

# El conocimiento en la sociedad medial y relación educativa

GIUSEPPE DE SIMONE

Ricercatore di Pedagogia sperimentale – Università di Salerno

Corresponding author: gdesimone@unisa.it

MARIA ANNARUMMA

Ricercatrice di Didattica e pedagogia speciale – Università di Salerno

**Abstract.** The current society, “liquid”, “complex” and “postmodern”, requires that educators provide the keys to interpret reality and to orientate their actions in a democratic perspective. The educational relationship can produce comparison between multiple languages and develop a “structural criticality”.

**Keywords.** knowledge, medias, educational relationship, didactics.

---

## 1. Los sutiles límites del aprendizaje y la mediación funcional

Muchos estudios confirman que la plasticidad del cerebro tiene momentos de máxima actividad en ciertos grupos de edad tanto en el desarrollo de procesos puramente cognitivos y en la estimulación de nuevas conexiones neuronales como en la adquisición de “contenidos conceptuales” (Doidge N., 2007). Intervenir ya desde los primeros años de vida puede fomentar procesos de modificabilidad cognitiva que permitan el desarrollo de una dinámica mental fundamental para enfrentar una sociedad cada vez más compleja y líquida.

La socialización y el contexto tienen un impacto significativo en la formación de la identidad y las estructuras cognitivas. Esto ha sido evidenciado por estudios que demuestran que los esfuerzos para integrar a los niños salvajes en la sociedad siempre han sido en vano. La causa de esta marginación ha sido el entorno carente de estímulos y oportunidades que no ha permitido un desarrollo mental y cognitivo adecuado. Según los estudios de Vygotsky, los potenciales neurológicos no solicitados por un proceso socioeducativo apoyado por el aprendizaje lingüístico han atrofiado de manera definitiva e irreversible las estructuras cognitivas que son patrimonio de cada individuo.

Sin embargo, si se hubieran creado las regulares condiciones de socialización para todos los sujetos con capacidad normal, se les habría dado la oportunidad de convertirse en una “persona”.

Jerome Seymour Bruner (1991), al describir los procesos de aprendizaje, habla de tres perspectivas: la cabeza (el pensamiento), el corazón (las emociones) y el social (la narración) (Bruner J.S., 1991). Los conocimientos como el alfabeto, las teorías, las disciplinas,

los conceptos tienen un potencial formativo que puede ser definido como “tecnologías culturales”, que con sus características específicas se convierten en mediadoras del conocimiento entre sujeto y mundo.

La actividad vinculada al proceso de enseñanza-aprendizaje no se realiza en una transmisión de conocimiento resultante de una operación innatista o empirista, sino que debe referirse a una organización mental constructivista que opera en una dimensión socio-genética y relacional (Piaget J., Inhelder B. 1947).

Por lo tanto, es posible suponer que la naturaleza de las categorías esenciales de pensamiento debe buscarse en la estructura de las relaciones sociales que, en consecuencia, se vuelven determinantes para el desarrollo cognitivo fundamentalmente basado en una “espiral funcional” que interactúa y se nutre, entre las competencias mentales “organizacionales” e interacciones sociales, de múltiples diversidades. Estas son dinámicas que involucran el conocimiento experiencial/social/comunicativo tanto de los objetos como de las relaciones humanas, ya que las relaciones humanas a menudo están mediadas por objetos. Nuestro proceso de aprendizaje y, por lo tanto, cognitivo nace del encuentro entre diferentes variables, la relacionada con nuestra “biología”, es decir, con el patrimonio genético individual que hace de cada ser humano un individuo único, y la variable social, la relacionada con nuestra historia personal, la familia, el contexto sociocultural, las experiencias que cada sujeto experimenta y que hacen al mismo hombre, aunque similar a otros, “diferente”.

Ante esto, la actividad docente debe pasar por un proceso radical de adaptación a las nuevas necesidades de las generaciones que ingresan a nuestras aulas. Debe entenderse como investigación y como un camino de exploración del conocimiento. Si la escuela se relaciona constantemente con la sociedad, la familia, los demás entornos de vida y aprendizaje, tendrá una mayor capacidad para reflexionar sobre las intervenciones educativas que se implementarán y, por lo tanto, podrá considerarse como un contexto natural para el desarrollo del potencial educativo del estudiante. La escuela, en comparación con otras agencias educativas, es el entorno dedicado a la formación del pensamiento crítico del estudiante. Es un centro fundamental para la recuperación de la subjetividad y la individualidad. En esta perspectiva, el estudiante se convierte en un protagonista en el proceso de aprendizaje y, por lo tanto, no experimenta la complejidad de la cultura multifacética, sino que interactúa con esta adquiriendo las habilidades, los conocimientos y las actitudes requeridas por el mundo en el que trabajará y en el que ya vive.

A través de este análisis, emerge que el estudiante no es un contenedor para ser llenado, no es un sujeto actuado, sino un sujeto agente, que participa activamente en la construcción de su propio conocimiento. Esta concepción es la base del constructivismo cultural. La posesión segura de una disciplina ocurre solo cuando se adquiere el esquema estructural de hechos, fenómenos y eventos. El uso de sistemas simbólicos más poderosos nos permite trascender los límites de nuestras predisposiciones mentales; una de las funciones de la educación es proporcionar a los seres humanos los sistemas simbólicos necesarios para hacerlo. Y si los límites impuestos por los lenguajes que utilizamos pueden superarse gracias a una mayor “conciencia lingüística”, entonces otra función de la pedagogía es cultivar esta conciencia.

## 2. Interagentividad en los contextos educativos

La calidad del sistema educativo se caracteriza por la innovación tecnológica, los sectores disciplinarios y los recursos humanos. El papel del docente, a pesar de ser un experto disciplinar, es favorecer en primer lugar conciencia crítica, conocimientos transversales y habilidades cualificadas.

