

Gustavo Villamizar D.
LA PARADOJA GLOBAL - LOCAL EN LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA
Geoenseñanza, vol. 12, núm. 2, julio-diciembre, 2007, pp. 155-166,
Universidad de los Andes
Venezuela

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36014578003>



Geoenseñanza,
ISSN (Versión impresa): 1316-6077
geoense@nutula.tach.ula.ve
Universidad de los Andes
Venezuela

LA PARADOJA GLOBAL – LOCAL EN LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA

Gustavo Villamizar D.¹

*Universidad de Los Andes, Núcleo Universitario del Táchira “Dr. Pedro Rincón Gutiérrez”
Departamento de Pedagogía, Grupo GRECO*

Recibido: febrero 2007

Aceptado: mayo 2007

Resumen

Las realidades que marcan el recién iniciado milenio establecen inéditas señales paradigmáticas, las cuales acompañan el devenir de la sociedad de la información y el conocimiento, aupando la aparición de originales nociones espaciales y temporales, conformantes de novedosos procesos perceptivos y cognoscitivos. Resulta, por tanto, impostergable una reflexión acerca de tales circunstancias a la luz de su incidencia en la práctica educativa y la enseñanza de la geografía en específico, frente a las exigencias que de ellas surgen.

Palabras claves: Espacio, Tiempo, Geografía, Aprendizaje, Enseñanza, Nuevas Tecnologías.

GLOBAL – LOCAL PARADOX IN THE LEARNING OF GEOGRAPHY

Abstract

Realities that mark the just initiate millennium are establishing new paradigmatic signals, which are encompassed with changes happening on the society of information and knowledge. It also encourage to the appearance of original space and temporary notions that involves perception and cognitive processes. This work is a reflection about to the circumstances that give a light of the incidences of global-local paradox in the school practice and in the geography education learning process in the face of the new demands that arise from them.

Keywords: Space, Time, Geography, Learning, Education, New Technologies.

1. Introducción

El inicio del milenio ha sorprendido en medio de realidades novedosas, inéditas, inimaginadas. Las presentes son horas convulsas, inciertas, con determinantes y actores particulares en todo contexto, lo cual constituye cada ámbito en singular y distinto. Lejos se esta de las realidades que caracterizaron los años de la llamada “guerra fría”, durante la segunda mitad del siglo anterior, las cuales se explicaron a partir de la pugna por el poder en un planeta bipolar. El derrumbe del mundo socialista, cuya circunstancia emblemática fue la caída del Muro de Berlín, constituyó igualmente el desgaje de las teorías que le sirvieron de sustento, pero no sólo de ellas. En ese mismo transcurso también mostraron todas sus fisuras las elaboraciones teóricas que sustentaban el polo contrario, el cual constituía el supuesto equilibrio universal.

Se vinieron al traste teorías hasta el momento sólidas, blindadas, redondas, las cuales al decir de nuestro Nóbel Octavio Paz (1991), “a un tiempo nos esclavizaban y nos consolaban”, sometiendo a su tiranía, pero igualmente, ofreciendo sus fórmulas y explicaciones a cuanta duda pudiera asaltar. Tales

¹ Profesor Titular e Investigador Activo. Grupo GRECO. Universidad de Los Andes. Venezuela. Email: gvilla18@cantv.net

formulaciones teóricas en su ejercicio ortodoxo, someten ciertamente, pero lo compensaban ofreciendo la seguridad de tener a mano respuestas, explicaciones y soluciones. Este desmoronamiento, como lo afirma el mismo Paz, ha dejado en un “profundo desamparo espiritual”, caracterizado por la dificultad de hallar respuestas satisfactorias y salidas certeras preelaboradas.

La incertidumbre se ha convertido entonces en uno de los paradigmas fundamentales de la época, compartiendo espacio, con no menos relevancia, con la paradoja. La incertidumbre produce una suerte de niebla conceptual, en medio de la cual se está obligados a transitar a partir de pequeñas certezas. Ante la ausencia de los grandes cuerpos teóricos que permitieron a la humanidad andar con pretendida seguridad, se encuentran apenas con islotes de certidumbre, a partir de los cuales nos vemos precisados a elaborar la plataforma que permita sortear la borrasca de los encrespados mares presentes, conviniendo con la propuesta de Morin (1991) “aprender a caminar en la oscuridad”.

Esta circunstancia, compleja de por sí, ha venido apareada de lo que se ha llamado el proceso de globalización o la mundialización, como prefiere llamarla el mundo galo. La globalización es un proceso o fenómeno histórico, aun cuando algunos lo ubican como simple retórica que ha venido acompañando una apertura o liberalización de los mercados. Sin embargo, es bueno aclararlo, este fenómeno no es nuevo. El intento de “acercar” a los pueblos del universo es quizás tan antiguo como la presencia del hombre sobre la tierra. La idea de conocer, participar e intercambiar con otras culturas y economías de colectividades diferentes, ha acompañado a la humanidad desde siempre y ha sido, en no pocas oportunidades, el gran impulso para grandes descubrimientos, conquistas e innovaciones. Si queda alguna duda al respecto, cabe preguntarse ¿qué fueron la aventura de Colón, Magallanes o Marco Polo, el desarrollo de la navegación y la telegrafía sin hilos, entre otros? Así afirma Fuentes (2002: 107):

“No es ésta, ni mucho menos, la primera 'mundialización'. Lo fue, con creces, la era de los grandes descubrimientos, la circunnavegación de la tierra y la creación del *ius gentium*, el derecho internacional como respuesta a los procesos globales de conquista, colonización y rivalidad comercial”.

