

## ¿Enseñar lo que se ignora?

¿Proponen las TIC una actualización de los postulados de Jacotot?

Arnolfini.net Mikel Morlas de la Rúa y Ioli Valsells Insa para las

VI Jornadas de Pedagogía del Arte y Museos PRESENCIAS VIRTUALITATS

Les TIC i la didàctica de l'art als espais museístics. Museu d'Art Modern de Tarragona.

Como casi siempre un fallo en un sistema lleva al descubrimiento de posibilidades alternativas interesantes en el mismo.

No queremos pecar de ingenuos al plantear esta aseveración con la que nos disponemos a introducir algunos de los aspectos filosóficos de la metodología aplicada en una serie de experiencias pedagógicas que hemos llevado a cabo en los ámbitos del arte y la comunicación audiovisual; pues, cierto es que conocer un método supone explorar sus posibles desviaciones de antemano.

### **Pongámonos en situación: Antecedentes cercanos. Univers TV.**

Aprovechando algunas plataformas web 2.0 para emitir contenidos audiovisuales en directo nos lanzamos en diciembre de 2008 a la implantación de un laboratorio de televisión en el que participaron, durante 12 días, alrededor de 180 niños, 200 adolescentes y 45 adultos. Partiendo de unos formatos de programa muy genéricos, los participantes decidían qué contenidos emitir y qué roles ocupar en la realización de los mismos (cámara, presentador, concursante, público, actor...).

El último día del laboratorio, mentalmente agotados por el ritmo de trabajo, decidimos que serían los participantes quienes diseñarían completamente la programación del canal: *¿Qué programa te gustaría hacer?... pues hazlo si quieres, aquí tienes los instrumentos.*

Así, con una cierta asistencia técnica por nuestra parte, surgieron algunos de los programas más interesantes desde los puntos de vista pedagógico y antropológico. Niños con sus padres y adolescentes tomaban la cámara y el micrófono para comunicar lo que les apetecía y con el lenguaje que en aquel momento les pareció. Algunos, que asistían activamente durante el principio del laboratorio, al ver que la responsabilidad de la emisión recaía sobre ellos, sentían una emoción contradictoria. El hecho de que nosotros ya no fuésemos los directores les parecía un pitorreo, pero enseguida aprovechaban la oportunidad para mostrar un desparpajo comunicativo y una creatividad en una intensidad que hasta entonces no había tenido lugar, aunque se hubiese apuntado.

Así, ese descuido nuestro (un tanto autoprovocado, tenemos que reconocerlo) en la metodología aplicada durante los días anteriores nos hizo recordar la idea de “el maestro ignorante” que conocimos gracias a Asier Mendizábal quien la expuso en el marco de un taller en el MACBA y que él mismo hizo girar alrededor de la idea de emancipación intelectual.

### **El maestro ignorante**

A principios del siglo XIX Joseph Jacotot revolucionó la enseñanza académica al empezar a enseñar materias que ignoraba (de las que no era gran conocedor ni especialista). Su planteamiento pasaba por una crítica filosófica del papel del maestro convencional; argumentando que éste, al explicar lecciones secuenciadas a los alumnos, no hacía más que reproducir un sistema social de desigualdades en el que nunca nadie llegaba a tener la sensación ni la libertad de valerse por sí mismo para aprender. Jacotot plantea que la igualdad tiene que estar presente como principio no como objetivo y se oponía a los “bienintencionados” pedagogos ilustrados que querían proporcionar la igualdad a las personas a través de la enseñanza pero que, en esa

voluntad, están poniéndose ellos por encima en la jerarquía del conocimiento, sosteniendo una forma de desigualdad fundamental y difícilmente salvable pese al aprendizaje prometido (para un mayor conocimiento de la obra de Jacotot recomendamos J. Rancière “El maestro ignorante” Ed. Laertes, Barcelona, 2003).

