

Ensayos y experiencias



Entre la escalera ascendente y la espiral recurrente

Los procesos de adquisición
de conocimiento en tiempos
de textos e hipertextos⁽¹⁾

Félix Temporetti⁽²⁾

Palabras clave. educación · conocimiento ·
narrativas · alfabetización

(1) Este artículo se elaboró sobre la base de una clase desarrollada en el Seminario «Psicología & Educación» dictado por el autor en el marco del Programa del Doctorado en Educación de la Facultad de Humanidades y Artes de la UNR en julio 2012 y sobre una Conferencia presentada en la Jornada «La Educación Superior en la Provincia de Santa Fe» Instituto de Educación Superior «Olga Cossettini» en Rosario, en mayo de 2013.

(2) Facultad Psicología,
Universidad Nacional de
Rosario.
E-mail: felixtemporetti@
yahoo.com.ar

Resumen. Se analizan y reflexiona, adoptando una perspectiva histórica crítica, los cambios, convivencia y entrecruzamiento de dos modelos para leer, pensar, narrar, adquirir y comunicar conocimientos que es posible reconocer en los tiempos actuales y que constituye un asunto central en la educación formal. *La escalera ascendente* refiere al modelo construido sobre los principios de la Ilustración, sostenido en la escritura y narrativa lineal analógica siendo su soporte material el texto impreso. *La espiral recurrente* alude a un modelo de conocimiento que emerge en el siglo XIX y se afianza en el siglo XX sobre las ideas de los románticos, dialécticos, pragmáticos, constructivistas y hermenéuticos adquiriendo un protagonismo relevante en las últimas décadas con la emergencia concreta de la escritura y narrativa hipertextual multi-medial digital y el texto informatizado. Se sostiene que en la actualidad conviven *procesos y productos de mixturas* entre textos e hipertextos, entre narrativas lineales y multimediales. Se proporcionan algunas ideas para repensar la tarea de educar y enseñar, en particular los procesos de alfabetización, en las primeras décadas del siglo XXI.

Keywords. education · knowledge · narratives · literacy processes

Abstract. We analyze and reflect, adopting a critical historical perspective, changes, coexistence and interweaving of two models for reading, thinking, storytelling, acquiring and sharing knowledge that can be recognized in modern times and is a key issue in formal education. The *ascending ladder* refers to the model built on the principles of the Enlightenment, sustained by writing and linear narrative analog, being the medium used printed text. The *recurrent spiral* refers to a model of knowledge that emerged in the nineteenth century and is secured in the

twentieth century with romantic, dialectical, pragmatic, constructivist and hermeneutic ideas acquiring an important role in recent decades with the emergence of hipertextual narrative and digital multimedia hypertext and computerized text. It is argued that currently coexist processes and products of mixtures between text and hypertext, between multimedia and linear narrative. Some ideas to rethink the task of educating and teaching, especially literacy processes in the early decades of the twenty-first century are proposed.

1. Planteo del problema

La expresión metafórica utilizada para titular este ensayo: *Entre la escalera ascendente y la espiral recurrente* pretende sintetizar algunas de las ideas y argumentos principales que aquí se exponen. Se reflexiona sobre las transformaciones actuales que acontecen en el campo del conocimiento, su transmisión y comunicación, asunto central en las instituciones educativas desde que comenzó el armado e institucionalización de la denominada educación formal. El tema en cuestión, apreciado en una perspectiva histórica crítica, pone la mira en la secuencia de los cambios que se han venido produciendo desde la Modernidad llegando a la convivencia y entrecruzamiento de dos modelos para leer, pensar, narrar, adquirir y comunicar que es posible reconocer en los tiempos actuales. *La escalera ascendente* refiere al modelo de conocimiento construido sobre los principios de la Ilustración, sostenido en la escritura y narrativa lineal analógica siendo su soporte material el libro o texto impreso. *La espiral recurrente* alude a un modelo de conocimiento que

emerge en el siglo XIX y se afianza a principios del siglo XX sobre las ideas de los románticos, dialécticos, pragmáticos, constructivistas y hermenéuticos adquiriendo un protagonismo relevante en las últimas décadas con la emergencia concreta de la escritura y narrativa hipertextual multimedial digital y el libro electrónico o el texto informatizado.

En los inicios del siglo XXI ambos sistemas y modelos de organización y transmisión del conocimiento conviven con sus respectivos instrumentos y productos tangibles en nuestra cultura. En la educación formal, con una diversidad de formas y posibilidades, se acrecientan los *procesos* y *productos de mixturas* entre textos e hipertextos, entre narrativas lineales y multimediales. Así como en el proyecto educativo de finales del siglo XIX Escuela y Biblioteca se pensaron como un complemento necesario en los inicios del siglo XXI esa alianza se expandió y se transformó vertiginosamente con el acceso a Internet.⁽¹⁾ La coexistencia y convivencia de ambos modelos esboza una encrucijada en la educación, generando conflictos y contradicciones en los modos de pensar, narrar y hacer, un asunto de primer orden en todos los niveles en que está organizada la misma (Temporetti, 2000).⁽²⁾ Encrucijada para muchos maestros y profesores porque no se sabe muy bien que camino seguir y porque se suele vivenciar como una emboscada de la historia que acecha provocando cierta dosis de ansiedad. En este contexto se reconoce una *metamorfosis* general que permite apreciar nuevos aspectos en diversos componentes del sistema, en particular los relacionados con los procesos y mecanismos de transferencia, transmisión, adquisición y producción de los conocimientos y saberes.⁽³⁾ De este modo se configura una compleja situación que requiere un análisis y tratamiento global desde una visión amplia e interdisciplinaria.

