

● Roberto Aparici y Marco Silva

Madrid (España) y Río de Janeiro (Brasil)

<http://dx.doi.org/10.3916/C38-2012-02-05>

Pedagogía de la interactividad

Pedagogy of Interactivity

RESUMEN

En este artículo se analizan la pedagogía transmisiva, caracterizada por su sentido unidireccional, que tiene algunos rasgos comunes con los medios de comunicación, y la pedagogía interactiva, caracterizada por la participación, el diálogo, la coautoría que tiene rasgos comunes con los principios de la Web 2.0. Los nuevos medios ponen en práctica modelos comunicativos que permiten que cada ciudadano pueda ser, potencialmente, un medio de comunicación. Este ecosistema comunicativo permite pensar en una sociedad de comunicadores donde todos alimentan con sus creaciones y participaciones los saberes individuales y colectivos. Se hace una revisión de las prácticas comunicativas que utilizan la retroalimentación (feed-back) como estrategia de interacción, cuando en verdad no dejan de ser un refuerzo planteado desde la óptica del emisor, y se ofrece una propuesta centrada en la alimentación de saberes colectivos que denominamos «modelo feed feed», basado en la participación individual y colectiva para la construcción de conocimientos. Estos saberes, que pueden organizarse presencial o virtualmente, caracterizan los principios fundamentales de la interactividad, que para algunos sectores no deja de ser una estrategia de marketing. En la cultura de la participación se hace referencia al silencio virtual y a sus consecuencias en el campo de la educación. El artículo concluye con la búsqueda de otros modelos pedagógicos, y con el análisis de las consecuencias que implicaría seguir reproduciendo el modelo transmisivo frente a las posibilidades que ofrece la pedagogía de la interactividad.

ABSTRACT

This paper analyzes the pedagogy of transmission, with its unidirectional nature and features that it has in common with traditional media, and the pedagogy of interaction, one of participation, dialogue and co-authorship which harmonizes with the principles of Web 2.0. New media have implemented new communication models that allow every citizen to become a potential media communicator. This communicative ecosystem suggests a society of communicators in which everyone feeds each other with his or her creations and shares individual and collective knowledge. We review communication practices that utilize feedback as a strategy of interaction, when in fact these practices still favor the perspective of the sender. We then propose a model for the collective power of knowledge called the «feed-feed model», based on the individual and collective construction of knowledge. This knowledge, which can be organized in a virtual or real setting, characterizes the fundamental principles of interactivity, even though some sectors still view these as marketing strategies. We examine the virtual silence that exists in the culture of participation, and its implications for education. The article concludes with a search for other pedagogical models, and the analysis of the consequences of perpetuating the transmission model in the face of the possibilities offered by the pedagogy of interaction.

PALABRAS CLAVE / KEYWORDS

Transmisión, participación, interactividad, silencio virtual, modelo feed-feed, modelos comunicativos.

Transmission, participation, interactivity, virtual silence, feed-feed model, culture of participation, knowledge.

◆ Dr. Roberto Aparici es Profesor Titular del Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Didácticas Especiales de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) de Madrid (España) (raparici@edu.uned.es).

◆ Dr. Marco Silva es Profesor de la Facultad de Educación en la Universidad del Estado de Río de Janeiro (UERJ) y de la Universidad Estácio de Sá (UNESA) (Brasil) (mparangole@gmail.com).

1. Introducción

En la mayoría de los cursos presenciales o virtuales predomina el modelo transmisivo de información. Los ambientes «virtuales» de aprendizaje permanecen estáticos, continúan centrados en los mecanismos de distribución de datos, carecen de la interactividad, no tienen en cuenta la colaboración de edición ni tampoco el aprendizaje construido y conectado.

Mucho se ha cuestionado la práctica pedagógica basada en la memorización y la repetición, pero se hizo poco para modificarla. Además de toda la tradición de la pedagogía crítica que han realizado autores clásicos de la educación, nos enfrentamos a las exigencias comunicativas y cognitivas de las generaciones emergentes con la cibercultura.

