

TAREAS DE LA EDUCACIÓN EN LA CULTURA DIGITAL PARTE II

ANTONIO PÉREZ TAPIA*
jptapias@platon.ugr.es
Universidad de Granada
España

Fecha de recepción: 20 de octubre de 2005
Fecha de aceptación: 12 de diciembre de 2006



Resumen

La cultura digital la ubica el autor en el contexto de la “sociedad de la información”, siendo el digitalismo una expresión emergente de ella y resultado de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, las cuales inciden de manera profunda en la sociedad y en la cultura porque penetran en todos los ámbitos de la vida humana. Las posibilidades que ellas abren son numerosas pero los riesgos son notables. La colonización tecnocrática de la realidad social está soportada por una oculta red de intereses económicos, transnacionales y políticos en relación con el poder. Esta conjunción es una necesidad fundamental que se produce en el marco del capitalismo y de su razón de ser, el mercado, convirtiendo a la tecnología en la más potente de las ideologías, que descansa en manos de los expertos, ahora sacralizados por el conocimiento y convertidos en los sacerdotes del templo de la ciencia y el saber disciplinario. Educar en las nuevas tecnologías requiere algo más que conectarse a la red, es necesario que se dé un conjunto de condiciones pedagógicas, económicas, políticas y culturales, a fin de que ellas sean vistas como un medio y no como un fin. Todavía estamos lejos de erradicar el analfabetismo funcional, pero su combate y aniquilación, modo alguno, proviene de una obsesión tecnológica como solución. Así concebida, ella profundiza el abismo tecnológico entre los pueblos si el ojo, la mirada y el sitio están en el eje de la coordenada del capitalismo salvaje.

Palabras clave: cultura digital, tecnologías de información y comunicación, digitalismo, tecnocraticismo y sociedad de la información.

Abstract

THE TASKS OF EDUCATION IN THE DIGITAL CULTURE

The author places digital culture in the context of the “information society”, and digitalism is an expression originated here and the result of new information and communication technologies. These technologies have a profound effect in society and culture because they permeate all aspects of human life. The possibilities they offer are numerous, but the risks are obvious. A network of hidden economic, multinational and political interests sustains the technocratic colonization of social reality, in relation to power. This union is a fundamental need that is created within the framework of capitalism and its reason for existing: the market. Thus transforming technology in the most powerful of ideologies, in the hands of experts, who are now sacred because of their knowledge and they have become the priests of the church of science and fields of thought. To educate in new technologies requires more than just connecting to the Internet, a new group of pedagogical, economic, political and cultural conditions are needed, so that they are considered as a means and not as an end. We are still not close to eliminating functional illiteracy, but the fight against it and ultimately destroying it in any way, comes from technological obsession as a solution. Conceived this way, the technological abyss between countries deepens if eyes, look and place are on the axis of savage capitalism.

Key words: digital culture, information and communication technologies, digitalism, technocracy and information society.



1. Vigilancia pedagógica contra el “fetichismo tecnológico”



ras lo expuesto es patente que para no perder de vista la necesidad obvia de introducir cambios en la acción educativa y en sus estructuras organizativas, que permitan responder a las urgencias pedagógicas suscitadas por las nuevas tecnologías, hay que sustraerse a ciertos prejuicios ideológicos ya muy asentados. En guardia respecto a ellos nos pone, por ejemplo Fritjof Capra, desde la ecología y la teoría de sistemas, cuando nos advierte contra la subordinación de toda forma de cultura a la tecnología, constatando que el “empobrecimiento espiritual y la pérdida de diversidad cultural derivados del uso excesivo de computadores es especialmente grave en el campo de la educación”. Capra abunda en las razones de su propuesta de distanciamiento crítico, haciéndonos observar que “el uso de computadores en la escuela está basado en la ya desfasada visión de los seres humanos como procesadores de información, que refuerza a su vez constantemente erróneos conceptos mecanicistas sobre pensamiento, conocimiento y comunicación. La información es presentada como la base del pensamiento mientras que, en realidad, la mente humana piensa con ideas, no con información [...] ésta no crea ideas; las ideas crean la información. Las ideas son patrones integradores que no derivan de la información, sino de la experiencia.¹”