Algunos interrogantes servirán como guías para entrar en el tema: ¿cómo se ha entendido y concretado el proceso de selección, organización, transmisión, adquisición, producción y comunicación de los conocimientos en el contexto de la educación formal? ¿Qué ha dicho y dice la Psicología — las teorías o programas más relevantes— en torno a esa cuestión? ¿De qué manera estas teorías han sido y son utilizadas para construir y justificar tanto los proyectos y las prácticas hegemónicas del modelo oficial

- (1) Por medio de la Ley 419 de 1870, Domingo Faustino Sarmiento crea la Comisión Protectora de Bibliotecas Populares con el propósito de fomentar la creación y el desarrollo de estas instituciones para facilitar el acceso a los libros y fomentar la lectura. Por medio del Decreto 459 de 2010, el gobierno nacional presidido por Cristina Fernández de Kirchner crea el Programa «Conectar Igualdad. Com. Ar.» de incorporación de las nuevas tecnologías para el aprendizaje de alumnos y docentes que, en su artículo 9 establece su financiación a través de la reasignación de partidas presupuestarias del Presupuesto Nacional
- (2) Tal como lo señalamos hace un tiempo en *La clase ha muerto viva la clase*, la cultura *net-wet* entraría por la puerta o por las ventanas de las escuelas (Temporetti, F 2000)
- (3) Metamorfosis en el sentido que se experimenta un cambio en el desarrollo histórico y que se manifiesta no solo en la variación de formas, sino también de las funciones.

(4) Se tomarán como referencias las diversas Teorías construidas en el campo disciplinario de la Psicología teniendo en cuenta que las mismas se organizan en torno a Programas o Tradiciones en cada uno de los cuales es posible identificar los fundamentos Filosóficos, tanto ontológicos como epistemológicos así como los enfoques y decisiones metodológicas a los que adhieren o están adheridos con mayor o menos grado de explicitación pública, tal como lo hemos analizado en otro artículo: Temporetti, F. (2006) Teorías psicológicas. Los Proyectos de la Psicología. UNR.

como los proyectos y las prácticas alternativas al mismo?⁽⁴⁾ En la formulación de estas cuestiones la mirada histórica es considerada esencial sobre todo desde una perspectiva pragmática: ¿De dónde venimos y hacia dónde vamos? ¿Cómo hemos procedido y por qué lo hicimos así? ¿Qué está cambiando y qué deberíamos hacer?

En estrecha relación con estos interrogantes el análisis tomará en cuenta dos componentes fundamentales: (1) Por un lado, lo que acontece con la producción del conocimiento, su enseñanza y adquisición. En este sentido se destacan: la selección y ordenación de los contenidos y las prácticas de la enseñanza asociadas a los mismos —incluidas las escenografías de la transmisión en los contextos de la educación formal y no formal— y las tecnologías de la información y enseñanza privilegiadas en cada modelo destacando los cambios operados en el contexto de las transformaciones económicas, sociales y culturales promovidas por decisiones políticas. (2) Por otro lado, los fundamentos, los referentes conceptuales —filosóficos, científicos y psicológicos— que justifican los conocimientos válidos y las formas humanas de pensar, conocer, aprender, educar y enseñar en cada uno de los modelos. En síntesis el análisis pretende abrir un espacio de reflexión acerca de los conflictos, contradicciones, complementariedad y retroalimentación entre estos dos modelos de transmisión del conocimiento y sus fundamentos en las instituciones educativas y más allá de las mismas. Se proporcionan algunas ideas, y muchas dudas, para pensar nuestros aciertos y desaciertos en la tarea de educar y enseñar en las primeras décadas del siglo XXI.

2. La escalera ascendente. Texto y narrativa lineal, analógica

Cuando se conformaron los sistemas educativos de la modernidad —organización que se concretó y tuvo alcance global y masivo, en muchos países, entre el final del siglo XIX y principios del XX— la enseñanza y las actividades para promover los aprendizajes se organizaron y condujeron sobre los principios básicos para la producción metódica de conocimiento elaborados por los grandes pensadores de la Ilustración racional y empi-

rista.⁽⁵⁾ Dichos principios básicos indicaron de manera clara y precisa como se debía proceder para producir y / o adquirir conocimientos académicos y científicos. La senda por donde debían transcurrir el saber, la enseñanza y el aprendizaje escolar era de dirección única. Iba (a) *de lo simple a lo complejo*, (b) *de lo particular a lo general* (c) *de lo concreto a lo abstracto* y (d) *de lo próximo a lo lejano* (Senet, 1928). De este modo los conocimientos se seleccionaron y organizaron, se enseñaron y, se supuso que se adquirirían sobre la idea central de progreso lineal, secuencial, gradual, «paso a paso» y acumulativo. Sobre estas creencias y supuestos el proceso de educación formal puede ser representado de manera metafórica como *una escalera ascendente*. Cada año escolar o académico y dentro de él cada cuatrimestre, trimestre, bimestre, mes, semana, día es un peldaño de una escalera que sube de manera continua y secuenciada. Cada tanto se presenta un rellano que suspende el ascenso para descansar o entretenerse con otros asuntos.⁽⁶⁾