En la enseñanza on-line el profesor sigue tratando a los alumnos como recipientes de la información y no como agentes de colaboración, sin tener en cuenta el intercambio y la co-creación, que son las prácticas predominantes en el ciberespacio. Continúa utilizándose la «lógica de la distribución», propia de los medios de comunicación de masas y subutiliza las potencialidades comunicativas que ofrece la web. Aun utilizando foros y correos electrónicos, la interacción es muy pobre y sigue repitiéndose el modelo transmisivo y analógico en un contexto conversacional y digital.

A partir de la crítica al modelo de comunicación predominante en la enseñanza presencial y virtual, este artículo sugiere estrategias de organización y funcionamiento de la mediación que permiten redefinir la actuación de docentes y alumnos como agentes del proceso de comunicación y de aprendizaje en sintonía con la dinámica comunicacional que ofrece la Red.

2. La pedagogía de la transmisión

Desde la segunda mitad del siglo XX, se viene realizando una seria crítica al modelo pedagógico transmisivo caracterizado por la unidireccionalidad o una pseudobidireccionalidad basada en los modelos funcionalistas de comunicación, que establece una división entre emisores y receptores y donde la retroalimentación (feed-back) no deja de operar como un refuerzo del emisor. McLaren y Kincheloe (2008) abogan por una transformación dialéctica que afecte a todos los actores del acto comunicativo para lo que se hace necesario desarrollar sistemas autogestionarios del conocimiento. Kaplún (1998), en este sentido, precisaba que solo hay un verdadero

aprendizaje cuando hay proceso; cuando hay autogestión de los educandos.

Hace más de cuarenta años, Porcher (1976: 24) ya cuestionaba que las escuelas preparan a los escolares para desempeñarse en un mundo que ya no existe. Esta situación se ha agravado con el paso de los años, hasta tal punto que se puede hablar de una concepción de «escuela museo» donde se reproduce la cultura de «toda la vida» y una concepción de escuela fuera de las aulas y de la cultura escolar.

El sistema escolar predominante en la actualidad está basado en la lógica de la sociedad industrial donde la escuela sigue basándose en los principios de la producción fabril y los procesos de enseñanza-aprendizaje se articulan según Freire e Illich (2002: 43) como si fueran «una línea de montaje de 30 a 50 individuos alrededor de una figura que determina lo que constituye o no educación». Para Tapscott (2010) el modelo pedagógico que se pone en práctica aún hoy fue proyectado para el contexto de la sociedad industrial cuando la industria precisaba de operarios que hicieran lo que les era requerido en un proceso de producción fragmentado y en serie. Este modelo basado en el aprendizaje de masas, se diferencia sustancialmente de entornos de aprendizaje donde se llevan a cabo otras prácticas pedagógicas y comunicativas. Para Tapscott (2010), a fines del siglo XX e inicios del siglo XXI, comienzan a extenderse prácticas pedagógicas centradas en el alumnado basadas en la colaboración y la solidaridad entre los propios estudiantes. Este autor establece una clasificación extremadamente sencilla pero que ofrece algunos de los rasgos característicos del modelo basado en el aprendizaje de masas y el modelo basado en el aprendizaje interactivo.

Aprendizaje de masas	Aprendizaje interactivo
Centrado en el profesor	Centrado en el estudiante
Estandarizado, masivo	Personalizado
Instrucción: aprender sobre alg	Descubrimiento: aprender a ser.
Aprendizaje individualista.	Aprendizaje colaborativo.

Tapscott (2010: 163).