Capra muy próximo en sus puntos de vista al ya mencionado Roszak, no es, como tampoco éste, ningún “tecnófobo”. Es cierto que son críticos con la “tecnofilia”, y nos invitan a que también nosotros lo seamos, pues ésta empapa en exceso nuestra cultura y afecta peligrosamente a las prácticas educativas que se dan en su seno. En tal situación, la problemática educativa, tal como ellos y otros muchos la muestran, tiene que ver, por consiguiente, con esa primacía tecnocrática del cómo sobre el qué y, por supuesto, sobre el para qué de la educación.² A este respecto, Roszak se hace eco de la afirmación que en su día hizo uno de los críticos emergidos desde el mismo terreno de la informática, como era Joseph Weizenbaum, acerca de que con el computador puede darse el caso de tener muchas veces “una solución en busca de un problema.³” Tal es el caso cuando se envían masivamente computadores a las escuelas sin haber establecido para qué, en función de qué

usos pedagógicos, en relación de qué currículo o a qué parte de él. Es entonces cuando el computador y todo lo que conlleva —actualmente la conexión a Internet— imponen el “currículo oculto⁴” que va con su programa —es decir, con su “programa oculto”, esto es, con la concepción reductiva del pensar como “procesamiento de información” con que está funcionando la industria informática, la cual, de concepción reduccionista de la mente pasa con facilidad a ser criterio de valor e incluso norma prescriptiva para la formación del carácter—. Por ello, Roszak hace hincapié en que “todas las sociedades modernas y tradicionales, han tenido que decidir qué deben enseñar a sus hijos antes de poder preguntarse cómo enseñárselo.⁵” Para resolverlo, él mismo recuerda algo elemental como olvidado:

El diálogo humano libre, moviéndose al compás de la agilidad de la mente, es la esencia de la educación. Si los maestros carecen de tiempo, incentivo o ingenio para proporcionarlo, si los estudiantes se sienten demasiado desmoralizados, aburridos o distraídos para prestar la atención que sus maestros necesitan recibir de ellos, entonces ese es el problema educativo que hay que resolver y resolverlo a partir de la experiencia de los maestros y los estudiantes. Si en vez de ello se recurre al computador, no es una solución, sino una rendición⁶.

Sin asomo de “tecnofobia”, ciertamente no es mal consejo este de Roszak para resistir a la rendición ante el fetichismo tecnológico que sacraliza el computador como vía de redención de todos los males, incluidas las carencias educativas. Y de todas formas, también en este terreno tendríamos que haber aprendido más de la experiencia, pues en el campo educativo, como en otros en los que también hace mella la mentalidad tecnocrática, no es nuevo el deslumbramiento ante la tecnología. José Rivero, con la lucidez que caracteriza sus análisis, nos lo recuerda en estas líneas de su libro *Educación y exclusión en América Latina*:

La historia del siglo XX es pródiga en ejemplos del entusiasmo con que la educación ha acogido como potenciales medios educativos el cine, la radio, la televisión el video y —más recientemente—, la computadora. Cada nuevo medio habría significado para algunos innovadores respuestas a determinados problemas educativos. Sin embargo, al cabo de años cada medio resultó efímero en cuanto a las potencialidades que se le atribuían, en gran medida por haberse implantado como mecanismo educativo sin haber tomado antes los fines que se persiguen con su aplicación.⁷

Estas líneas de Rivero traen ante nosotros un aspecto de la cuestión que estamos tratando, que es muy importante tener en cuenta como la otra cara de la vigilancia contra el “fetichismo tecnológico” que no hay que olvidar, pues si así fuera nos mantendríamos más bien en una actitud reticente respecto a las nuevas tecnologías. Esa otra cara,

puestos ya a contar con ellas sin ingenuidades de ninguna clase, es la que tiene que ver con su utilización teniendo en cuenta no sólo el contexto educativo inmediato, sino también el contexto cultural más amplio en que se inserta, y desde el que son recibidas las nuevas tecnologías –las cuales, luego, inciden en la “digitalización” progresiva de la cultura en la que paulatinamente se integran–. Procediendo de esta forma es como se puede lograr una adecuada aplicación pedagógica de las tecnologías de computación y de Internet sin verse atrapados en una visión tecnocrática de la misma problemática educativa. Con buen criterio, frente a los excesos por un lado y otro, Rivero escribe:

Ante las nuevas tecnologías es frecuente encontrar posiciones que van desde las utópicas (la tecnología como panacea que resuelve los principales problemas del aprendizaje) hasta las escépticas (la televisión y las computadoras como nocivas para los niños y como estimuladoras de una aprender inocuo). Ambas posturas obedecen a una visión tecnocéntrica del problema, que no toma en cuenta los elementos humanos, culturales y contextuales, sustituyendo indebidamente un fin por los medios. La cuestión fundamental no es qué se puede hacer con la computadora o la televisión, no qué hacen éstas a los niños; sería más útil preguntarse qué pueden construir los niños y los padres con ellas, como dotar de competencias a niños, maestros y padres para que puedan moverse en el mundo de la computadora y de la televisión.⁸

Alumnado, profesorado y padres tienen, pues, que ponerse en órbita, pero bien orientados en cuanto a fines, para adoptar las nuevas tecnologías en los procesos educativos. En el ámbito escolar es especialmente importante que se encaucen bien las a veces difíciles relaciones entre los docentes y dichas tecnologías, pues si por una parte “introducir la tecnología en la educación demanda nuevos e importantes roles a los maestros y la necesidad de que éstos dominen esas tecnologías”, por otra, “la presencia del docente será esencial para incorporar elementos de humanidad e impedir así que el medio distorsione los fines educativos.”⁹ Por ello, tras el objetivo de “recuperar en el aula la relación entre comunicación y educación”, el autor de Educación y exclusión en América Latina formula el problema y sus vías de solución en términos más que clarividentes que reclaman nuestra adhesión:

La disyuntiva actual no radica entre apostar por las nuevas tecnologías o apostar por los docentes; es muy difícil que éstos sean desplazados por las máquinas. Sin embargo, deben redefinirse los papeles tradicionales del maestro; aprender a codificar y descodificar todo mensaje, conocer más de televisión y computación les ayudará a comprender que estos medios rompen la secuencia lineal de la construcción curricular tradicional. Estos requerimientos de ampliación de oportunidades para el acceso a las nuevas tecnologías, particularmente en escuelas públicas y en ambientes pobres, están asociados a la obtención de mayores espacios democráticos en las sociedades latinoamericanas.¹⁰

2. Políticas educativas para el ciberespacio

Haciendo patente que no hace falta, ni mucho menos, ser “tecnófobo” para abordar con suficientes cautelas críticas la problemática de la educación en la incipiente cultura digital, también viene en nuestra ayuda Javier Echeverría, quien, tras larga trayectoria ocupándose de estos asuntos,¹¹ nos brinda las reflexiones que lúcidamente hilvana en el último capítulo de su libro *Ciencias y valores*. En respuesta a la situación de “crisis” de la educación que hemos descrito en los apartados anteriores, el profesor Echeverría abunda en el replanteamiento de la educación a la vista de todo lo que supone el nuevo espacio telemático de lo que él llama el “tercer entorno” –el nuevo entorno tecnológico que tejen las redes informáticas y telemáticas, que se sobre añade al “primer entorno” de la naturaleza y al “segundo entorno” de las instituciones humanas–. Es imperioso afrontar esa situación dado que la educación se halla fuertemente afectada por todo lo que ocurre en dicho espacio:

El espacio telemático, cuyo mejor exponente actual es la red de Internet, no es presencial, sino representacional, no es proximal, sino distal, sincrónico, sino asincrónico, y no se basa en recintos espaciales con interior, frontera y exterior sino que depende de redes electrónicas cuyos nodos de interacción pueden estar diseminados por diversos países. De estas y otras propiedades que podríamos señalar se derivan cambios importantes para las interrelaciones entre los seres humanos y, en particular para los procesos educativos.¹²

De manera pertinente, Echeverría añade –lo cual es de especial relevancia para las propuestas que se hagan sobre cuestiones educativas– que “el espacio electrónico no sólo es un nuevo medio de información y comunicación, sino también de interacción, memorización, entretenimiento y expresión de las emociones y los sentimientos. Precisamente por ello es un nuevo espacio social, no simplemente un espacio informacional o comunicacional”, por lo cual no sólo hay que tener en cuenta la realidad de ese espacio como dato de la problemática educativa actual, sino que es necesario “proponer una política educativa específica para el espacio electrónico.”¹³

Si la educación es formación de los individuos para que sean capaces de insertarse activa y fructíferamente en el mundo en que viven, hay que tener en cuenta los modos de socialización de dicho mundo, el conocimiento que en él se genera y que ha de transmitirse, los valores que tienen vigencia, más aquellos que deben tenerla..., es lógico que se tenga en cuenta cómo todo eso se ha alterado en la sociedad informacional y además cómo hay que capacitar expresamente para la inserción –que no es mera inmersión pasiva– en el espacio electrónico que tan intensamente configura la sociedad en ciernes.



Ya hemos aludido a cómo el profesorado en general –aunque es verdad que salvo excepciones cada vez más frecuentes–, las escuelas y el mismo Estado que ha administrado el sistema educativo en las sociedades “modernas”, van hoy a la zaga de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación y sus consecuencias. Para ponerse al día hay que repensar la acción educativa y todo el sistema educativo en su conjunto, desde los aspectos organizativos –avanzando hacia la reorganización educativa en términos de “escuela-red”–, hasta los didácticos –incorporando a la enseñanza las nuevas tecnologías–, llegando incluso a abordar cuestiones de principio que hay que reenfocar, como la relativa a “quién garantiza el derecho a la educación [como derecho universal] en y para el espacio electrónico.¹⁴”

Ahora bien, aun con todo el entusiasmo que se ponga en torno a las acciones y escenarios educativos en lo que Echeverría llama el “tercer entorno”, no hay que alimentar falsas expectativas: no basta –ya se indicó– con llevar computadores a todas las aulas. Así, por ejemplo, es igualmente un error proponer sin más la conexión a Internet de todas las escuelas –otra cosa es si se trata de una Internet específicamente educativa–, pretendiendo en el vacío llevar a cabo planes de elearning, confiando ingenuamente en las posibilidades educativas que puedan desarrollar desde una red expuesta hoy por hoy a los intereses de las grandes empresas con mayor presencia en la red y en sus contenidos.