En concordancia con los principios de lo simple a lo complejo y de la parte al todo, el conocimiento se presentó de manera fragmentada por porciones más o menos homogéneas. Desde los niveles iniciales, cada escalón sigue siendo, aún hoy, un mosaico taraceado con conocimientos tomados de diversos campos del saber que en sí mismos respetan el principio de complejidad creciente: una simple mezcla en los primeros escalones y una compleja diversidad de elementos en los tramos finales del trayecto. De este modo linealidad secuencial graduada y fragmentación disciplinaria se complementaron. Dichos principios fueron, en otros tiempos, mandamientos explícitos de la formación docente y reglas básicas del método didáctico. Como guía magna para organizar las clases desde el principio al fin se materializaron en todos los intersticios de la organización escolar, desde las disposiciones de los bancos para los alumnos hasta la extensión de la jornada de trabajo docente. En la actualidad, a pesar de todos los intentos por desacreditarlos con artificios constructivistas de diversos calibres siguen actuando como saber consensuado implícito. Naturalizados operan como mandato inconsciente sobre nuestros modos de pensar — relacionar—, hacer o proceder, leer textos académicos y comunicar.

(5) Descartes, por el lado del racionalismo, y Locke por el empirismo han sido dos de los pensadores más destacados que reflexionaron sobre nuestros modos adecuados para producir conocimientos válidos y que han inspirado la manera de seleccionar y organizar los contenidos de la educación, en particular la denominada educación formal y la escolarización. Una de las ideas más importantes en torno a la cual ambos coincidieron es el principio según para conocer un asunto el análisis del mismo debe ir de lo simple a lo complejo.

(6) En la redacción, para referirme a la «escalera ascendente» utilizo el pasado simple aunque sabemos por experiencia cotidiana que la misma y los supuestos que la sostienen sigue siendo un presente de actualidad.

(7) La *Poética* o *Sobre la poética* escrita por Aristóteles en el siglo IV a. C., entre el 335 a. C., y el 323 a. C. Allí afirmó que una obra con sentido sería aquella dotada de una trama coherente en la que un grupo seleccionado de personajes lleva a cabo unas acciones cuyas consecuencias últimas acabamos viendo (o leyendo) al final de la obra.

(8) Es importante señalar que una de las características del vínculo entre el educador o «enseñante» y educando o «aprendiz» es la asimétrica. Esta relación asimétrica marcada por diferencias de edad, experiencia o saberes, es inherente al acto educativo y consustancial con los procesos de transmisión de conocimientos entre quienes los poseen y los van a enseñar y aquellos que no disponen de los mismos y están dispuestos a adquirirlos.

(9) La construcción de un alumno pasivo fue condición fundamental de la escolarización. En este modelo es necesario que alumnos y estudiantes estén preparados y dispuestos a este tipo de trayectoria con docilidad y una adecuada dosis de sumisión, que se dejen llevar. Quedarse quieto, fijar su trasero en el banco o silla, es imprescindible, sobre todo en los primeros tramos del ascenso, para que el maestro pueda actuar sobre él —con palabras y acciones— para modificarlo y hacer que aprenda, que fije y retenga.

Este «quedarse quieto», conduce a una renuncia o desplazamiento de fueros que, por naturaleza, son inherentes al alumno en su condición de ser humano.

Las tecnologías de la información y de la comunicación fueron la palabra oral y escrita, el lenguaje del docente esencialmente expositivo y la escritura para expresar y leer utilizando pizarrón, cuadernos, carpetas, láminas, apuntes, libros y más recientemente, fotocopias por doquier.

La exposición oral y los textos escritos se han sostenido y se siguen sosteniendo en la estructura *narrativa lineal clásica* configurada sobre las nociones de planteamiento (inicio), nudo (desarrollo) y desenlace (final, conclusión), tal como Aristóteles lo formulara en la *Poética* (Aristóteles, 2004), convirtiendo la noción lineal y cohesionada del relato en la convención occidental de toda narración.⁽⁷⁾ Sobre la base de la asimetría en el vínculo, en tanto característica natural de la educación, *la narrativa lineal* se proyectó como el camino necesario para ordenar la experiencia humana.⁽⁸⁾ Los grandes y pequeños relatos pedagógicos y didácticos desde el Plan de Formación docente hasta las agendas de clases se modelaron sobre este relato lineal clásico dando marcada forma y justificación convincente al proceder directivo y gobernante del que educa, enseña o instruye. El maestro se transformó en el narrador omnisciente, que debía saber todo —o casi todo— sobre los contenidos de la lección a desarrollar, marcando la secuencia a seguir con la información a proporcionar o para leer, escribir, estudiar, resolver, conocer, aprender... Las Planificaciones lineales, de secuencia graduada, fueron los guiones de la acción docente seguidos, en el mejor de los casos, a rajatabla. Para que todo funcionara bien, los alumnos debían entregarse y seguir al maestro que bien sabía por donde ir y como distribuir los conocimientos transitando por el camino de ascenso al saber. Como estaba inspirado por ideales democráticos pretendía subirllos a todos juntos y al mismo tiempo, aunque cada uno debía tener confianza en el maestro, entregarse, dejarse llevar, y al mismo tiempo esforzarse con esmero.⁽⁹⁾