De manera que la intención siempre ha estado allí, desarrollándose hasta donde las condiciones científico-técnicas y por supuesto las políticas lo permitían, sólo que ahora la plataforma para propiciar este acercamiento está en plena efervescencia, aportada fundamentalmente por el desarrollo de los medios y las tecnologías comunicacionales, los cuales posibilitaron la aparición de la llamada “revolución de la información”. Esta explosión comunicacional ha inundado el universo con un volumen de información inimaginado hasta hace pocos años y ha hecho que, de buenas a primeras, se aparezca siendo testigos de acontecimientos extraños en medio de realidades y circunstancias hasta ahora desconocidas y distantes.

2. Sobre la globalización

Como consecuencia de la diversidad de ópticas sobre los acontecimientos y circunstancias que acompañan los tiempos presentes, tampoco existe una concepción única sobre lo que se ha denominado la globalización, incluso, algunos autores como De Sousa (2003: 198) propone hablar de ella sólo en plural para abarcar la diversidad de sus procesos y concepciones “Las separaciones, los eventos paralelos y las confrontaciones son tan significativas que lo que conocemos como globalización es de hecho una constelación de diferentes procesos de globalización y, en última instancia, de diferentes y en ocasiones contradictorias globalizaciones”

De tal suerte que nos encontramos con un abanico de posturas, algunas de las cuales ubican la globalización sólo en el ámbito económico, otras convienen en una ampliación hacia lo cultural y aún existen aquellas que apuntan a la aparición, como producto de estas novedosas realidades, de serias modificaciones o cambios epistemológicos. Se trata entonces, tan brevemente como sea posible, de mostrar esa diversidad de visiones en torno a la globalización:

2.1. La globalización como fenómeno económico

Quienes mantienen este enfoque, sostienen que este proceso es la lógica consecuencia del desarrollo del capitalismo como modelo económico, el cual en su expansión inició esta fase con posterioridad a la revolución industrial en el siglo XIX mediante la llamada internacionalización de capitales y comenzó su definitiva consolidación después de la II Guerra Mundial. En las circunstancias actuales, afirman, los conglomerados y corporaciones transnacionales han logrado superar las economías nacionales, manifestando una evidente preeminencia sobre ellas y superando las nociones tradicionales de soberanía e independencia de los estados nacionales. Es igualmente visible, cómo las relaciones entre las naciones y la consecuente conformación de bloques de decisión, por circunstanciales que sean, están determinadas fundamentalmente por factores económicos, cuya señal básica se expresa a través de la conquista y el control de mercados. Para algunos, el proceso se ha concentrado más que en el abanico de lo económico, sólo y únicamente en el ámbito financiero a través de la integración de las bolsas de valores y los mercados de divisas, y la aparición de los llamados “capitales golondrinas”. Hay quienes como Estefanía (2002: 35) expresan de manera tajante: “La única globalización realmente existente es la financiera, no la política, ni la de los derechos humanos, ni la de la justicia, ni la del desarrollo sostenible, ni la de los derechos económicos y sociales, etcétera”.

2.2. La globalización como fenómeno cultural

Quienes participan de esta tesis responden más al concepto de mundialización acuñado en Francia y que refiere menos al intercambio económico que al de visiones y valores que conforman el quehacer cotidiano de los seres y los pueblos. Sin embargo, es bueno ponerlo claro, para algunos no hay tal intercambio, sino por el contrario, toda una transformación cultural caracterizada por una “modernización” de los pueblos a partir de un intento de occidentalización del universo marcado por la imposición de los principios básicos del capitalismo moderno. Sostienen que más que la instalación de tiendas, marcas y cadenas de “franquicias” en todo el mundo, lo que se produce es una exaltación del consumo, el individualismo y la competencia. Por otro lado, sin llegar a señalamientos tan extremos como los postulados por los llamados movimientos antiglobalización, existen autores y posturas defensores de la tesis de que en este proceso más que una mera transacción de mercancías y divisas, hay un intercambio de haceres, saberes, costumbres, maneras de estar y de ser, visiones, valores, dimensiones estéticas y muchos otros elementos que conforman lo humano en la relación entre colectivos. Son estos los exponentes de la visión que estima la globalización sobre todo como proceso cultural, Faciolince (2007: 31)

“Simplificando bastante, yo diría que hay dos tipos de globalización: una casi buena y una casi mala. A la mala voy a llamarla la globalización Mc Donald's, que es una invasión perniciosa del mal gusto culinario: la bobalización del fast food. A la buena le diré Globalización Google que es el primer atisbo de lo que será la realización del sueño borgesiano de la Biblioteca de Babel, una biblioteca que, si no es infinita, por lo menos sí es interminable”

