

COMPETENCIA DIGITAL PARA UN MODELO EDUCATIVO MIXTO

José María García Linares

I.E.S. Tegui

Las formaciones sociales tienen como característica principal construir un entramado de elementos interrelacionados que conforman todo un sistema, de manera que cualesquiera transformaciones que se operen en las disciplinas del conocimiento ejercen influencias sobre el resto de parcelas en las que se subdivide todo el cuerpo social. Así, la educación, al igual que la política, ha quedado marcada por la economía y la tecnología que desde la segunda mitad del siglo XX han desempeñado un papel crucial en la configuración de la realidad social. La globalización o *aldea global*¹ no sólo se constituye en esta última fase del capitalismo como respuesta económica, sino también como un enorme sistema social cuyos tentáculos llegan a las esferas del conocimiento, de la educación, del ocio, de la alimentación e incluso de los comportamientos y actitudes ciudadanas. Esa mundialización presenta una perspectiva novedosa de la realidad en la medida en que la conexión entre los pueblos, hasta hace poco separados y desconocedores de sus otros-iguales², supone la contemplación de

¹ Concepto acuñado por Marshall McLuhan (1969), *La Galaxia Gutenberg*, Madrid: Aguilar. Para Giovanni Sartori (2008), *Homo videns. La sociedad teledirigida*. Madrid: Taurus, la expresión de *aldea global* resulta ambigua cuando hablamos de medios de comunicación, sobre todo de la televisión. El mundo visto en imágenes es un mundo de primeros planos (fragmentado, no total), y si esas imágenes abren ventanas al mundo exterior es igualmente cierto que la decisión sobre las ventanas que se deben abrir está al margen de todo criterio. Se enseña lo que se quiere enseñar. Por ejemplo, en países en donde no existe un régimen de gobierno democrático, las televisiones extranjeras prácticamente no puede informar desde allí. Para los tele-niños, en terminología de Sartori, sólo existe lo que se ve y eso, evidentemente, no es un mundo global.

² Para Peter Sloterdijk (2007), *El mundo interior del capital. Para una teoría filosófica de la globalización*, Madrid: Siruela, los hechos concretos de la globalización llevan *ad absurdum* el supuesto ingenuo de una potencial cordialidad de todos para con todos. No habría que olvidar que las expresiones

dicha realidad como un espacio compartido. A su vez, ha tenido lugar una auténtica revolución en el campo de la tecnología que ha obligado a repensar los cimientos de la cultura: el concepto mismo de libro, la percepción y concepción del saber, el ámbito de la creación... Internet ha generado un cambio sociocultural que introduce interactividad donde había antes dominio y unidireccionalismo, textualidad multiperspectiva allí donde había linealidad, movimiento donde había estatismo, alteridad donde unidad, universalidad donde sólo había localismo.

En el nuevo escenario que es hoy Europa, todos los niveles educativos están recibiendo presiones constantes para adaptarse a lo que se considera nuevas necesidades de una sociedad como la actual y de una economía de mercado basadas en la información y el conocimiento. Uno de esos objetivos es el de formar a los ciudadanos en la utilización de las nuevas herramientas (TIC) imprescindibles para la interacción de los individuos en el contexto social. La cristalización de esta nueva perspectiva en un nivel universitario es la creación del Espacio Superior de Educación Europea³ cuyos principios implican transformaciones de gran alcance en el sistema de enseñanza, centradas en el desarrollo de un aprendizaje autónomo y diferenciado, lo que supone pasar de un sistema epistemológico vertical y jerarquizado a otro horizontal y cooperativo que favorezca la autonomía personal y la interrelación tanto personal como virtual. Los acuerdos de Bolonia plantean la necesidad de que la formación universitaria garantice una preparación para el mercado laboral; para la vida, igualmente, como ciudadanos activos en una sociedad democrática; un desarrollo personal y de una base avanzada de conocimiento⁴.

Si nos centramos en la Educación Obligatoria, el artículo 6 de la LOE, por su parte, establece “el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos, y criterios de evaluación”, siendo ese concepto de competencia básica⁵ el eje en torno al cual gira la nueva Ley Orgánica de Educación⁶. Para que pudiese garantizarse su desarrollo ha sido necesario establecer un marco europeo que desarrollara y consensuara sus correspondientes conocimientos, destrezas y actitudes en cada uno de esos ámbitos.