Este proceder directivo, ascendente y graduado también encontró avales en diversas creencias —muchas justificadas otras intuitivas— acerca de las condiciones de los alumnos y sobre la eficacia de la transmisión en relación a los fines de la enseñanza.⁽¹⁰⁾ En dichas creencias se destacaron —en algunas se exageró— la condición de subordinación y dependencia del alumno a la autoridad del educador.⁽¹¹⁾ La ignorancia, la inmadurez,

lo diminuto, la fragilidad, la indisciplina, la tendencia a seguir el camino equivocado o apartarse de una norma, la predisposición a engañar y otros vicios del mismo tenor, sirvieron para caracterizar a los educandos y constituyeron buenas excusas para los maestros y profesores deslumbrados por el mando y adictos de súbditos.⁽¹²⁾ De este modo y con una amalgama de diversos componentes conceptuales y prácticos, se creó la necesidad vital y lógica, de un maestro experto que enseñe, controle, discipline, haga madurar y transforme al educando en un ser racional, ilustrado y que se encarrile por los senderos bien pensar y del bien hacer.

Este proceder escolar, de formal educación, también se legitimó en una concepción de ciencia mecanicista, determinista y de la certeza, que producía conocimientos con una alta dosis de exactitud, y escaso margen para la incertidumbre y, la discusión sobre la veracidad. Se impulsó y enseñó el conocimiento «objetivo» de la «realidad» con base en el descubrimiento empírico y énfasis en la neutralidad del estudioso. La verdad se aprendía no se intuía ni se inventaba. Las cosas eran como se presentaban y así había que estudiarlas y aprenderlas, configurando lo que Paulo Freire (1970) denominó «una concepción bancaria y acumulativa» de la educación. Se construyó un educando que, a la postre, sería un buen repetidor de contenidos fijados en «la memoria» pero que presentaría dificultades para reflexionar, relacionar, soportar la incertidumbre, dudar, problematizar y crear soluciones ante tareas complejas o problemas.

La flamante Psicología también fue utilizada para justificar y dar naturalidad a estas formas de enseñar y adquirir los conocimientos. En la segunda mitad del siglo XIX, la *Psicología Empírica Subjetiva*, de base elementalista y asociacionista, estableció algunos de los principios psicológicos para fundamentaron la *didáctica sensual empirista* (Aebli, 1973).⁽¹³⁾ En las primeras décadas del siglo XX, con la emergencia de la *Psicología Empírica Objetiva* tanto en la versión de la Reflexología de Pavlov (1900) como en el Conductismo en sus distintas versiones, la concepción elementalista, lineal, secuenciada y gradual en la enseñanza de los contenidos escolares tomó una fuerte impronta de cientificidad al amparo del objetivismo positivista y neopositivista.⁽¹⁴⁾ Más recientemente esta tradición positivista se revitalizó con la irrupción del Programa de la Psicología Cognitiva, en

(10) Aun en la actualidad están quienes discuten y toman posición militante con relación al protagonismo de los docentes y de los alumnos en las prácticas educativas, en particular en los procesos de adquisición de conocimientos y del aprendizaje.

(11) Exageración en el sentido que se representó, conceptualizó y se procedió traspasando los límites de lo natural, ordinario o conveniente justo.

(12) También se concibió a los educandos como organismos vacíos o dotados que había que llenar, desarrollar o desarrollar.

(13) Las denominaciones *Psicología Empírica Subjetiva* y *Psicología Empírica Objetiva* están tomadas del trabajo que Lev Vigotski publicara en 1927 denominado: *El significado histórico de la crisis de la Psicología*. La primera refiere al Programa de Psicología liderado por Wilhem Wundt, construido a partir de 1860–1880; la segunda alude al Proyecto de la Reflexología liderado por Iván Pavlov iniciado hacia 1890 y al Programa del Conductismo con su fundador John Watson hacia 1913.

(14) En cuanto a las distintas versiones del conductismo, destacan las posiciones de Edward Thorndike, 190; John Watson, 1913 y B. F. Skinner, 1974.

particular con la Teoría del aprendizaje significativo elaborada por David Ausubel (1968). Hay que tener en cuenta que, en más y en menos, esta *escalera ascendente* ha sido y sigue siendo un modelo hegemónico de la educación y la enseñanza formal.

