, con el sólido propósito de transformar la realidad y alcanzar la liberación. Ante esta consideración, Paulo Freire sostiene lo siguiente:

“Si los seres humanos no hubiesen sido capaces, entre otras cosas, de inventar el lenguaje conceptual, de optar, de decidir, de romper, de proyectar, de rehacerse al rehacer el mundo, de soñar; si no se hubiesen vuelto capaces de valorar, de dedicarse hasta el sacrificio, al sueño por el que luchan, de cantar y ensalzar el mundo, de admirar la belleza, no tendría porque hablarse de la imposibilidad de la neutralidad de la educación. Pero no habría tampoco por qué hablar de educación. Hablamos de educación porque al practicarla, incluso podemos negarla”⁹.

Es así que Freire pregona la imposibilidad de ser neutro, que la libertad siempre implica elección y que esta condición no permite la existencia misma de la neutralidad. En ese sentido, la educación debe ajustarse a una coherencia entre la práctica y la opción política. Esto evidentemente no se cuadra en las propuestas tradicionales de revolución, sino una opción de cambio inspirada en una profunda vocación democrática, opuesta a todo tipo de autoritarismo e intolerancia. “La democracia pide estructuras democratizantes y no estructuras inhibitorias de la presencia participativa de la sociedad civil en el mando de la república”. (Íbid. p. 94).

Freire también fue consciente de que la participación comunitaria debe tener grados indiscutibles de autonomía, pero que esta iniciativa no puede caer en la negación de las responsabilidades del Estado. Por el contrario, el Estado debe cumplir con su deber de ofrecer y mantener una educación de calidad y cantidad suficiente en la atención de la demanda social. Este argumento, sitúa claramente a la Educación Popular como un adversario directo a los proyectos neoliberales de privatización de la educación. El que los grupos populares tengan el derecho a organizarse, no implica en modo alguno descuidar la exigencia al Estado.

“Nada debe ser hecho, por tanto, en el sentido de ayudar al Estado elitista a deshacerse de sus obligaciones. Por el contrario, dentro de sus escuelas comunitarias o dentro de sus escuelas públicas, las clases populares precisan luchar para que el Estado cumpla con su deber. La lucha por la autonomía de la escuela no es antinómica a la lucha por la escuela pública”. (Íbid. p. 96).

Sin embargo, la educación liberadora se transformó en toda una corriente de pensamiento latinoamericano más allá de

⁹ FREIRE, Paulo y otros en *nuevas perspectivas críticas en educación. Educación y participación*. Ediciones Paidós. Barcelona. 1994, p. 88..

los planteamientos de Paulo Freire, que ha tenido en Carlos Núñez, Carlos Rodríguez Brandao, Raúl Leis, Félix Cadena, entre los más significativos, la publicación de contenidos que han hecho de la educación liberadora una alternativa educativa vinculada a procesos de organización política, la misma que se diferenció de los planteamientos y prácticas liderados desde los partidos comunistas y socialistas.

Dentro de la perspectiva mencionada, conviene precisar que este pensamiento liberador plegó con aquellos que desarrollaron contundentes críticas a las posturas del socialismo oficial. Por tanto, es importante recalcar su confluencia con la recuperación del significado político de George Lukacs y Antonio Gramsci. Lo recientemente sostenido, puede detectarse en la progresiva utilización de contenidos como: “explicación a las masas de su propia acción”, “actores de la sociedad civil”, “intelectuales orgánicos”, “lucha contrahegemonía”, entre los más importantes, íntimamente ligados con contenidos de participación, diálogo y democratización del conocimiento.

Con Paulo Friere se inicia, también, en América Latina la propuesta de la investigación acción, que consiste en la investigación como un generador de conocimientos para los procesos de educación. En ese sentido, son los oprimidos los constructores de su conocimiento. “Cuanto más investigo el pensamiento del pueblo, con él, tanto más nos educamos juntos. Cuanto más nos educamos, tanto más continuamos investigando”. (p. 136).