Diferentes autores (Silva, 2010; Tapscott, 2010; Santaella & Lemos, 2010; Aparici, 2010) afirman que el modelo pedagógico industrial está tan arraigado en las prácticas escolares cotidianas que un cambio real va a demorar mucho tiempo, hasta tal punto que los ordenadores e Internet siguen utilizándose en función del sistema educativo basado en profesores que transmiten contenidos. Frente al paradigma transmisivo hegemónico, podemos hablar de una práctica dialógica

que está cada vez más presente fuera de las aulas. Así lo especifican Aubert y otros (2008, 31), quienes precisan que «en la actual sociedad de la información, es a través del diálogo con las personas 'no expertas' como es posible el desarrollo de teorías más inclusivas y científicas. No hay personas expertas que posean todo el conocimiento social y cultural necesario para realizar propuestas eficaces para todas las personas. Todos y todas podemos aportar argumentos desde nuestras diferentes experiencias y recursos culturales» y agregan que este «fenómeno de cuestionamiento al monopolio del saber se ha descrito como desmonopolización del conocimiento experto». En este sentido también se manifiesta García Canclini (2007) al señalar que la comunicación dialógica a través de las redes virtuales cambian los modos de relacionarse, de reunirse, amar y saberse amados o acaso imaginarlo.

3. El «modelo «feed-feed»

El modelo hegemónico de comunicación que ponen en práctica los medios convencionales y los sistemas educativos están centrados, fundamentalmente, en la relación emisor-receptor-mensaje. A los principios iniciales de este modelo se agregó luego el concepto de «feed-back» (retroalimentación) entre los participantes de un modelo que establece una división entre emisores y receptores. El «feed-back» actúa como refuerzo de los mensajes de la fuente de información y reproduce el camino y las pautas de la emisión. Este modelo está presente en los medios de comunicación a partir de la fidelidad de la audiencia a un medio, programa-producto, etc. y en la educación por reproducir o seguir los itinerarios informacionales de docentes y/o libros de textos.

Desde hace muchos años, se considera al «feed-back» como las interacciones que se establecen entre emisor y receptores y, a partir de esas respuestas preestablecidas o prefijadas, se analizan las relaciones comunicativas entre los participantes. Pero, la concepción del «feed-back» está pensada, diseñada y articulada desde el punto de vista de quien controla el acto informacional.

El feed-back hay que considerarlo como uno de los principios de los modelos funcionalistas de la co-

municación y de la pedagogía de la transmisión. El tipo de interacción que se establece entre todos los participantes está prefijado y sirve para conocer el «éxito» de los objetivos propuestos por el emisor. Este modelo no tiene en cuenta que el conjunto de participantes pueden ser sujetos de la emisión y establecer una comunidad de emisores que se interrelacionan entre sí con el mismo estatus comunicativo.

El actual contexto comunicativo nos permite hablar de un «modelo feed-feed» (Aparici, 2011) en el que los participantes en el proceso comunicativo se alimentan comunicacional e informativamente todos con todos. Más que un proceso de refuerzo de mensajes, debe entenderse como un acto de construcción y de

Radicalmente distinta de la televisión como máquina restrictiva, centralizadora y articulada a partir de la transmisión de informaciones elaboradas por un centro de producción, la Red se presenta como un sistema abierto a los interactuantes que permite la autoría y la co-creación en el intercambio de información y la construcción del conocimiento. En este escenario sociotécnico, ocurre la transición de la lógica informacional del modelo «uno-todos» (modelo transmisivo) a la lógica de la comunicación «todos-todos» modelo (interactivo).

conexión entre todos los interactuantes donde no se establecen divisiones de ninguna naturaleza, todos tienen el mismo estatus y rango, independientemente del tipo de enunciación que se realice.

Desde los años setenta del siglo pasado ha habido precursores para la construcción de otro modelo de comunicación que integre a los sujetos de la comunicación. Es así como en 1973 Jean Cloutier enuncia su teoría del «emerec» en la que un individuo es al mismo tiempo emisor y receptor o en 1980 Alfin Toffler acuñó el término «prosumidor» en el que un individuo era al mismo tiempo productor y consumidor de mensajes. Ambas concepciones, aunque constituyen importantes precedentes para la construcción de otro modelo de comunicación, separaban la emisión y la recepción, la producción y el consumo.

Con los nuevos medios, nos encontramos con un ecosistema comunicativo e informacional de otra naturaleza donde todos los individuos potencialmente son emisores, están en una situación continua de crear contenidos y de interrelacionarse a partir de la participación conversacional que establecen los participantes en y con las diferentes herramientas de la comunicación.