Tampoco hay que caer en la trampa de ver los cambios necesarios como mera sustitución de la escuela anterior por una nueva “escuela digital”, o centrados en el posible desplazamiento de la figura del profesor por modos interactivos “e-educación”. Se trata, por el contrario, de reajustar los papeles y funciones de los agentes y los medios que intervienen en los procesos educativos:

Las actuales escuelas –dice con muy buen sentido el profesor Echeverría– seguirán existiendo. Lo que ocurría es que a los centros escolares se les superpondrán redes educativas telemáticas a través de las cuales se desarrollan procesos e-educativos, complementarios a los del primer y segundo entorno [...] es preciso implementar la escuela tradicional con una escuela electrónica, digital y virtual.¹⁵

Desde la propuesta de articulación entre los recursos educativos anteriores y los que se apoyan en las nuevas tecnologías y se abren al espacio electrónico –el llamado ciberespacio–, se entiende la insistencia de Echeverría en el tipo de educación que necesita la sociedad informacional emergente y los objetivos que ella ha de apuntar:

El nivel educativo de la sociedad informacional se mide ante todo por las capacidades y actitudes que las personas

tienen en relación con el espacio electrónico, es decir, por el grado alfabetización digital y de capacitación informacional que poseen. En la medida en que eduquemos a las personas en y para el tercer entorno estaremos fomentando el desarrollo de una sociedad civil de la información, y quizá también en una futura sociedad democrática de la información. Hoy por hoy, voluntaria o involuntariamente, lo que se está potenciando es el ‘infomercado’ educativo, no la ‘infosociedad’. Para corregir esa tendencia hay que asumir la importancia que la educación electrónica tiene a la hora de civilizar, humanizar y democratizar el tercer entorno, que es de lo que se trata.¹⁶

Por nuestra parte, subrayamos que la “educación electrónica” tiene que ser un componente más de la educación, que, ciertamente, ha de incluir la enseñanza y el aprendizaje de todo lo que supone una adecuada formación en el conocimiento y las habilidades que implica la cultura digital. Más para incluir eso mismo en un proyecto educativo radicalmente reformado hace falta que a la vez se recuperen en ese proyecto, con la puesta que los tiempos exigen, cosas tales como la figura del profesor o la escuela como comunidad educativa real, no meramente virtual.

En cuanto a lo primero, podemos hacer nuestra la exclamación que retoma el ya citado Wolton al hablar de una educación en la época de Internet. “¡Vivan los profesores!¹⁷” Si es necesario una educación puesta al día para el mundo digital, un conocedor de ese mundo como Wolton pone en guardia contra los excesos del digitalismo, reivindicando el papel de los “intermediarios humanos”, como es el caso de los profesores:

No existe ningún libro sin profesor, sin bibliotecario, sin documentalista. Se ha podido creer que se iba a modificar esta estructura gracias a la televisión ayer y a Internet hoy. Siempre estamos ante el mismo error: creer que la tecnología puede sustituir al hombre. Las nuevas tecnologías no tocan la muerte de los profesores sino más al contrario, el principio de su revalorización.¹⁸

En cuanto a la recuperación de la escuela como “comunidad educativa”, respecto a la cual hay que trabajar para que se mantenga como tal en el nuevo contexto digital en el que nos hallamos, la voz autorizada del pedagogo argentino Juan Carlos Tedesco nos aporta razones convincentes para empeñarnos en ello:

En un mundo donde la información y los conocimientos se acumulan y circulan a través de medios tecnológicos cada vez más sofisticados y poderosos, el papel de la escuela debe ser definido por su capacidad para preparar para el uso consciente, crítico y activo de los aparatos que acumulan la información y el conocimiento. En este sentido parece ser que una de las pistas más prometedoras de trabajo para la escuela es la que tiene que ver jus-

tamente con sus relaciones respecto a la ‘convivialidad’, las relaciones cara a cara, un intercambio con personas reales donde los instrumentos técnicos sean lo que son: instrumentos, y no fines en sí mismos.¹⁹

Se trata, pues, de capacitar para el manejo de las nuevas tecnologías, aunque, ciertamente, más allá de preparar para usar los nuevos instrumentos que ellas suponen, educar también implica hoy —como siempre²⁰—, preparar para vivir humana y humanizadamente en el mundo que ellas están configurando —el nuevo mundo de la cultura digital—; y a la vez todo eso no será posible si no se incorporan las nuevas tecnologías a la acción educativa desde nuevos enfoques pedagógicos que cuenten con ella de modo consecuente. En ambas direcciones hay que dejar atrás las mitificaciones en que se puede incurrir por un lado u otro, las cuales en todo caso distorsionan la realidad y nos impiden ubicarnos en ella de forma creativa y fructífera.²¹