3. La espiral recurrente. Hipertextualidad y narrativa digital, multimedial

Aunque hacia finales del siglo XIX y los inicios del XX comenzó un cuestionamiento firme a la idea del conocimiento como proceso muy organizado, ordenado, simple, limpio, acumulativo e impersonal, esta crítica no se hizo sentir en la educación hasta avanzado el siglo XX. Desde la Filosofía, la Psicología y la Pedagogía se alzaron voces y se aportaron evidencias cuestionando la linealidad del pensar humano. Se puso en duda el rigor de la secuencia simple-complejo, concreto-abstracto, particular-general, próximo-lejano en la construcción de los conocimientos. Asimismo se interpelló el lugar y el papel de los sujetos —educador y educando— en los procesos de adquisición del conocimiento. Se postuló el protagonismo y la implicación intencional de los mismos. La producción intelectual humana dejó de ser vista como una calle de dirección única para entenderse como una avenida o más recientemente como un gran espacio abierto de navegación en el cual lo subjetivo y lo intersubjetivo pasan a ser moneda corriente; un ir y venir complejo y contradictorio posible en cualquier momento y a cualquier edad teniendo en cuenta la dignidad de cada quien.⁽¹⁵⁾ Más recientemente, esta idea de currículo en espiral o espiral recurrente de conocimiento encontró un aliado tecnológico sustancial con los desarrollos científicos y tecnológicos en el campo de la electrónica y la informática.⁽¹⁶⁾ Ya en las primeras décadas convulsionadas de la Europa del siglo XX los movimientos artísticos y literarios del *dadaísmo* y del *surrealismo*, inspirados en buena medida por el Psicoanálisis, también confrontaron con el concepto de racionalidad instalado por el positivismo y cuestionaron el canon artístico y literario vigente. Se reivindicó y defendió la existencia de un automatismo psíquico, inherente al ser humano, por medio del cual se intenta expresar, verbalmente, por escrito o de cualquier otro modo, el

(15) Entre los grandes mentores de esta perspectiva en la Psicología se destacan Charles Peirce, John Dewey, Sigmund Freud, los jóvenes creadores de la *Gestalttheorie*, Lev Vigotski, Jean Piaget y Jerome Bruner, entre los más renombrados.

(16) Los circuitos integrados, chip o microchip, junto con el silicio, pueden ser considerados los equivalentes contemporáneos de la tecnología tipográfica: los tipos móviles y la celulosa papel. Un circuito integrado (CI) es una pastilla pequeña de material semiconductor, de algunos milímetros cuadrados de área, sobre la que se fabrican circuitos electrónicos y está protegida dentro de un encapsulado de plástico o cerámica. El encapsulado posee conductores metálicos apropiados para hacer conexión entre la pastilla y un circuito impreso. El más notable atributo, es su reducido tamaño en relación a los circuitos discretos. Los CI constituyen hasta la actualidad un «órgano vital» para el funcionamiento ágil y la utilización masiva de las computadoras y de Internet.

funcionamiento real del pensamiento (Bretón, 1924). Es lo que impulsa, lo que moviliza a expresar, a pensar, a hacer, a escribir partiendo de una situación inicial confusa que solo puede definirse con las palabras y con el hacer, sea arte, literatura o ciencia.

En las décadas de los '50 y de los '60 del pasado siglo se afianzó el protagonismo *pulsional singular* del sujeto que percibe y conoce, desea y crea pero no ya como un activo participante ególatra en soledad sino como un sujeto histórico entramado con sus semejantes, pensando en lateral, en un tiempo y en un lugar. El auge de la Teoría de la recepción en el ámbito de la Crítica Literaria⁽¹⁷⁾ y los desarrollos incipientes pero in crescendo del programa de una Psicología más social, cultural, histórica e interpretativa afianzan en la actualidad lo que se podría denominar otra imagen de los sujetos que conocen, investigan, se educan y aprenden, para nada vacíos sino con capacidades originarias, geopolíticamente situados y enredados en la trama simbólica de culturas particulares.⁽¹⁸⁾

Las ideas de *hipertexto* y *narrativa no lineal* producidas en la filosofía y la literatura antecedieron al hipertexto electrónico (Laudan, 1992; Burbules & Callister, 2000).⁽¹⁹⁾ Julio Cortázar, con *Rayuela* (1963), produjo una conmoción no sólo en la literatura sino en la cultura occidental al proponer un texto con distintos recorridos posibles e imaginar un lector que podrá ir por donde éste prefiriese armando un itinerario de lectura propio. Sugirió la posibilidad de un «contrarelato», al relato lineal hegemónico, proponiendo, según propia expresión del autor una «contranovela», en el caso concreto de *Rayuela*.⁽²⁰⁾ Cortázar imaginaba y esperaba la complicidad del lector para participar en el juego de ficción literaria y en la construcción de otro texto sobre su texto, pensando a éste como una obra abierta (Eco, H. 1962). Entendió la actividad del lector como una actividad que complementaría la suya y la transformaría.

De este modo emergió una nueva forma de escribir y leer, imaginar y pensar donde el protagonismo de los individuos en la construcción de itinerarios propios era condición necesaria. Las actividades intelectuales deberían disponer de una buena dosis de entretenimiento y entusiasmar incorporando la posibilidad del azar, lo imprevisto, lo que puede venir y no está planificado del todo. Esto era posible imaginarlo en todo encuentro

(17) La teoría de la recepción, concentrada en los lectores como reconstructores de los textos.

(18) El Programa de la Psicología Cultural se desarrolla con fuerza a partir de los años 80 y 90 del pasado siglo entre los autores destacan Vigotski, 1930, 1934; Geertz, 1973; Bruner, 1990; Shweder, 1990; Cole, 1990, Wertsch, 1991; Tomasello, 1999.