La web no es un medio de transmisión de la información como la televisión, la prensa o la radio. Es un medio para la inmersión y manipulación de ventanas

En el contexto de los medios de «comunicación» convencionales, el mensaje es unidireccional y cerrado, ya que la recepción está separada de la producción. En este modelo observamos que el emisor es un sujeto, institución o grupo que impone al receptor de manera invisible su universo mental, su imaginario, su construcción representacional y el receptor mantiene una relación desequilibrada, basada en la asimilación pasiva independiente de la emisión.

La lógica de la transmisión masiva pierde su fuerza en el escenario digital que toma forma a partir de las re-

cientes transformaciones sociales y tecnológicas y del antiguo papel de espectadores puede pasar a ser interactuante de los procesos de comunicación y producción.

Diferentes autores (Martínez Pandiani, 2008; Lemos & Lévy, 2010; Shirky, 2011) señalan que en los últimos años se ha producido una migración de la pantalla de TV a múltiples pantallas que permiten diferentes grados de participación donde pueden intervenir, manejar e interactuar, crear y alimentar su experiencia comunicativa. En este ecosistema comunicacional, el sujeto puede crear y controlar los procesos de interacción a través de herramientas de información e in-

Un docente puede redimensionar su autoría: porque deja de prevalecer el hablar-dictar del sistema basado en la distribución de la información unidireccional, en una perspectiva de la proposición del conocimiento abierta a la participación activa del alumnado que en su mayoría ha experimentado otros modelos en la Red y en la telefonía móvil. En síntesis, un docente tiene la responsabilidad de mediar en la construcción de otro modo de pensamiento, de reinventar una nueva arquitectura de los saberes y, de alguna manera, de reinventar su profesión docente.

móviles, abiertas a múltiples conexiones entre los contenidos e interactuantes, dispersos geográficamente, que pueden realizar acciones y encuentros de colaboración sincrónica y asincrónica más allá de las relaciones de tiempo y espacio a las que se ven sometidos los medios convencionales. El escenario digital es un campo de posibilidades para la interacción a partir de imágenes, sonidos y textos. Su existencia da la libertad de interactuar crear y recrear nuevas posibilidades para la representación y la navegación de manera multidireccional.

Así entendida, la web permite cambiar el tamaño y las categorías preestablecidas acerca del mensaje, la emisión y la recepción, además de la distribución y difusión de paquetes de información articulados en una estructura que va de A a B o de A en B, típica de los medios de comunicación convencionales utilizados tradicionalmente en la educación a distancia o en la enseñanza presencial.

terfaces de gestión.

Radicalmente distinta de la televisión como máquina restrictiva, centralizadora y articulada a partir de la transmisión de informaciones elaboradas por un centro de producción, la Red se presenta como un sistema abierto a los interactuantes que permite la autoría y la co-creación en el intercambio de información y la construcción del conocimiento. En este escenario sociotécnico, ocurre la transición de la lógica informacional del modelo «uno-todos» (modelo transmisivo) a la lógica de la comunicación «todos-todos» modelo (interactivo). Esto significa un cambio profundo en el esquema clásico de comunicación basado en:

a) Un ecosistema de emisores que no difunden sus mensajes de manera unilateral.

b) El mensaje ya no es más emitido, no es más un mundo cerrado, paralizado, inmutable, intocable, sagrado, es un mundo abierto en red, modificable a partir de quienes lo utilizan.

c) Una transformación del papel de receptor clásico en coautor. Este nuevo sujeto es invitado a la libre creación y los mensajes obtienen, adquieren y ganan sentido con su intervención.

4. Participación e interactividad

Shirky (2011) y Jenkins (2008) especifican que crear una cultura participativa que tienda al bien común es mucho más difícil que compartir fotos, archivos de música, etc. Participar requiere, normalmente, un alto grado de conexión, compromiso, colaboración, solidaridad entre los miembros de una comunidad. Dussel (2010), citando a Ito, dice que hay dos tipos de participación en los nuevos medios: el que es guiado por el interés (grupos de fans, por ejemplo) y el que es guiado por la afectividad y la amistad. Estas dos modalidades pueden darse de manera simultánea o independiente.