2.3. La globalización desde el punto de vista epistemológico

Quienes sostienen esta tesis parten del hecho de que la sociedad no sólo se conforma a partir de lo económico o de la estructura jurídico – política, sino que se da en el ámbito de las personas, sus ideas y sus marcos sociales y mentales que les sirven de referencia. De esta manera, manifiestan que este proceso no sólo ha marcado los ámbitos económicos y políticos, sino que ha tocado formas de ver y percibir el mundo y aún más, de elaborar las explicaciones correspondientes. Así, este proceso ha determinado el surgimiento de nuevas nociones, incluso de orden básico como las relativas al tiempo y al espacio: sin duda el surgimiento de la instantaneidad como elemento básico de la comunicación, la creación de realidades “virtuales” y los ámbitos espaciales paralelos de los que participa el hombre a diario, han conducido al surgimiento de nuevas formas de percibir, apreciar y valorar el tiempo y el espacio y más aún, nuevos procesos cognitivos. Tedesco (1998: 18) apunta: “La noción misma de la realidad comienza a ser repensada, a partir de las posibilidades de construir realidades “virtuales” que plantean inéditos problemas e interrogantes de orden epistemológico cuyo análisis recién está comenzando”.

Sin duda es esta última consideración acerca de la globalización la que toca más directamente la intención de este escrito, porque igualmente, han surgido nuevas maneras de conceptuar las disciplinas como la geografía, menos ligadas al espacio como realidad ajena al proceso humano y más cercanas a la visión del hombre y su relación con los espacios en medio de circunstancias específicas.

3. Nuevos espacios, nuevas visiones

El desarrollo alcanzado por las comunicaciones en los años presentes, a través de la expansión de los medios de comunicación y las llamadas nuevas tecnologías, ha possibilitado que el ciudadano común además de comparecer en sus realidades cotidianas, propias, se conecte simultáneamente con ámbitos lejanos, ajenos y las más de las veces extraños. Ahora bien, este hecho, inédito por supuesto, no ha significado la superposición de unos espacios sobre los otros, o la desaparición de algunos por la presencia de los nuevos.

El hombre, vive esta novedosa situación sin sobresaltos, percibiéndolos como espacios paralelos y sin renunciar a su espacio vital, cercano, para fundirse en ámbitos universales. He aquí lo paradójico: en medio de la globalización el hombre se ha acercado más a sus realidades circundantes y ha resurgido el apego a sus modos de hacer y vivir. Aún más, la conformación de comunidades de naciones, no ha significado la disolución de éstas en aras de lo global, no han desaparecido para diluirse en entes más amplios, antes bien, han surgido con más fuerza las conformaciones locales, las nacionalidades y en algunos países, como respuesta extrema, han reaparecido los conflictos tribales, la mayoría de carácter religioso. Ya en 1991 Alvin Tofler, el reconocido futurólogo, se refería a esta singular circunstancia, advirtiendo que como alternativa a la “aldea global” señalada por Mc Luhan, frente a la posibilidad de un solo pueblo mundial, surgen diversidad de pueblos interconectados por la maravilla de la tecnología, pero cada uno luchando por mantener o potenciar su individualidad cultural o étnica.

En este mismo sentido de las modificaciones, se han asumido diversas visiones del tiempo, las cuales frente al tiempo medible, cuantificable y rentable en el capitalismo, reivindican un tiempo personal y/o colectivo diferente, organizado no en unidades de medida (años, meses, días, horas, etc), sino en lapsos y circunstancias significativas en el tránsito vital de las personas. De manera, que es común encontrar en la gente alusiones a los tiempos ligados a las circunstancias humanas, a sus vivencias y no a un solo tiempo universal y único.

Ahora bien, esta modificación de nociones básicas como las de espacio y tiempo, indica que en este proceso se han producido grandes transformaciones sobre todo en las maneras de ser, ver, estar y hacer de los hombres del mundo actual. Es decir, que estas novedosas circunstancias de aproximación universal, han propiciado una transformación de las percepciones y los elementos y procesos del conocimiento humano. A este respecto resulta esclarecedora la palabra de Barbero (1996: 19):

“Más que un conjunto de nuevos aparatos, de maravillosas máquinas, la comunicación designa hoy un nuevo sensorium (W. Benjamin): nuevas sensibilidades, otros modos de percibir, de sentir y relacionarse con el tiempo y el espacio, nuevas maneras de reconocerse y de juntarse”.

En otras palabras, es necesario insistir en que los procesos cognitivos se producen en realidades específicas y por tanto, su inscripción en ellas resulta un elemento determinante. No sólo se conoce en términos genéricos, se conoce desde puntos de partida, desde sitios de observación y percepción, desde nociones básicas, desde valores y juicios, pero también, desde emociones y afectos. De la misma manera y es preciso reiterarlo, en la medida en que las circunstancias propician cambios en los procesos perceptivos, cognitivos y valorativos del ser humano, éstos a un tiempo, generan nuevas aproximaciones, miradas y apreciaciones del mundo circundante.

De tal forma que, esta revolución marcada por la explosión comunicacional, marcada por el acelerado desarrollo de los medios de comunicación y las llamadas nuevas tecnologías de la información, que sostiene el mayor flujo de información que conozca la humanidad, no es, ni por acaso, un proceso externo a los factores básicos del conocimiento humano, sino que estos procesos cognitivos resultan seriamente implicados en ese devenir. Y en este aparte conviene detenerse para preguntarse de qué manera resultan afectados los estudios de la geografía como disciplina que implica la relación, percepción, ordenamiento, asimilación y/o acomodación a nociones y procesos de los espacios en y por el hombre. A este respecto, es bueno aceptar con Valderrama (2007: 33):

“Los escenarios de formación y de aprendizaje, el carácter del saber, los sistemas de expresión y las narrativas de los conocimientos, las habilidades y destrezas, el sentido moral, ético y político del ciudadano, son dimensiones de la educación y la formación de los sujetos que hoy tienen necesariamente que ser repensados”.

