

# La escuela de papel y la escuela de las pantallas

## (Revisión crítica de una tecnoutopía)

**Juan Angona Álvarez**  
*IES Odiel Gibraleón (Huelva)*

**Ramón Ignacio Correa García**  
*Universidad de Huelva*

Los autores, siguiendo el hilo argumental del diario de un alumno y el de un maestro en épocas diferentes, plantean una reflexión sobre la función docente y, como consecuencia, una valoración implícita sobre un eje imaginario que situaría en un extremo las prácticas rutinarias y tradicionales de la enseñanza en su sentido más peyorativo y, en el otro, una nueva forma de enseñar y aprender innovadoras en el contexto mediático de una cultura de masas y de una cibercultura globalizadas.

The authors, taking as thread of the story the diary of a student and that of a teacher at different times, expose a reflection about the teaching activity and, consequently, an implicit valuation which can be situated on an imaginary axis in which the most routine and traditional activities in its pejorative sense could be seen at one end and at the other end, the most innovative ways of teaching and learning in the context of a mass culture and a global cyberculture.

Nos dice Pérez Gómez (1998) que la Escuela, santuario de la reproducción del saber abstracto, «alejada de las mediocres preocupaciones de la vida cotidiana, no ha conducido más que al desarrollo efímero de un tipo de aprendizaje irrelevante, que sirve a la función clasificadora y legitimadora de la Escuela, pero que aleja cada vez más a los individuos, sobre todo a los que pertenecen a grupos social y culturalmente desfavorecidos, del aprendizaje y de la búsqueda del conocimiento».

Ayer, hoy y mañana son tres realidades temporales que la Escuela no suele distinguir en la puesta en escena de sus liturgias.

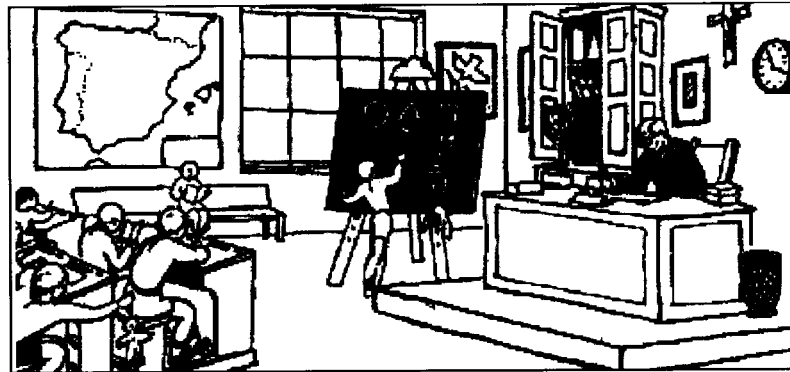
De ese ayer rescatamos un recuerdo onírico, casi desdibujado por el peso del calendario, pero que entonces lucía como una cruda realidad.

## 1. La escuela del ayer: mirando el mundo a través de un agujero

De la Escuela de mi infancia recuerdo bastantes detalles. Desde la inevitable leche en polvo cada tarde, residuo tardío del Plan Marshall, hasta las formaciones paramilitares en el ritual nacional-católico del izado de bandera puntualmente cada mañana, aderezado con cantos patrióticos que repetíamos como una cantinela sin sentido en una época sin sentido: «...Gloria a España, los yunques y los ejes trabajan al compás...».

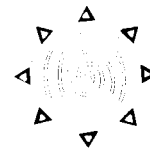
Recuerdo a Don Antonio quien, invariablemente después de entrar del recreo los sábados, se dedicaba la última media hora a ejercer sus habilidades papirofléxicas. El que estuviera más callado y quieto tendría la suerte de llevarse la ranita o el elefantito de turno, y allí nos postrábamos sobre nuestros pupitres recién afeitados como mudas estatuas de sal, sin pestañear, casi sin respirar, para conseguir el tan preciado como inútil trofeo.

Don Juan, en cambio, tenía otras habilidades. Antiguo militar en la guerra civil, el sistema educativo había tenido la fortuna de rescatar esa eminencia para ocupar un puesto docente abandonado por algún maestro republicano, y además rojo, que eran las dos cosas peores que se podían ser en esa época. Lo que recuerdo de Don Juan es que, mientras trabajábamos haciendo copiados de aquel faro de la sabiduría que era la Enciclopedia Álvarez, él se sentaba con una vara entre sus piernas y lenta y apaciblemente se quedaba dormido hasta que la inevitable algara le sobresaltaba. Entonces nos amenazaba enarbolando su contundente argumento y la jugada volvía a repetirse una y otra vez.