Los estudiantes tienen necesidades de aprendizaje cada vez más diferentes, así como necesidades sociales y emocionales. Los docentes, educadores y todos los involucrados en la formación y la educación deberán explorar diferentes enfoques para crear un ambiente de aprendizaje favorable y respetuoso para todos los estudiantes, deben invertir en competencias relacionales, espíritu de observación y participación emocional. La comprensión recíproca se convierte en un objetivo fundamental y perseguible a través de la búsqueda y la elección de canales comunicativos compartidos. Eso es sintetizable en la empatía y expresividad, o bien, en la capacidad de entender los mensajes emotivos y racionales del otro y en hacer comprensibles a los demás las emociones y los sentidos de los que somos portadores. Desarrollar mentes asertivas orientadas a la comprensión y al respeto de los demás así como ser capaz de salvaguardar los derechos personales es imprescindible para una didáctica "ideal". «Un comportamiento asertivo promueve igualdad en las relaciones humanas, permitiéndonos actuar de acuerdo con nuestros intereses, defender nuestras opiniones sin sentirnos culpables, expresar nuestros sentimientos con honestidad y con comodidad y ejercer nuestros derechos individuales sin transgredir los de otros» (Alberti e Emmons, 1999).

La relación educativa entre docente y alumno se activa a medida que se afina la interacción comunicativa. El educador tiene que hacer caso a los condicionamientos físicos, psíquicos y sociales del educando, y este último a su vez tendrá que demostrar su presencia en términos de fiabilidad y disponibilidad educativa. No es suficiente, pues, la intencionalidad del docente para realizar una relación educativa eficiente y eficaz, más bien es necesario ofrecer al educando las condiciones ideales para reconocer en el docente una figura profundamente educativa. La agentividad se convierte en una dimensión fundamental para activar de manera provechosa una dinámica relacional constructiva. Ella es entendida como capacidad de sentirse y juzgarse actores responsables de su propia forma de actuar y de las relativas consecuencias y es acompañada por el concepto de interagentividad que representa la habilidad, durante actividades compartidas, de reconocerse como agentes junto a otros actores sociales. La capacidad de atribuirse a sí mismo y a los demás el estatus de agente implica un complejo de procesos cognitivos y perceptivos que juntos orientan hacia la elaboración de informaciones relevantes para llegar a una adecuada lectura de la realidad y a la regulación de las dinámicas interpersonales (Crivelli D., Balconi M., 2017).

La capacidad de atribuirse a sí mismo y a los demás el estatus de agente, así como ser conscientemente activos, solicita profundos procesos perceptivos y cognitivos para poder leer e interpretar la realidad y para mejor gestionar y regular las dinámicas interpersonales. Puesto que las relaciones con otros actores sociales son fundamentales para poder vivir de manera adecuada y provechosa las relaciones dentro de los diferentes contextos sociales, formales o informales, resulta patente la necesidad de refinar la conciencia de nuestro y del ajeno comportamiento, del modo en que nosotros y nuestros interlocuto-

res planeamos y regulamos el comportamiento y de como somos capaces de percibirnos como agentes intencionales dentro de sistemas sociales complejos.

El concepto de agentividad humana, fundamento de la teoría del aprendizaje social de Albert Bandura, puede entonces ser definido como la capacidad de actuar activa y trasformativamente en los muchos contextos de acción. Tal función humana se traduce operativamente en la facultad de engendrar acciones dirigidas al logro de un establecido objetivo y de los efectos que la ejecución de tal acción produce independientemente del resultado final. El punto de partida en el estudio de esta facultad es el principio de poder ejercer activamente una influencia sobre los eventos. Esta orientación proactiva reconoce que la mayor parte del comportamiento humano es determinada por muchos factores interactuantes entre sí que desembocan en la teoría del determinismo triádico recíproco (Bandura A., 1986). Bandura identifica tres macrocausas que influyen la conducta, sintetizables en conducta, personalidad, entorno; en particular, estos se refieren a: factores personales internos, constituidos por elementos cognitivos, afectivos y biológicos; comportamientos llevados a cabo en un determinado contexto; eventos ambientales que circunscriben al individuo y la conducta.

En las transacciones entre estos dominós las personas resultan tanto productores como productos de los sistemas sociales que regulan su conducta. Las estructuras sociales y organizativas proporcionan una serie de prácticas sociales compartidas, mientras que dentro de estas reglas queda mucha variabilidad personal determinada por el estilo cognitivo que caracteriza al sujeto y que resulta ser una variable determinante para la aplicación agentiva y el consiguiente resultado.

Bandura afirma que los sujetos con un elevado nivel de agentividad saben aprovechar las oportunidades ofrecidas por las estructuras sociales y construir modos para evitar eventuales obstáculos presentes en el contexto en que se opera.

Al contrario los sujetos no agentivos son menos capaces de explotar los recursos ofrecidos por el sistema, y más sujetos a extravíos y fracasos en el abordar cuestiones problemáticas. Los efectos que la conducta produce tanto en el individuo como en el entorno son analizados en términos probabilistas, más que deterministas. Según Bandura, un papel determinante es desempeñado por el probabilismo, con referencia al rol que los acontecimientos causales tienen durante el proceso de desarrollo individual.

La relación educativa solicita, pues, al educador un planeamiento de objetivos generales y específicos y relativas metodologías didácticas, mientras que al educando la disponibilidad a colaborar activamente en el proceso de aprendizaje.

La autoridad del docente juega un papel decisivo en la relación: el reconocimiento de la figura del educador no depende, en efecto, exclusivamente de su equipaje cultural y de experiencia, sino de su capacidad de mantener la relación, que es caracterizada siempre por una dimensión sensorial-perceptiva, afectivo-emocional y de valores.

