

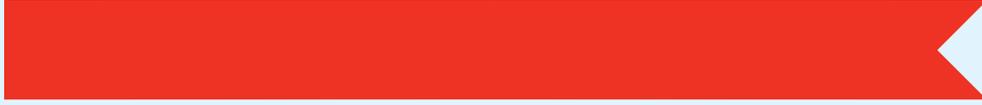
EDUCACIÓN

EXPANDIDA

UNA PUBLICACIÓN DE ZEMOS98 con textos de:
Rubén Díaz, Javier Echeverría Ezponda,
Juan Freire, Jon Igelmo Zaldívar, Mizuko Ito,
Antonio Lafuente, Brian Lamb,
Jesús Martín Barbero, Alejandro Piscitelli,
Dolors Reig Hernández y Michael Wesch

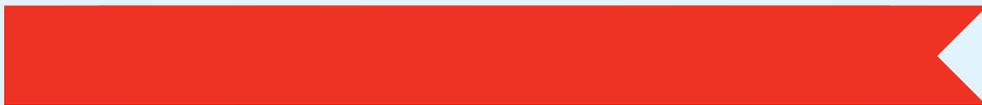
Michael Wesch es antropólogo cultural e investiga sobre los efectos de los “new media” en la sociedad y la cultura. Es profesor en la Universidad del Estado de Kansas, donde junto a sus alumnos estudia las redes sociales y otras herramientas propias de la Web 2.0 y cómo afecta al comportamiento en comunidad. Wesch plantea que la cibercultura ha transformado la cultura y ello podría tener profundas consecuencias en el sistema educativo.

www.mediatedcultures.net



DE ALMACENAR CONOCIMIENTO A SER CAPACES DE OBTENERLO:

APRENDIENDO EN LOS NUEVOS ENTORNOS
MEDIÁTICOS



Traducido de:
Michael Wesch (2009). *From Knowledgable to Knowledge-able: Learning in New Media Environments*. *Academic Commons*, January 2009 issue: "New Media Technologies and the Scholarship of Teaching and Learning"
<http://www.academiccommons.org/commons/essay/knowledgable-knowledge-able>
<http://www.academiccommons.org/issue/january-2009>

LA CAPACIDAD DE OBTENER CONOCIMIENTO [«KNOWLEDGE-ABLE»]

La mayoría de las aulas universitarias han experimentado una profunda transformación en los últimos diez años. No me refiero a las numerosas iniciativas para dotarse de pantallas de plasma, asientos móviles, mesas redondas o pizarras digitales. El cambio es más imperceptible, aunque su capacidad transformadora es muy significativa. Como escribí recientemente en el Britannica Online Forum:

Algo se masca en el ambiente: se trata, nada más y nada menos, de los aparatos digitales de más de mil millones de personas, y de los ordenadores conectados entre sí y que generan más de 2.000 gigabytes de información nueva por segundo. Aunque la mayoría de las aulas se construyeron cuando se suponía que la información era escasa y difícil de encontrar, hoy en día casi la totalidad del conocimiento humano fluye a través y alrededor de estas salas, disponible gracias a ordenadores portátiles, teléfonos móviles e iPods. Las aulas que se erigieron para facilitar la transmisión de los conocimientos magistrales del profesor se ven ahora envueltas en una nube de información digital omnipresente en la que el conocimiento se genera, no se encuentra, y la autoridad se negocia continuamente mediante el diálogo y la participación (1).

Este nuevo entorno mediático puede ser inmensamente disruptivo para los métodos y las filosofías pedagógicas actuales. Al internarnos progresivamente en un contexto de información instantánea e infinita, se reduce la importancia de que los estudiantes conozcan, memoricen o recuerden información, y cobra relevancia su habilidad para encontrar, clasificar, analizar, compartir, debatir, criticar y crear información. Han de pasar de almacenar conocimiento a ser capaces de obtenerlo.

En este momento, la cantidad total de información presente en nuestro entorno es asombrosa, pero lo que es más importante, la información digital interconectada es además cualitativamente diferente de la información en otros formatos. Se puede crear, gestionar, leer, criticar y organizar de manera muy distinta la información en papel y adoptar formas que ni siquiera imaginamos. Para entender el verdadero potencial de esta “revolución informativa” sobre la educación superior, es imprescindible ir más allá del marco conceptual de la “información”. Porque en la esencia de esta “revolución informativa” residen nuevas maneras de relacionarse unos con otros, de conversar, de interactuar, nuevos tipos de grupos y nuevas maneras de compartir, intercambiar y colaborar. Wikis, blogs, etiquetado, redes sociales y otros avances de la tan en boga Web 2.0 son especialmente prometedores en este sentido porque están impulsados por la voluntad de interactividad, participación y colaboración. Es esta “esencia” de la Web 2.0 la que es importante para la educación. La tecnología es secundaria. Se trata de una revolución social, no tecnológica y su aspecto más revolucionario podría ser la manera en la que nos proporciona herramientas para replantearnos la educación y la relación profesor-alumno en una variedad casi infinita de posibilidades.