## Las TIC

Buscando un poco de información que apoyase los motivos por los que planteamos el interrogante “¿enseñar lo que se ignora?” que daba título a nuestra intervención en “Presències Virtualitats, Les TIC i la didàctica de l’art als espais museístics, VI Jornades de Pedagogia de l’Art i Museus” y que se ampliaba en el texto de presentación con la pregunta “¿podrían las TIC facilitar una revisión y actualización de los postulados de Jacotot y, quizá, hacerlos realizables?” encontramos un informe sobre la implementación de las TIC en un IES de un localidad al norte Catalunya donde se llegaba a la conclusión que la figura del profesor estaba siendo trasladada, por el uso de dichas tecnologías, hacia una función más propia del rol del colaborador (tesis que aparece también en el artículo «Critical indicators of innovative practices in ICT-supported learning» presentado en la conferencia Prometeus, del que está disponible un fragmento traducido al castellano así como información adicional en: <http://www.elearningworkshops.com/modules.php?name=News&file=print&sid=110>). Esta mutación del rol del *maestro* es algo que hemos podido experimentar en nuestra trayectoria en el mundo de la pedagogía del arte. Empezamos como transmisores de ciertos conocimientos. Pero, al irse democratizando el acceso a estos gracias a los recursos de Internet, comenzamos a pensar que sería más enriquecedor generar nuevas situaciones que provocasen el reconocimiento, en aquellos que iban a ser nuestros “alumnos”, de sus propias facultades para experimentar con los discursos estéticos y conceptuales, de evolucionar por sí mismos sin necesidad de conocer de antemano tales o cuales autores, estilos, técnicas o corrientes. Esa información les podría llegar o no en función de su trayectoria y nosotros se la íbamos a facilitar si nos la demandaban. No se trataba de esconderla, simplemente no anteponerla por defecto. Y, en ese contexto, nosotros lo único que podíamos hacer era intentar catalizar sus motivaciones, ayudar a solucionar ciertos problemas y participar de sus ideas sin expectativas de ningún tipo de resultado determinado, confiando en que éste, fuese el que fuese, se iba a dar y supondría un aprendizaje valioso para los participantes.

Este tipo de pedagogía -algunos dirían antipedagogía- lo hemos puesto en práctica tanto en programas de estudios reglados (<http://adiosrogandoyconelmazodando.blogspot.com>, con personas matriculadas en los ciclos formativos de grado superior en la Escola d’Art i Disseny d’Amposta) como en actividades formativas y pedagógicas no regladas (TV Força, taller d’experiments televisius y el ya mencionado laboratorio de TV “Univers TV”, ambos accesibles desde [www.arnolfini.net](http://www.arnolfini.net)). En todas estas experiencias las TIC nos han servido para la realización de una serie de actividades que los “alumnos” transformados en dinamizadores, en creadores, en críticos, directores y coordinadores, diseñaban, acordaban, ejecutaban y compartían en un contexto abierto y con sentido público (sobre todo por la publicación de blogs y canales de TV via Internet pero también por la presencia en espacios públicos no virtuales) del que han podido ser partícipes terceras personas de la ciudad o del barrio, no quedándose dentro de los límites del centro académico. En definitiva, proyectos de acción en un ámbito no aislado en el que los participantes pueden experimentar diversas formas de protagonismo a la hora de afrontar las temáticas que ellos mismos eligen y desarrollan.

Sintetizando: Las TIC proporcionan el acceso a las fuentes de información y eso nos descarga de tiempo que podemos dedicar en colaborar en proyectos experimentales a

través de los que todos los que participamos podemos aportar nuestras facultades, desarrollar inquietudes y llegar a ciertos conocimientos por nosotros mismos.

### **Dificultades**

La primera de las dificultades relevantes que hemos experimentado se refiere a los resultados.

En una sociedad acostumbrada a que gran parte de la actividad laboral y académica - e incluso cultural, doméstica y de ocio- reporte unos resultados cuantificables a corto y medio plazo, nosotros mismos somos los primeros en padecer una cierta inquietud cuando en un proceso aparecen silencios o espacios de tiempo en los que "parece que no sucede nada" o que no se avanza.