En lo que respecta a la dimensión sensorial-perceptiva, docente y discente actúan en un contexto definido por específicas coordenadas espacio-temporales, eso significa que la relación se desarrolla dentro de un lugar específico, en un tiempo determinado e implica ante todo la interacción física de los sujetos.

Además, la interacción es influenciada por la emocionalidad, de hecho la dimensión afectivo-emocional se refiere a un amplio abanico de sentimientos que educador y educando viven y comparten durante la interacción. Estos sentimientos pueden ser positivos,

como el cariño, la comprensión y la mutua aceptación, o bien negativos, como por ejemplo el rechazo o el desinterés.

El individuo expresa su propia emocionalidad a través de la comunicación no verbal, que es descodificada con mayor inmediatez y transparencia con respecto a la comunicación verbal.

Los mensajes no verbales no son completamente controlados del remitente, que no puede mentir voluntariamente con su propio cuerpo. Por esta razón, el destinatario puede comprender enseguida las intenciones relacionales del remitente y decidir si confiar en su acción social, antes que pedagógica.

Una relación educativa significativa se propone alimentar el sentido comunitario de docentes y discentes, valorizando los recursos de todos los actores implicados y estimulando la contribución única e irreplicable de cada individuo. La clase, entendida como entorno comunicativo en que se realizan relaciones tranquilizadoras y productivas, se convierte en el lugar privilegiado para consolidar el sistema de valores de una sociedad mudable y compleja.

La importancia de este enfoque es evidente cuándo falte el sentido comunitario, por ejemplo cuándo algunos estudiantes se comportan de forma egocéntrica, sin respetar las necesidades ajenas y desestabilizando el clima en clase. Le corresponde al docente, entonces, la tarea de inducir en los alumnos la función de contención y autorregulación.

De esta manera, todos los individuos son llamados a ser responsables hacia sí mismos y hacia los demás, tejiendo una red de interdependencia recíproca en la que cada individuo sea implicado en primera persona en el resultado relacional y en el éxito formativo.

El educador se esfuerza a diario de ayudar cada estudiante a explorar sus propios talentos, a desarrollar sus potencialidades, a autorealizarse.

Comunica de modo auténtico y utiliza su disciplina como estrategia formativa, considerándola no solamente un conjunto estructurado de informaciones o de conocimientos, sino también un catalizador formativo con alto valor pedagógico, que contribuye a moldear la mente y la personalidad de cada estudiante.

Los aprendices se convierten en protagonistas conscientes del su propio recorrido de aprendizaje solo si cultivan el interés hacia su desarrollo cultural, es decir, si acogen la oferta formativa como una propuesta flexible y creativa.

La conciencia de la diversidad y la riqueza individual enriquece en cantidad y calidad las perspectivas investigativas, multiplica las ocasiones de comparación y de intercambio y hace más creativos y dinámicos los procesos cognitivos.

En definitiva, una correcta gestión de la relación es decisiva para decretar el éxito formativo del discente y la gratificación del docente: sin ella, los contenidos disciplinares transmitidos y compartidos no se revelarán productivos.

### **3. Sociedad medial y educación: escenarios teóricos e implicaciones prácticas**

La tecnología produce un tejido conectivo inmaterial que modifica nuestro ser y nuestro comportamiento diario, no solo en la superficie, sino también en los mismos patrones de pensamiento que, en consecuencia, se concreta en la acción. La nueva cooperación entre hombres, gracias a las nuevas tecnologías, da lugar a una nueva forma

de inteligencia que Lèvy define como colectiva que «es una inteligencia distribuida por todas partes, constantemente valorada, coordinada en tiempo real, lo que resulta en una movilización efectiva de habilidades» (Lèvy P., 1996, pág. 43); todo esto sin sacrificar la dimensión individual porque el fundamento y el objetivo de la inteligencia colectiva son el enriquecimiento mutuo de las personas.

Por lo tanto, las tecnologías ya no son solo herramientas, sino que cada vez más van convirtiéndose en un «ambiente-sistema» en el que vivir y operar.

Una posible ruta para entender y mejorar su rol dentro de la mutabilidad social sigue siendo la indicada por Bruner (1992, 1993, 1997), que considera la narrativa como un modo particular de usar la mente y como un modelo más adecuado para comprender el carácter ambiguo y matizado de la realidad en sus diferentes dimensiones socio/tecnológicas/educativas.

La narrativa se convierte en una forma de conocimiento de la realidad que nos permite construir nuevos significados. Bruner sostiene que las estructuras narrativas son formas universales a través de las cuales las personas entienden la realidad y permiten a los hombres interactuar con el sistema cultural en el que viven. En la narración existe una forma de conocimiento social que abarca desde la actividad cognitiva hasta la emocional-afectiva. Se trata, entonces, de construir un «entorno» organizado a través de una acción comunicativa capaz de proporcionar estímulos y referencias para el desarrollo mental del sujeto, de manera que la representación de los eventos pueda ser concebida tras interiorizar una forma conceptual de «yo» en el mundo en su interacción con este; hace falta captar la correcta relación entre pensamiento y acción, es decir, alinear las intenciones con sus resultados.

Esta operación en la sociedad moderna se desarrollaba naturalmente en las articulaciones de los procesos de socialización y lectura; en la sociedad contemporánea, en cambio, la lectura va perdiendo su centralidad para una vuelta, determinada por medios electrónicos, a la «palabra hablada», que es definida por Walter Ong (1986) como «oralidad secundaria».