ESTRUCTURAS FÍSICAS, SOCIALES Y COGNITIVAS QUE SE NOS VUELVEN EN CONTRA

Pero muchas estructuras se nos vuelven en contra. Las estructuras físicas son previas a la era de la información infinita, las estructuras sociales se establecieron para servir a propósitos diferentes de los actuales, y las estructuras cognitivas que hemos ido desarrollando intentan adaptarse a las posibilidades emergentes.

Las estructuras físicas son más fáciles de identificar, y ocupan un lugar destacado en cualquier gran aula provista de “tecnología punta”. Filas de asientos fijos se enfrentan a menudo a una tarima que alberga un ordenador desde el cual el profesor controla al menos 786.432 puntos de luz en una pantalla gigante. Butacas de estadio, paneles de insonorización y otras tecnologías acústicas están diseñadas para que se fije la máxima atención sobre el profesor al frente de la sala. El “mensaje” de este entorno es que aprender es adquirir información, que la información es escasa y difícil de encontrar (por eso acudes al aula, para obtenerla), que deberías confiar en la

autoridad para adquirir una buena información, y que la información correcta está fuera de toda discusión (por eso los asientos no se mueven ni se giran). En resumidas cuentas, incita a los estudiantes a confiar en la autoridad y dejarse llevar.

Muy pocos docentes estarían de acuerdo con este mensaje y, de hecho, hay quien utiliza el aula para lanzar enérgicos ataques en contra. Pero el contenido de tales charlas se ve eclipsado por las horas y horas y días y días de estar sentados escuchando la información de la autoridad y regurgitándola en los exámenes.

Parte del profesorado desea subvertir el sistema, pero varias estructuras sociales se les vuelven en contra. Los experimentos radicales en la enseñanza no ofrecen garantías e incluso menos recompensas en la mayoría de sistemas de consolidación y promoción profesional, aunque tengan éxito. En muchos casos, a los docentes se les exige que evalúen a sus estudiantes de manera estandarizada para satisfacer los requerimientos del currículum. No hay nada más fácil de evaluar que la información memorizada en exámenes de opciones múltiples, y los resultados numéricos concisos y “objetivos” satisfacen a los miembros de comités ocupados con su propia enseñanza e investigación.

Incluso en situaciones en las que existe voluntad de exploración y libertad, en las que los docentes pueden trabajar libremente sin límites físicos y sociales, nuestros hábitos cognitivos a menudo suponen un escollo. Marshall McLuhan lo llamaba “el efecto retrovisor”, apuntando que: “Observamos el mundo a través de un espejo retrovisor. Avanzamos marcha atrás hacia el futuro” (2).

La mayoría de nuestras asunciones sobre la información están basadas en las características de la información en papel. En papel, percibimos la información como una “cosa” con forma material, y hemos creado complejas jerarquías para clasificar cada pedazo de información en el lugar que le corresponde por lógica. Pero como han demostrado David Weinberger y Clay Shirky, la información digital interconectada es fundamentalmente diferente de la información en papel (3). Y cada innovación digital parece liberarnos de una asunción que dábamos por hecha.

Incluso algo tan simple como el hipervínculo nos ha enseñado que la información puede estar en más de un sitio a la vez, lo que desafía la idea de información basada en el tradicional eje espacio-temporal como una “cosa”

que tiene que estar “en un lugar”. Google utilizó los vínculos y revolucionó nuestra forma de investigar con un potente buscador automático.

Aparecieron los blogs y nos enseñaron que cualquiera puede ser un creador de información. De repente, cualquiera puede crear un blog en cuestión de segundos. Y la gente ha reaccionado. Technorati registra ahora más de 133 millones de blogs, casi 133 millones más que hace solo cinco años. YouTube y otros sitios para compartir vídeos han suscitado una participación similar en la producción de vídeos. Más de 10.000 horas de grabaciones se suben diariamente. En los últimos seis meses, se ha subido más material a YouTube que la suma de todo el contenido emitido por las principales cadenas de televisión. Mientras que estos medios demandan participación, las aulas siguen enviando el mensaje de “déjate llevar”.