Las medidas de atención a la diversidad oscilaban entre 30 y 40 centímetros y procedían normalmente de los árboles de los alrededores. Se aplicaban tras improvisadas adaptaciones curriculares y en situaciones de grave conflicto cognitivo y/o conductas disruptivas persistentes.

En el pueblo había también otro centro de enseñanza para niños (en aquel tiempo no sabíamos que las niñas existían). Se trataba de un tétrico lugar al frente del cual estaban los maestros más acreditados entre la vecindad. Don Vicente, también ex-combatiente, que llevaba sus postulados castrenses a las aulas donde, con una pericia digna de elogio, lanzaba sobre las filas de mesas un enorme bastón que iba repicando en busca de alguna cabeza lenta que no supo esconderse a tiempo.



Pero sobre todo, estaba la figura de Don Miguel, el más temido por toda la chiquillería, un abominable y sanguinario personaje que había labrado su justa fama cosechada a lo largo de mañanas y tardes interminables y plumizas. No era mi maestro pero mi madre tuvo la feliz idea de mandarme a las clases particulares en el propio domicilio del eximio torturador. Allí nos hacinábamos bajo la mirada fría y acerada que nos vigilaba, pellizcándose la barbilla con unas manos pequeñas y cuadradas impregnadas permanentemente de polvo de tiza como si fuera una segunda siniestra epidermis. Presencí castigos y humillaciones que ponían los pelos de punta.



Lucifer, tal cual, como producto esquizoide de nuestras conciencias (el otro era el ángel de la guarda).

A veces, Don Miguel golpeaba sin sentido, con la cara congestionada y gritando como un poseso. En otras ocasiones lo hacía con una calculada sangre fría, tirándote lentamente de las patillas hasta casi despellejarte vivo. Yo tenía la suerte de ser un alumno aventajado y como tal, ocupaba las primeras posiciones en las mesas (no como los torpes o los negros, invariablemente torpes, que se situaban al final). Mi pretendida brillantez intelectual en medio de tanto desastre me salvó siempre de las sádicas caricias de mis maestros. Sin embargo, de Don Miguel era muy difícil escapar.

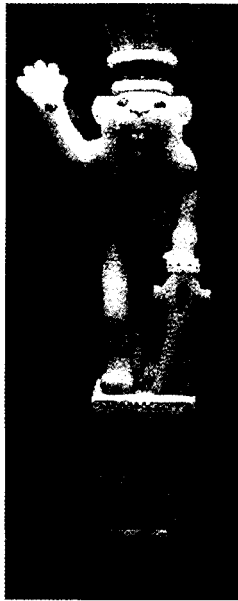
Aquel día le entregué como de costumbre el dictado para que lo corrigiera. Estaba sentado y yo permanecía de pie junto a él observando las marcas rojas que hacía sobre mi trabajo. De pronto comenzó a mascullar algo en voz baja y luego de forma más audible: «...Dieron, fuerón y vierón, ¿no?».

A continuación, sin levantarse de la silla, mordió su labio inferior (siempre lo hacía cuando iba a golpear) y me asestó un enorme revés con el dorso de su mano que impactó en mi sorprendida nariz. Mantuve mi dignidad como pude y no comencé a llorar o intentar retirarme sino que, estoicamente seguí junto a Torquemada. Una mezcla de gruesas gotas de sangre y lágrimas silenciosas estaba cayendo al suelo. Desde aquel día entendí claramente que dieron, fueron y vieron había que escribirlas necesariamente sin tilde. No sabía la razón, eso era lo menos importante, y desde la lejanía en el tiempo a veces pienso la tremenda efectividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje que poseía Don Miguel y sobre todo el entusiasmo y oficio que derrochaba motivando a la gente. Tan sólo un segundo bastó para que asimilara unos contenidos ortográficos y además para toda la vida. Claro está, me aplicó el golpe de las tildes, pero yo hubiese preferido el golpe de resolver los problemas de garbanzos y trenes que siempre me habían angustiado y sigo sin comprender.