3. Del saber a la sabiduría

3.1. Informaciones y saberes en una cultura fragmentaria

Los análisis de la llamada sociedad de la información vienen a coincidir en el vértigo que produce la información abrumadora que recibimos, de manera que se convierte en cuestión crucial la de seleccionar, ordenar y saber operar de manera productiva con la información disponible. Sólo entonces la información pasa a ser conocimiento, y en tanto ese tránsito se generaliza se puede decir que la sociedad de la información es sociedad del conocimiento. El caso es que, aún lejos de que eso se verifique, nos movemos ya en una realidad social en la que la “información-conocimiento” tiene tal relevancia que incluso puede decirse que es la más importante fuerza productiva en su dinámica económica. Por ello, si del capitalismo de la primera revolución industrial alguien dijo que podía llamarse “capitalismo carbonífero”, el capitalismo que aúpa sobre esta tercera revolución industrial a la que denominamos “revolución informacional” bien puede calificarse como “capitalismo digital”. El caso es que, como ocurría con el primero, no por más sofisticado en su modo de producción, es menos alienante. Ahora una nueva fuente de alineación es precisamente la hiperinflación informativa en que nos movemos, bajo cuyos efectos se producen nuevas formas de encubrimiento de la realidad, nuevos mecanismos de sometimiento y, en definitiva, nuevas formas de deshumanización.²²

La saturación y a la vez dispersión de la muy fragmentada información que por diversos medios nos llega incide sobre un contexto cultural en el que ya venía funcionando un saber muy segmentado, depurado en sus formas más complejas, como ciencias especializadas. A la

especialización del saber se deben los éxitos científicos que a su vez tanto debe el desarrollo tecnológico; la proliferación de saberes especializados también ha tenido su reverso en la elaboración de ideologías de distinto tipo, mediante las cuales se ha intentado en sociedades secularizadas articular socialmente el conocimiento para la reconstrucción de una cosmovisión mediante la cual ordenar una realidad que cada vez se mostraba como más caótica e injustificable. En la actualidad, todo esto es lo que se ha puesto aún más complicado de resolver socialmente: no sólo la avalancha de información hace más difícil transmitir un conocimiento ordenado que permite discernir y enjuiciar críticamente la realidad, sino que, es más, hasta esa construcción social que son las ideologías resulta más trabada por la diseminación de los materiales disponibles. De ahí la razonable insistencia en que es objetivo crucial de la educación que necesitamos promover el que se capacite para seleccionar y ordenar la información, para traducir eficazmente en conocimiento, para acrecentar ese conocimiento conjugando fructíferamente el acervo de los saberes disponibles. Somos conscientes de que si la especialización es necesaria en nuestra cultura, el “especialismo”, por el contrario, es una traba para su desarrollo en un sentido humanizante, y la fragmentación de los saberes que a tal “especialismo” acompaña es una desgracia desde el punto de vista de la educación. Cuando dicha fragmentación no se afronta con medios adecuados, no sólo la enseñanza naufraga como empresa de transmisión de conocimientos, sino que la práctica educativa se bloquea ante la presión de la ideología tecnocrática dominante, la cual ocupa el vacío que deja el ausente conocimiento crítico de la realidad.

Es tarea crucial de la educación en la cultura digital transmitir eficazmente el saber disponible y capacitar para ese conocimiento crítico de la realidad que es informativa. Pero este mismo conocimiento crítico, en tanto que crítico, implica la necesidad de que en los procesos educativos se vaya más allá de la mera transmisión de saber, pues ésta sola no basta para la misma capacidad de juicio crítico. En una palabra: además de los saberes hace falta ese saber moral que bien podemos denominar sabiduría, cuya transmisión es lo que hace que educación sea más que enseñanza o instrucción en conocimientos y habilidades.²³

3.2. Educación moral y transmisión de sentido

Si por una parte, según hemos comentado antes, sabemos que los problemas que presentan las nuevas situaciones generadas por la técnica hay que solucionarlos con la técnica, y no pretendiendo prescindir de ella —tampoco solo con ella,²⁴— por otra también hemos de ser conscientes de que para abordar tales problemas no es suficiente sólo como una instrucción tecnológica adecuada y ni siquiera sólo con instrucciones en general. Hoy se hace mucho más evidente, como ya apuntamos lo que desde mucho tiempo



atrás se ha constatado: educar es más que sólo enseñar. Además de traspasar un bagaje de conocimientos y formas en ciertas habilidades técnicas, incluidas las imprescindibles para seguir avanzando por sí mismo en la adquisición de conocimientos y en su organización —el con razones reiterado lema de “aprender a aprender”—, es necesario consolidar actitudes, formar el carácter, transmitir un sentido... Es lo que, junto a la información que se proporciona constituye la otra vertiente del proceso educativo, la de la formación que se propicia. El brasileño Sodré lo expresa bien como sigue:

todo proceso educativo real tiene dos caras: una propiamente informativa (conserva la transmisión de la multiplicidad de datos sobre el mundo) y otra, formativa (de naturaleza ético-política), orientada a la producción de significaciones fundamentales (verdades) desde el punto de vista de la totalidad humana. De la dimensión cultural proviene la dinámica y los contenidos formativos, para la debida transmisión educativa. Limitar todo ese proceso al aspecto informativo sería, como dijo un maestro de la tradición hindú, ‘adornar un cadáver’ [...] cabe a la educación formal-escolar, o sea, a un emprendimiento de formación integrada técnico-científico-artístico-político del ciudadano, suscitar la dimensión ética, que funda la libertad humana, sirve de base para cualquier proyecto serio de promoción del desarrollo económico-social o de fortalecimiento del sistema institucional democrático y da sentido a algo que entonces se podrá llamar ‘cultura’.²⁵