(19) El hipertexto electrónico consiste en una serie de bloques de texto (verbales y no verbales) conectados entre sí por nexos electrónicos que forman diferentes itinerarios o trayectos de lectura para el usuario.

(20) La primera edición de *Rayuela* fue en 1963. Cincuenta años después no se sabe con precisión cuantos ejemplares se han editado en el mundo. Sólo en la Editorial Alfaguara lleva más de 30 reimpressiones entre 1998 y 2013.

(21) Esta perspectiva reconoce y promueve una representación del alumno o aprendiz sustentada en la capacidad —en todos los niveles del desarrollo humano— para hacer, pensar y desear acorde a las posibilidades y circunstancias en las que vive y crece.

(22) Obsecuencia, adulación y condescendencia en el sentido de acomodarse al gusto y voluntad de alguien.

donde se va a enseñar y otros van a aprehender. El educador, sin desconocer la relación asimétrica en que se sustenta su función, haría lo necesario para que los educandos participaran tanto en la selección como en la adecuación de contenidos pensados como tareas o problemas a resolver o proyectos a desarrollar en cooperación con otros.⁽²¹⁾ En este modelo tanto el autor como el educador enseñan no en el sentido de instruir con reglas o preceptos sino advirtiendo, guiando, indicando, poniendo señales, proponiendo un orden como posible por si el lector o el educando se pierden, se confunden o se olvidan. Comunican, conversan, intercambian y cuestionan cuando disienten manteniendo una distancia prudente que permite la diferenciación y evade la obsecuencia, la adulación y la condescendencia.⁽²²⁾ De este modo tanto el texto, como el conocimiento, se construyen elaborándolos y, el significado, no es algo que está depositado pacíficamente esperando un lector o investigador que lo extraiga o que lo descubra. Las interpretaciones del significado alientan la diversidad y necesitarán ser transadas, discutidas, negociadas y sostenidas en argumentos sensatos y en evidencias claras (Bruner, 1990). La página, el tema o el fenómeno pergeñado como problema constituyen puntos de partidas, los inicios del viaje de quien lee, narra, enseña, indaga o analiza. Se asemeja a una aventura entre resquicios y ocasiones, entre vínculos y compromisos utilizando herramientas intelectuales propias y heredadas que atesoran el esfuerzo humano del pensar y del obrar.

Recientemente, las denominadas nuevas tecnología de la información y la comunicación (TIC) han recogido en buena medida esta tradición filosófica, literaria, artística, científica y pedagógica y se ha conformado una cultura *net_web* (red enmarañada) que expande la narrativa hipertextual digital por necesidades del consumo capitalista y por compromisos de democratización de la información. Emerge como realidad posible la capacidad de navegar o fugarse sin fronteras a través de enlaces y conexiones previstas o no en el texto de partida o en el texto recientemente encontrado, premeditadamente o por casualidad. El resultado del recorrido no preexiste a la infinidad de derivas posibles, a los desvíos del rumbo inicial por efecto de la corriente en un mar descomunal de significantes de todo tipo. Este proceder tecnológico configura y potencia similar forma de pensamiento

narrativo; reestructuran el «lenguaje de la educación» y la comunicación del educador con sus educandos (Bruner, 1984).

Este nuevo artificio tecnológico comunicacional se disparó y expandió vertiginosamente cambiando habilidades, creando otras nuevas y está generando inquietantes conflictos y agudizando las contradicciones en todas las formas institucionales de la educación. Las organizaciones que se ocupan de la educación formal engendradas sobre los principios de la tradición racional empirista y a la cual siguen ofreciendo tributos en su espíritu y forma, son hoy las más desconcertadas. Muchos maestros y profesores, por fuerza de las costumbres, han naturalizado la *escalera ascendente* y a muchos no les resulta fácil reconocerla como un producto histórico del cual todos formamos parte y en el cual se han modelado nuestros modos de pensar y proceder. Ante la escasez de debates pertinentes y la falta de orientaciones esclarecedoras se sufren los ruidos, accidentes y daños colaterales en parte por la crisis terminal del sistema tradicional y también por el uso forzado e inapropiado de las nuevas herramientas. ¿Es antagónica la contradicción entre la narrativa lineal clásica y los nuevos relatos hipertextuales, multimediales? ¿El mero uso de este hipertexto electrónico garantiza ese estudiante cómplice que en referencia al lector imaginaba Cortázar? He ahí, según mi entender, dos interrogantes fundamentales que configuran, en la actualidad el quid de la cuestión en la inevitable educación nuestra de cada día.