La Wikipedia nos ha enseñado otra lección, que un entorno de información interconectado permite trabajar conjuntamente de nuevas formas para crear información que puede competir con (e incluso superar) el contenido de los expertos en casi todos sus aspectos. El mensaje de Wikipedia no es “confía en la autoridad” sino “explora la autoridad”. La información autorizada también se puede discutir en Wikipedia, la información se autoriza mediante la discusión, y esta discusión está disponible para que el mundo la contemple e incluso participe. Esta cultura de la discusión y la participación está disponible en estos momentos en cualquier sitio web con una “segunda capa” emergente de la web mediante aplicaciones como Diigo, que permite añadir comentarios y etiquetas a cualquier otra página web.

Y al comentar y etiquetar estos sitios los organizamos colectivamente, y por tanto la noción de que este nuevo entorno mediático es demasiado grande y desorganizado como para que nadie encuentre nada provechoso ni relevante simplemente no es cierta. La antigua presuposición de que la información es difícil de encontrar se ha superado mediante la comprensión de que si configuramos con efectividad una red digital hiperpersonalizada, la información nos encontrará a nosotros. Por ejemplo, he configurado mi propio portal Netvibes para que en el momento en el que alguien, en cualquier parte, etiquete algo con ciertas palabras clave que me interesen, reciba inmediatamente un enlace al artículo. Es como trabajar continuamente con miles de colegas investigadores de todo el mundo. En conjunto, este nuevo entorno mediático demuestra que la idea de aprender entendida como adquirir información ya no es un mensaje defendible ante

nuestros estudiantes, y que es necesario empezar a rediseñar los entornos de aprendizaje para dirigir, impulsar y aprovechar el nuevo entorno mediático que invade en este momento nuestras aulas.

UNA CRISIS DE SIGNIFICADO

Por desgracia, muchos docentes solo perciben los aspectos perjudiciales de estas tecnologías cuando descubren a sus alumnos en Facebook, escribiendo SMS, usando la mensajería instantánea o comprando durante las clases. Aunque muchos culpan a la tecnología, estas actividades son solo nuevas formas de desconectar, parte de un problema mucho mayor que llamo “la crisis de significado”, el hecho de que actualmente a muchos estudiantes les cuesta encontrar sentido y significado a su educación (4).

No sacaremos nada bueno de estas tecnologías si previamente no arrostramos la crisis de significado y devolvemos a la educación su relevancia. En cierto modo, estas tecnologías actúan como amplificadores. Si no conseguimos solucionar la crisis de significado, las tecnologías solo aumentarán el problema, porque los estudiantes se desconectarán aún más fácilmente y del todo. Al tener acceso absoluto y constante a su red completa de amigos, podríamos igualmente entrar en la cafetería de las organizaciones de estudiantes e intentar llamar su atención. Por otro lado, si trabajamos con estudiantes para identificar y solucionar problemas que son reales y significativos para ellos, pueden potenciar un entorno de información interconectada de manera que les sirva para alcanzar la *capacidad de obtener información* (“*knowledge-ability*”) que deseamos que adquieran.

Hemos puesto patas arriba los *porqué*, *cómo* y *qué*, centrándonos demasiado en *qué* debería aprenderse, después en el *cómo*, olvidando a menudo y completamente el *porqué*. En un mundo de información casi infinita, primero tenemos que centrarnos en el *porqué*, posibilitar el *cómo* y dejar que el *qué* se genere de forma natural a partir de ahí. Como la información infinita nos aleja de un enfoque centrado en la información, comenzamos a reconocer la importancia de la *forma* de aprender frente al *contenido* del aprendizaje. No se trata de que el contenido no sea importante; sino simplemente de que no debe primar sobre la forma. Pero incluso si desplazamos la atención al *cómo* del aprendizaje, todavía queda la cuestión del *qué* tiene que aprenderse. Después de todo, los cursos tienen que tratar acerca de algo. Normalmente, se organizan en

torno a “materias”. Postman y Weingartner destacan que la noción de “materia” tiene el efecto adverso de dejar claro a los estudiantes que “Inglés no es Historia e Historia no es Ciencia y Ciencia no es Arte... y una materia es algo que *cursas* y, cuando lo has hecho, ya la has *tenido*”. Siempre conscientes de las metáforas ocultas que subyacen en nuestras presunciones más básicas, sugieren que esto se llame “la Teoría de la Vacuna de la Educación” ya que los estudiantes tienden a creer que una vez que han “tenido” una asignatura están inmunizados y no tienen que volver sobre ella (5).