(Anónimo: *Diario de un ángel colegial que también ignoraba la Aritmética*)

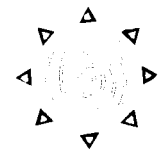
## 2. La escuela de hoy y del mañana: mirando el mundo a través de una pantalla

«...yendo a ver el vídeo de Egipto siempre la misma mañana de noviembre como si noviembre y Egipto estuviesen siempre quietos aquí, al acecho de cada curso, como si todos los cursos fueran un solo curso clavado en la eternidad nilótica por clavos que son estas mañanas escolares intemporales, inmutables en el horizonte de Ra.



Este simpático gatito (león erguido, dicen los catálogos más serios) podría hartarse hoy de vender cereales para el desayuno. Fue uno de los muchos objetos encontrados en la tumba de Tutankamón. El circense sombrero es en realidad un vaso de unguento que todavía conserva restos de una pasta grasa (El Cairo, Museo Egipcio).

Llegando a la sala de medios rodeado invariablemente de estos lobeznos consentidos e irresponsables, pringado siempre de esa pegajosa melaza incolora que ralentiza el constante cimbrear de sus cuerpos patosos, mandando callar sin ningún convencimiento de ser obedecido, pidiendo orden por favor con una cantinela que articulo de forma automática, como una salmodia en voz de fasete que llena como un eco los pasillos y escaleras del templo y que me cuesta trabajo reconocer como propia de puro oírmela y de puro falsa. Poniendo el vídeo en medio del general escepticismo y obviando las mismas estúpidas bromas y las impertinencias que cada mañana de éstas tocan de los mismos chicos y chicas que parecen repetirse con insignificantes variaciones, como si el alumno repelente mutara cada curso para adaptarse invariable a su arquetipo eterno, recurrente, esperado como la crecida del gran río, reconocido con alivio cada noviembre para poder contemporizar de inmediato y sortearlo con la habilidad habida de la larga práctica, a fin de reducirlo a la borrosa anécdota en la que se confunden todos ellos, insufribles idiotas. Reforzando las primeras imágenes con voz hueca y nombrando los mismos tópicos: las momias, las tiernas momias forzadas a existir más allá de lo humanamente razonable por el equivocado cálculo que las obsesionó cuando estaban vivas. Adorables momias inofensivas que me ayudan con eficacia a penetrar en el valle eterno acompañado siempre de tropa tan inexperta y risueña. Las pirámides. Los secretos juegos geométricos que conjuraron el tiempo parándolo en una horizontalidad que el padre Nilo inunda y desaloja aritméticamente: a los terribles astros sólo les queda someterse a esta magia apareciendo y desapareciendo por las troneras que previamente establecimos los profesores. Diciendo estas cosas (y que los faraones eran tan remilgados que sólo se casaban con sus hermanas) y enseguida empiezo a descubrir en algunos de estos ojos hermosos -en los más hermosos más- el brillo de la ingobernable curiosidad. Se va a producir el milagro cotidiano de la transubstanciación del acto didáctico; como si un monaguillo invisible tocara una aguda y lejana campana de cristal, se impone el silencio por sí mismo y aparece fulgurante la inteligencia revoloteando entre los rostros y una bandada de ojos vuela ya, por la claustrofóbica planicie del inmenso delta. ¿Qué fuerza tiene la imagen?, ¿circularán fotogramas por las espirales vertiginosas de nuestros genes?, ¿cómo esas organizadas multitudes catacumbales que desfilan en los muros reclaman la frágil atención de estas bestezuelas en permanente actualidad?, ¿cómo les llama desde el fondo del tiempo el canon que integró al ser humano con el río apacible en su valle perfecto y bajo las piruetas domesticadas de sus astros eternos, que eran sus dioses? Diciéndoles siempre: «vosotros sois niños egipcios y



la vida del hombre es un puñado de agua llegando por un arriate a fertilizar estos campos ubérrimos».



El aire de distanciada elegancia que trae Imeretuebes es el mismo de algunas de mis alumnas más vanguardistas en el tema de la moda (Leiden, Rijksmuseum van Oudheden).