4. Enseñar Geografía

Hacer una reflexión sobre la enseñanza de la Geografía y más precisamente del manejo de la paradoja global/local en ese proceso, obliga a realizar algunas reflexiones más amplias en torno al aprendizaje escolar y algunos de los elementos confortantes de la práctica escolar como son la enseñanza, el aprendizaje, la didáctica y otros.

En primer lugar, es necesario dejar claro que los últimos tiempos marcados por la arrolladora expansión de los medios y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, han determinado un sostenido desbancamiento de la escuela como centro del saber y su difusión. El saber, la información y el conocimiento, devenidos en elemento fundamental en las pugnas del poder universal, abandonaron hace ya un rato a la institución escolar como poseedora del monopolio sobre el saber y su administración, de tal suerte que en un mundo globalizado, cruzado por infinitas vías de circulación de la cultura, la escuela ha quedado prácticamente en “descampado” en lo referente a la producción y

comunicación del conocimiento. De tal manera que sin el riesgo de ser “apocalípticos” frente a la institución educativa, puede afirmarse que hoy se aprende en la casa, el barrio, la cancha, la fábrica, el surco, la plaza, el “cyber”, la televisión y los medios, el laboratorio y también en la escuela. La institución escolar, tenida hasta hace pocas décadas como fundamental y casi insustituible en la tarea de administración y conducción del saber, ha sufrido un serio “bajón” y en algunas circunstancias ha sido reducida al único papel, diezmado también, de institución básica en la socialización.

Corresponde entonces, revisar a fondo la situación de la institución escolar, sobre manera de sus nociones fundantes de aprendizaje y enseñanza, las cuales resultan insuficientes o inapropiadas para enfrentar los desafíos que se le plantean hoy a la escuela desde el entramado social. En correspondencia con una concepción del aprendizaje que lo limitaba a simple acumulación de saber y la inteligencia tenida como un gran vacío, la enseñanza se estableció, en el modelo pedagógico de nuestra escuela, como un acto de transmisión del saber. Ello suponía una dinámica en la que la función activa estaba encomendada al docente, e igualmente, imponía una dirección del proceso en la que el educando se limitaba a ser un receptor pasivo de la información. Al mismo tiempo y en consecuencia, obtuvo vigencia una visión de la enseñanza de la geografía según la cual era prioritaria la acumulación de datos y saberes sobre sistemas montañosos, cuencas hidrográficas, relieve, división político-territorial, meridianos, paralelos y claro, las capitales de los países del globo. Una visión que nunca atisbó la relación básica del hombre con su espacio y menos, logró ubicar al hombre en la frialdad de los saberes sobre montañas, ríos, mares y ciudades.

De unos años para acá, comenzaron a ganar terreno nuevas concepciones de aprendizaje y enseñanza, las cuales fueron determinando la constitución de nuevos modelos educativos. Estos ubican el aprendizaje como un proceso dinámico de acción y/o interacción entre el sujeto y los objetos de aprendizaje en medio de circunstancias específicas. Ello, por supuesto, empuja un cambio en la concepción de la enseñanza que la separa definitivamente de las propuestas de transmisión, mediación o “facilitación”, a las que la habían limitado los modelos tradicionales y conductistas. Se propone una conceptualización en la que se ponen en juego diversos saberes y haceres que conducirán a la adquisición del aprendizaje. De manera que no se trata de un acto y menos de una mera acción. La enseñanza compromete multiplicidad de saberes referidos al educando, el entorno, la práctica del aula, el aprendizaje, los procesos cognitivos, los contenidos a aprender, los métodos, las técnicas, la planificación, la organización de la experiencia pedagógica, los espacios y tiempos para aprender y muchos otros, los cuales comparecen en el esfuerzo por alcanzar el aprendizaje. De manera que se trata de un proceso complejo que supera ampliamente la mera transmisión de la información a través del uso de técnicas e implementos.

Aceptado este punto de partida, debemos convenir en que la enseñanza., tal cual lo afirmaba Fernández (1998: 84) reúne en un solo proceso: “el saber, el saber hacer, el saber estar y el hacer saber propios del amplio mundo de la formación”. Es decir, ella compromete todas las dimensiones vitales tanto del enseñante, como del aprendiz, su entorno y aún las de la institución escolar.

Además, es importante precisar que presentar la información o la instrucción, como afirmaban los conductistas, no significa el fin de la enseñanza; ella no se cierra sola, es decir, se completa, se concluye en la medida en que se alcanza la razón de ser de su práctica: el logro del aprendizaje. No se trata entonces de exponer los saberes, ni de “administrar” un programa de estudios y menos, de

“trabajar objetivos” inconexos, sino de completar la tarea de los protagonistas del proceso educativo: enseñar, la del maestro y aprender, la del alumno.