La afirmación reciente, provocó nuevas profundizaciones en el tema. El conocimiento es para transformar y el transformar para conocer. Esta constituyó una de las frases de mayor significado dialéctico que ofreció Carlos Núñez, respecto

a la estrecha relación que existe entre la realidad y la educación y entre reflexión y la acción. La educación no puede seguir siendo considerada para la justificación de un sistema, sino que debe estar al servicio del ser humano y su liberación.

Carlos Rodríguez Brandao, apuntala adecuadamente la propuesta de Freire, al sostener que la educación no puede reducirse a un campo eminentemente teórico, sino que debe sostenerse, como punto de partida, en las necesidades cotidianas de sus actores. Carlos Crespo sintetiza esta postura señalando que la “práctica educativa fue concebida como develamiento de verdad (liberación), a partir del reconocimiento de que la persona se construye en su existencia y que una dimensión actuante en esa construcción constituyen las representaciones que los sujetos elaboran sobre su mundo... si estas representaciones han sido construidas históricamente, pueden ser transformadas” (p.130).

En consecuencia, se parte de la generación de propuestas participativas de trabajo en la definición de objetivos, ejecución de actividades y evaluación y retroalimentación de la experiencia educativa. Bajo esta perspectiva, la educación es un proceso dialéctico, es decir, en constante cambio y con aportes cada vez más diversos y significativos.

En la mayoría de textos que sustentan la educación liberadora se puede identificar y comprender que la educación está determinada por una concepción en espiral, la que se resume en los siguientes aspectos:

- Diagnóstico de la situación educativa del sector dominado.
- Sistematización e interpretación de la información obtenida.
- Reflexión sobre la realidad de acción: en torno a las diferencias de clase y el ejercicio del poder.

- Elaboración y ejecución participativa de la propuesta de formación, que vincule el conocimiento y la política, como modalidad principal de lucha contra la hegemonía y en pos de la libertad del pueblo oprimido.

Sobre la base de lo expuesto, es necesario entender, metodológicamente, consideraciones donde se entrelazan los actores del conocimiento con la acción. Para el efecto, se comparte elementos que incluso pueden considerarse como rupturas epistemológicas en la producción de conocimientos y procesos de investigación teórica, las que se resume en tres componentes básicos:

- Superación de las concepciones que desarticulan la subjetividad y la objetividad en los procesos de investigación.
- Apertura a diálogo de saberes y no imposición de conocimientos por parte de actores externos.
- Rol protagónico del actor, opuesto a actitudes pasivas en torno a la construcción del conocimiento y las estrategias de liberación.

Dentro de las tendencias actuales, Pilar Ubidia, considera que la educación popular o liberadora ha ofrecido una propuesta que tiene un enorme significado en la actualidad, el mismo que se destaca en la construcción de una globalización desde abajo, en la teoría crítica y en la reinención del poder. Respecto a la construcción de la globalización desde abajo, Ubidia plantea que ante la globalización del capital hay que globalizar las respuestas, promoviendo la contraofensiva de los movimientos sociales, en tal sentido se propone la superación de los reduccionismos locales.

La permanente elaboración de teoría crítica, constituye una necesidad que permita construir creativamente conocimientos útiles para la transformación

social. En este sentido, la postura consiste en no dogmatizar las teorías, sino mantener una actitud abierta al cambio según la realidad lo vaya determinando.

La reinención del poder, hace referencia al poder participativo y auténticamente democrático, basado en una autoridad legítima sobre los intereses de los sectores dominados, es decir, el poder debe comprenderse como un elemento útil para progresar y liberarse. En ese sentido, lo que la autora en mención propone es una pedagogía del poder vinculada a la construcción ciudadana.

Así también, en similar dirección que Ubidia, Carlos Núñez propone que se debe superar las creencias de que todo poder es corrupción o indignidad. Es pertinente, entonces, mantener la óptica liberadora, pero incorporando cambios en la producción de conocimientos y abriéndose a la integración de la tecnología. Consecuentemente, se debe incidir en las políticas públicas y en los cambios mundiales, se debe cumplir un rol protagónico en la construcción de un modelo civilizatorio de corte humanista. No obstante, Núñez en cambio, parte del reconocimiento de la falta de rigor en las concepciones pedagógicas, factor que provocó vinculaciones con corrientes como el constructivismo, que obligaron a matizar lenguajes cargados de postulados ideológicos y políticos; “nos volvió más tolerantes y abiertos a otras concepciones pedagógicas”.