Nada hay nuevo bajo el sol: ya Alejandro y sus maestros sabían que las pirámides eran otro espejismo del desierto, que la única tarea eterna es la liberación del hombre. Insistiéndoles que allí estaban retratados, momificados, los que inauguraron la historia cuando comienzan a salir en la pantalla un continuo fluir de jeroglíficos, que aparecen por todas partes obsesivamente, sobre las piedras, sobre los sarcófagos, sobre las estatuas, sobre las tumbas, sobre las palmeras, sobre los lomos de los animales, sobre las espaldas o las frentes de los hombres, muros enteros llenos de ellos con códigos, genealogías, auditorías sobre las cosechas, predicciones astrológicas, declaraciones de guerra, crueles y leoninos tratados de paz, libros de oraciones para los vivos y para los muertos, verbigracia, lo de hoy mismo si paramos el video y se pone automáticamente la programación matinal de televisión; con más propiedad, son lo de hoy mismo en Internet o lo que traen hoy los periódicos, son los jeroglíficos los que combinándose y repitiéndose de una manera inteligible hacen la historia, remachándoles, tienen más fuerza que las pirámides: las pirámides eran para los que no sabían leer. Intuyendo cómo el pueril mecanismo de la escritura codifica el espanto cósmico de generaciones de seres humanos que fueron como la arena y que, para conjurarlo instituyeron una apariencia de eternidad que a punto estuvo de durar para siempre. Que una interminable nómina de profesores creyó ciegamente que duraría para siempre. Queriendo decirles: mirad, chavales, esa antigua mentira anidando en lo más feraz del desierto, ese viejo sueño del hombre eterno que ni las momias son capaces de caricaturizar con el sarcasmo de sus terribles muecas...».

(Anónimo e inédito: Fragmento de *Manuscrito hallado en el cajón de la mesa de un maestro*)

### 3. La Escuela del futuro presente

Los entornos comunicativos de las personas han crecido de forma exponencial en las últimas décadas y se abocan a un futuro presente donde la presencia incontestable de los medios de información de masas y de las autopistas de la información constituyen los referentes básicos para la construcción de un nuevo discurso pedagógico y de una nueva proyección de la función social de la Escuela.

Pero vayamos paso a paso. El párrafo anterior, que parece estar afectado de una tecnofilia galopante, tendría que ser matizado convenientemente. Para empezar, la concepción de la cultura como una mercancía provoca la globalización o internacionalización de los productos de las industrias culturales bajo el único objetivo del beneficio económico. Esto es así de duro y de crudo: el cine, los programas de televisión, o las mismas políticas editoriales son, además, una manera abierta y flexible de reconstruir las articulaciones sociales y significados culturales, un negocio mercantil basado en la acumulación de riqueza.

Formar parte de una de esas estructuras organizativas de la industria cultural, como las redes de la información o las telecomunicaciones, parece abrir el hermetismo tradicional de instituciones como la Escuela, pero también la hace dependiente de esos nuevos centros de poder de estructuras difusas y en algunos casos más tradicionales a su vez que la propia institución docente (Willis y Otros, 1997).

---

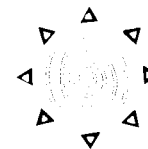
Además, en una economía basada en el libre mercado parece un incongruencia el no pensar que haya factores que estén incitando a la Escuela a «coger el tren» de las nuevas tecnologías y no únicamente basándose en criterios de beneficios económicos de las empresas, sino en criterios de eficiencia, rentabilidad y producción como corresponde a una filosofía taylorista de la organización del trabajo. Hay que tener en cuenta también que las nuevas tecnologías en el campo de la administración y gestión de las empresas están presentes no para aumentar los puestos de trabajo sino precisamente para ahorrar este coste.

Pero a pesar de todo esto, las decisiones políticas hacen que las inversiones en nuevas tecnologías en los centros educativos sea más una excepción que una regla. La economía de subsistencia de los presupuestos escolares en los centros públicos tampoco es un aval para introducir las nuevas tecnologías en las aulas. Pero ése no es el auténtico problema: cuando por fin se produce el milagro, bien por un proyecto faraónico de la administración educativa o por un esfuerzo hercúleo en los gastos escolares (puede usarse el eufemismo «milagro»), éste se convierte en un instrumento al servicio de un discurso tecnocrático y entonces corremos el peligro de confundir el tener conexión a Internet con hacer un aprovechamiento didáctico y racional del evento.