“vecino” y “enemigo” fueron originariamente casi sinónimas. Lo que caracterizaba hasta hace poco a los seres humanos era su inclinación a ignorar a la mayoría de individuos fuera de su espacio étnico. En tanto que pertenecientes a una especie de seres vivos dispersos, los hombres, en sus clanes, sus etnias, sus barrios... están apartados, con naturalidad, de aquellos que pertenecen a otros escenarios. No es extraño comprobar cómo conceptos como “ciudadanía mundial” adquieren una significación novedosa que señala “el horizonte de medidas amortiguadoras de la misantropía” (p. 171).

³ Amelia Sanz hace un análisis detallado de lo que supone la adhesión a este Espacio en “Desarrollo de Competencias Específicas”, artículo incluido en *Enseñanza virtual y presencial de las literaturas*, coordinado por Pilar García Carcedo y publicado por la Universidad Complutense de Madrid en 2008.

⁴ Bologna Seminar on Qualification Structures in Higher Education in Europe, in www.bologna-berlin2003.de/pdf/Results_copenhagen.pdf.

⁵ Las competencias básicas son: Comunicación Lingüística, Razonamiento Matemático, Mundo Físico y Natural, Competencia Digital y Tratamiento de la Información, Competencia Social y Ciudadana, Competencia Cultural y Artística, Autonomía, Iniciativa y Espíritu Crítico, Aprender a Aprender.

⁶ Ley Orgánica de Educación 2/2006, 3 de mayo.

En marzo de 2000, el Consejo Europeo de Lisboa marcó un nuevo objetivo estratégico para la Unión Europea: llegar a ser “la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de tener un crecimiento económico sostenible con más y mejores trabajos y con una mayor cohesión social”. Para conseguirlo, los sistemas de educación y formación debían adaptarse a las demandas de la sociedad del conocimiento y a la necesidad de mejorar el nivel y la calidad del trabajo. Se apuesta por el establecimiento de destrezas básicas: en concreto, el Consejo Europeo de Lisboa hizo un llamamiento a los Estados Miembros, al Consejo y a la Comisión para que establecieran un marco europeo que definiera “las nuevas destrezas básicas” proporcionadas por medio de un aprendizaje a lo largo de la vida⁷. En 2001, el Consejo Europeo de Estocolmo⁸, adoptó el informe “*The concrete future objectives of education and training systems*”⁹, que identificaba tres objetivos estratégicos (calidad, accesibilidad y flexibilidad de los sistemas de educación y formación), desglosados en 13 objetivos relacionados. Posteriormente el Consejo Europeo de Barcelona¹⁰ (Febrero 2002) adoptaba un detallado programa de trabajo¹¹ con la finalidad de alcanzar esos objetivos comunes para el año 2010. Entre las conclusiones, se pedía atención especial a la alfabetización digital y a las lenguas europeas junto con la necesidad de promocionar una dimensión europea en educación y su integración en las destrezas básicas del alumno para 2004.

Las competencias básicas se consideran vitales para una participación exitosa en la sociedad. Son genéricas y transversales, independientes de una materia y están basadas en objetivos transversales. Reflejan, ante todo, un cambio en el enfoque de la enseñanza hacia un enfoque en el aprendizaje y son cruciales para la realización y el desarrollo personal a lo largo de la vida, para la inclusión activa de los ciudadanos en su sociedad y para garantizar una correcta formación de cara al mercado laboral. El marco en el que se desarrollan estas competencias debe ser analizado desde la perspectiva del aprendizaje a lo largo de la vida. Deben haber sido desarrolladas para el final de la enseñanza obligatoria y deberían constituir la base para posteriores aprendizajes.

De las ocho competencias fijadas, nos interesa sobre todo, por la finalidad de nuestro análisis, la Competencia Digital¹², que implica el uso confiado y crítico de las

⁷ European Council. Lisbon European Council 23 and 24 March 2000. Presidency Conclusions.

http://ue.eu.int/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/ec/00100-r1.en0.htm

⁸ European Council. Stockholm European Council 23 and 24 March 2001. Presidency Conclusions.

http://ue.eu.int/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/ec/00100-r1.%20ann-r1.en1.html

⁹ Documento del Consejo 5980/01 del 14/02/2001. (*Los futuros objetivos concretos de los sistemas de educación y formación*)

¹⁰ European Council. Barcelona European Council 15 and 16 March 2002. Presidency Conclusions.

http://ue.eu.int/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/ec/71025.pdf

¹¹ Programa detallado de trabajo acerca del seguimiento de los objetivos de sistemas de educación y formación en Europa (2002/C 142/01)

¹² La Comisión Europea hablaba de la “digital literacy”. Wikipedia la define como la “habilidad de identificar, entender, interpretar, crear, comunicar y calcular sobre la base de documentos impresos y escritos asociados a diferentes contextos. La *literacy* implica un *continuum* de aprendizajes que permiten a un individuo alcanzar sus objetivos y su potencial y participar plenamente en la vida de la sociedad”, en www.wikipedia.com.