EN VEZ DE ASIGNATURAS, SUBJETIVIDADES

Como alternativa, me gustaría pensar que no estamos impartiendo materias sino subjetividades: maneras de abordar, entender e interactuar con el mundo. Las subjetividades no se pueden enseñar. Implican una lucha intelectual introspectiva en la mente de los estudiantes. Aprender una nueva subjetividad a menudo es doloroso porque casi siempre implica lo que el psicólogo Thomas Szasz define como “un daño a la autoestima” (6). Hay que desaprender nociones que podrían haberse vuelto esenciales para entenderse a uno mismo.

Para ilustrar lo que entiendo por subjetividad en lugar de materias, he creado una lista de subjetividades que intento que los estudiantes hayan adquirido cuando aprenden la “materia” de antropología:

- Nuestra visión del mundo no es innata ni incuestionable sino específica, cultural e históricamente.
- Estamos globalmente interconectados de maneras de las que a menudo no somos conscientes.
- Diferentes aspectos de nuestras vidas y cultura están conectados y afectan profundamente a unos y otros.
- Nuestro conocimiento siempre es incompleto y está abierto a la revisión.
- Creamos nuestro propio mundo.
- La participación en el mundo no es una elección, sí lo es la manera en la que participamos.

Incluso un análisis rápido de estas subjetividades revelará que solo se pueden aprender, investigar y adoptar mediante la práctica. No podemos “enseñarlas”. Solo podemos generar entornos en los que las prácticas y perspectivas se estimulen, potencien o inspiren (y por tanto se practiquen continuamente).

Mis experimentos en este sentido han conducido a la creación de la Simulación del Mundo, en estos momentos el eje central de mi curso de Introducción a la Antropología Cultural en la Kansas State University. Como su nombre indica, la Simulación del Mundo es una actividad con la que intentamos simular el mundo. Por supuesto, para hacerlo es imprescindible conocer lo más posible sobre él. Por tanto, aunque se ha organizado como el típico curso de antropología cultural, abarcando la mismas lecturas y temas, todos estos conocimientos se centran, en última instancia, en una gran pregunta, “¿cómo funciona el mundo?”

Los estudiantes son co-creadores de todos los aspectos de la simulación, y se les pide que utilicen y aprovechen el nuevo entorno mediático para encontrar información, teorías y herramientas que les ayuden a contestar a nuestra gran pregunta. Cada uno de los estudiantes desempeña un papel específico y tiene una pericia concreta que desarrollar. En clase se superpone un mapa del mundo y a cada estudiante se le pide que se convierta en un experto en un aspecto específico de la región en la que se encuentren. Con este conocimiento, trabajan en 15-20 pequeños grupos para crear culturas realistas, paso a paso, mientras repasamos todos los aspectos de la cultura en clase. Esto les permite aplicar los conocimientos que han aprendido en el curso y reconocer la manera en la que diferentes aspectos de la cultura –económico, social, político, las prácticas religiosas y las instituciones– se integran en un sistema cultural.

Las últimas semanas del curso exploramos cómo están conectadas las diferentes culturas mundiales y su interdependencia. Los estudiantes continúan utilizando y aprovechando el nuevo entorno mediático para aprender más sobre estas interconexiones, y se sirven de un wiki para trabajar conjuntamente creando la “normativa” de la simulación. Se enfrentan a la imponente tarea de crear una manera de simular la colonización, la revolución, la emergencia de una economía global, la guerra y la diplomacia y los desafíos medioambientales. Entre tanto, analizan algunos de los retos más importantes a los que se enfrenta en este momento la humanidad.

La Simulación del Mundo solo dura 75-100 minutos y abarca 650 años metafóricos, de 1450 a 2100. Los estudiantes la graban con veinte cámaras de vídeo digitales y la editan en una “historia del mundo” final con imágenes de archivo de la historia real del mundo para ilustrar las correspondencias. Vemos juntos el vídeo las últimas semanas de clase, para que sirva de catalizador de un debate para observar nuestro mundo y el papel que desempeñaremos en su futuro. Para entonces será como si tuviéramos el mundo entero ante nuestros ojos en un aula –profundas diferencias culturales, profundas diferencias económicas, profundos retos futuros y una sola humanidad. Nos convertimos no solo en co-creadores de la simulación, sino también como co-creadores del propio mundo, y el futuro está en nuestras manos (7).

Gestionar un entorno de aprendizaje como este plantea desafíos únicos, pero hay una técnica sencilla que hace que todo encaje: *ama y respeta a tus estudiantes y ellos te amarán y respetarán*. Si se palpa la sensación de confianza y respeto que esto genera, los estudiantes se darán cuenta rápidamente de la importancia de su papel como creadores del entorno de aprendizaje y empezarán a asumir la responsabilidad de su propia educación.