Otro de esos conceptos que deben ser revisados es el de la Didáctica. Para algunos, sobre manera los seguidores de las corrientes conductistas y aún los “constructivistas” de nuevo cuño, ella se circunscribe, sin posibilidades de salida cierta, a lo estrictamente concerniente a los métodos y técnicas, en una suerte de respuesta precisa al ¿cómo enseñar? Por esta razón, conforme a una visión de la enseñanza que a su vez le otorga piso, se conceptuó la didáctica como un área fundamentalmente instrumental y procedimental, alejada de cualquier teorización y sin mayores posibilidades para la reflexión. De tal suerte que llegamos a entenderla como un espacio meramente técnico, sobre todo en lo relativo a las habilidades y destrezas para el manejo y la puesta en práctica de estrategias y métodos, las más de las veces sin la mínima posibilidad de acceso a su diseño o innovación.

La didáctica, abordada desde una óptica correspondiente a las nociones de enseñanza y aprendizaje esbozadas previamente, no se limita al campo operacional y tampoco está centrada en meros aspectos instrumentales y de procedimiento. La didáctica sintetiza una serie de saberes comprometidos en la práctica pedagógica, los cuales se confrontan cotidianamente en el trabajo del educador. En la didáctica están implícitas dimensiones de carácter epistemológico, del pensamiento, de los valores, sentimientos, afectos y gustos, que se ubican por igual en lo conceptual, lo comunicacional, lo procedimental, como en lo ético y lo estético. De manera que la didáctica reclama una conceptualización que la ubique efectivamente como un conjunto de saberes que se conjugan en la práctica pedagógica, cuya característica la constituye una singular flexibilidad, que permite la comparecencia de elementos basales de la teoría pedagógica, junto a los instrumentales que reclama el ejercicio de la actividad de aula.

A este respecto Zuluaga (2003: 38) argumenta: “La Didáctica es el conjunto de conocimientos referentes a enseñar y aprender que conforman un saber. En la Didáctica se localizan conceptos teóricos y conceptos operativos, que impiden una asimilación de la Didáctica a meras fórmulas”.

Es preciso pues, visualizar la didáctica como un saber y no sólo como un proceder. Este saber básico de la acción educativa exige una mirada que trasponga los estrechos límites de lo técnico y tecnológico, en medio de los cuales tiende a agotarse permanentemente, o cuando menos rezagarse frente a las cada vez más aceleradas innovaciones. La didáctica es y seguirá siendo un área de fundamental importancia en la formación y el ejercicio del docente, siempre y cuando se le valore sensible de estudio y elaboración teórica y traspongamos los límites de lo meramente instrumental.

Conforme a lo que se ha venido señalando, en este transcurrir deben ir surgiendo, sin duda, planteamientos alternativos a los diversos elementos que comparecen en la práctica pedagógica. Uno de ellos, en ocasiones presentado con fuerza alucinante, lo constituyen los recursos para la tarea educativa. Sobre manera en los años del esplendor de las tesis conductistas, las cuales continúan enseñoreadas en nuestras aulas, aun cuando se haga profesión de fe en teorías alternativas, nos hemos visto casi impelidos a aceptar conformes, que sin estos sofisticados aparatos, devenidos en recursos para el aprendizaje es imposible enseñar con eficiencia.

Es más, en el actual sistema escolar, la incorporación de la computadora ha estado signada por esta reducida visión, por lo que su presencia no va más allá de la tarea de “alfabetizar” en su uso, manejo y conocimiento de programas y

procesos, a través del establecimiento de una asignatura más en el programa, para peores males generalmente poco atractiva para los alumnos, pero de ninguna manera reconociéndolas como nuevos vehículos del saber, impulsores de nuevas formas de expresión, inéditos lenguajes y códigos, novedosas formas de lectura, novísimas vías de circulación de la cultura y lo que es más importante, generadores de nuevos procesos de percepción y conocimiento.

La presencia o no y el uso como “recurso de aprendizaje” de las computadoras en nuestras escuelas, como lo fue antes la disposición de equipos audiovisuales, se tiene hoy como señal de modernización o de calidad en la práctica educativa, sin entrar a considerar otros elementos. Los llamados recursos para el aprendizaje y entre ellos específicamente la computadora, dada la limitada visión meramente instrumental de su uso, como lo fueron ayer los aparatos audiovisuales, los videos, diapositivas, rotafolios, carteleras y demás, se han convertido, sin asignarles otra gracia o bondad, en un fin, en un centro de interés en sí mismos. Pero más grave resulta el caso de la computadora y las nuevas tecnologías en general, agotadas en sus limitaciones instrumentales las cuales no alcanzan más allá de su uso como sustitutas del cuaderno de apuntes y el libro de texto para “dinamizar” la rutina del aula; y en el caso del educador, como versión mejorada del rotafolio y el proyector de láminas, transparencias o diapositivas.