Tecnologías de la Sociedad de la Información¹³ para el trabajo, ocio y comunicación. Esta competencia está relacionada con el pensamiento lógico y crítico, las destrezas de manejo de información de alto nivel, y unas destrezas comunicativas bien desarrolladas.

El discurso dominante¹⁴ parece no dejar espacio a las dudas. En una sociedad del conocimiento y de la información, la escuela no puede continuar anclada en una metodología antigua centrada en lo memorístico y en una estructuración jerarquizada en la que el docente es el guardián de conocimientos petrificados y el discente simplemente aprende de manera pasiva lo que su maestro establece como pertinente. Se replantean tanto la figura del profesor como la del estudiante, así como metodologías, flexibilizaciones horarias, cambios estructurales, etc¹⁵. Sin embargo, la distancia entre los acercamientos teóricos a la nueva educación o posteducación y la aplicación práctica son abismales¹⁶. No olvidemos que esta “digitalización” de los procesos de enseñanza-aprendizaje surge a raíz de la configuración del hipertexto¹⁷ como nueva lógica textual

¹³ Las Tecnologías de la Sociedad de la Información: ofrecen servicios basados en el uso de Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC), Internet, contenido digital, medios electrónicos, etc, a través, por ejemplo, de un Ordenador Personal (PC), de un teléfono móvil, del cajero automático de un banco, de libros electrónicos, de televisión digital etc.

¹⁴ Discurso que, por otra parte, nace del debate entre educación y postmodernidad. Para Lyotard (1989), *La condición postmoderna*, Madrid: Cátedra, la modernidad valoró la idea de progreso por encima de cualquier otra como señal de avance del hombre hacia la libertad y el conocimiento. Se pasaba así de la superstición a la razón. Junto con esta idea de progreso, el saber humano iría librando al hombre y el dominio de ese saber o razón sería la realización de toda la especie. Sin embargo, las dos guerras mundiales pusieron de manifiesto que todo el programa y todas las esperanzas que se habían puesto sobre el dominio de ese conocimiento habían fracasado. Es así como Nietzsche desarrolla el discurso que nace tras la modernidad y que será seguido por pensadores como Heidegger, Foucault, Derrida y Deleuze. Se cuestiona, en consecuencia, el humanismo grecorromano y el cogito cartesiano, con lo que el “yo” comienza a tambalearse hasta quedar reducido a una verdad metafísico-gramatical. La crisis del pensamiento afecta a todas las instituciones sociales, entre ellas la escuela.

¹⁵ Véanse T. Bentley (2000), *El aprendizaje más allá de las aulas. Aprender en la sociedad de la información*. Madrid: Fundación Santillana; A. Colom y J. C. Mèlich (1995), *Después de la modernidad*. Barcelona: Paidós; Laura Borrás Castanyer (ed.) (2005), *Textualidades electrónicas. Nuevos escenarios para la literatura*. Barcelona: Editorial UOC; Rocío Rueda Ortiz (2007), *Para una pedagogía del hipertexto. Una teoría de la deconstrucción y la complejidad*. Barcelona: Anthropos; Ferrán Ruiz Tarragó (2007), *La nueva educación*. Madrid: Fundación Everis.

¹⁶ Susana Pajares Tosca (2004), *Literatura Digital. El paradigma hipertextual*. Cáceres: Universidad de Extremadura.

¹⁷ Para el concepto de hipertexto, sus características y precedentes, véanse E. Aarseth (2004), “La literatura ergódica”. En *Literatura y Cibercultura*, Domingo Sánchez Mesa (ed.), 118-145. Madrid: Arco/Libros; Laura Borrás Castanyer (ed.) (2005), *Textualidades electrónicas. Nuevos escenarios para la literatura*, op.cit.; María Goicoechea (2007), “Hyper-Paradigm”. En *Literatures in the Digital Age: Theory and Praxis*, Amelia Sanz and Dolores Romero (eds.), 18-21. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing; George.P.Landow (2008), *Hipertexto 3.0. Teoría crítica y nuevos medios en la era de la globalización*, Barcelona: Paidós; Carlos Moreno Hernández (1998), *Literatura e Hipertexto. De la cultura manuscrita a la cultura electrónica*. Madrid: UNED; Stuart Moulthrop (2003), “El hipertexto y la política de la interpretación”. En *Literatura hipertextual y teoría literaria*, María José Vega (ed.), 23-31. Madrid: Marenostrum; María Jesús Orozco Vera (2005), “Literatura e hipertexto: hacia una lectura creativa”. En *Comunicación, universo artístico y nuevas tecnologías*, María Elena Barroso Villar (ed.), 95-112. Sevilla: Alfar; Susana Pajares Tosca (2004), *Literatura Digital. El paradigma hipertextual*, op. cit.; José Romera Castillo (1996), “Literatura y nuevas tecnologías”. En *Literatura y multimedia*, José Romera Castillo et alii (eds.), 13-82. Madrid: Visor Libros; Virgilio Tortosa (2008), “Una nueva lógica escritural: El hipertexto”. En *Escrituras digitales. Tecnologías de la creación en la era virtual*, Virgilio