Es inquietante pensar que los dogmas neoliberales estén impulsando a la comercialización del currículum escolar: «Desde principios de los años 80, las grandes empresas han intentado desempeñar un papel vital en la definición de la finalidad y significado de la escolarización pública» (Giroux, 1996). Y esto se ha hecho y se hace potenciando una concepción de la educación como una preparación para el puesto de trabajo a través de una alfabetización funcional que pasaría por adquirir el código lectoescritor y destrezas para empleos especializados a la vez que se conseguirían consumidores eficientes. Para Giroux, el discurso de la eficiencia oculta esta doble insistencia del sistema educativo entre el adiestramiento y el consumo. Creemos que de aquella Escuela como mecanismo de reproducción de clases se ha pasado a la Escuela como mecanismo de reproducción de la única clase rentable al sistema: la clase consumidora.

En Estados Unidos comenzó esta tendencia hace casi veinte años. A falta de mercados estables, la industria descubrió en la educación una nueva California. La ideología conservadora de la época defendían a capa y espada los postulados tayloristas y sostenían que las escuelas podían mejorar su rendimiento modificando el currículum que se ofertaba e instituyendo nuevos modelos de gestión que reflejasen las prácticas sociales y económicas imperantes. Hubo en ese momento un falso altruismo por parte de multinacionales como General Electric, Exxon, Kodak o IBM es sus generosas aportaciones económicas a las escuelas públicas (Giroux, 1996).

En 1990, el lanzamiento de la cadena de televisión *Channel One* en 400 centros educativos de educación secundaria en Estados Unidos supuso una auténtica revolución comercial. Ya no se trataba de simples tablones de anuncios patrocinados por Coca-Cola o Pepsi o los anuncios comerciales en el periódico escolar, sino de algo con más alcance mediático: *Channel One* regaló a cada escuela una antena parabólica, un magnetoscopio, la instalación de cables y un televisor por aula. A cambio exigió difundir una emisión diaria de doce minutos con dos dedicados a la publicidad, pero permitía otros usos del equipamiento instalado. La *Whittle Communication*, dueña de *Channel One* instaló el cable en unas 12.000 escuelas y diariamente ocho millones de alumnos consumieron esta nueva modalidad de televisión. La cadena no llegó a ser todo lo rentable que sus dueños pretendían y fue vendida en 1994. Sus emisiones siguen siendo motivo de controversias entre defensores y detractores de la fórmula pero lo verdaderamente cierto es que los anunciantes pagan fuertes sumas de dinero por llegar de una forma privilegiada a esas audiencias con un segmento de edad entre 9 y 14 años: grupos como Nabisco, Pepsi, Procter & Gamble, los estudios cinematográficos o el mismo ejército (con fines de reclutamiento) son capaces de pagar fuertes sumas de dinero para «comprar» esas audiencias: hasta 200.000 dólares por anuncios de treinta segundos (Walsh, 2000).



---

Cuando los acontecimientos discurren de la manera que estamos describiendo, el riesgo que se corre entonces es el de supeditar la propia identidad de la institución escolar a los dictados del mercado. Lo que se ha hecho ha sido una venta, sin más, de unas audiencias privilegiadas a las firmas comerciales en el sentido que nos señalaba Masterman (1993) y en el contexto de un espacio físico hasta entonces también privilegiado por su independencia y singularidad.

Ésta es una forma más de introducir e integrar los medios en el currículum pero seguramente no fue la que soñaron (soñamos) muchos docentes que creemos en el poder transformador de la educación y en inevitable ingrediente utópico y de compromiso personal que ella encierra como un tesoro. No, decididamente no es la presencia de los medios en la Escuela con la que soñamos. Para llegar a este punto, quizás nos valdría la pena renunciar a las dádivas interesadas, a los presentes con segundas intenciones y al mercado persa donde se obtienen pingües beneficios para remediar los exiguos remanentes económicos de las escuelas públicas, detritus minúsculo de la consideración que la propia Administración tiene de la financiación de los centros educativos.

Pronto será normal beber Coca-Cola (y sólo Coca-Cola) en la cafetería de un centro educativo. Como será normal comerse una hamburguesa de McDonald (y sólo esa clase de placer sibarítico gastronómico en sus modalidades simple, doble y triple; con queso y sin él; con tomate avinagrado o sin él... pero toda una hamburguesa McDonald). También será normal que en los libros de texto lleven logotipos de los que pagan incrementando las depauperadas arcas escolares... cuando todo eso ocurra y sea normal, habremos perdido esa batalla y la guerra. Todo parece tender a un modelo utilitarista de educación que es el propugnado por las políticas educativas neoliberales de los gobiernos occidentales guiados por lo que han denominado como el Pensamiento Único, donde la rentabilidad económica será el máximo valor junto con el individualismo en un sistema meritocrático (Gutiérrez, 1998).