Esta inquietud se acentúa cuando gran parte del proyecto cobra sentido público a través de las TIC. Cuando, por ejemplo, un blog no se actualiza diaria o semanalmente o una emisión de tv por Internet se queda en aparente *stand by* ya no por un fallo en la tecnología sino por la falta de acción dinámica exteriorizable de los que la realizan. En estos momentos es cuando se somete a prueba la confianza, la convicción filosófica, no sólo en una pedagogía sino en unos individuos, en el grupo que conforman y en la situación que construyen.

Podemos diagnosticar la inquietud, casi ansiedad, como un efecto y defecto propio del contexto socio-económico y cultural en el que hemos crecido y nos hemos formado. Y, la confianza -sobre la que Jacotot llama la atención y reclama para su proyecto de emancipación intelectual-, el remedio a tal patología.

La confianza en la capacidad y actitudes de las personas está en la base del principio de igualdad que defienden las declaraciones de los derechos humanos y en la que se inspiran un gran número de cartas magnas y normas abstractas que regulan nuestra sociedad pero, sin embargo, ésta -la sociedad- no parece tenerlo asumido; si atendemos a los acontecimientos de la praxis cotidiana.

Desde el arte como disciplina de pensamiento y acción se han desarrollado discursos, sobre todo durante el siglo XX y principios del XXI, en la línea de superar los problemas que conlleva pensar en resultados. La performance o el arte de acción más experimental nacen en y por esa reflexión. Y abogan por la necesidad de centrar la atención en la idea de proceso.

El transcurso de los acontecimientos esdeviene, así, en aquello que aporta valor añadido, evolución y aprendizaje. Los resultados cuantificables son un elemento más del proceso; no necesariamente el más importante.

Una de las consecuencias de este discurso, aplicado en el ámbito de las relaciones artísticas, se presenta interesante pero conflictiva pues supone la alteración de las formas de poder económico, poder curricular y las relaciones de prestigio establecidas. Si el proceso en sí es lo que importa, todo dentro de ese proceso es la obra de arte y por tanto todo tiene valor. Aunque es un valor relativo que sólo tiene sentido dentro del contexto global del proceso en cuestión. Además, el concepto de autoría se diluye cuando entra en juego una colectividad de personas que, por el sólo hecho de incidir en ese contexto, pero más aún si deciden involucrarse conscientemente en el proceso, acaban por convertirse en coautores de la obra, pudiendo ser éstos dos o dos millones.

Esta lógica aplicada a la pedagogía hace necesaria una redefinición las relaciones convencionales que tienen su base en el currículum y sobre las que se rigen la gran mayoría de sistemas formativos actuales.

El currículum establece una objetivación del aprendizaje en tanto que marca unas metas comunes y regladas ordenadas en una escala vertical. Acceder a un tipo de formación requiere antes haber conseguido titulaciones de rango inferior.

Pero la lógica del proceso conlleva asumir la mutabilidad de los roles y la relativización de los resultados académicos (entendidos éstos bajo la óptica convencional de los

sistemas de evaluación curricular jerárquicos). El proceso conlleva una multiplicidad de itinerarios que se van definiendo por la propia historia del proceso mismo y que no pueden ser previstos ni planificados de antemano pensando en la consecución de unas metas concretas. Como, por ejemplo, que un alumno saque más de un 5 sobre 10 en un examen de 13 preguntas o realice un trabajo de investigación cumpliendo con los parámetros definidos por un claustro de profesores sometidos a un programa de estudios diseñado a partir de los preceptos de una ley elaborada en el Parlamento Europeo; lejos de los adolescentes que van a su Instituto en un pueblo de Transilvania. En un proceso todos los agentes que participan tienen la facultad de cobrar mayor o menor protagonismo a la hora de provocar que éste tome unas u otras direcciones, llegando a suponer que la figura del profesor como guía no sea necesaria. Lo que desmonta el sistema jerárquico curricular e incluso restándole valor a los méritos académicos y títulos conseguidos en favor de experiencias vividas desde la subjetividad; de las cuales se extrae una amalgama de información de naturaleza cualitativa y cuantitativa difícil de estandarizar, cuando no imposible.