El término usuario no refleja la nueva realidad que estamos viviendo, el uso de dicho término sigue perpetuando la distinción entre editor y consumidor. En este sentido autores como Karp citado por Vacas (2010) establecen que quienes crean blogs o páginas en una red social son editores y que están a la altura de los profesionales independientemente de los resultados. Esta concepción hace hincapié en las posibilidades expresivas y comunicativas que tiene ahora la ciudadanía, frente a las dimensiones estéticas y expresivas que para algunos significa un deterioro en los cánones de calidad técnica y estética.

El modelo «uno-todos» que ponen en práctica los medios de comunicación convencional y los sistemas educativos van a persistir mucho tiempo más, pero, también crecerá el modelo dialógico «todos-todos» en los medios digitales y redes.

Según Lemos y Lévy (2010) destacan que el uso que se hace de las redes sociales es en buena parte para el intercambio de banalidades, pero al mismo tiempo observan un número creciente de contenidos que tienden a elevar la calidad de la información. Para estos autores durante siglos «la masa fue solo eso: masa sin forma, sin posibilidad de producir información y contenido, colocada siempre en el papel de consumidor» (Lemos & Lévy, 2010: 86), ahora por primera vez se encuentra en una situación totalmente diferente, la de ser autores y producir, y llevará tiempo para que, en su conjunto, asuman que son productores, realizadores y autores.

En este sentido, es importante destacar que una sociedad en la que todo el mundo tiene algún tipo de acceso a la esfera pública es diferente a la de las sociedades en la que los ciudadanos se relacionan con los medios solo como meros consumidores y que, aunque

potencialmente, cada persona puede ser un medio de comunicación. Es importante destacar que cuanto más grande es el sistema social en la red, más acentuada es la diferencia entre los más y los menos activos en los procesos comunicativos.

4.1. Principios de la interactividad

El término interactividad adquiere notoriedad a partir de la década de los ochenta con la divulgación y expansión de las tecnologías de la información y de la comunicación. El concepto de interactividad implica:

- a) Intervención por parte del usuario sobre el contenido.
- b) Transformación del espectador en actor.
- c) Diálogo individualizado con los servicios conectados.

d) Acciones recíprocas en modo dialógico con los usuarios, o en tiempo real con los aparatos (cada uno de los comunicadores responde al otro o a los otros).

El concepto más elevado de interactividad se asocia con la acepción más profunda de comunicación. Los dos términos pueden ser sinónimos; la expresión «comunicación interactiva sería una redundancia si no fuese por la necesidad de garantizar precisión del término comunicación, dado que comunicar no es transmitir, y comunicar no es manipular» (Silva, 2005).

Santaella (2007) señala que la interactividad en la red permite acceder a informaciones a distancia de manera no lineal, enviar mensajes que quedan disponibles sin valores jerárquicos, realizar acciones colaborativas, actuar en lugares remotos, visualizar espacios lejanos, coexistir en contextos reales y virtuales, pertenecer e interactuar en ambientes virtuales a través de diferentes procesos de inmersión. Los principios de la interactividad son básicamente tres:

- a) La participación-intervención: participar no es solo responder «sí» o «no» o elegir una opción determinada, supone interferir, intervenir en el contenido de la información o modificar un mensaje.
- b) Bidireccionalidad-hibridación: la comunicación es la producción conjunta de la emisión y la recepción, es la co-creación, los dos polos de codificar y decodificar se conjugan en uno solo.
- c) Permutabilidad-potencialidad: la comunicación supone múltiples redes articulatorias de conexiones y la libertad de realizar cambios, asociaciones y producir múltiples significados.

Estos fundamentos pueden inspirar una ruptura de la lógica de la transmisión y abrir un espacio para el ejercicio de una participación genuina, verdadera, es decir, participación sensomotora y semántica y no solo mecánica (Silva, 2005; Aparici, 2010).