Otro tipo de reflexiones alrededor del tema nos situaría en una revisión sobre la presencia de las nuevas tecnologías en los distintos ámbitos sociales, incluido el educativo. Al igual que se corre el riesgo de mercantilizar la cultura, el ocio y la misma información, se corre el riesgo -inducido por la presión publicitaria o los modelos consumistas de vida que nos propone nuestro sistema económico- de adquirir las últimas generaciones de equipos audiovisuales e informáticos sin desarrollar modelos pedagógicos que posibiliten la integración real y efectiva de los medios y de las pujantes nuevas tecnologías. Entonces sería el momento de plantearse otro tipo de cuestiones: ¿de quién parte la idea del cambio?, ¿qué es lo que cambia en realidad?, ¿quién se beneficia con el cambio?... (Apple, 1986).

Parece evidente que el uso de las nuevas tecnologías conducirá a mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Si eso es así, es lógico que queramos llevar ordenadores a nuestras aulas. Pero nos pueden cuestionar entonces: «¿Para qué tener nuevas tecnologías en la Escuela?» Respuesta típica: «Para hacer la enseñanza más eficaz e interesante».

Hasta ahí podemos estar de acuerdo. Sin embargo existen otras cuestiones más profundas que quedarán sin respuesta si es que no deseamos avanzar más en nuestro análisis: «¿Para qué sirve el aprendizaje que generalmente ofrecemos en la Escuela?». Ésta es una buena pregunta sobre los medios y no sobre los fines que hay que encontrarle su auténtica justificación.

Sin embargo, a veces se piensa que un Centro es más o menos innovador de acuerdo con el inventario de equipos y materiales audiovisuales e informáticos que posee. Y esto no es cierto. Los medios y los recursos no nos hacen más modernos pedagógicamente. De hecho, podemos llenar nuestras aulas de vídeos y ordenadores y seguir reproduciendo e imponiendo una pedagogía de carácter transmisivo: cambiamos la escenografía, pero mantenemos el modelo educativo o, lo que es lo mismo, cambiamos todo para que nada cambie (Area, 1991).

¿Y qué tiene que decir el profesorado en todo esto en su formación inicial y permanente?

En la Escuela actual y previsiblemente en la del futuro, se utilizan cada vez más documentos en soportes no impresos, lo que ha ampliado considerablemente el concepto de alfabetización. Por otra parte, la tendencia del mercado informático pasa por la experiencia multimedia y ésta, indefectiblemente, llegará a generalizarse en las escuelas. Como señala Cebrián (1997), el sistema educativo deberá acomodarse a los cambios sociales desde un cambio en sus concepciones básicas y cuestionarse cuál será el futuro papel de los docentes en una sociedad de la información, pero, de cualquier forma, el reto pasa por un cambio de mentalidad en la clase docente.

Tenemos que tener en cuenta que el ordenador, Internet, el soporte multimedia y, si apuramos mucho, los mismos medios audiovisuales son unos compañeros de viaje recientes en la práctica escolar y en la formación del profesorado. Ya están configurando nuevas formas de pensamiento, de socialización cultural y de «estar en el mundo», pero el uso pedagógico de las nuevas tecnologías en la cultura digital no puede limitarse a cualificar al profesorado a «manejar» el medio ya que eso sería un planteamiento claramente reduccionista. Hay que poner el punto de mira detrás de ese objetivo: «La formación de los docentes para el uso pedagógico de las nuevas tecnologías de la cultura digital tiene que vincularse forzosamente con la discusión de cuestiones relativas a los presupuestos ideológicos y políticos subyacentes en el cambio educativo» (Yañes y Area, 1998).

No se trata de añadir una serie de «contenidos» a la formación inicial del profesorado, sino de introducir una nueva perspectiva que redefina la profesión docente. No tenemos por qué elevar a categoría de mito la imagen tópica del maestro (en cualquier nivel educativo) como la de un hábil usuario de las nuevas tecnologías. Ésa no es la prioridad absoluta como hemos apuntado al comienzo de este capítulo. ¿De qué sirve ser un experto «navegante» en la Red si el ejercicio de mi profesión sigue siendo tan vacío de interés para mí y mis alumnos como lo era antes?