que viene acompañada de una serie de conceptos (discontinuidad, simulación dinámica, interactividad, fluidez, descentralización, libertad creadora, multilinealidad, juego, diversidad) y precedentes teóricos (la intertextualidad de Kristeva, las lexías de Barthes, la polifonía textual de Bajtín, las redes de poder de Foucault, los rizomas de Deleuze y Guatari, el texto expansivo derridiano y la obra abierta de Eco, así como obras de Borges, Calvino o Cortázar) que defienden la relativización de categorías consideradas hasta los años 70 como inamovibles. El hipertexto, supuestamente, iba a ser la materialización de aquellos presupuestos teóricos y protagonizaría una ruptura a todos los niveles. Una de sus cualidades más destacadas, según sus defensores, era la democratización¹⁸ en tanto en cuanto abría las puertas a que la información llegara a todos y rompía esa jerarquía entre informadores e informados (extrapolada después, y todavía hoy, a maestro-discípulo). Actualmente, sin embargo, el hipertexto, o al menos el debate en torno al mismo, se halla estancado puesto que no ha resultado ser lo que se esperaba del mismo¹⁹, debido entre otras cosas a que es un producto de una sociedad tecnológica y digitalizada que nada tiene que ver con aquella en la que surgieron los discursos postestructuralistas y que han lastrado su verdadero potencial. No obstante, es en la educación en donde este hipertexto parece moverse como pez en el agua, como pez en el aula.

La situación educativa en España deja muchísimo que desear. Reforma tras reforma, vaivenes electorales, fracaso escolar, violencia, acoso, falta de inversiones, abandono, analfabetismo funcional y resultados vergonzosos PISA tras PISA²⁰, etc. Uno

Tortosa (ed.), 51-97. Alicante: Universidad; Dolores Romero López y Amelia Sanz Cabrerizo (Eds.) (2008), *Literaturas del texto al hipermedia*, Barcelona: Anthropos.

¹⁸ Los defensores a ultranza del hipertexto hablan de libertad pero, en la mayoría de los casos, la confunden con cantidad y velocidad. Susana Pajares Tosca (2004: 59) cree que la democracia no es una cuestión de enlaces electrónicos, es decir, hay que ser muy precavidos a la hora de hacer valoraciones o acuñar una terminología que resulta engañosa. La idea de que la tecnología es esencialmente liberadora está muy extendida y, sin embargo, como afirma la misma investigadora junto con Fredric Jameson (1991), *Postmodernism or The Cultural Logic of Late Capitalism*. Durham: Duke University Press, 37-38: “las autopistas de la información y mundos virtuales son una forma comprensible de representarnos un sistema de control mucho más profundo, el del capitalismo multinacional, algo tan enorme y complicado que nuestra mente es incapaz de asimilarlo tal cual”. En este sentido, Vicente Luis Mora (2006), *Pangea. Internet, blogs y comunicación en un mundo nuevo*. Sevilla: Fundación José Manuel Lara, existen poderes ilocalizados, diseminados en esa ubilocación que es el ciberespacio, esto es, “un poder que parece no estar y en realidad puede encontrarse en todas partes” (20), y esos poderes llegan a actuar, incluso, al margen del propio Estado con la ayuda de todo el colectivo ciberespacial gracias a ese consenso del que habla Bernard Noël (1998), *La castración mental*. Madrid: Huerga & Fierro, como “ideología de masas de la sociedad de consumo que es un estado transitorio de la democracia occidental. Su función consiste en asegurar la adhesión general a dicho sistema democrático procurando al cuerpo social la ilusión de que es él quien representa a su pensamiento” (105).