5.3. Henry Giroux y la tendencia post-moderna

Henry Giroux, sostiene que el pensamiento postmoderno es sumamente diverso y que su debate ha provocado el disenso, confusión y conflicto. La intención en esta parte, no es debatir sobre si es pertinente o no el postmodernismo

o el modernismo, sino de reconocer aportes que también se encuentran dentro de esta propuesta. Los aspectos que han enfatizado en la diversidad y el multiculturalismo de la realidad están cabalmente dentro de esta tendencia. Se cuenta con críticas que acusan a la tendencia postmoderna como el otro extremo de una misma cuerda, es decir, de una realidad que confluye en la homogenización capitalista o en la dispersión consumista de un mercado variado de mercancías.

En el texto de Giroux “jóvenes diferencia y educación postmoderna”, considera que el pensamiento posmoderno, con fuerzas divergentes, puede ser de utilidad pedagógica, sobre todo para comprender los cambios culturales y educativos de los jóvenes en la actualidad. Al respecto, destaca que una posición de resistencia contribuye a los educadores para modificar las condiciones de producción de conocimientos dentro del contexto que integra medios de comunicación electrónicos, así también ayuda a replantear el rol de las nuevas tecnologías como medios de socialización crítica en la tarea de redefinir significados pedagógicos.

Giroux también considera útil que los educadores sintonicen y comprendan las características cambiantes de la identidad cultural que se encuentran mediadas por las TICS. Respecto a esta consideración, es importante recalcar que la mediación mencionada está propiciando una generación de jóvenes que desarrollan su vida entre los determinantes de un orden y certeza occidental y un mundo de “identidades híbridas... prácticas culturales locales y espacios públicos plurales”¹⁰.

En referencia a este aspecto, el autor también cuestiona una serie de críticas reduccionistas alrededor del postmodernismo que, lejos de contribuir en soluciones, refuerzan los problemas pedagógicos de las escuelas contemporáneas. Continuado en la misma perspectiva, Giroux considera que debe buscarse un nexo más productivo, pues el pensamiento postmoderno ha facilitado elementos en la comprensión del poder y de las prácticas culturales de subordinación.

Otro de los aportes ubicados por Giroux sobre el pensamiento postmoderno se sitúa en la temática de la representación, debido a que este sirve para entender cómo el poder se mueve en la realidad sociocultural. “El discurso postmoderno pluraliza el significado de la cultura mientras la modernidad lo sitúa teóricamente en los aparatos del poder” (Íbid. p. 105). El reto del postmodernismo está en si sus características más progresistas pueden ir más allá de la comprensión de cómo trabaja el poder, cómo se articula una sociedad e identidades altamente cambiantes, una economía global y unas tecnologías de la información a los propósitos de educadores críticos y de movimientos sociales contemporáneos. (p.106).

El mundo se encuentra dentro del surgimiento de una nueva cultura, la de la postmodernidad, a juicio de Giroux, sostenida en la especificidad, la diferencia y la pluralidad. Dentro de esta perspectiva, la identidad nacional no puede seguir siendo considerada dentro de la uniformidad cultural. Ante estos condicionantes, cabe que los educadores revisen seriamente los objetivos de la educación, en lugar de aceptar los enfoques de la modernidad, tendiente a formar estudiantes para trabajos específicos, deben promover en estos una nueva forma de teorizar el trabajo en tiempos y mundos postmodernos. En ese sentido también deben ser modificados los currículos

¹⁰ GIROUX, Henry. En nuevas perspectivas críticas en educación. “Jóvenes diferencia y educación postmoderna”. Ediciones Paidós. Barcelona. 1994, p. 102.

académicos, sobre la base de que las nuevas tecnologías cumplen un rol substancial en la construcción de las múltiples y diversas identidades culturales en la actualidad (Giroux, 110-111).