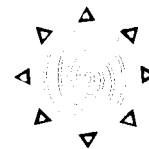
El ser «maestro» es una construcción social que se realiza en la interacción de los valores ideológicos que configuran el sistema educativo y los requerimientos de la práctica profesional. Los primeros destinatarios del currículum -resúmenes codificados de la cultura y adaptados al conocimiento escolar- son los propios docentes y todo cambio cualitativo de la enseñanza obligatoria pasa por dos condicionantes ineludibles (Gimeno, 1986):

- Tener un profesorado mejor preparado para desarrollar su propia práctica docente.
- Disponer una política educativa que fomente la creación de proyectos curriculares útiles a la práctica profesional.

Pensamos que el núcleo fundamental de la formación -inicial y permanente- del profesorado es fomentar el desarrollo crítico de su propia práctica y en esta línea sería necesario desarrollar proyectos que primaran la construcción de conocimientos por parte del profesorado. Sin un proyecto cultural emancipador, a la Escuela le será encargado un papel de segundo orden tratando de hacer una competencia imposible a una industria cultural en alza. Hay que superar esa capacidad de seducción irreflexiva de las nuevas tecnologías y no caer tampoco en la concepción de la enseñanza como una mera intervención tecnológica, pues no se trata de formar «aprendices de brujos» sino «maestros» creativos, reflexivos y críticos con su propio desarrollo profesional (Yañes y Area, 1998).

Y es que de las tres líneas de actuación en la formación del profesorado en nuevas tecnologías y medios de información de masas que señala Gutiérrez (1998): a) Conocimiento del potencial tecnológico; b) Conocimiento del potencial didáctico y c) Conocimiento de los contextos sociales donde se desarrollan y de los contextos didácticos donde se utilizan como recursos, actualmente parece existir una clara tendencia a centrarse en la segunda opción. En las actividades de formación y programas de estudio se priorizan los contenidos tecnológicos sobre los educati-





---

vos. En la misma formación inicial de los maestros se incluye la asignatura *Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación*, cuyo título revela el carácter instrumental y utilitario que pueden poseer las nuevas tecnologías con respecto de la educación: los medios y las nuevas tecnologías no parecen tener entidad suficiente como para ser estudiados en sí mismos.

Por esta razón pensamos que la raíz del problema está a bastante más profundidad: antes habría que replantearse críticamente nuestra forma de enseñar, de evaluar, nuestras relaciones interpersonales, los espacios de poder que tenemos asignados maestros y alumnos, el valor de unos contenidos sobre otros... Paulo Freire nos matiza esta propuesta y nos dice que si optamos por una Escuela democrática, donde la práctica no se contradiga con el discurso, habría que tener presentes, entre otras, las siguientes consideraciones (Freire y Otros, 1997):

a) Valorar los conocimientos con los que los alumnos inician sus procesos de aprendizaje.

b) El alumno no es el objeto de nuestra enseñanza. No transferimos «paquetes educativos» a unas audiencias que lo receptionan de una forma bancaria (Freire, 1988). Enseñar y aprender son dos actos más del proceso de conocimiento que incluyen búsquedas, aciertos, errores, rigor, frustraciones, placer, satisfacción...

c) Abrir el concepto de Escuela más allá de los cuatro muros físicos de sus paredes y no considerarla como un espacio protegido de conflictividad social o problemas que suceden «fuera de las aulas».

d) Compartir la autoridad y los espacios de poder en una estructura donde cada uno pueda ejercer racionalmente sus libertades. La educación se puede convertir, si quisiéramos instrumentalizarla, en un transmisor de las relaciones de poder que actúan fuera de ella: el discurso pedagógico reproduce las relaciones de clase, las relaciones patriarcales, de género, religión o raza. Es una especie de transmisor de la opresión que refleja lo dominante y lo dominado (Bernstein, 1990).

e) Aprender a ser tolerantes. Dice Freire que es imposible crecer en la intolerancia, por su naturaleza sectaria, acrítica y castradora. Las actitudes y conductas intolerantes son autoritarias y mesiánicas y, por definición, opuestas a la esencia de la democracia.

f) La mejora de la calidad de la enseñanza implica la formación permanente del profesorado y ésta consiste en la práctica de analizar la propia práctica.