Las tecnologías de la comunicación y de la información proponen una nueva forma de comunicación, pasando de la «palabra hablada» a la «palabra escrita». «Esta nueva oralidad posee asombrosas similitudes con la antigua por su mística de laparticipación [...]. La oralidad secundaria es muy similar, pero también muy diferente de la primaria. Como esta última, también la primera ha engendrado un fuerte sentido comunitario, porque los que escuchan las palabras habladas se sienten un grupo, una verdadera audiencia de oyentes, mientras que leer un texto escrito o impreso hace que las personas se repleguen sobre sí mismas. Sin embargo, la oralidad secundaria engendra el sentido de pertenencia a grupos que son mucho más grandes que los de las culturas con oralidad primaria, es decir, ocasiona la formación de la *aldea global* de McLuhan» (Ong W., 1986, pp. 191-192). Es una palabra renovada cuya característica es la de tener una fuerte tradición de experiencia de escritura – por lo tanto estructurada – pero también de una palabra acompañada por la preeminencia de sonidos e imágenes. «Lo más los lenguajes se enriquecen y se extienden, hay más posibilidades de simular, de imaginar y hacer imaginar otros lugares y otras cosas » (Lévy P., 1997, p.64).

Dos grandes mundos constructores del cerebro humano se enfrentan: por un lado, el lenguaje oral, la imagen, el sonido, lo analógico, lo inmersivo; por otro lado, el lenguaje escrito, el mundo tres (Popper K., 1972), lo digital, el lugar de la reflexión y de la abstrac-

ción. Parecería una lucha sin salida y sin mediación, donde ya podemos ver la victoria del primero y el sometimiento del segundo. Sin embargo, no todo es tan obvio.

Se trata de salvaguardar, dentro de la comunicación, el «signo lingüístico» ya que, según Postman (1986), el medio electrónico no cambia la naturaleza y la particularidad de la escritura, es decir, el proceso que privilegia el ejercicio del pensamiento razonado a través del desarrollo de un metalenguaje que permite el acceso a la metacognición. Según esta perspectiva, las tecnologías se limitan a potenciar capacidades humanas preexistentes.

A este propósito, McLuhan diría que los inventos del hombre son prótesis para su cuerpo que se han acumulado y evolucionado con el tiempo.

Él elabora una categorización de las prótesis desarrolladas a lo largo del tiempo. Identifica una primera categoría de prótesis definidas mecánicas que sirven para ampliar nuestro rango de acción, como la rueda, que potencia nuestro pie, el cuchillo, el rifle, etc.

En la segunda categoría se encuentran las sensoriales y perceptivos que no potencian la parte mecánica de nuestro cuerpo sino la relacionada con la vista y el oído, como las gafas que prolongan nuestra capacidad visual, el microscopio, el telescopio, el teléfono, el cine, la televisión, etc.

En la tercera categoría encontramos las prótesis intelectuales, el lenguaje, la escritura, el libro, el ordenador (McLuhan, 1977, 1976). El cuerpo, con el desarrollarse de tecnologías pertenecientes a esta tercera categoría, se convierte cada vez más en un objeto de conocimiento; según Maldonado (1997), el cuerpo protésico se ha convertido hoy en día en una formidable herramienta para conocer la realidad en todas sus articulaciones.

La historia de la educación no puede ser separada de la técnica y la tecnología, basta pensar en los cambios radicales que se han realizado a partir de la tradición oral hasta llegar a la escritura, desde los manuscritos hasta la página impresa, desde el texto hasta el hipertexto; eso lleva a la observación de que las tecnologías que apoyan la educación siempre han definido su naturaleza.

Hoy, incluso más que ayer, no es posible ignorar las relaciones entre tecnología, educación y sociedad, porque las posibilidades que la educación ofrece a la sociedad dependen, en gran medida, de las que ofrece la tecnología.

A determinar dicho avance, precisamente histórico, han contribuido la contracción de las dimensiones físicas, la reducción de los costos y el aumento del poder de cálculo y de las capacidades funcionales de los ordenadores, que se presentan tan manejables, baratos y versátiles como para ser utilizados, sin particulares dificultades, como herramientas para enseñar y aprender.

Resulta evidente que las innovaciones de esta magnitud transforman radicalmente la organización, así como la metodología didáctico-educativa. Por lo tanto, el profesor necesariamente tendrá que modificar sus propias estrategias de enseñanza, tendrá que colocarse en una dimensión diferente, desempeñar un papel totalmente nuevo dentro de una estructura dominada, básicamente, por la relación alumno-ordenador en la que, sin embargo, él mantendrá una posición de importancia fundamental.

La actividad docente debe pasar por un proceso radical de adaptación a las nuevas necesidades de las generaciones que ingresan a nuestras aulas. Debe entenderse sobre todo como una investigación, como un camino de exploración del conocimiento que enfrentan aquellos que deben aprender con un espíritu de curiosidad.

Si la escuela, en una interacción constante con la sociedad, con la familia, con los demás entornos de vida y aprendizaje, podrá reflejar las tensiones e interpretar las aspiraciones, se podrá configurar como un contexto natural para el desarrollo del potencial educativo del alumno, llamadas a expandirse en libertad y autonomía. La escuela, de hecho, tiene un gran mérito: es, ante otras agencias educativas, el entorno en el que el estudiante formará el pensamiento crítico.

La escuela es realmente la última frontera para la recuperación de la subjetividad y la individualidad, en definitiva, para la recuperación y la reubicación del individuo, pero no puede luchar con armas desiguales ya que las armas de hoy son las del «lenguaje de la tecnología».

El docente, en un modelo similar diferente del tipo tradicional, asume la función del experto que, además de supervisar, ofrece su experiencia como ayuda. Aquí está el verdadero salto evolutivo que lleva al estudiante a convertirse en el protagonista del proceso de aprendizaje y le permite ingresar al mundo de la cultura multimedia, adquiriendo las habilidades, los conocimientos y las actitudes que requiere el mundo en el que trabajará y dónde ya vive.