Recuperando aquí el papel de las TIC como fuentes de conocimiento y/o accesos a dichas fuentes en relación y sus implicaciones en el fenómeno de modificación del rol del maestro hacia el rol del colaborador, se entiende la pregunta: *“Entonces, ¿para que estoy estudiando la carrera de magisterio?”* Que una estudiante universitaria nos dirigió, con cierta indignación, en la ponencia que dio origen a este texto y en la que planteábamos, atendiendo al discurso que acabamos de exponer, la posibilidad de la desaparición del maestro -como profesional con titulación específica- para ser sustituidos por personas que, simplemente, se mostrasen dispuestas a la colaboración, realizando diversas actuaciones dentro de un proceso, pero sin necesidad de ningún currículum académico ni título determinados.

Nosotros le respondimos con la misma pregunta que ella nos hizo y en sus argumentos por legitimar un sistema pedagógico curricular llegó a decir que era muy consciente que los tres años de carrera no le iban a servir para nada y que no se iba a sentir preparada para afrontar una clase con un grupo de niños en una escuela. Y que, para superarlo, seguiría formándose haciendo cursos de especialización.

Estas manifestaciones demuestran hasta donde el universitario puede asumir unos niveles de confianza en sí mismo tan bajos que le lleven a buscar la seguridad fuera, en programas de especialización, cursillos y postgrados. Una lectura posible de éste fenómeno apunta a cómo una sociedad consigue someter al individuo a un sistema. En este caso, a un sistema que, además de generar beneficios económicos, somete a unos mecanismos de poder determinados.

Sin embargo, esta sería una visión un tanto pesimista. Pues, todo sistema que pretenda sobrevivir debe mostrar, en un momento u otro una cierta apertura hacia el exterior y, por consiguiente, los individuos que forman parte pueden enriquecerlo o modificarlo en el contacto con las alternativas que dicha apertura deja al alcance.

Asociada a este planteamiento encontramos otra de las dificultades de nuestras experiencias y que consiste en cómo hacer que las instituciones acojan en su burocracia un sistema orientado al proceso.

A tenor de lo expuesto más arriba se puede entender que el maestro, al colaborar en la universalización del acceso a las fuentes de conocimiento y abandonar su posición de explicador está poniendo en duda su papel como profesional y por tanto su modo de obtener una remuneración.

Nosotros somos conscientes que la aplicación de este tipo de pedagogía conlleva someter a juicio los principios de la necesidad de nuestro papel en el proceso de aprendizaje. Y aunque lo asumimos, pues creemos en ello desde el punto de vista de la teoría y la práctica, no cabe duda de que acrecienta la precariedad, en términos económicos, que soporta la clase de los trabajadores cognitivos. Entonces, si no es de esperar una reacción solidaria de los profesionales de la formación por el menoscabo a su estatus -que subyace de la propuesta del *maestro ignorante*- a priori se plantea

complicada una solución “tranquila” a la dificultad de compaginar una pedagogía como la propuesta con el ámbito académico. Por bien que nuestra hipótesis apuntaría hacia la consecución de la misma gracias a la dinámica que la presencia de las TIC en las aulas parece estar imponiendo (recordemos aquí la conclusión del informe sobre la implementación de las TIC en un IES al que hacíamos alusión al principio de este texto) pero que, como intentaremos desarrollar más adelante, no está exenta de riesgos.

Otra dificultad que hemos detectado en los procesos pedagógicos que hemos llevado a cabo con fundamento en la idea de “el maestro ignorante” se refieren a la fractura digital (traducción al castellano de la expresión *digital divide* de Simon Moore que Carmen Pardo Salgado recoge en su estudio “Las Tic: una reflexión filosófica” Ed. Laertes, Barcelona, 2009).