4. Entre relatos lineales e hipertextuales

La complementariedad de las divergencias y la relevancia de la educación. Si bien la narrativa hipertextual cuestiona la hegemonía de la linealidad dejando de ser el modelo único para narrar, contar, enseñar y educar no la elimina, todo lo contrario, la necesita. Los procedimientos y los relatos se hacen divergentes, tienen discordancia y discrepan pero una no sustituye a la otra, todo lo contrario se necesitan mutuamente y convergen en nuevas producciones. La nueva cultura de la educación transita hoy entre textos e hipertextos, entre libros y pantallas, entre tizas y lápices electrónicos entre narrativas lineales y de recorridos divergentes conviviendo, cada una por su

lado o, en numerosas ocasiones en una mezcla que sugiere la idea de híbridos; un conocimiento híbrido, entre otras razones, porque proviene de elementos de distinta naturaleza. Los procesos de escritura o de lectura, de enseñanza y de aprendizaje, de investigación y producción de conocimiento se verán enriquecidos, potenciados, facilitados si ambas narrativas —lineal e hipertextual— convergen y se completan. Lograrlo con destreza y creatividad forma parte de los intrínsecos del arte de educar.

Pero además, las transformaciones socioculturales, psicológicas y pedagógicas que producen las nuevas tecnologías de la información y comunicación reinstalan, y esto es lo fundamental, un antiguo debate sobre los propósitos de la educación formal y el modelo de educando que dichas intenciones persiguen. Así vuelven a confrontar —esta vez con una fuerza inusitada— los dos modelos históricos: (a) Si los educadores —llámense maestro o profesor— deben enseñar los temas para el examen —lo que van a preguntar o «tomar»— y los educandos —llámense aprendiz, alumno o estudiante— deben estudiar, aprender o retener, en forma mecánica o significativa, lo que les van a preguntar y va a ser «tomado»—para poder aprobar (Chomsky, 2014).⁽²³⁾ (b) Si los educadores deben enseñar para que los estudiantes indaguen, busquen, se planteen cuestiones sobre los contenidos propuestos, reflexionen, descubran y sean capaces de inquirir, crean, innovar apropiándose de los conocimientos ya establecidos pero pudiendo ir, al menos un poquito, más allá de la información recibida (Bruner, 2006).

Adhiriendo y alentando el desarrollo de esta última perspectiva es importante no confundir la tecnología educativa —sean computadoras, con teclados, lápices electrónicos y ratones o pizarras, con tizas y borradores— con la educación como práctica social humana que cuando se hace Escuela, Colegio o Universidad pone el conocimiento —su enseñanza, adquisición y construcción— como núcleo o elemento primordial. Las nuevas TIC por sí solas no van a cambiar las instituciones educativas pero cualquier transformación que se piense sobre las mismas no podrá ignorarlas tanto en sus usos como en sus potencialidades inherentes a su naturaleza. Es éste un buen momento para volver la mirada sobre la educación y abordar algunas de las cuestiones que por muchas razones —filosóficas, científicas, ideo-

(23) «Tomar», lo que los profesores van a «tomar en el examen» es una expresión coloquial muy utilizada, aún hoy, en la jerga académica en nuestra cultura de la educación formal. Tomar, según el diccionario de la RAE en sus primeras acepciones, significa «agarrar» —coger en España— y también alude a «recibir» o «aceptar» algo. Se connotan ideas relacionadas con el poner y sacar; los profesores van a extraer y sacar fuera los conocimientos que han enseñado y que los estudiantes se han metido dentro y retienen, al menos hasta el momento del examen, de forma mecánica o significativa.

lógicas y políticas— pueden ser consideradas deudas pendientes. Insistiré sólo en tres ideas que considero fundamentales invitando a los lectores interesados al intercambio, la discusión y ampliación de otras.

· Educador y educando deben ser pensados como lo que son: una unidad interrelacionada de componentes desiguales y asimétricos situados en una organización institucional conflictiva conformada en una historia social y cultural. La necesidad de construir un *educando cómplice* es correlativa a la necesidad de construir un *educador abierto*.⁽²⁴⁾ *Educando cómplice*: en tanto se asocia y se transforma en coparticipe del proyecto que formula el docente; en tanto puede ir más allá de la información o del relato que se le proporciona y/o encuentra al navegar en la *net_web* o recorrer textos; en este sentido el educando coopera y acompaña al educador. *Educador abierto*: al no estar cerrado en sus ideas cuando expone, narra o propone actividades; al brindar la posibilidad de transitar diversos recorridos para buscar información, producir conocimientos o soluciones a problemas; al ser susceptible y alentar sugerencias, propuestas o cambios; un educador para quien no todo está resuelto, ni todas son certezas dejando espacio para la duda, la incertidumbre; un educador que desafía a los educandos a participar. En esta reconstrucción intersubjetiva del educador y del educando dos componentes son fundamentales: (a) la conducción estratégica del proceso educativo por parte de los educadores donde destaca como tarea principal «subir a los estudiantes sobre los hombros de quienes nos precedieron» para que reinventen (b) y, la creciente autonomía de los educandos como condición de la coparticipación, donde destaca la capacidad para reflexionar, el pensamiento sobre el pensamiento, posible siempre y cuando haya recibido la información (Bruner, 1996, 2006).

· El Plan de Estudios y el Programa de un asunto o materia debería repensarse tanto en relación a la selección y organización de los contenidos como a la función de los mismos en los procesos de enseñanza y de aprendizaje académicos. La hipótesis de una *espiral recurrente* señala, por ejemplo, que al enseñar una materia se empieza con un planeamiento global y con una explicación inicial intuitiva y luego se vuelve a los elementos y sus relaciones y a una explicación más formal

(24) La construcción de este modelo de educador y de educando supone transformaciones objetivas y subjetivas tanto a nivel institucional como a nivel personal, un desafío de cambios plagado de conflictos y contradicciones entre lo macro y lo micro.