Una Escuela abierta y crítica, en la que la investigación sobre lo que se nos plantea y la búsqueda de la información en diferentes soportes, ha de incorporar a su didáctica diferentes entornos comunicativos. Se ha de poder profundizar en la información a través de un testimonio verbal, un vídeo, un programa informático, la prensa... Es de suma importancia que esos entornos contemplen la aportación de los propios alumnos y alumnas, sus maneras de ver y de interpretar las cosas mediante la producción de imágenes y documentos alternativos a los mediales.

Entre ese *Escila* y *Caribdis* particular, la casta docente debe tener en cuenta estos hechos y no autolimitarse a la tecnología empaquetada del libro de texto y su palabra como los dos faros de la sabiduría académica. Pero sean éstas u otras, el reto no será ni mucho menos fácil. Abocados como estamos a un mundo virtual donde será cada vez más problemático delimitar la realidad, la experiencia de la realidad y la experiencia que nos produzcan los medios y las nuevas tecnologías, aún no hemos resuelto otros dilemas importantes en este terreno y comenzamos a plantearnos otros nuevos: nuestras escuelas aún no han asumido el reto de alfabetizar crítica y reflexivamente a los alumnos para que sean usuarios competentes ante los medios de información de masas y ya estamos haciendo elucubraciones en clave de fibra óptica.

No se puede seguir mirando el mundo a través de un agujero... Pero tampoco sólo a través de una pantalla. El reto puede estar en abrir otros horizontes

curriculares con la integración de las nuevas tecnologías y los medios en los centros educativos pero, como hemos insistido a lo largo de estas páginas, creando un discurso pedagógico propio y no supeditando éste al número de antenas y receptores que podamos inventariar.

Mientras eso suceda, alumnos y maestros, pese a los modelos, teorías, tendencias, leyes, costumbres inveteradas, dogmas didácticos... se fusionarán en una comunidad pedagógica que se renueva cíclicamente cada vez que se produce la magia del aprendizaje, cada vez que se produce la magia de la enseñanza.

E incluso también a pesar de que mancillemos la virginidad matutina de una pizarra con inexcusables jeroglíficos en forma de problemas matemáticos referidos a trenes o a garbanzos, y todo con premeditada alevosía en la tortura de mentes infantiles.

Y también a pesar de que sigamos colocando nuestro vídeo o nuestro CD-ROM sobre Egipto a una chiquillería exultante, con la curiosidad y las ganas de vivir a flor de piel y ya seres transgénicos culturales, adictos al hiperconsumismo que dicta el sistema, *of course*.

Ojalá la magia de la Escuela no desaparezca nunca.

## Referencias

- APPLE, M. (1986): *Ideología y currículum*. Madrid, Akal.
- AREA, M. (1991): *Los medios, los profesores y el currículo*. Barcelona, Sendai.
- CEBRIÁN, M. (1997): «Nuevas competencias para la formación inicial y permanente del profesorado», en *EDUTEC*, 6. (<http://www.uib.es/depart/gte/revelec6.htm>)
- FREIRE, P. y OTROS (1997): *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona, Paidós.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1986): «Formación de los profesores e innovación curricular», en *Cuadernos de Pedagogía*, 139.
- GIROUX, H. (1996): *Placeres inquietantes*. Barcelona, Paidós.
- GUTIÉRREZ, A. (Coord.) (1998): *Formación del profesorado en la Sociedad de la Información*. Segovia, E.U. de Magisterio de Segovia.
- MASTERMAN, L. (1993): *La enseñanza de los medios de comunicación*. Madrid, De la Torre.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1998): *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid, Morata.
- WALSH, M. (2000): «Cuando la publicidad entra en la escuela», en *El Correo de la Unesco*, Abril de 2000.
- WILLIS, P. y Otros (1997): *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona, Paidós.
- YANES, J. y AREA, M. (1998): «El final de las certezas. La formación del profesorado ante la cultura digital», en *Pixel-Bit*, 10.

*Juan Angona es maestro adscrito a Educación Secundaria por la especialidad de Ciencias Sociales en el IES Odiel de Gibrleón (Huelva). Correo electrónico: angona@teleline.es*

*Ramón Ignacio Correa es profesor asociado del Área de Didáctica y Organización Escolar en el Departamento de Educación de la Universidad de Huelva. Correo electrónico: correa@uhu.es*