Por supuesto, para superar los límites de la didáctica tradicional que considera la clase como contexto de erogación de contenidos, no es suficiente dotar las escuelas de una infraestructura tecnológica, sino que es de fundamental importancia un modelo didáctico innovativo en que las tecnologías son recursos cualificantes y donde los estudiantes pueden realmente llegar a ser activos co-constructores de los procesos de conocimiento.

Es un modelo que, implicando un aumento de la autonomía en el aprendiz, determina una mayor motivación y un compromiso más profundo y constante. No se obtiene una simple adquisición de cogniciones y habilidades (aunque indispensables para el desarrollo educativo), sino una real educación de la persona, de su global forma de ser.

El mismo Baudrillard, que también niega la posibilidad de conocimiento de la realidad o incluso de la existencia de la realidad en la sociedad actual de la comunicación autoreferencial y auto-reproductiva, afirma que «solo la tecnología sigue tal vez uniendo los fragmentos dispersos de lo real» (Baudrillard J., 1996).

A sea que lo queramos o no, como la prensa ya renovó desde sus cimientos, escuela, cultura y sociedad, así la informática y el ordenador operan, en las estructuras económicas, culturales y administrativas de la sociedad contemporánea, una revolución aún más radical, que cabe conocer y dominar.

Sería oportuno, entonces, tender a una relación dialéctica entre tecnología y didáctica para encontrar una adaptación entre el sistema educativo, acción formativa y necesidades educativas. Podemos concluir esta reflexión diciendo que no es la herramienta electrónica la que resuelve nuestros problemas, sino su uso adecuado que privilegie la planificación educativa como un aspecto central.

La revolución científico-tecnológica, con la difusión masiva de instrumentos microelectrónicos, ha inducido cambios socioculturales radicales, determinando, en particular, la transformación que Alvin Toffler (1990) ha denominado «la tercera ola» de la evolución humana, después de la agrícola y moderno-industrial.

A partir de la tercera ola, microeléctrica, televisiva, informática, de medios de comunicación, de *self-media* e incluso multimedia se ha desarrollado la cultura de la comunicación total y la información electrónica simultánea, hasta configurar, según McLuhan, una *Galaxia electrónica* que sustituye la *Galassia Gutenberg* y la *Galaxia alfabética* pri-

mitiva. Según él, las sociedades, han sido plasmada más por la cultura de los medios de comunicación a través de que los hombres comunican que por el contenido de la comunicación. El alfabeto y la prensa favorecen y fomentan un proceso de fragmentación, de especialización y desapego. La tecnología eléctrica favorece y anima la unificación y el interés. Es imposible entender los cambios sociales y culturales sin un conocimiento del funcionamiento de los medios de comunicación.

En el campo educativo, el asunto relacionado con la comunicación-información cobra tanta importancia que nos lleva a reflexionar sobre el problema de la «ecología de los medios de comunicación» y la «desaparición de la infancia». Postman (1991), de hecho, esboza una clasificación de la sucesión de revoluciones tecnológicas que se convierten en revoluciones de las tecnologías educativas de la enseñanza y aprendizaje. Además, en *Technopoly*, subraya cómo cada nueva tecnología no agrega ni quita nada: lo cambia todo.

La *televisión*, en particular, representa el punto de apoyo de la revolución tecnocomunicativa. Su poder de difusión de la información es tal que configura, en opinión de Postman, la desaparición de la infancia, figura central de la modernidad, de la misma forma en la que la prensa había registrado su aparición.

Aunque hayan pasado décadas desde la denuncia de Postman, los procesos educativos institucionales se ven afectados marginal e inicialmente por la frontera omnipresente de la evolución tecnológico-comunicativa-multimedia, mientras que los procesos de formación no institucionales están dominados en gran medida por el incesante bombardeo de imágenes de televisión y publicidad, de música, videojuegos e internet.

La difusión de la televisión y luego el advenimiento de los ordenadores, dispositivos móviles y de la red internet sin duda ha reducido la importancia de la escuela como lugar privilegiado para la transmisión del conocimiento. Las nuevas tecnologías de la información, gracias al uso de diferentes códigos de comunicación, a la organización no lineal de la información y el consiguiente alto nivel de interactividad, se pueden caracterizar actualmente como una oportunidad crucial para continuar con la reelaboración y renovación de los métodos de enseñanza. Sobre todo, para garantizar que la institución educativa pueda acercarse a los hábitos comunicativos de los jóvenes y volver a presentarse como el lugar principal para la transmisión de conocimientos y de agregación social.

Un cambio fundamental debe proceder de la conciencia de que estos nuevos métodos de enseñanza no pueden ser relegados al papel absolutamente marginal de apoyo a las tradicionales herramientas didácticas, sino que deben considerarse como parte integrante de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

De hecho, las nuevas tecnologías permiten la transición de una situación en la que los temas se «cuentan» a una en la que se «muestran»; en otras palabras, la forma abstracta simbólico-reconstructiva que tradicionalmente ha adoptado la transmisión de conocimiento es reemplazada, o por lo menos integrada, por una comunicación diferente, tipo demostrativo, basada en el involucramiento de diferentes ámbitos sensoriales y en la posibilidad de una «manipulación» directa y continua de los contenidos por parte del aprendiz.

Las tecnologías contienen muchas de las posibilidades e innovaciones que la escuela debería hacer suyas para poder ser aceptada como un elemento funcional y propulsor para lograr los objetivos antes mencionados. En este sentido, los medios de comunica-

ción se convierten en «amplificadores culturales» y, por lo tanto, si el entorno educativo carece de una metodología de enseñanza válida o de un profesor capaz de estimular el interés y la motivación de los estudiantes, la tecnología no provoca cambios, o más bien no determina una mejora en el sistema educativo tradicional y obsoleto.