Tal cual plantean Rueda y Quintana (2004: 121) “La tecnología informática se aborda sólo desde su instrumentalidad, sin una reflexión que lleve a comprender el impacto de tales tecnologías en la mente, en los procesos de enseñanza-aprendizaje y en la cultura”. De tal suerte que la incorporación de la computadora y las nuevas tecnologías a la actividad de la escuela debe superar ampliamente la condición de uso de un nuevo “cacharro”, para procurar su ingreso a la escuela con “todo”, es decir, con su aporte de nuevos procesos de conexión con el saber, nuevas formas de expresión, lenguajes, códigos, dinámicas, sensaciones, percepciones y procesos cognitivos, que a su vez se manifiestan a través de singulares modelos de producción, organización, integración y comunicación del saber, los cuales no soportan, ni se limitan a los planes y programas de estudio, los diseños curriculares e instruccionales, la integración lineal y secuencial de los saberes, como tampoco, a los llamados “ejes transversales”.

Claramente lo manifiesta Barbero (2007: 207):

“Y en tanto la televisión, los video juegos e internet socializan a los adolescentes de otras formas, la escuela pretende ponerse al día mientras se llena de “aparatos” que no sabe usar sino de acuerdo con sus propias reglas y acusa a los medios de corromper a la juventud”.

De la misma manera, por constituir elemento fundamental en la práctica pedagógica, resulta básico en la búsqueda de una opción educativa diferente, asumir una nueva visión del educando. Las corrientes actuales de la psicología y la pedagogía, han alumbrado hacia una concepción más integral del aprendiz, las cuales superan las limitaciones del conductismo y las escuelas cognitivas tradicionales. A partir de estas nuevas contribuciones sabemos de un ser de ilimitadas potencialidades, inscrito en un contexto y participante de un imaginario colectivo, que aprende en su experiencia cotidiana a lo largo de su tránsito vital y también en la escuela. De tal suerte que el paso por el sistema escolar, sus niveles de escolarización, son una circunstancia a veces muy reducida, dada la merma en el acceso, producción y manejo de los saberes que ha sufrido la institución escolar. Barbero (2000: 105) vuelve a ilustrarnos en este sentido: “Hoy, una gran parte de los saberes, y quizá de los más importantes y socialmente valiosos, no pasan ya por la escuela ni le piden permiso a la escuela para circular por la sociedad”.

5. Lo global y lo local: ¿una nueva vía o una simple relación?

En los últimos años los medios de comunicación, la televisión sobre todo y las nuevas tecnologías de la información han abierto, de manera definitiva, inéditos espacios para la circulación de culturas, saberes y aprendizajes. Ellos, han colocado a los ciudadanos, incluso a “los de a pie”, en una circunstancia novedosa para conectarse con acontecimientos distantes, ignorados y aún inimaginados. Han surgido en este proceso impensadas vías de acercamiento a la información, a nuevas realidades, a disímiles culturas, las cuales al mismo tiempo han generado formas de percibir, procesar, asimilar y valorar, desconocidas hasta hoy, exigiendo en consecuencia, nuevas maneras de apreciarlas desde el trabajo de la escuela y de los saberes que en ella se juegan.

No obstante las deficiencias en cuanto a la aproximación a las nuevas tecnologías existentes sobre todo en los sectores menos favorecidos de nuestras comunidades, es notable que la población infantil y juvenil está bastante tocada por ellas, tanto por las nuevas vías de comunicación e intercambio que ofrecen, como por la novedad que han planteado en la práctica de los juegos, la comunicación y la interacción a través del uso de la llamada realidad virtual. Esta circunstancia nos señala un elemento básico en la modificación de los procesos perceptivos y de aprendizaje: las realidades, en este caso los espacios y sus elementos conformantes, pueden construirse, reconstruirse, deconstruirse, producirse, crearse, reproducirse, recrearse, modificarse y no sólo asimilarse de manera pasiva.

Esta modificación perceptiva, señala de la misma manera una transformación en los procesos del conocimiento y por tanto del aprendizaje, de los cuales no están excluidos los correspondientes al espacio. No se trata ahora de una simple asimilación de datos y coordenadas acerca de sus características y ubicación, sino de una comprensión ligada a la dinámica vital que admite cambios y los genera. Hemos podido observar en nuestras experiencias con escolares, cómo los chicos se “ubican” en los espacios de un castillo que deben conquistar en sus juegos, se “desplazan” a través de los laberintos y galerías de las pirámides egipcias o “caminan” por las salas de un museo como si se estuviera en el espacio real, lo mismo que construyen y/o modifican sus “propios” espacios para entretenerse o procesar información. Igualmente, pueden “congelar” la imagen o la información para “trasladarla” a otra realidad o situación diferente, sin que para ello deban enfrentarse a disquisiciones sobre la posibilidad de creación y modificación de “realidades”.

De igual manera, y he aquí algo definitivamente relevante e inédito, estas informaciones y/o “realidades” se integran de manera aleatoria, a partir de “mosaicos” en los que se hace frágil el límite entre lo real y lo imaginario, y no de manera secuencial y lineal tal como nos lo proponen y/o exigen el programa de la asignatura y el texto escolar. Pero, hay otros elementos que conforman los nuevos códigos o lenguajes a partir de los cuales se construyen, expresan y representan esos saberes y realidades: los nuevos “archivos” están contruidos no sólo con palabras y fotos o dibujos ilustrativos, sino que ellos se conforman a partir de una singular combinación o “mezcla” de sonidos, imágenes, fotografías, videos, efectos sonoros y visuales, música y también texto escrito, cada uno de los cuales expresa por sí solo o en conjunto y además, pueden ser leídos aleatoriamente, “desordenadamente”, rompiendo con la única vía de lectura posible (¿y aceptada?) del texto en español: de izquierda a derecha y de arriba a abajo.