(25) Una hoja de ruta es un plan que establece a grandes rasgos la secuencia de pasos para alcanzar un objetivo.

y mejor estructurada, hasta que los educandos dominen el tema o asunto en todo su poder generativo, con tantos reciclajes más como sean necesarios. La proposición descansa sobre una verdad aún más profunda de que cualquier dominio de conocimiento se puede construir a niveles variados de abstracción o complejidad. En otras palabras los dominios de conocimiento se hacen, no se encuentran: se pueden construir de forma simple o compleja, abstracta o concreta y un dominio de conocimiento de «alto nivel» supone, abarca y hace más poderosa y precisa una caracterización de «nivel más bajo». Se va y viene del todo a las partes y de las partes al todo. Asimismo se instalan las ideas del Programa como un *texto abierto* y un *mapa brújula*. Como representación simbólica de un territorio temático y / o problemático que pretende ser un instrumento idóneo para orientar, guiar y acompañar a los educandos en el recorrido de búsqueda, de apropiación de conocimientos y de resolución de problemas. El educador formula un programa mapa donde además de hacer explícitas sus intenciones, seleccionar y organizar contenidos, propone un determinado orden o dirección a seguir y hojas de ruta de itinerarios posibles.⁽²⁵⁾ De este modo invita y habilita a los educandos a transitar y navegar admitiendo que estos podrán ramificar el recorrido en aspectos y temas pertinentes, acorde a sus intereses y conveniencias y en asuntos que no estaban prefijadas en el Programa. Si está práctica se hace habitual se facilitará la construcción de *estudiantes cómplices* con progresiva autonomía no sólo para construir conocimientos sino también para innovar y crear sorpresas. Para esto es condición esencial no sólo tener ganas de transitar sino también de disponer de un proyecto singular —individual o grupal— en el marco del proyecto general proporcionado por los educadores. Por lo demás, si se tiene algo que decir o buscar, se hará camino al andar, tal como recitaba Machado (1912) en su afamado poema.

· Y para finalizar, las formas de comunicar, expresar, escribir, leer adquieren una nueva dimensión. La tradicional escritura y lectura textual lineal convivirá, si lo admitimos y facilitamos, con las escrituras y lecturas hipertextuales multimediales. Mientras que en la primera la representación simbólica —sean argumentos sencillos o más elaborados en un artículo, informe, monografías, ensayos o tesis— sigue siendo hegemónica, aunque la esco-

larización declaradamente letrada las haya descuidado, en la segunda la imagen, lo icónico, adquiere un protagonismo inusitado. No me refiero solo a la relación que puede guardar la imagen con su referente sino también y muy en especial a la narrativa icónica y multimedial. Una manera singular de contar que encuentra en las imágenes formas de interpretar y traducir la realidad en cuestión. Podría afirmarse que la enseñanza y la apropiación de una diversidad de géneros discursivos tanto textuales como multimediales constituirá todo un desafío en la cultura de la educación que se vislumbra.

Referencias bibliográficas

- Aebli, H. (1973 [1951]).** La didáctica tradicional y su fundamento psicológico. En *Una didáctica fundada en la psicología de Jean Piaget*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Aristóteles (2004).** *La Poética*. Buenos Aires: Colihue.
- Ausubel, D. (1999 [1968]).** *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Breton, A. (2012 [1924–1930]).** *Manifiestos del surrealismo*. Buenos Aires: Argonauta.
- Bruner, J. (1984).** El lenguaje de la educación. En Linaza J. (Comp.) *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Bruner, J. (1990).** *Actos de Significados*. Madrid: Alianza.
- (1996). *Educación puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- (2006). *In search of Pedagogy*. New York–London: Routledge.
- Burbules, N. & Callister, T. (2000).** *Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*. Barcelona: Granica.
- Chomsky, N. (2014).** Sobre el trabajo académico, el asalto neoliberal a las universidades y cómo debería ser la educación superior. Disponible en: <http://www.sinpermiso.info/textos/index.php?id=6738> (recuperado en febrero de 2014).
- Cortázar, J. (1963).** *Rayuela*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Eco, U. (1990 [1962]).** *Obra abierta*. Barcelona: Ariel.
- Freire, P. (1975 [1970]).** *Pedagogía del oprimido*. Barcelona: Siglo XXI Editores.
- Geertz, C. (1989 [1973]).** *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Laudan, G. (1995 [1992]).** *Hipertexto. La convergencia de la teoría crítica contemporánea y la tecnología*. Barcelona: Paidós.
- Machado, A. (1912).** *Campos de Castilla. Proverbios y cantares*. Poema XXIX. Alianza Editorial. Madrid 2006
- Senet, R. (1928).** Principios pestalozzianos. En *Apuntes de Pedagogía*. Buenos Aires: Cabaut y Cía. Editores.
- Temporetti, F. (2002).** El modelo Internet. ¡La clase ha muerto viva la clase! En Menin, O. *Pedagogía Universitaria*. Rosario: Homo Sapiens.