Aunque la publicidad de instrumentos electrónicos que nos permiten el acceso a Internet y las ofertas de conexión ADSL ocupan una parte importante de la comunicación audiovisual que aparece por televisión, prensa escrita, radio, paneles para anuncios instalados en la ciudad y en las carreteras y banners publicitarios en sitios web, no todo el mundo dispone todavía de conexión a Internet doméstica. Sí en la biblioteca, el locutorio, en centros académicos, entornos en que el usuario ha de seguir unas normas y respetar unos tiempos de uso, impidiendo una auténtica familiarización con el medio y promoviendo, en consecuencia, un conocimiento superficial del mismo.

Si bien es cierto que, atendiendo a nuestras experiencias, los más jóvenes acostumbran a aprender con facilidad el funcionamiento técnico de las herramientas digitales, los que no tienen conexión a Internet doméstica, por no hablar de los que ni siquiera tienen ordenador, muestran un cierto temor y poca constancia al explorar las posibilidades de las TIC en lo que se refiere a software.

Los adultos, por su parte, también reproducen estas actitudes aunque en un grupo de 10 personas siempre hay 2 ó 3 que demuestra un manejo ágil y creativo. Estos últimos siempre tienen acceso a las TIC desde el ámbito doméstico.

Pero tener ordenador con conexión a Internet y usarlo a diario no tiene porqué traducirse en una buena predisposición y empleo creativo y eficiente de dicha tecnología. Algunas de las herramientas digitales diseñadas para su aplicación en el ámbito pedagógico resultan aburridas y poco funcionales. Según algunos estudiantes universitarios durante el debate abierto en torno a Moodle (software de lecciones, apuntes escolares electrónicos y evaluación a través de Internet) en el marco de nuestra ponencia en *Presències Virtualitats*. Quizá estas quejas puedan estar fundadas en el efecto de comparación con otros entornos digitales y portales de Internet de gran popularidad y uso diario que ofrecen una mayor simpleza de manejo y una imagen más atractiva. En definitiva, un sentido más lúdico. Y es, precisamente, enfrentarse a la necesidad de que todo sea divertido –más aún si se trata de sentarse delante de la pantalla del ordenador– una dificultad que pone de manifiesto que el *aprender jugando* como método puede ser un riesgo para la pedagogía en general. Cuyo trasfondo filosófico ha sido y continúa siendo fuente de intensos debates y posturas opuestas. Algunas tan *políticamente incorrectas* como la de Ricardo Moreno Castillo en “Panfleto Antipedagógico”, Ed. Lector, Barcelona, 2007.

## Riesgos

Hasta el día en que un tipo con aspecto de haber salido del videojuego Command&Conquer (un clásico de la estrategia militar para pc ambientado en un futuro cercano de ficción) apareció guiando un *videotutorial* para aprender el manejo de un portal que permite gratuitamente la emisión en directo de contenidos audiovisuales, no acabamos de darnos cuenta de lo inocentes (inconscientes también)

que somos, en general, los usuarios de Internet.

Acostumbrados a *Twitters, Facebooks, blogs, Fotologs, Myspaces, Messengers, YouTubes...* poco nos preocupa quien está detrás –o delante– en el diseño y desarrollo de este tipo de aplicaciones que, para muchos, se han convertido en canales de comunicación prioritarios para el tiempo de ocio pero que están siendo utilizados también para fines laborales e incluso en las relaciones con los entes públicos (como en el archipublicado caso de la citación judicial a través de Facebook que fue admitida como notificación válida por un Tribunal australiano: [http://www.elperiodico.com/default.asp?idpublicacio\\_PK=46&idioma=CAS&idnoticia\\_PK=571363&idseccio\\_PK=1012](http://www.elperiodico.com/default.asp?idpublicacio_PK=46&idioma=CAS&idnoticia_PK=571363&idseccio_PK=1012)).

A estas plataformas se les podría sumar todo el software y tecnologías implementadas en el ámbito de la pedagogía. La procedencia e inspiración filosófica y ética de las cuales tampoco el usuario acostumbra a estar informado, en gran parte, por su propia falta de inquietud al respecto. Una imagen agradable del interfaz que responda a una cierta estética puede ser suficiente para que aceptemos con agrado el uso de un producto determinado.