Sería oportuno aspirar a una relación dialéctica entre tecnología y enseñanza, para encontrar una adaptación entre el sistema didáctico, la acción formativa y las necesidades educativas.

La relación se puede crear gracias a la figura del *media educator*: este profesional es un experto en comunicación, procesos formativos y educativos, además de poseer competencias didácticas y habilidades técnicas en los procesos de aprendizaje y enseñanza, así como hábil y experto en el uso los medios de comunicación. Gracias a la alfabetización digital (*media literacy*) sabe desarrollar pensamientos críticos y fomentar el pensamiento divergente en los alumnos. La educación a los medios de comunicación es una tarea de todos los educadores, aunque con diferentes roles, pero esta figura profesional con competencias y contribuciones específicas tiene que ofrecer el enfoque correcto a la escuela, la familia y el territorio (Rivoltella PC, Marazzi C., 2001).

El *media educator* debe utilizar metodologías activas, siendo él no solo un experto sino una figura que sabe transmitir el conocimiento. En efecto, podemos afirmar que el *media educator* es un diseñador porque tiene que analizar las necesidades, determinar los objetivos y verificarlos *in itinere* y al final del proceso educativo.

Sin embargo, los retos en la sociedad compleja y especialmente en una sociedad en continua evolución tecnológica son muchos. El problema de los viejos y nuevos medios de comunicación ya ha sido abordado; la *media education* ofrece dos opciones de métodos: la voluntad de proporcionar una preparación integrada, entre reflexión teórica y dimensión operativa, y la intención de integrar en la dialéctica medios antiguos y recientes para admitir una perspectiva realmente multi-media, es decir, capaz de aplicar un enfoque ecológico a los medios de comunicación en relación a las necesidades formativas según vayan siendo expresadas por los diferentes contextos. El objetivo principal es activar en el aprendiz un pensamiento divergente y crítico con respecto a los medios de comunicación, y esto solo puede ocurrir si al sujeto se le proporcionen las competencias digitales, suponiendo que ya sea capaz de activar un proceso creativo. El *media educator* proyecta y gestiona laboratorios específicos que centran la atención tanto en la televisión, como en la tableta, en la PID, en el ordenador, o cualquier otro medio de comunicación de masas.

Se puede hacer mucho más si las tecnologías se utilizan y se dirigen al desarrollo cognitivo para estimular factores que probablemente no son menos determinados que los cognitivos.

Al mismo tiempo, es importante tener en cuenta que el proceso de comunicación puede tener poca relevancia educativa si las estrategias metodológicas resultan ser tan rígidas y “cerradas” que no permitan una interacción significativa y flexible con el universo textual que, además de la adquisición de conocimiento, permita una reestructuración del campo mental del sujeto y, por lo tanto, una reorganización creativa y crítica de la experiencia comunicativa.

Los últimos desarrollos en ámbito didáctico provienen de las “Vanguardias educativas”, un movimiento que partir de 2014 está experimentando en Italia procesos de

transformación e innovación didáctica cuyo objetivo es superar el modelo tradicional transmisivo para conformarse a las dinámicas cada vez más exigentes de una sociedad tecnológica. Entre las doce ideas presentes en el documento, algunas son particularmente interesantes para la relación que establecen en la dinámica didáctica: el aula invertida, el aula 3.0 espacio flexible, más allá de las disciplinas. En el modelo de aula invertida, la tradicional relación entre enseñanza y aprendizaje, y por consiguiente entre docente y discente, es invertido gracias a una didáctica activa soportada por las tecnologías (Bergmann J., Sams A., 2012).

El aula 3.0 espacio flexible, en cambio, nace de una reconcepción de los espacios de la escuela. El nuevo proyecto de ambiente es guiado por la exigencia de introducir un nuevo enfoque metodológico centrado sobre el estudiante y nace de la necesidad de realizar actividades didácticas diferenciadas que la configuración del aula tradicional no permite. El elemento común queda la innovación de la didáctica, con el objetivo compartido de superar la clase frontal como modalidad única o predominante de enseñanza a través de la realización de ambientes más eficaces y funcionales para los estudiantes que aprenden y que socializan.

«Más allá de las disciplinas» significa insistir con el concepto de promover la transformación del modelo tradicional de “hacer escuela” y pasar de la didáctica por contenidos a la didáctica por competencias; eso se refiere a algunos aspectos importantes: reorganizar el tiempo del “hacer escuela”; relacionar el saber de la escuela y el saber de la sociedad del conocimiento; invertir en el «capital humano» reconcibiendo las relaciones (escuela/extraescuela, enseñanza frontal/aprendizaje entre pares, escuela/empresa).

Resulta que en el planeamiento y construcción de recorridos didácticos interactivos, sean ellos multimediales, crossmedial o también transmedia (Jenkins H. et al. 2013; Giovagnoli M., 2013), lo que hace falta privilegiar no es la modalidad de presentación de las informaciones sino de elaboración y construcción de los conocimientos, según recorridos flexibles que dejen espacio a las exigencias cognoscitivas del usuario. Los métodos didácticos tradicionales han determinado una separación entre el saber y la manera, entre el mundo escolar y el mundo real considerando el conocimiento como una «sustancia integral y suficiente»; hay aquí la motivación por la que también las vanguardias educativas han promovido la integración de las dinámicas que ocurren en lo social, también gracias a las nuevas tecnologías móviles, a la red internet con las redes sociales y los muchos lenguajes, evidenciando que hay tan más una estrecha sinergia entre el mundo formal y el informal se crea una unión entre lo que se aprende de manera casi espontánea y lo que, en cambio, se aprende en contextos formales cuál el aula escolar, que pueden volverse en saberes indefensos si no vehiculares por dinámicas actuales y estrategias innovativas.