Todo eso que señala Sodré en el párrafo precedente, abundando entre la distinción entre “cultura educacional” y mera “cultura difusora” que él utiliza, forma parte del concepto de educación que apunta a la “formación integral de la persona” que implica entender la educación como educación moral o, al menos, como tarea educativa en la que la dimensión moral es decisiva. Precisamente las nuevas tecnologías, con las situaciones inéditas en que nos ubican —como es el caso de Internet con la amplísima y determinación legal en torno a los que desencadena—, hacen más urgente recapacitar respecto a la conciencia ética en que la sociedad en general debe ser educada.²⁶

La coyuntural urgencia de formación moral ante lo que se aprecia como vacío legal refuerza lo importante de la educación moral a la que corresponde la sabiduría que hemos mencionado, integrante del saber moral que se vincula a la acción en la que el individuo se compromete en sus relaciones con los demás, consigo mismo y con el mundo en el que se inserta. Es respecto a esa educación moral como capacitación para esa sabiduría donde se hacen notar con especial intensidad los efectos en los cambios que conlleva las nuevas

tecnologías, los cuales han acentuado la que conocemos como “crisis de valores, que ya venía de atrás en esta época nuestra de postmodernidad que permiten hablar incluso de revolución en la ética.”²⁷ El cambio afecta a los valores vigentes y a los hábitos que le son correlativos, pero también a las nociones y creencias que servían de telón de fondo incluso a una reflexión ética hecha desde la autonomía de la razón y la asunción de la secularidad de nuestra cultura. Por ello es complicado clarificar suficientemente la problemática normativa a la que nos enfrentamos, de forma que se pueda alentar la sabiduría que extraña una genuina educación moral.

Ya hemos advertido que, como en tantos otros terrenos, tampoco hay que alimentar falsas ilusiones en lo que se refiere a la problemática educativa en la cultura digital. Si educar, más allá de enseñar determinados contenidos y formar en ciertas habilidades implica transmitir un sentido, que por otra parte es lo que alienta la generación de actitudes morales de signo humanizador, entonces es ineludible constatar que las dificultades de la educación a las que hoy nos vemos confrontados se inscribe en un registro muy hondo al que no llegan las reformas educativas que normalmente se proponen y se desarrollan legal y políticamente para reencauzar un sistema educativo fuertemente cuestionado. Al lado de otras contradicciones, y no es la menor la pretensión de educar para convivencia en un marco social en el que todo lleva la impronta de una fuerte competencia, está la contradicción de pretender educar —de suyo, transmitir sentido— en el seno de una cultura en la que el sentido se ha disipado.

No vamos a pensar que la única causa de la disolución del sentido que tanto se acusa desde el ámbito educativo, y que es su principal problema de fondo, es el desarrollo tecnológico, pero sí podemos conectar esa disolución con el “desencantamiento” que ha implicado la conformación de una civilización tecnológica en la que la tecnología, puesta además al servicio de los intereses económicos y políticos de los grupos y clases dominantes en medio de relaciones sociales muy asimétricas, ha invadido otras esferas de la realidad social y ha impuesto en ellas su reduccionista racionalidad que todo lo somete a los criterios de la utilidad y la eficiencia (mediante ésta en términos económicos). Desde ese reduccionismo tecnocrático culturalmente tan asentado se hace imposible una educación genuina; todo lo más, cabe instrucción científico-técnica, pero en tal caso por amplios y sólidos que sean los saberes que logren enseñarse —todos necesarios—, de ninguna manera suplen —todos insuficientes— la sabiduría que no se alcanza a transmitir. Esta queda muy lejos de unas prácticas docentes que transitan por las vías de los diferentes lenguajes de cada



una de las ciencias y técnicas –cada vez más articulados a base de signos–, pero que no llegan a la altura de una acción educativa que requiere del lenguaje simbólico para expresar las experiencias humanas que no se pueden encajar en los estrechos moldes del discurso conceptual. Éste y no otro es el problema más hondo de una compleja situación educativa que no se va a ver paliada por el hecho de conectar a Internet todas las escuelas. Un autor como Joan Carles Mèlich, que abordan lúcidamente estas cuestiones desde el campo de la filosofía de la educación, nos presta sus palabras para resumir con ellas esta situación que tratamos de diagnosticar:

La técnica se ha institucionalizado. Además de ser una cosmovisión, una interpretación del mundo, se ha convertido también en aquella que da sentido a las acciones e instituciones humanas. El caso de la escuela es iluminador. La técnica ha colonizado la institución escolar hasta el punto de que ésta, así como todo el sistema educativo de las sociedades complejas, no puede entenderse al margen de los valores de la técnica. El retroceso de las asignaturas de las áreas de humanidades a favor de otras ‘aplicadas’ o ‘prácticas’ es un ejemplo claro de esta colonización. Los signos técnicos son ‘ídolos’ porque no remiten a nada más que a sí mismos. Las viejas legitimaciones se desmoronan y la crisis de sentido simbólico aparece.²⁸

La educación por tanto, máxime para ser de verdad la educación moral en la que se cifra su razón de ser, necesita recuperar un sentido que transmitir. No es fácil en un contexto cultural en el que se ha fragmentado el universo simbólico que antes daba cobertura a las demandas de sentido que emergían desde una sociedad. En nuestras sociedades, que no son solamente sociedades de la información de la civilización tecnológica contemporáneas, sino también las sociedades pluralistas y secularizadas de un mundo de interrelaciones muy estrechas, se presenta entonces, la tarea de reconstruir el sentido, no sólo en el seno de los restos comunitariamente compartidos de los universos simbólicos –originalmente religiosos– fragmentados, sino también en el marco más amplio de sociedades cada vez más multiculturales en las que es imperioso reencontrar el sentido de nuestra humanidad compartida. El hilo para esa búsqueda nos lo proporciona la reflexión ética, pues es desde la dimensión moral como podemos confluir desde distintas tradiciones culturales –incluyendo la diversidad de forma en que puede hacerse la recepción crítica de las respectivas herencias religiosas–, en ese sentido humanizador que es, además, del que depende la eficacia humanizadora de la educación. ©

Notas

¹ F. Capra, *La trama de vida. Una nueva perspectiva de los sistemas vivos* [1996], Anagram, Barcelona, 1998, 88.

² Cf. T. Roszak, *El culto a la información*, op. Cit. 263.

³ Cf. Ib. 70

⁴ Sobre la discusión pedagógica en torno al “currículum oculto” puede verse M. W. Apple, *Ideología y currículo* [1979], Akal, Madrid, 1986, cap. 5. No debe pasarse por alto que el “currículum oculto” que supone Internet se suma a lo que venía funcionando como el más potente “currículum oculto” que ya operaba en nuestras sociedades, desde una situación mucho más “oculta” que el de la escuela: nos referimos al “currículum oculto” de la televisión (aspecto destacado por Juan Delval en su reciente libro *La escuela posible. Cómo hacer una reforma de la educación*, Ariel, Barcelona, 2002, 54-55)

⁵ T. Roszak, *El culto a la informática*, op. Cit. 262.

⁶ Cf. Ib. 84.

⁷ J. Rivero, *Educación y exclusión en América Latina. Reforma en tiempo de globalización*, Miño y Dávila, Madrid/Buenos Aires, 1999, 293.

⁸ Ib. 293-294.

⁹ Cf. Ib. 298.

¹⁰ Ib. 300.

¹¹ Además de la ya citada obra *Telópolis*, de J. Echeverría también se pueden mencionar *Cosmopolitas domésticos* (Anagrama, Barcelona, 1995) y *Los señores del aire: Telópolis y el Tercer entorno* (Destino, Barcelona, 1999).

¹² J. Echeverría, *Ciencias y valores*, Destino, Barcelona, 2002, 261.

¹³ Ib. 262.

¹⁴ Ib. 267.

¹⁵ Ib. 286.

¹⁶ Ib. 302.

¹⁷ D. Wolton, *Sobrevivir a Internet*, op. Cit. 97.

¹⁸ Ib. 98.