Observamos que la interactividad es el mayor reto al que se enfrentan los medios de comunicación de masas, porque un público cada vez más numeroso de internautas no se contenta con la mera recepción, es decir, ver, oír, leer, sino que desea interactuar, ser sujeto de la comunicación. Y es uno de los mayores retos a los que se enfrentan los sistemas educativos a la hora de desarrollar y poner en práctica modelos y prácticas basadas en la interactividad, porque afecta a los principios de construcción del conocimiento, a la micropolítica del poder y al establecimiento de nuevas formas de aprender y de enseñar que no tiene precedentes a nivel masivo, excepto experiencias puntuales desarrolladas por comunicadores o pedagogos en contextos o espacios determinados.

En los últimos 30 años el término interactividad ha pasado por diferentes etapas:

- Un periodo que teorizaba sobre las posibilidades de creación y autonomía de los usuarios frente a los mensajes estandarizados. Es importante destacar que el sentido depurado del término interactividad encuentra sus fundamentos en el arte «participacionista» de la década de los sesenta del siglo pasado, definida también como «obra abierta» por Umberto Eco.
- Un periodo tecnocrático que identificaba la interactividad como la relación del individuo con la máquina y sus posibilidades de navegación.
- Un periodo de banalización porque el término «interactividad» era usado, sobre todo, como estrategia de marketing para la venta de cualquier producto. En este periodo observamos la aplicación del término a los más variados productos de consumo, incluso se llega a hablar de escuela interactiva por el solo hecho de estar equipada con ordenadores e Internet sin haber superado la pedagogía transmisiva que la caracteriza.

Un periodo de reactivación de la vuelta a los orígenes ligada al «hacktivismo» y a los movimientos sociales. A partir de 2004 la Web 2.0 ofrece unas posibilidades comunicativas que permiten llevar a la práctica un modelo y una práctica diferente a las estandarizadas en el que cada persona puede ser, potencialmente, un medio de comunicación. A partir de este momento se visualiza la potencialidad de autoría de la ciudadanía que de usuarios o consumidores pueden llegar a ser editores, productores, autores. En síntesis, desde este momento podemos comenzar a hablar de la gestación de una sociedad de comunicadores (Aparici, 2011).

Hay sectores de la sociedad que critican el término «interactividad» porque lo identifican con una estrategia de marketing destinada a influir en la opinión

pública para vincular los medios como «instrumentos inteligentes» o que tienen un beneficio añadido a las propias cualidades del producto. Para muchos, además de la «industria cultural» tendríamos ahora la industria de la interactividad, entendida como industria de la participación que busca garantizar la adhesión del consumidor a un producto, a un medio de comunicación o a un partido político.

4.2. El silencio virtual

Uno de los aspectos que no se suelen abordar al hablar de interactividad o de la cultura de la participación es el silencio virtual. Burbules y Callister en este sentido señalan que lo que más les llama la atención de Internet son sus silencios. Estos autores afirman que muchas ideas y puntos de vista permanecen ausentes; y muchas personas y grupos carecen de representación en la Red. Consideran que este planteamiento exige «formular preguntas sobre la propia Internet, puesto que uno de sus rasgos principales es la ilusión de que es exhaustiva, y dicha ilusión está tan generalizada que resulta difícil imaginar que algo importante quede excluido de ella» (Burbules & Callister, 2008: 129-130).

Una investigación realizada por Gonçalves (2003) entre diferentes comunidades de internautas constituida por alumnos a distancia españoles y brasileños, cuyas edades oscilaban entre 30 y 45 años, distinguió que los participantes necesitaban estar integrados, ser dinámicos y comprometidos, mientras que, quienes no participaban opinaban que no sabían con qué o cómo contribuir. Uno de los aspectos centrales de esta investigación señalaba que el silencio virtual es una de las herencias del modelo transmisivo de enseñanza en el cual se formaron. Algunos participantes precisaron que tuvieron serias dificultades para interactuar porque fueron formados exclusivamente para asimilar conocimientos y reconocieron que las dimensiones creativas, comunicativas o expresivas no fueron potenciadas durante su proceso de formación.