Luego en una sociedad en que los bienes materiales, la fábrica, y la moneda desdoblán cada vez más a desmaterializarse, una nueva época se presenta a los ojos del hombre alterando sus ritmos de la comunicación y cambian completamente las modalidades de transmisión y conservación del saber, del consiguiente aprendizaje y revoluciona su orden neuropsicológico; la primera tarea de la escuela es trasladar este género de sustancia, constituido por conceptos formales, abstractos y descontextualizados. Mientras la actividad y el contexto en que el aprendizaje ocurre son considerados fundamentalmente distinguidos y también neutrales con respecto a lo que se ha aprendido, estudios recién

tes sobre el aprendizaje, han cambiado este modo de pensar, eliminando la separación entre lo que se aprende y el modo por el que lo se aprende, porque ha sido averiguado que la actividad en que el conocimiento se ha desarrollado ella no se puede separar del aprendizaje real y de la cognición.

La acción, el saber y la cultura son interdependientes, uno no puede ser entendida sin los otros dos, y es justo por esto, que el aprendizaje debe incluirlos todo y tres. La cultura y el empleo de un instrumento actúan juntos.

La relación cara a cara, el encontrarse, el estar juntos es cada vez más indirecto o reemplazado por las tecnologías, la misma calidad de la vida es, en cierto modo, gobernado por los medios de comunicación, está cambiando hasta el modo de comunicar con sí mismos, de reflejar, de interrogarse. El vivir, trabajar, divertirse cada vez más a menudo será sujeto a cambio mientras será cada vez más solicitada nuestra capacidad de aprendizaje.

Con respecto a los procesos educativos tradicionales se pueden observar algunas significativas variantes: una programación sistémica de los recursos y una definición de los objetivos hechas para conseguir un producto verificable y mensurable; y una relación enseñante-alumno-instrumentos tecnológicos que valoricen el ritmo de aprendizaje individual, la multiplicidad de las posibilidades de las elecciones curriculares, las inclinaciones individuales.

A la luz de estas reflexiones se quiere proceder a la definición de los aspectos epistemológicos atada a la relación que transcurre entre medios de la comunicación y producción de nuevos lenguajes y en particular profundizar la relación consiguiente que viene a determinarse en la didáctica.

A menudo se hace referencia a la sociedad contemporánea como sociedad de la complejidad y lo posmoderno, o bien de una sociedad caracterizada por el dominio de los medios de comunicación, en efecto la penetrante difusión de las tecnologías conectada a la transmisión de los mensajes tiene no sólo significativas modificaciones en la transmisión y conservación del saber sino también en la misma modalidad de codificación del mensaje.

Gracias a la apremiante evolución de la tecnología digital aquella aldea global que McLuhan señaló entonces se vuelve menos sistemática, menos homogénea y las dificultades interpretativas, además de las riquezas de mensajes se vuelven mucho más articuladas y significativas.

Nuevos mundos del saber y de la información se entreabren al «solitario habitante» de la aldea y lo que apareció esquemático, monotemático, y homogéneo, la cuestión de la aldea y del mensaje masificador se pone tal sólo en apariencia, mientras, en realidad, es mucho más complejo, mucho más difícil de «intelligere» y solicita nuevos códigos de lectura, nuevos conocimientos de «mundos» del saber, nuevos instrumentos de organización de los conocimientos y nuevas estructuras de acceso al saber.

Nos encontramos frente a un mundo en que la tecnología actúa de modo macizo pero también un mundo en que la tecnología actúa de modo penetrante hasta volverse en una red interconectada. Si antes al final de cada línea de comunicación había un hombre, y los medios de comunicación eran un sujeto pasivo, hoy encontramos una red comunicativa en cuyos nudos se alternan hombres y media y todos comunican entre sí dando una contribución según las mismas peculiaridades.

Según estas reflexiones, se puede decir que un nuevo horizonte de experimentación va abriéndose por el mundo de la escuela y la formación. El entusiasmo hasta ahora

enseñado deja bien esperar en el desarrollo de este nuevo camino delineado para recoger nuevas «huellas de conocimiento.» Pues, aunque sea problemático hacer previsiones sobre nuestro futuro, está seguro que la aceptación consciente de esta compleja innovación conlleva la necesidad de dedicar una fuerte atención a la renovación de la educación, superando críticamente límites cognitivos para desarrollar un crecimiento consciente en lo imaginario del hombre por la conquista de la abundancia cognoscitiva.

#### 4. Reflexiones finales

Es esencial que las personas reflexionen sobre el sistema de medios, como un lugar de creación, intercambio y división de significados, emociones y comportamientos. Para lograr este objetivo es necesario desarrollar un meta-lenguaje crítico, con el cual describir y analizar los cambios en la sociedad contemporánea. La alfabetización digital es un tema educativo crucial para el desarrollo de la sociedad del conocimiento, en el doble sentido de la alfabetización múltiple, necesaria para ejercer una ciudadanía activa y consciente, y de *forma mentis* que actúa como un agente de innovación cognitiva. La alfabetización digital vuelve a dibujar el escenario educativo, indicando el web 3.0 como un entorno privilegiado para la integración entre formal / informal y social / personal, y desencadenando dinámicas sociales-relacionales sin precedentes. La pedagogía contemporánea, considerando también el crecimiento multimedia y de medios de comunicación del conocimiento, no puede perder de vista la dimensión transdisciplinaria del conocimiento, tratando de señalar su naturaleza no meramente informativa sino profundamente educativa. De esta manera se crea un entorno en el que los individuos construyen realidades y significados, que les permiten adaptarse al sistema. El contexto en el que el profesor se pone a trabajar debe ubicarse en un análisis teórico y epistemológico donde se identifiquen las dinámicas de enseñanza, aprendizaje, analogías y diferencias entre los sistemas cognitivos naturales y artificiales.