Frente a estas novedosas circunstancias en las que el hipertexto ha logrado descentrar representaciones y formas de expresión y crear una perspectiva

multidimensional y polifónica de la lectura y la escritura, Rueda (2004: 17). se arriesga a puntualizar: “que la hipertextualidad no es sólo un nuevo producto u objeto tecnológico, sino que es también un nuevo lenguaje”.

Estas realidades, novedosas por supuesto, antes que producirnos temor por lo que pudiera significar la merma de la escuela frente a los nuevos vehículos del conocimiento, debe conducir a la generación de nuevos procesos desde la escuela, la construcción de una vertiente, un punto de encuentro, un diálogo entre los lenguajes, códigos y procesos marcados por los medios y las nuevas tecnologías y el trabajo cotidiano del aula.

En lo que corresponde específicamente al manejo de la paradoja global-local en la enseñanza de la geografía, corresponde a los educadores establecer o construir un vértice de encuentro entre lo local, cercano, propio de los educandos y las informaciones y saberes correspondientes a lo universal, de tal suerte que pueda establecerse un mecanismo flexible que permita apoyarse en uno y otro, para dilucidar los aprendizajes que pretendemos. Por ejemplo, a partir de la información recibida por múltiples vías (fotografías, imágenes, películas, videos, música, efectos sonoros y visuales, textos y grabaciones) sobre el Nilo, el Sena o el Missisipi, podemos aprender acerca del Orinoco, el Caroní o el Torbes y viceversa. Aprender sobre los Médanos de Coro a partir de imágenes y videos, u otros elementos de los permanentes conflictos de los países de Oriente medio, la literatura con “Las Mil y Una Noches”, “El Mago de Bagdad” y otros. Confrontar el diseño cuadrangular de nuestras ciudades con las de Europa, Asia o los países árabes a partir de la construcción, reconstrucción y deconstrucción de planos, mapas e imágenes. Y así, conectando siempre lo global con lo local, lo cercano con lo mundial y viceversa, como vía de procurar un mayor arraigo en el saber, al tiempo de conectarlo con una visión universal, evitando o rompiendo localismos, ópticas reducidas y/o pretendidas visiones globalizantes.

A manera de síntesis, intentemos precisar las modificaciones pendientes y urgentes de la escuela y la práctica pedagógica, para procurar una vertiente de encuentro productivo entre los objetivos del sistema escolar y los de las nuevas tecnologías de la información y los medios de comunicación.

- Es preciso modificar las nociones básicas de la práctica educativa, cuales son las de enseñanza y aprendizaje. Se requiere superar la concepción de la enseñanza como mera presentación de información y pasar a una que la entienda como una práctica especializada que se propone que el educando aprenda y sobre todo, razone, confronte y/o disienta. En lo correspondiente al aprendizaje, se exige asumirlo como un proceso vital, con lo cual podremos entender el tránsito escolar como un ciclo o una etapa de él.
- Entender el aprendizaje como un proceso que compromete la vida del ser humano, nos conduce a reconocer como relevantes los aprendizajes extraescolares y por tanto, se hace posible partir de ellos para el trabajo de la escuela y procurar que el educando igualmente, aprenda fuera de ella sobre la base de los saberes de la escuela. Entendiendo el aprendizaje como un proceso vital aceptaremos que es histórico, esto es, sembrado y comprometido con un tiempo y un espacio del cual participa el sujeto.
- Asumir el aprendizaje como parte de nuestro transcurso vital nos obliga a comprender que, contrariamente a lo que piensa el aparato escolar, no hay espacio ni tiempo específicos para aprender. De manera que ni el aula ni la clase son los únicos lugares ni los lapsos en los cuales se aprende. Así, aceptaremos que se aprende en la casa, a través de los medios, en la calle,

en la cancha, en el taller y también en el aula y el laboratorio. Aprendemos durante toda la vida, por lo cual los aprendizajes son ilimitados e imprecisos en el tiempo, se realizan en breves lapsos o comprometen esfuerzos prolongados. Se adquieren, producen, revisan, rehacen y recomponen, sin que para ello haya espacios precisos ni límites temporales establecidos.