Este “descuido ante el origen y el trasfondo de lo tecnológico” es algo de lo que filósofos y pensadores nos vienen advirtiendo desde hace ya bastantes años. Heidegger, Marcuse, Adorno, Benjamin... son algunos de los nombres a tener en cuenta para una perspectiva crítica filosófica de la implantación de las tecnologías de la modernidad en la pedagogía, el trabajo y la vida cotidiana (para una profundización recomendamos consultar a Carmen Pardo Salgado en su estudio “Las Tic: una reflexión filosófica”). De ellos se extrae que el paradigma de la objetivación racional de las sociedades a partir de la modernidad provoca y promueve una imagen de la tecnología como algo neutral. Pero, no deberíamos soslayar el hecho de que toda tecnología es fruto de un sistema de relaciones de poder, su diseño resta afectado por éste y es desarrollada por personas; sujetos con subjetividad influenciada de una manera u otra por el sistema. La tecnología, según este discurso, provoca automatismos en la vida de las personas, implanta una especie de conductismo social acorde a los intereses creados de un sistema político, económico y social. Algunos de estos filósofos abogan por una enseñanza independiente a esos sistemas de relaciones como una manera de construir una sociedad libre. ¿Justo lo contrario que el polémico Plan Bologna establece cuando facilita la intervención de las empresas privadas en las universidades?

Pero, ¿no acabarían reproduciéndose otro tipo de relaciones de poder y automatismos sociales también en ese teórico espacio de independencia intelectual?

No nos dedicaremos aquí a intentar buscar una respuesta a tal elucubración. Tarea que superaría nuestros conocimientos en antropología, psicología, historia y teorías de sistemas.

En los casos concretos en que nos hemos visto involucrados hemos mostrado una preferencia por el uso de aplicaciones TIC de las redes sociales tales como blogs y portales de emisión de vídeo en streaming de amplio alcance popular. Y ello porque, pese a la existencia de plataformas alternativas supuestamente independientes, libres y responsables éticamente, éstos presentan mayor posibilidad de impacto ya que no se limitan a un perfil de usuario muy definido. Además de ofrecer una estabilidad y accesibilidad que dichas alternativas no proporcionan aún.

Ahora bien, el medio es el mensaje. McLuhan, estamos de acuerdo.

Eso supone que, dependiendo de la naturaleza del proceso pedagógico en cuestión, no debe descartarse a priori ninguna posibilidad. Tomando, eso sí, las medidas de seguridad pertinentes (como las que se puede aconsejar a niño que usa Internet para la protección de datos y la prevención ante usos fraudulentos de Internet) e intentando, en grupo, detectar y analizar la posible contaminación ética, estética y filosófica que conlleva el uso de una determinada tecnología para sopesar si ésta debe ser aplicada y de qué manera. Y es que “el medio es el masaje” (McLuhan y Fiore, 1988).

La mayoría de las TIC de las redes sociales son atractivas en un primer momento

pues prometen una interactividad elevada en comparación a la de las tecnologías del pasado (cada vez más reciente). Pero, atención, también a las de la competencia. Así, hemos de asumir que ser usuarios consiste en ser consumidores y, consecuentemente, entrar en una dinámica comercial tendiente a la consecución de un beneficio económico por parte de la persona u organización que nos suministra la tecnología, siendo éste el objetivo primero y último de gran parte de las TIC. Lógica que puede incluso llegar a afectar al software libre y gratuito, en el cuál las relaciones no se basan en una directa e inmediata transacción económica, pero que bien pueden terminar en ella (actividades de promoción y formación derivadas de un producto del que se aprovecharía la etiqueta “libre” como estrategia de marketing) o en otro tipo de relación de poder.

La reducción de este tipo de riesgos podría llegar con el desarrollo de unas TIC para cada caso en concreto y a cargo de las personas implicadas. Ahora bien, eso supondría una alfabetización en lenguajes de programación –cuando no en la facultad de desarrollar lenguajes propios –, incluso en electrónica, inexistente en la actualidad. Y que, de alcanzarse en un futuro, transformaría a los consumidores en *prosumidores* (en lenguaje informático -y pese a las connotaciones negativas asociadas- bien podría denominárseles *hackers*).