NUEVOS MODELOS DE EVALUACIÓN PARA NUEVOS ENTORNOS MEDIÁTICOS: LA PRÓXIMA FRONTERA

Todo esto altera los criterios tradicionales de evaluación y calificación. Esta es la próxima frontera que tenemos que abordar al intentar transformar nuestros entornos de aprendizaje. Cuando converso francamente con profesores de todo el mundo, descubro que, como yo, a menudo aplican de manera provisional antiguas herramientas de evaluación a las nuevas necesidades que ha traído consigo un mundo de información infinita. El contenido ya no es el rey, pero muchas de nuestras herramientas se han utilizado comúnmente para medir la memorización de los contenidos. Por ejemplo, a menudo me descubro escribiendo preguntas de varias opciones basadas en el contenido esperando que indiquen que el estudiante ha adquirido una nueva subjetividad o perspectiva. Por supuesto, los resultados no son satisfactorios. Y lo que es más importante, estas preguntas exigen a los estudiantes una ingente cantidad de energía mental para memorizar contenidos en vez de ejercitar una nueva perspectiva en busca de cuestiones reales y relevantes.

Sin duda, las preguntas de múltiples opciones son blanco fácil de las críticas, pero medidas incluso más sofisticadas de desarrollo cognitivo pueden no reflejar lo esencial. Cuando observas a alguien que verdaderamente está “implicado”, alguien que se ha entregado totalmente al proceso de aprendizaje, o simplemente recuerdas los momentos en los que tú mismo has estado “implicado”, reconoces inmediatamente que aprender va más allá de esa mera dimensión cognitiva. Muchas de estas dimensiones se mencionaron en el número del sumario, “como las dimensiones emocional y afectiva, las capacidades de asumir riesgos y la incertidumbre, creatividad e inventiva,” y la lista continúa. ¿Cómo las evaluamos? No tengo las respuestas, pero la creación de entornos auténticos de aprendizaje que potencien el nuevo contexto mediático exige que lo acometamos con una dedicación renovada y enérgica.

El nuevo entorno mediático nos proporciona nuevas oportunidades para crear una comunidad de aprendices con nuestros estudiantes en busca de preguntas importantes y significativas. Las mejores preguntas abundan y volvemos a ser estudiantes, a la caza de preguntas que nunca habríamos imaginado, disfrutando aprendiendo unos de otros. En el mejor de los casos, los estudiantes acabarán el curso no con respuestas sino con más preguntas, y lo que es incluso más importante, con la capacidad de plantear aún más preguntas generadas por la búsqueda continua y la práctica de las subjetividades que esperamos inspirar. Es lo que he llamado en otra parte “anti-enseñanza”, que no se centra en proporcionar respuestas que memorizar, sino en crear un entorno de aprendizaje más apropiado para generar el tipo de preguntas que plantear a los estudiantes para que cuestionen las presunciones que se dan por sentadas y observen sus propios sesgos subyacentes.

El momento actual es hermoso porque los nuevos medios nos han sumido a los educadores en esta especie de entorno de pregunta-cuestionamiento, enfoque-ruptura, asunción-exposición. No hay respuestas fáciles, pero al menos podemos estar agradecidos por las preguntas que nos hacen avanzar.

NOTAS

(1) MICHAEL WESCH(2008) “A Vision of Students Today (and what Teachers Must Do),” Encyclopedia Britannica blog, Oct. 21 <<http://www.britannica.com/blogs/2008/10/a-vision-of-students-today-what-teachers-must-do/>>

(2) MARSHALL MCLUHAN (1967) *The Medium is the Massage* New York, Random House

(3) Ver CLAY SHIRKY “Ontology is Overrated: Categories, Links, and Tags” <http://www.shirky.com/writings/ontology_overrated.html> DAVID WEINBERGER (2007) *Everything is Miscellaneous: The Power of the New Digital Disorder*, New York, Times Books

(4) MICHAEL WESCH “Anti-Teaching: Confronting the Crisis of Significance”, *Education Canada* (Spring 2008) <http://www.cea-ace.ca/media/en/AntiTeaching_Spring08.pdf>

(5) NEIL POSTMAN AND CHARLES WEINGARTNER (1969), *Teaching as a Subversive Activity*, Delacorte Press, 21

(6) THOMAS SZASZ (1974) *The Second Sin*, Routledge, 18

(7) El vídeo de la Simulación del Mundo puede ser visto en: <<http://www.academiccommons.org/commons/essay/knowledgable-knowledge-able>>