- Desde el punto de vista de la enseñanza, las modificaciones señaladas implican cambios relevantes en lo que respecta a los saberes a enseñar, la práctica escolar, la didáctica, los recursos y la planificación. En lo relativo a los saberes, surge la necesidad de sustituir el criterio de la asignatura separada e inconexa y de los contenidos encerrados en compartimientos estancos, por un conocimiento amplio en el que los temas se aborden desde sus múltiples aspectos y desde variadas aristas, ligados lo más posible a la experiencia vital. En lo correspondiente a la planificación, se requiere la transformación del programa escolar del rígido corsé que es hoy, a un referente de contenidos que permita organizar la experiencia y otorgarle coherencia en la integración de saberes. Este cambio, permitirá buscar una relación expedita entre las adquisiciones extraescolares y las que se propone la escuela, de manera de derrumbar el aula y la clase como espacios y tiempos únicos y habilitar una práctica que permita a los educandos conectar, confrontar, profundizar y/o reconstruir de manera conveniente, sus conocimientos de la calle y de la escuela, como parte de un mismo proceso. De esta manera será posible para la escuela conocer las concepciones que maneja el alumno, incluso acerca de saberes que por la ausencia del embaulamiento ético familiar, corren el riesgo de fijarse de manera superflua, intencionalmente parcial o prejuiciada, en razón de visiones centradas en el espectáculo o de simples slogans publicitarios. Por demás está decir que este conocimiento permite a la educación intervenir para enmendar desviaciones, por supuesto a partir de prácticas desmitificadas, libres de embelecocos, gazmoñas y pacaterías.
- En lo tocante a la didáctica resulta relevante que el educador la conciba como un área específica de su saber pedagógico, la cual le otorga los elementos para la organización de su trabajo en relación con el alumno, al tiempo que le permite habilitar los medios e instrumentos para cumplir su función de enseñar, es decir, hacer que se aprenda. De manera que no se trata de un saber meramente instrumental que le facilita cumplir su trabajo a la manera de un operador de maquinaria.
- Con respecto a los recursos, resulta muy importante que el educador los reconozca como tales y no como fines en sí. Las técnicas y los recursos son herramientas que permiten abordar el trabajo de enseñar y aprender con mejores perspectivas, pero ellos por sí solos no garantizan el logro. De tal suerte que el aprendizaje, si bien está relacionado con las técnicas, métodos y recursos no depende única y exclusivamente de la utilización de ellos. Además, los recursos no son una panacea y en no pocas ocasiones, sobre todo cuando se utilizan sin mayores criterios que los de una pretendida modernización o dinamización del trabajo escolar, terminan siendo por demás contraproducentes.
- En el caso de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías urge superar los limitados criterios que los ubican meramente como “recursos para el aprendizaje”. Ellos constituyen los nuevos vehículos de circulación de la cultura y son, más que vías para acercarse a la información, generadores de nuevos procesos perceptivos y cognoscitivos, a partir de novedosas formas de representación, expresión, procesamiento e integración de los saberes.

6. Conclusión

Resulta necesaria una escuela de otro tipo, pero sobre todo y fundamentalmente, un educador distinto, conocedor de su oficio, capaz de recuperar la dimensión intelectual del trabajo del maestro, superando la función de mediación y facilitación a la cual lo ha relegado el vigente sistema escolar.

Vale la pena cerrar esta reflexión, reforzándola con palabras de Valderrama (2007:92):

“El reto para los sistemas educativos es formar sujetos que tanto desde el punto de vista comunicativo en lo que se refiere a los saberes, a la capacidad de aprender a aprender, como en lo atinente a la constitución moral, estén preparados para asumir el reto de vivir juntos en medio de la diversidad cultural que caracteriza a la sociedad de la comunicación, la información y el conocimiento”.

Agradecimiento

El autor agradece al Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico y Tecnológico (CDCHT) de la Universidad de Los Andes por el financiamiento a la presente investigación **Código NUTA-H-209-05-04-A**.

Referencias bibliográficas

- BARBERO, Martín. (1996). *Heredando el futuro. Pensar la Educación desde la Comunicación*. En NOMADAS. N° 5. Septiembre 96 – Febrero 97. Universidad Central. Bogotá. 258 pp.
- DE SOUSA, Santos. (2003). *La Caída del Angelus Novus: ensayos para una nueva teoría social y una nueva práctica política*. ILSA – Universidad Nacional de Colombia. Bogotá. 304 pp.
- ESTEFANÍA, Joaquín. (2002). *Hija, ¿qué es la Globalización? La primera revolución del siglo XXI*. Aguilar. Madrid. 206 pp.
- FERNÁNDEZ, A. (1998). *Constantes y Perspectiva de la Enseñanza: el formador en las redes informáticas. En Enseñanza: ¿Saber o Saber Hacer?*. Ediciones del Coloquio.
- FUENTES, Carlos. (2002). *En esto Creo*. Seix Barral, Biblioteca Breve. Bogotá.
- RUEDA, Rocío. (2004). *Hacia una gramatología hipertextual: teoría y tecnología de la deconstrucción*. En Revista Colombiana de Educación. N° 46. Primer semestre 2004. Universidad Pedagógica Nacional, Centro de Investigaciones CIUP. Bogotá. 266 pp.
- RUEDA, Rocío. y QUINTANA, Antonio. (2004). *Ellos Vienen con el Chip Incorporado. Aproximación a la Cultura Informática Escolar*. Alcaldía Mayor de Bogotá – Universidad Distrital Francisco José de Caldas – Universidad Central. Bogotá. 249 pp.
- TEDESCO, Juan C. (1998). *“Los grandes retos del nuevo siglo. Aldea Global y Desarrollo Local”*. En Revista de la Fundación Universitaria Luís Amigó. N° 3. Medellín, Colombia. P. 18.
- VALDERRAMA, Carlos E. (2007). *Ciudadanía y Comunicación. Saberes, Opiniones y Haceres Escolares*. Siglo del Hombre – Universidad Central IESCO. Bogotá. 203 pp.
- ZULUAGA, Olga L. (2003). *Educación y Pedagogía: una diferencia necesaria. En “Pedagogía y Epistemología*. Cooperativa Editorial Magisterio – Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica. Bogotá. 301 pp.