¹⁹ Las resistencias y oposiciones al hipertexto han sido numerosas. Véanse S. Birkerts (1994), *The Gutenberg Elegies. The Fate of Reading in an Electroning Age*. Boston: Faber & Faber. [Tr.c.: *Elegía a Gutenberg. El futuro de la lectura en la era electrónica*, Madrid: Alianza, 1999]; David Charney (1994), “The Effect of Hypertext on Processes of Reading and Writing”. *Literacy and Computers: The Complications of Teaching and Learning with Technology*, Cynthia L. Selfe and Susan Hilligoss (eds.), 238-263. New York: Mila; Jürgen Fauth (2003), “Promesas y limitaciones de la narrativa hipertextual”. En *Literatura hipertextual y teoría literaria*, María José Vega (ed.), 120-128. Madrid: Marenostrium; Joshn Tolva (2003), “La herejía del hipertexto: miedo y ansiedad en la era tardía de la imprenta”. En *Literatura hipertextual y teoría literaria*, María José Vega (ed.), 32-40. Madrid: Marenostrium.

²⁰ Francisco López Rupérez (2006), *El legado de la LOGSE*, Madrid: Gota a gota.

de los factores que influyen en la desmotivación del alumnado es el tremendo desfase que hay entre la escuela y el mundo que los rodea. La institución parece desconcharse²¹ día tras día a la espera de una modernización tanto en materiales como en metodologías que no acaba de llegar, y es en este contexto en donde las TIC se han convertido en las abanderadas del cambio. Sin embargo, son transformaciones de un hondo calado las que se necesitan y que no pueden llevarse a cabo comprando ordenadores, cañones y pizarras digitales e instalándolos, sin más, en las viejas aulas.

Es importante señalar, como hace Rueda Ortiz²² que no se trata de una enseñanza sustentada exclusivamente en los medios y nuevas tecnologías, sino más bien de una enseñanza que transita por diferentes medios y lenguajes, ajustándose cada vez más a las necesidades cognitivas, expresivas, afectivas y sociales de los estudiantes.

Para Tom Bentley²³ las escuelas están concebidas para transmitir el conocimiento en una sola dirección; se encargan de distribuir la información, es decir, racionan y controlan el flujo informativo; están integradas verticalmente, organizadas en departamentos y materias; son jerárquicas y tienen un marcado carácter de vigilancia y, por último, operan con rutinas normalizadas y recurren a métodos normalizados de medición del rendimiento. En una sociedad del conocimiento como la de hoy parece necesario que la preparación del alumnado para prosperar en un entorno cada vez más abierto sea distinta. Ruiz Tarragó²⁴ señala cualidades como la creatividad, la adaptabilidad, y la predisposición a la innovación como esenciales para la persona educada que trabaja con símbolos, datos y relaciones. La necesidad de proponer nuevos modelos de enseñanza- aprendizaje se hace imperiosa en una sociedad que se ha ido adaptando, en líneas generales, a los nuevos tiempos pero en la que la institución educativa sigue funcionando como lo hacía hace cincuenta años. El mundo de entonces y el de ahora son muy diferentes. Los cambios son evidentes. En aquellos años el consumo era muy limitado, no había televisión en color, ni móviles, ni ordenadores, ni videojuegos. No existían problemas de drogas como los actuales y la estructuración familiar era distinta, con las madres en casa y los abuelos muy cerca de los niños. La familia valoraba mucho la escuela y veía al profesorado como fuente de disciplina y autoridad, como conductor de un proceso de adquisición de conocimiento y de formación del carácter. Ir al colegio era el camino para algunos que debían seguir y para otros un estímulo o alternativa a una opción laboral prematura. Los horizontes de la infancia y de la adolescencia eran muy limitados. Para muchos la lectura era la principal puerta abierta a la imaginación, cosa que no ocurre en nuestro tiempo, aunque los libros también forman parte del contexto del joven.

²¹ Tal vez ejemplificando ese tiempo líquido, esa descomposición de las instituciones que analiza Zygmunt Bauman (2009), *Tiempos líquidos. Vivir en una época de incertidumbre*, Barcelona: Tusquets.

²² Rocío Rueda Ortiz (2007), *Para una pedagogía del hipertexto. Una teoría de la deconstrucción y la complejidad*, *op.cit.*

²³ T. Bentley (2000), *El aprendizaje más allá de las aulas. Aprender en la sociedad de la información*, *op.cit.*

²⁴ Ferrán Ruiz Tarragó (2007), *La nueva educación*, *op.cit.*

En contraste, el mundo de hoy en día, tanto el real como el virtual, está lleno de incentivos y de actividades interesantes al margen de la escuela. Es mucho más urbano, completamente motorizado, lleno de movimiento. Los chicos y las chicas conocen a mucha más gente, tienen comunicación permanente con grupos de amistades e incluso tratan con desconocidos por la red. Es decir, todo el entorno de los jóvenes ha cambiado salvo la institución escolar que lo acoge obligatoriamente.