- ¹⁹ J. C. Tedesco. "Educación y sociedad del conocimiento", *Cuadernos de pedagogía*, 288 (2000), 86.
- ²⁰ Cf. F. González Licini, *La educación como tarea humanizadora. De la teoría pedagógica a la práctica educativa*, Anaya, Madrid, 2001.
- ²¹ En cuanto a desmitificaciones, vienen bien observaciones pertinentes que bajan a detalles muy concretos, pero que hay que traer a colación una y otra vez, como hace Oscar Picardo Joao en un breve artículo sobre "Tecnologías y pedagogías", cuando hace hincapié en que "la efectividad pedagógica de las nuevas tecnologías demanda la desmitificación de al menos tres aspectos: a) que la computadora va a ahorrar trabajo; b) que la computadora va a sustituir al profesor; y c) que Internet y la cultura digital van a hacer desaparecer los libros de texto; todo esto es falso". Por el contrario, "a") elaborar materiales didácticos en multimedia da mucho trabajo; b) la afabilidad humana es insustituible; y c) los libros estarán ahí, necesitan ser subrayados, diagramados y palpados" ("Tecnologías y pedagogía"), *Diálogo iberoamericano. Agencia universitaria de noticias*, 19 (2002), 42.
- ²² La situación de alineación por esa *hiperinflación informativa* en que nos vemos inmersos queda muy bien reflejada en este incisivo comentario del periodista argentino Ezequiel Fernández-Moores: 'Estamos informados de todo, pero no nos enteramos de nada' (citado en E. Galeano, *Patatas arriba*, op. Cit. 286)
- ²³ Sobre la distinción entre *sabiduría* (sapiencia) y *saberes* o *ciencia* (sientia), imprescindible a nuestro juicio para abordar la problemática educativa, puede verse Lluís Duch, *La educación y la crisis de la modernidad*, Paidós, Barcelona, 1997, 57 ss.
- ²⁴ Respecto a planteamientos notoriamente románticos que a veces circulan entra las corrientes críticas con los excesos tecnológicos, hay que hacer hincapié en que la vuelta atrás está vedada y ya no podemos renunciar a la tecnología moderna para volver a una vida edénica más simple. Necesitamos poder tecnológico para afrontar las consecuencias imprevistas y los efectos destructivos de nuestras tecnologías (Cf. J. Burke y R. Orstein, *Del hacha al chip*, op. Cit. 20 y 30).
- ²⁵ M. Sodré, *Reinventando la cultura*, op. Cit. 103-104.
- ²⁶ Así es apreciado por D. Sánchez Meca, " tica e Internet", *Vol bilis. Revista de pensamiento*, 9 (2000), 10-23.
- ²⁷ Véase N. Bilbeny, *La revolución  tica. Hábitos y creencias en la sociedad digital*. Anagrama, Barcelona, 1997.
- ²⁸ J. C. M lich. *Antropología simbólica y acción educativa*, Paidós, Barcelona, 1996, 120.

Bibliografía

- Alonso, A. y Arzo, I. (2002). *La nueva ciudad de Dios. Un juego cibercultural sobre el tecnohermetismo*, Madrid: Siruela.
- Bilbeny, N. (1997). *La revolución en la  tica. Hábitos y creencias en la sociedad digital*, Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (1997). *Sobre la televisión* [1996], Barcelona: Anagrama.
- Burke, J. y Ornstein, R. (2001). *Del hacha del chip. Cómo la tecnología cambia nuestras mentes* [1995], Barcelona: Planeta.
- Castells, M. (1998). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura* (3 vols.), Madrid: Alianza.
- _____. (2001). *La galaxia Internet. Reflexiones sobre Internet, empresa y sociedad*, Barcelona: Plaza & Janés.
- _____. (2002). Informacionalismo y la sociedad red, Epílogo en P. Himanen, *La  tica del hacker y el espíritu de la era de la información* [2001], pp. 169-202, Barcelona: Destino.
- Fromm, E. (1970). *La revolución de la esperanza. Hacia una tecnología humanizada* [1968], México: FCE.
- Graham, G. (1996). *Internet. Una indagación filosófica* [1999], Madrid: Cátedra.
- Gubern, R. (2000). *El eros electrónico*, Madrid: Taurus.
- Himanen, P. (2002). *La  tica del hacker y el espíritu de la era de la información* [2001], Barcelona: Destino.
- Kuhn, T. S. (1989). *La estructura de las revoluciones científicas* [1962], México/Madrid: FCE.
- Maj , J. y Marqués, P. (2002). *La revolución educativa en la era de Internet*, Barcelona: Cisspraxis.
- Melucci, A. (2001). *Vivencia y convivencia. Teoría social para una era de la información*, Madrid: Trotta.
- Negroponte, N. (1999). *El mundo digital. El futuro que ya ha llegado* [1995], Barcelona: ED. B.
- Noble, D., (1999). *La religión de la tecnología. La divinidad del hombre y el espíritu de la invención* [1997], Barcelona: Paidós.
- Pérez Tapias, J. A., *Internautas y náufragos. La búsqueda del sentido en la cultura digital*, Madrid: Trotta. (En prensa).
- Roszak, T., (1988). *El culto a la información. El folclore de los ordenadores y el verdadero arte de pensar* [1986], , Barcelona: Crítica.
- Sánchez Meca, D., (2001).  tica e Internet, *Vol bilis. Revista de pensamiento*, 9, 10-23.
- Sartori, G. (1998). *Homo videns. La sociedad teledirigida* [1997], Madrid: Taurus.
- Virilio, P., (1999). *La bomba informática* [1998], Madrid: Cátedra.
- Winner, L., (1987). *La ballena y el reactor. Una búsqueda de los límites en la era de la alta tecnología* [1986], Barcelona: Gedisa.
- Wolton, D. (2000). *Sobrevivir a Internet* [2000], Barcelona: Gedisa.