Manteniendo la óptica expuesta, totalmente de acuerdo con Giroux, es innegable que las nuevas tecnologías no solo han modificado los procesos de construcción de subjetividades, sino que han desgastado los discursos y pedagogías modernas.

El escenario ecuatoriano es bastante disímil al de la realidad europea o norteamericana, pero no por eso los planteamientos de Giroux pierden consistencia. La realidad sociopolítica de Ecuador es una mezcla no muy clara de premodernidad, modernidad y postmodernidad. Las instancias del Estado, por ejemplo, fueron dominadas por una institucionalidad heredada de la dominación colonial de España. Únicamente, en pleno siglo XX se inicia un proceso de incursión con más rigor en la institucionalidad liberal, aspecto que aún no ha sido debidamente alcanzado. Entonces, las simbologías educativas tampoco han logrado una plena independencia del rol eclesial y de poses de un racismo aristocrático. Por otro lado, la dependencia internacional, aceleradamente empuja a asumir las reglas institucionales del neoliberalismo, terriblemente modernizantes, pero con el agravante de que en estas latitudes no se desarrolló una dinámica estatal bajo los condicionantes de la teoría de Keynes, peor aún, en torno al Estado de Bienestar Social. Los elementos mencionados, no pretenden, sin embargo, desconocer la existencia de una serie de resistencias identitarias bajo los caracteres entendidos como parte de la postmodernidad; esto puede constatarse en los diversos grupos juveniles, que guardan todos esos elementos de resistencia que son duramente desconocidos por la oficialidad.

Adicionalmente, se debe precisar también la inserción creciente de las nuevas tecnologías en los procesos de enseñanza aprendizaje desde edades tempranas. Es un hecho que Ecuador no podrá escapar a esta condición, no como una condena, por el contrario como un nuevo escenario en ascenso con sus oportunidades y amenazas, evidentemente. El objetivo principal estará en diseñar propuestas bajo los parámetros de una pedagogía crítica, que anule los aspectos del criticismo postmoderno y se apropie de los elementos más radicales de esa realidad, como acertadamente lo sostiene Giroux (p. 113).

El aporte de Giroux encara más allá de lo hasta el momento sostenido. En su opinión es necesario posicionar un lenguaje de ética y política que facilite distinguir entre relaciones que promueven violencia y las que promocionan una cultura democrática, que permita al joven entender su realidad como un esfuerzo por transformar las “narrativas dominantes”, los privilegios y el autoritarismo. En consecuencia, la pedagogía crítica debe abrirse a generar procesos y escenarios institucionales que faculten al estudiante como un productor de cultura, con capacidad para leer y crear diversos textos, “emprender y abandonar discursos teóricos” (p.122). Ante esto, según el autor, la pedagogía postmoderna debe ser sensible a la realidad y su dinámica, es decir, a cómo sus estudiantes y docentes negocian textos e identidades. En ese sentido debe brindar una nueva lectura del poder a través de la generación de proyectos políticos articuladores y reconocedores del otro como un sujeto, mas no como objeto histórico. (p.123).

Lo mencionado por Giroux sobre la escuela, lo ampliaría hacia la educación, como un proceso y sistema a ser repensado como escenarios públicos, comprometidos con un proyecto político tendiente a concretar una cultura democrática,

posicionada como interpretación negociación y resistencia. “La lucha por el poder no es tan solo sobre la expansión del alcance de los textos que constituyen la política de representación, también es sobre la lucha en y en contra de aquellas instituciones que ejercen un poder económico y cultural”¹¹. En este caso, toda aquella consideración de incertidumbre e indeterminación, debe ser reformulado como un compromiso de lucha social solidaria.

Finalmente, la pedagogía postmoderna, debe rebasar su intención de redefinir el currículum académico, por el promover procesos políticos hacia una sociedad democrática radical. Dentro de esta proyección debe considerarse el trabajo de insertar Nuevas Tecnologías, pues éstas no son un elemento a reducirse a la riqueza didáctica, sino que debe reinterpretarse su rol en una concepción radical de democracia, donde no se diluya la diferencia y donde la representación sirva como condumio para entender la relaciones de poder y combatirlas constantemente.

¹¹ íbid. 122.