El alumno contemporáneo tiene una autodeterminación psicológica que antes no tenía. Ahora es un individuo que quiere cosas, que las exige y que frecuentemente las consigue o bien reacciona, a veces de modo desproporcionado. Es un individuo que consume continuamente productos y asimila estereotipos culturales, convertido en el objetivo de una intensa e incesante presión publicitaria. Los modelos de conducta que observa transmiten a menudo incivismo e indiferencia por las cosas sociales, así como superficialidad y grosería. Conductas llenas de violencia, de egoísmo y de búsqueda de satisfacciones inmediatas llenan las pantallas de los teléfonos móviles, de las videoconsolas, de los ordenadores y del cine o la televisión.

Las tecnologías digitales son muy familiares para esta juventud. Muchos disponen de ordenador, móvil, DVD, TV en su habitación, consola de videojuegos, cámara digital, reproductor de MP3, grabador de CD, Internet... Por tanto, la influencia del entorno tecnológico es enorme, hasta tal punto que los correos electrónicos, los sitios Red o los SMS son parte integral de la vida del joven del siglo XXI. El resultado de este entorno ubicuo y del enorme volumen de interacciones es que los estudiantes piensan y procesan la información de una manera diferente a la de generaciones anteriores²⁵.

Parecen, por tanto, necesarias esas transformaciones que apuntábamos más arriba. Sin embargo hay que ser muy cautos a este respecto porque no debe olvidarse, a pesar de las exageraciones de los gurús de las nuevas tecnologías, que información no es lo mismo que conocimiento, y que si queremos que las nuevas generaciones estén debidamente formadas no podemos limitar el aprendizaje de nuestros alumnos a buscar en Google o a cortar y pegar en Word. Hay demasiadas dudas en lo concerniente a que la pérdida de la cultura escrita esté compensada por la adquisición de una cultura audiovisual²⁶. Frente al peso de la persona de formación, en etapas anteriores, se hace

²⁵ Giovanni Sartori (2008), *Homo videns. La sociedad teledirigida, op. cit.*, habla de video-niños, niños que se informan viendo. La característica principal del homo sapiens es la de poseer un pensamiento simbólico tejido mediante la lengua, el mito, la religión y el arte. El lenguaje que de verdad define al ser humano como animal simbólico es el lenguaje-palabra, es decir, el hombre posee la capacidad de hablar de sí mismo. Este lenguaje no es sólo un instrumento del comunicar, sino del pensar. Y el pensar no necesita del ver. El pensamiento humano se desarrolla gracias a su capacidad de abstracción, y, así, todo el saber se desarrolla en la esfera de conceptos y concepciones mentales, que no es de ninguna forma el mundo percibido por los sentidos, en este caso, por la vista. La televisión produce imágenes y anula los conceptos, atrofiando la capacidad de abstracción y, con ello, nuestro entendimiento. Antes de leer y escribir, el niño ya está viendo cantidades enormes de televisión, en EEUU, por ejemplo, tres horas al día para los que aún no van a la escuela y cinco horas para los jóvenes entre seis y doce años.

²⁶ Según Franco Ferrarotti (1997), *La perfezione del nulla. Premesse e problema della rivoluzione digitale*, Roma-Bari: Laterza, para las nuevas generaciones “televisivas”, la lectura resulta cansina. Prefieren el significado resumido y fulminante de la imagen sintética. Renuncian al vínculo lógico, a la

valer ahora la ola de descarga que procede de los nuevos medios, en la medida en que desaparece la subjetividad de lector para transformarse en la subjetividad de *user*²⁷. El *user* es el agente que ya no tiene necesidad de hacerse un sujeto configurado al modo formativo, dado que se puede liberar de la carga de reunir experiencias. Lo que atesora no son esas experiencias, es decir, complejos del saber personalmente integrados, narrativa y conceptualmente ordenados, sino direcciones en las que se podría conseguir agregados de saber, más o menos conformados, en el caso de que se quisiera recurrir a ellos por el motivo que fuere.