5. La búsqueda de otros modelos y propuestas pedagógicas

Un docente puede establecer relaciones comunicativas y de producción de conocimiento colaborativas, donde todos aprenden con todos, frente al modelo uno-todos, que es el hegemónico en el mundo de la educación y en los medios de comunicación. Esto supone modelar los dominios del conocimiento como espacios conceptuales donde los alumnos pueden construir sus propios mapas y conducir sus exploraciones, considerando los contenidos como punto de par-

tida y no como punto de llegada en el proceso de construcción del conocimiento. La participación del alumno se inscribe en los estados potenciales del conocimiento diseñados colaborativamente. El alumno no se ve reducido a mirar, oír, copiar y rendir cuentas. El alumnado crea, modifica, construye, se convierte en coautor, tiene una serie de elementos dispuestos para la construcción del conocimiento colectivo.

El profesor o profesora ofrecen un campo de posibilidades, de caminos que se abren cuando los alumnos accionan los dispositivos comunicativos. El docente garantiza la posibilidad de significaciones libres y plurales, sin perder de vista la coherencia con su opción crítica, ha de estar abierto a ampliaciones y modificaciones propuestas por los alumnos. Una pedagogía basada en esa disposición a la coautoría, a la interactividad, requiere la muerte de un modelo de profesor y el nacimiento de un docente democrático y plural. Esto significa exponer su opción crítica a la intervención, a la modificación y para ello se requiere humildad. Pero decir humildad no significa debilidad o minimización de la autoría, de la voluntad, de la osadía. Ya sea en el aula presencial o virtual, el docente debe tomar conciencia de que el conocimiento no está centrado en la emisión, en la transmisión de contenidos (Silva, 2010).

En la era digital, los actores de la comunicación ya no están restringidos a la separación de la emisión y la recepción propia de los medios de comunicación masiva o de la «cultura escrita», en los cuales el autor y el lector no están en interacción directa. Un docente puede redimensionar su autoría: porque deja de prevalecer el hablar-dictar del sistema basado en la distribución de la información unidireccional, en una perspectiva de la proposición del conocimiento abierta a la participación activa del alumnado que en su mayoría ha experimentado otros modelos en la Red y en la telefonía móvil.

En síntesis, un docente tiene la responsabilidad de mediar en la construcción de otro modo de pensamiento, de reinventar una nueva arquitectura de los saberes y, de alguna manera, de reinventar su profesión docente.

6. Conclusiones

En este periodo de conflicto y de transición que viven los sistemas educativos se observa que mientras que la escuela se basa en la lentitud, la reflexión, la acción lenta, el trabajo simultáneo en grupo y promueve una forma de autoría individual de las producciones y las calificaciones, el nuevo ecosistema comunicativo proponen la inmediatez, la aceleración, el shock emocional, la intuición, el trabajo colaborativo, la interacción rápida, la pantalla individual y una forma de autoría grupal.

En este contexto dilemático entre lo que significa la cultura escolar y la cultura fuera de las aulas, Dussel (2010) caracteriza cuatro grandes dimensiones que se dan en esos dos ámbitos:

En este periodo de conflicto y de transición que viven los sistemas educativos se observa que mientras que la escuela se basa en la lentitud, la reflexión, la acción lenta, el trabajo simultáneo en grupo y promueve una forma de autoría individual de las producciones y las calificaciones, el nuevo ecosistema comunicativo proponen la inmediatez, la aceleración, el shock emocional, la intuición, el trabajo colaborativo, la interacción rápida, la pantalla individual y una forma de autoría grupal.

a) La escuela reconoce la función de autor individual mientras que la cultura participativa y la producción colectiva en la red crean otros cánones sobre el proceso de coautoría e inteligencia colectiva.

b) La escuela da una primacía a lo racional sobre lo emocional mientras que en las redes los sentimientos y las emociones ocupan un lugar privilegiado.

c) La escuela se basa en mostrar, ver, definir verbalmente, mientras que en la Red la simulación y la inmersión son dos características destacadas en medio de la convergencia tecnológica y la integración de múltiples y variados lenguajes.

d) La escuela centra sus saberes en el maestro, el currículum y el libro de texto, mientras que la Red es un inmenso archivo, una biblioteca de saberes diferentes e inconmensurables hipertextuales.