A partir de aquí que cada cual imagine, si quiere y puede, su futuro ideal.

Aunque no directamente relacionado con el empleo de las TIC, otro de los riesgos que afectan a la pedagogía de “el maestro ignorante” -a partir del rol de colaborador en condición de igualdad con el alumno que el pedagogo adoptara- se podría sintetizar en el dicho popular “ser más papista que el papa”. En el sentido que el pedagogo se exceda en una interpretación de la igualdad con el alumno tan radical que estaría desvirtuando la propia igualdad pretendida. Pues, éste se estaría arrogando, no sin cierta carga paternalista, el papel de juez o de mártir de dicha igualdad, dependiendo del desarrollo del proceso en que se viera inmerso.

De echo, hasta la fecha, en nuestras experiencias con grupos de personas de diversas edades que van desde los 7 hasta los 30 años (y más allá) en todas las ocasiones aparece tarde o temprano un liderazgo, por bien que este pueda ser más o menos reconocido de manera consciente y formal por el grupo. Ello, bajo esa lectura extrema del principio de igualdad, podría entenderse como el fracaso del método al que nos referimos (y que se ha dado en llamar *universal* o *panecástico*).

¿A caso no será la desigualdad una circunstancia genética, atávica u ontológica en el ser humano (como lo es en otras especies animales)?

Esta duda hace de la igualdad una cuestión terrenal, menos abstracta, relativizándola, al menos en nuestro caso, permitiéndonos una mayor sencillez en la práctica pedagógica que se refleja en un mejor acercamiento -libre de prejuicios- a las personas que participan del proceso pedagógico, haciéndonos más permeables a sus inquietudes y al intercambio de conocimientos en cada situación acontecida. Pero que, pese a reportar un grado de satisfacción positivo en el grupo, puede traer consigo el establecimiento, por parte del grupo o de algunos de sus miembros, de una especie de *stars system* que suele reproducirse en imitación a la cultura de los *mass media* pero que, sin duda, debe encontrar sus orígenes en sistemas sociales arcaicos y ante el que cabe estar un tanto prevenidos (queremos decir curarse de espanto o quitarse ciertos prejuicios) en pro de no desnaturalizar las relaciones.

Quizá anterior, aunque relacionado, sea el riesgo que supone aplicar una metodología igualitarista en contextos académicos y formativos tradicionalmente definidos por los roles de profesor y alumno. Roles que activan una preconcepción de funciones y objetivos diferenciados que pudiera hacer poner en cuestión, por parte de los alumnos, la coherencia de un método que les invita a redefinirse, trasladándoles una responsabilidad, la de la auto-emancipación, que quizá no estén dispuestos a asumir por causas de origen socio-cultural o psicológico que deberían abordarse desde otras

vías de acción (por mucho que puedan ser paralelas o coincidentes en ciertos aspectos con los planteamientos pedagógicos descritos).

## Conclusiones

Después de haber descrito las dificultades y riesgos detectados en experiencias pedagógicas relacionadas con el empleo de las TIC y filosóficamente orientadas hacia una educación para la auto-emancipación exponemos un caso que nos ayudará a exponer algunas de las conclusiones a las que hemos llegado:

Durante el desarrollo de un taller de tv experimental con niños de un barrio de la periferia de Tarragona, éstos insistían en la realización de programas de baile (imitando en cierto modo a algún formato con éxito de audiencia emitido en televisión). Tras dos sesiones, las primeras, en la misma tónica nos planteamos cuál debía ser nuestra actitud, pues creíamos que, si bien el baile es una actividad positiva en diversos aspectos, no compartíamos ni la selección musical ni las influencias (una y otras con origen en la cultura del consumo de masas). La decisión al respecto estaría afectada por el riesgo a desvirtuar el principio de igualdad entre los miembros del grupo. Si tratábamos de imponer otra actividad estaríamos arrogándonos el rol de directores desde casi un principio, cosa que podía coartar la expresión y el autoaprendizaje personales. Pero, si olvidábamos nuestra propia subjetividad podíamos acabar convertidos en meros instrumentos técnicos, sin poder aportar riqueza en la toma de decisiones al respecto de los contenidos. La solución fue llegar a la conclusión de que, por un sentido igualitario y colaboracionista, nosotros, pese haber aterrizado en un entorno desconocido, formábamos parte ya de un contexto y que, si los protagonistas del mismo habían de ser libres para aportar sus opiniones y hacerlas valer, nosotros no debíamos ser una excepción. Así pues, perdimos el reparo a expresar nuestras preferencias y, al hacerlo, ganamos, precisamente, en igualdad. Los niños ya no nos veían como técnicos especialitas que íbamos a seguirles en todas sus decisiones sin rechistar sino como colaboradores con “voz y voto” dentro del grupo.

Sin embargo en otro momento del taller, tuvimos que tomar la decisión de no participar de la emisión de un programa de humor por un conflicto ético en el tratamiento de un *gag* en el que tomaban parte varios niños. Con el agravante que, debido a la fractura digital del grupo (nunca pudieron aportar cámaras de vídeo digitales propias pues, seguramente, no tenían o no se las dejaban) nuestra salida de dicha emisión suponía la interrupción de la misma por falta de recursos tecnológicos (que aportábamos nosotros casi en su totalidad). La consecuencia de este hecho suponía un menoscabo a las posibilidades de desarrollo de un lenguaje audiovisual propio en los participantes. Pues, si no había registro en vídeo no habría posterior publicación ni, por tanto, posibilidad de crítica (propia o por parte de terceras personas) que les hiciese modelar su manera de comunicar desde la imitación habitual de patrones adoptados de los *mass media* hacia la creación de un lenguaje audiovisual propio –justamente una de las principales virtudes detectadas del uso de las TIC en las experiencias pedagógicas comentadas–.

Así, si bien las TIC proporcionan a las actividades pedagógicas un sentido público “con sentido” (valga la redundancia) en un contexto social determinado, favoreciendo la creatividad y la crítica constructiva, resulta necesario solucionar las dificultades y dependencias en cuanto al acceso a dichas tecnologías.

Otras conclusiones:

El ámbito académico reglado aún conlleva convenciones sobre roles y jerarquías que, aunque las TIC están comenzando a modificar hacia la horizontalidad, obligan a un trabajo de recontextualización para que el estudiante y el profesorado colaborador

superen prejuicios casi atávicos en la enseñanza relativos a los sistemas de evaluación, méritos, desmotivación o ausentismo. Dificultad que no encontramos en ámbitos museísticos y artísticos no reglados en los que el alumno no acude motivado por la promesa de la consecución de un título determinado sino por la inquietud de experimentar.

Creemos que el riesgo a los automatismos y al conductismo social que, según ciertos postulados filosóficos aludidos más arriba, puede producir la implementación de las TIC en la vida cotidiana, laboral y académica, se reduce si se emplean diversas tecnologías simultáneamente, no consolidando ninguna como totalizadora y descartando cualquiera de ellas sin demasiados reparos –aunque sí a través de un análisis de los porqués– si se estima necesario. Es decir, el empleo de diversas TIC –siempre que no hayan sido diseñadas por las mismas personas u organizaciones– reparte la influencia que éstas puedan tener en nuestras formas de actuar y pensar y favorece la crítica comparativa. Lo que no sucedería si nos abandonásemos al empleo de una única tecnología o un conjunto de tecnologías con origen en, por ejemplo, una única empresa de desarrollo de software o hardware.

Es por ello que consideramos que la estandarización que puede estar comenzando a darse, sobre todo en instituciones académicas, por la elección de paquetes de material pedagógico (pantallas interactivas, software de apuntes, intranets...) aunque tenga el atractivo de la compatibilidad –al fin y al cabo comodidad– consolida el aislamiento tradicional en el mundo académico, favorece el conductismo (corporativista) formativo y por consiguiente: limita las posibilidades de emancipación intelectual.