En relación con lo anteriormente dicho, Alessandro Baricco²⁸ plantea el cambio de paradigma en términos de mutación. Esta mutación consistiría, también, en el cambio que se ha producido a la hora de adquirir experiencia. La experiencia, en su sentido más elevado, estaba relacionada hasta hace unas décadas con la capacidad de acercarse a las cosas, una a una, y de madurar una intimidad con ellas capaz de abrir las estancias más recónditas. Más o menos podríamos decir que se trataba de una cuestión íntima entre el hombre y el objeto o fragmento de mundo, una especie de viaje a fondo hasta llegar a lo más profundo. Sin embargo, adquirir experiencia hoy de las cosas se ha convertido en pasar por ellas justo el tiempo necesario para obtener un impulso que sea suficiente para acabar en otro lado, porque la clave de esta mutación está en el movimiento. El término *surfing* representa ese pasar por la superficie de las cosas, por la cresta de la ola, para gozarla y llegar a otro lugar. La superficie, por tanto, es preferida a la profundidad y la velocidad a la reflexión, como las secuencias al análisis. Existiría, señala igualmente Baricco, una situación de esquizofrenia en la que el hombre comparte experiencias de ambos paradigmas, en las que el hombre muestra en sí aspectos del pasado y del presente, es decir, de la misma manera que es capaz el investigador de profundizar en un tema concreto, su entorno está completamente digitalizado, tecnificado.

Así pues, no se trata de abarrotar los centros educativos de materiales multimedia, sino de definir y consensuar una política educativa coherente con respecto a las nuevas tecnologías²⁹. Por ejemplo, la transferencia de la competencia educativa a las Comunidades Autónomas está provocando situaciones alarmantes de lo que se conoce como *brecha digital*³⁰, es decir, hay regiones españolas en las que los alumnos llegarán a la Universidad sabiendo desenvolverse en los nuevos medios, usándolos como herramientas educativas, mientras que otros accederán a los estudios superiores sin

secuencia razonada, a la reflexión que implica el regreso a sí mismos. Eligen el modo de vida típico del infante que come cuando quiere, llora si siente alguna incomodidad, duerme, se despierta y satisface todas sus necesidades en el momento.

²⁷ Peter Sloterdijk, *En el mundo interior del capital*, *op.cit.*

²⁸ Alessandro Baricco (2008), *Los bárbaros. Ensayo sobre la mutación*. Barcelona: Anagrama.

²⁹ Lewis Perelman (1987) *Technology and the Transormation of Schools*, National School Board's Association Alexandria, VA: NSBA/ITTE, señaló el origen del problema al afirmar que inyectar meramente herramientas electrónicas en las aulas mientras se deja inalterado el diseño básico de los sistemas educativos ofrece poca esperanza de que se obtengan los incrementos de productividad educativa.

³⁰ José Manuel Corriente Cordero (2005), "De la "brecha digital" a la diglosia electrónica". En *Comunicación, Universo Artístico y Nuevas Tecnologías*, María Elena Barroso Villar (ed.), 11-31. Sevilla: Alfar.

haber tocado un ordenador³¹. Se dan, incluso, situaciones en las que la lentitud de las administraciones hace que los materiales, si llegan, estén casi desfasados. Sin embargo, el derecho a la educación en España es el mismo para todos los estudiantes, independientemente de la CCAA en donde se nazca.

Necesitamos un modelo mixto³² de garantías que conjugue lo físico con lo digital. La principal deficiencia del nuevo entorno³³, en lo educativo, es táctil, esto es, la cercanía, el contacto y la relación cara a cara son insustituibles en la educación de los alumnos y alumnas. La escuela debe ser considerada como un recinto que conecta, por un lado, con el entorno próximo, y por otro con el entorno telemático. Por eso, antes de que los gobiernos y las CCAA inviertan inconscientemente miles de millones, el nuevo sistema educativo implica la creación de una infraestructura telemática con fines propiamente educativos, accesible desde la escuela y desde los hogares, junto con la adecuación de las instalaciones de los centros educativos. A la vez, es necesaria la formación previa de los profesionales³⁴ (de qué sirve recoger en la LOE la competencia digital si un gran número de docentes no sabe utilizarlas ni tiene, lógicamente, intención de hacerlo, dado el escaso nivel de estímulos y el estancamiento profesional al que conduce un sistema que ni valora ni paga la formación extra de sus trabajadores) que vayan a intervenir en la creación y desarrollo de las redes, así como la creación de nuevos instrumentos pedagógicos multimedia de alta calidad y adecuados al nuevo entorno. De la misma manera, esa preparación previa debe alcanzar igualmente a las

³¹ En contra de lo que suele decirse, los jóvenes saben menos de lo que sus mayores imaginan sobre nuevas tecnologías. Los espacios web más exitosos entre los adolescentes poseen una tecnología que no tiene nada de especial, como MySpace o Facebook. Lo que le importa al joven son las herramientas, la flexibilidad y la socialización, en opinión de Francis Pisani y Dominique Piotet (2008), *La Alquimia de las Multitudes. Cómo la web está cambiando el mundo*, Barcelona: Paidós. De ahí la necesidad de proponer una formación específica en la dimensión digital que va más allá de la instalación de ordenadores y pizarras digitales en aulas de informática que son utilizadas, en muchos casos, como aulas de ocio para ver videos, chatear o conectarse a Tuenti