Estos dos contextos, el de la cultura escolar y el de la cultura fuera del aula, definen de manera dilemática la encrucijada en la que se encuentran los sistemas educativos en el inicio de esta segunda década del siglo XXI.

Por un lado, seguir reproduciendo la pedagogía transmisiva que Freire (1985) caracterizaba como un sistema que dicta ideas donde no se producen verdaderos debates o se discuten temas y se impone al alumno un orden que no comparte y que no le ofrece medios para pensar auténticamente, porque recibe fórmulas dadas, como si fueran recetas de cocina; o por el contrario, introducir la pedagogía de la interactividad donde todos aprenden con todos en un contexto de incertidumbres que exige un esfuerzo de re-creación, de invención por parte de todos los que participan en un proceso de auténtica comunicación, siendo el diálogo y la participación dos de sus motores principales. Como ya lo anticipó Kaplún (1998: 51), «solo participando, involucrándose, investigando, haciéndose preguntas y buscando respuestas, problematizando y problematizándose, se llega realmente al conocimiento. Se aprende de verdad lo que se vive, lo que se recrea, lo que se reinventa y no lo que simplemente se lee y se escucha. Solo hay un verdadero aprendizaje cuando hay proceso; cuando hay autogestión de los educandos».

Referencias

- APARICI, R. (Coord.) (2010). Conectados en el ciberespacio. Madrid: Uned.
- APARICI, R. (Coord.) (2011). La educación 2.0 y las nuevas alfabetizaciones. Barcelona: Gedisa.
- AUBERT, A.; FLECHA, C.; GARCÍA, R.; FLECHA & RACIONERO, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia.
- BURBULES, N.C. & CALLISTER, T.A. (2008). *Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*. Buenos Aires: Granica.
- DUSSEL, I. (2010). *La educación alterada. Aproximaciones a la escuela del siglo XXI*. Córdoba: Salida al Mar.
- FREIRE, P. (1985). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- FREIRE, P.E & ILLICH, I. (2002). *La educación*. Buenos Aires: Galerna.
- GARCÍA CANCLINI, N. (2007). *Lectores, espectadores e internautas*. Barcelona: Gedisa.
- GONÇALVES, M.I. (2003). Educación digital. Tesis doctoral. Madrid: Uned.
- JENKINS, H. (2008). *Convergence Culture*. Barcelona: Paidós.
- LEMO, A. & LÉVY, P. (2010). *O futuro da Internet*. São Paulo: Paulus.
- KAPLÚN, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. Madrid: De la Torre.
- MARTÍNEZ PANDIANI, G. (2008). *La revancha del receptor. Política, medios y audiencias*. Buenos Aires: Universidad del Salvador.
- MCLAREN, P. & KINCHELOE, J.L. (2008). *Pedagogía crítica: De qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona: Graó.
- PORCHER, L. (1976). *La escuela paralela*. Buenos Aires: Kapelusz.
- SANTAELLA, L. (2007). *Navegar no ciberespaço. O perfil do leitor imersivo*. São Paulo: Paulus.
- SANTAELLA, L. & LEMOS, R. (2010). *Redes sociais digitais. A cognição conectiva do Twitter*. São Paulo: Paulus.
- SHIRKY, C. (2011). *A cultura da participação*. Rio de Janeiro: Zahar.
- SILVA, M. (2005). *Educación Interactiva: enseñanza y aprendizaje presencial y online*. Barcelona: Gedisa.
- SILVA, M.; PESCE, L. & ZUIN, A. (Org.) (2010). *Educação online: cenário, formação e questões didático-epistemológicas*. Rio de Janeiro: WAK.
- TAPSCOTT, D. (2010). *A hora da geração digital*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira Participações.
- VACAS, F. (2010). *La comunicación vertical. Medios personales y mercados de nicho*. Buenos Aires: La Crujía.