Por lo tanto, las prácticas educativas, si toman en cuenta estas consideraciones en la planificación didáctica, se convierten en propulsores de un “aprendizaje” para la vida. Este tipo de conocimiento implica el problema de aprender a dialogar, no solo en la esfera circunscrita de reglas conocidas según un “discurso normal”, sino también en un horizonte que implica una integración “creativa”, un acto que se orienta hacia los límites de otros “lugares”. Lo que caracteriza la identidad humana es la construcción de un sistema conceptual que organiza una especie de documentación de encuentros activos con el mundo, una grabación que se refiere al pasado pero que también se extrapola para aplicarla al futuro: un yo con historia y posibilidad. El “conocimiento global” es una antítesis de la “especialidad técnica” y una forma particular de aprendizaje y capacitación orientada a la gestión de la complejidad posmoderna. Es una “construcción” o “reconstrucción” continua de la mente que debe desarrollar la función de los meta-procesos cognitivos, es decir, una conciencia general del pensamiento y un control ejecutivo de la “conducta cognitiva”.

En relación con el aprendizaje, es necesario destacar que existe una actitud cognitiva peculiar de la mente para enfrentar situaciones y problemas de una manera no formalista; la flexibilidad de la mente tiende a poner el nuevo conocimiento en una relación dinámica con esquemas individuales ya adquiridos; la interpretación del mensaje sufre

distorsioni individuali risultanti da fattori culturali e contestuali. Sappiamo che oggi la “realtà oggettiva” continua a essere incognoscibile, ma l'uomo non può sfuggire all'intento di “esplorarla”.

Conoscere i molteplici idiomi della mente ci permette di guardare attraverso una lente che ci avvicina al mondo della cultura e della conoscenza. La relazione educativa è leggibile come un sistema aperto, caratterizzato da relazioni circolari e reversibili, dove i processi di comunicazione, significazione e interpretazione sono intensamente mediati e transazionali. Inoltre, tutti gli atti comunicativi non sono mai imputabili a un flusso unidirezionale di informazioni da un mittente a un destinatario, ma implicano l'intera personalità dei soggetti interattivi. Si ricorda, in effetti, che la costruzione dell'identità dell'individuo avviene per la sua relazione con il contesto socio-ambientale, per questo la comunicazione educativa si inserisce a pieno titolo tra gli avvenimenti significativi per l'estendersi della psiche individuale.

In una società di complessità, l'educatore ha bisogno di identificare percorsi e strumenti educativi da utilizzare per sviluppare la sua azione educativa. Nonostante gli innumerevoli studi e i molti progressi, fino ad oggi la “realtà oggettiva” continua a essere in molti aspetti incomprensibile e incognoscibile, ogni tentativo di “esplorarla” continua a essere, nonostante tutto, il dominio dell'uomo. L'uomo è un viaggiatore che cerca e la conoscenza è l'oggetto della sua ricerca.

## Bibliografia

- Baudrillard J., *Il delitto perfetto. La televisione ha ucciso la realtà*, Raffaello Cortina Editore, Milano 1996, p. 45.
- Bauman Z., *Modernità liquida*, Roma-Bari, Laterza, Torino 2002.
- Bruner J. S., *La mente a più dimensioni*, Laterza, Bari 1993.
- Bruner J. S., *La ricerca del significato*, Bollati Boringhieri, Torino 1992.
- Bruner J. S., *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano 1997.
- Bruner J. S., *La costruzione narrativa della realtà*, in Ammaniti M., Stern D., Rappresentazioni e narrazioni, Laterza, Bari 1991.
- Crivelli D., Balconi M. 2017, *Ricerche di psicologia* vol. 40 (3) Franco Angeli Milano, p. 349-363.
- Doidge N., *Il cervello infinito*, Viking Press, N.Y. 2007.
- Gardner H., *Sapere per comprendere*, trad. it., Feltrinelli, Milano 2000, p. 77.
- Leathers H., Summers P., Desollar A. (2015). *Toddlers on Technology: A Parents' Guide*. Illinois: AuthorHouse.
- Lévy P., *L'intelligenza collettiva. Per un'antropologia del cyberspazio*, Feltrinelli, Torino 1996, p. 43.
- Maldonado T., *Critica della ragione informatica*, Feltrinelli, Milano 1997, p. 141.
- McLuhan M., *Gli strumenti del comunicare*, Il Saggiatore, Milano 1977.
- McLuhan M., *La Galassia Gutenberg*, Armando, Roma 1976.
- McLuhan M., *Il medium è il messaggio*, Feltrinelli, Milano 1968, p. 78.
- Morin E., *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2000.
- Ong W., *Oralità e scrittura*, Il Mulino, Bologna 1986, pp. 191-192.

- Piaget J., Inhelder B., *La rappresentazione del mondo del fanciullo*, trad. it., Giunti-Barbera, Firenze 1976.
- Popper K. R., *Epistemologia, razionalità e libertà*, Armando, Roma 1972, p. 7.
- Postman N., *Divertirsi da morire*, Longanesi, Milano 1986, p. 210.
- Postman N., *La scomparsa dell'infanzia*, Armando, Roma 1991.
- Postman N., *Technopoly. La resa della cultura alla tecnologia*, Bollati Boringhieri, Torino 1992, p. 24.
- Prensky M., *La mente aumentata. Dai nativi digitali alla saggezza digitale*. Trento, Erikson.
- Rivoltella P. C., Marazzi C., *Professione Media educator*, Carocci, Roma 2001.
- Toffler A., *La terza ondata*, Sperling&Kupfer, Milano 1990.

Revisione del testo in lingua spagnola a cura della dott.ssa Olga Campiglia.