³² Algunos ejemplos de experiencias en otros países son Slash 21 o Classroom 2000, recogidas en el estudio de Ferrán Ruíz Tarragó, *op.cit.* 102-110. Antes de llegar a la exposición de estos dos casos, Ruíz Tarragó insiste en que, en nuestro país, se pide al usuario-alumno que encaje en el servicio en lugar de estructurar el servicio para que atienda las necesidades y características del alumno. Los centros educativos, de la misma manera que otros servicios públicos, necesitan más personal, mejores instalaciones, un ambiente mejorado y mucha más inversión.

³³ La terminología es variada: hiperespacio, ciberespacio, entorno digital, tercer entorno, etc. La designación de tercer entorno se la debemos a Javier Echeverría(2004), *Los señores del aire. Telépolis y el Tercer Entorno*, Barcelona: Destino. Este nuevo espacio se opone a los otros dos espacios sociales anteriores que son la naturaleza y la ciudad. Este nuevo entorno sólo es posible en sociedades de alto desarrollo científico y tecnológico o en determinadas regiones en vías de desarrollo y se define por su interacción y a distancia. Establece una nueva estructura, la de la sociedad de la información, y un funcionamiento de la esfera social completamente distinto. Frente a la cultura del, vamos a llamarlo así, primer entorno, basada ante todo en el habla y la presencia del cuerpo, o del segundo, que requiere una plasmación material de los objetos culturales, tales como la escritura, los libros, la pintura, la cultura digital del tercer entorno está basada en representaciones tecnológicas digitalizadas a las que se puede acceder a través de redes telemáticas.

³⁴ El papel del profesor como gestor del conocimiento está en entredicho. Expresiones como “sabiduría de la muchedumbre” o “inteligencia colectiva” están planteando el problema de si miles de aficionados, de los que la mayoría no tienen autoridad específica de ningún tipo, pueden contribuir a aumentar el saber de la humanidad, y la comprensión del mundo, sobre todo si tenemos en cuenta que los estudiantes de Secundaria optan por recursos como Wikipedia antes que por la consulta de libros impresos.

familias, que deberían conocer las herramientas que sus hijos utilizan para el aprendizaje y supervisar sus usos. Aunque la escuela española parece estar a años luz de esta propuesta, es preciso construir nuevos espacios como las aulas semipresenciales y flexibilizar el tiempo educativo³⁵, de manera que cada cual pueda cubrir el tiempo preciso para cada ciclo educativo según su propia conveniencia, sin perjuicio de que también pueda haber sesiones en horas previamente fijadas. La educación, hoy y en el futuro, ha de ser entendida como una formación continua o permanente, debido al ritmo veloz de las innovaciones tecnológicas. Sin embargo, la instauración de estos sistemas telemáticos no supone la desaparición de las actuales aulas, que deben seguir existiendo, si bien suavizando su rigidez horaria³⁶. Por supuesto que, para llevar a cabo estas transformaciones, se necesita una política educativa de Estado que, lamentablemente, es inexistente en España, cuyos educadores y educandos dependen de quienes estén en el poder (casi siempre personas que no han cogido jamás una tiza y que legislan en función de las modas) y ven como todo su trabajo cambia en función del cambio de Gobierno.

No se trata ni de condenar los nuevos medios ni de ensalzar los tradicionales. Nuestra postura defiende una posición intermedia en donde se conjugue lo mejor de cada una de las partes y, sobre todo, preparación, honestidad y sinceridad del lado de aquellos que legislan, invierten y dirigen (a todos los niveles) el sistema educativo. Hay que mirar a otros países, hay que contar con expertos, hay que fomentar el debate democrático en los centros educativos, tan venido a menos, y la formación de quienes dedican su tiempo y esfuerzo a preparar a las futuras generaciones de ciudadanos.

³⁵ Somos conscientes de lo que supone una afirmación como esta en un país en donde se da más importancia a la vigilancia que al conocimiento. La prioridad es que los alumnos y alumnas estén recogidos en los centros educativos, independientemente de lo que ocurra dentro. Es más, entre los muros, las horas complementarias se han convertido en guardias de pasillos, rincones y cuartos de baño en perjuicio de coordinaciones, preparación de material, formación, etc.

³⁶ Para una explicación más detallada, véanse Javier Echeverría, *Los Señores del Aire. Telépolis y El Tercer Entorno*, *op.cit.* 483-488, y Ferrán Ruíz Tarragó, *La nueva educación*, *op.cit.* 47-140.