

Espacios de totalidad a partir de una cultura de fragmentos. Segunda parte



Ana María Andrada

En la segunda parte de la entrevista que mantuvo con **educ.ar**, la [Lic. Andrada](#) retoma la idea de ubicar a la computadora como una extensión de la mente humana, “un otro fuera de mí que me interroga sobre mis propios procesos mentales”, y la relaciona con el e-learning.

Despliega también uno de los postulados de su trabajo: revertir el hecho de que hoy tengamos instituciones educativas de la era post industrial para alumnos de la era tecnológica, o dicho de otra manera, “cómo hacemos en un proceso de aprendizaje para gestionar espacios de totalidad, a partir de una cultura de fragmentos”.

Pero tal vez el párrafo con que concluye la entrevista sea el que mejor resuma la finalidad última de sus investigaciones y sus trabajos: “charlando con el padre Jesús Montero, de Paraguay, llegamos a la conclusión de que hoy la escuela, y principalmente la escuela secundaria, maneja datos que no puede convertir en información, información incapaz de convertirse, a su vez, en conocimiento, y conocimiento que no puede traducirse en sabiduría. ¿Y para qué la sabiduría? Para gestionar poder y con ese poder desarrollar producción y utilizar esa producción para promover mayores niveles de solidaridad. Ahí está el verdadero cambio: sacar de adentro de la gente lo mejor que la gente tiene adentro.”

—Ud. dice que es fundamental en el e-learning crear espacios de presencialidad donde no los hay. ¿Qué hay de avanzada en este campo, qué nos puede aportar de su experiencia en este tema?

Ana María Andrada:—Voy a dar un ejemplo: yo diseñé un seminario de integración de medios, un seminario de extensión

universitaria en la UCA, que antes se había dado en EE.UU. Quería gestionar un marco teórico, y normalmente ¿qué se hace? Se piensa en un autor, en otro, etcétera. Se los lee y se los analiza...Yo pensé: me voy a jugar a armar un polígono de ideas y voy a poner en cada lado del polígono a autores que tengan ideas extremas respecto del tema que se iba a tratar. Quería crear un espacio teórico sobre lo que era integración de medios, y la resultante de lo que le pasa a la cultura y a la vida cotidiana de la gente. ¿Qué producen en el aprendizaje, en la comunicación, en la vida cotidiana estos nuevos regímenes de visibilidad, estos espacios de fractalidad, como síntesis de la manifestación de las videoculturas de fin de siglo?

Y se me ocurrió la metáfora del polígono de ideas. Hablando conmigo misma me preguntaba ¿vas a poner a autores con los que vos estás de acuerdo? Y me contesté que no, que iba a poner a autores que tuvieran alguna idea extrema, alguna idea frontera. Se me ocurrió la gente de la cátedra de Comunicación de Masas de la Universidad de Nápoles: Paul Virilio, Baudrillard. Y ellos fueron un lado de mi polígono. Y otro lado del polígono fueron Sherry Turkle, Régis Debray, Beatriz Sarlo, la gente de la revista Wired, etc.

Cuando termino de armar esto me pregunto ¿lo publico y les pregunto a los alumnos su opinión? Y mi pregunta era ¿cómo me hago presente?

Entonces armé un paper mío en PDF, totalmente navegable, con ventanas, con post-its, con anotaciones para resolver y les armé una práctica entrecruzada, muy movilizadora, con una fuerte interrogación, situando la mente del alumno en el centro del polígono. Ellos producen, a partir del perímetro del polígono que yo les armé, una superficie. Yo les doy un perímetro, les doy un motor de inferencia para pasar "a través de" y que ellos construyan una superficie. Lo hago con el polígono de las ideas y luego con el polígono de los conceptos tecnológicos que aluden a las cuestiones: analógico-digital, lo real y lo virtual, interfaces hombre máquina, modelos de interactividad, etc. Entonces otra vez armo el polígono para que ellos construyan una superficie propia y luego, para finalizar, pasan la superficie del polígono tecnológico a través de la superficie del polígono ideológico.

Encuentro que si metodológicamente no armo este tipo de cuestiones, no estoy ahí. Mi idea es cómo hago yo para estar ahí. Y como hago para que ellos también estén de verdad allí. Y además que estén juntos, con sus compañeros de curso y conmigo. De eso se trata, en parte, el gestionar la llamada "segunda ola de e-learning".

Otro ejemplo. Yo digo: esta temática la voy a enseñar con un foro. Entonces armo una situación de conflicto, situaciones donde yo les doy cierta bibliografía como bordes a los alumnos y ellos construyen la superficie que está adentro participando, precisamente, en el foro.

Tanto fue lo que trabajé para hacer que la computadora fuera una extensión de la mente y una herramienta de comunicación en la que la interactividad tomara la forma del lenguaje humano, que si yo no logro con el e-learning gestionar algo donde esos dos presupuestos estén presentes, para mí, el e-learning es un tremendo retroceso.

Yo nunca me enamoro de las tecnologías, yo quiero que cuando la gente se encuentre con una computadora pueda realmente armar esto de "el otro fuera de mí que me interroga sobre mis propios procesos mentales".

Hace 12 años que coordino, y ahora asesoro, el Área de TIC en un bachillerato bilingüe en Adrogué, en el [Colegio Newlands](#). Y el año pasado, con Alejandra García Redín, de Informática, y los profes de las materias involucradas, ganamos con los chicos del colegio el primer premio de las Olimpíadas Nacionales, con el trabajo "[El infinito mundo del infinito](#)". Nos hizo una entrevista la gente de [Novedades Educativas](#) y ahí ellos nos decían que se maravillaban de ver que habíamos abordado temas tan complejos y los chicos se adueñaron de ellos. Y esto sucede porque nosotros gestionamos la construcción de una superficie propia que –esa sí– se la llevan puesta.

Yo siempre trato de gestionar cuestiones que están en el borde, pero también hay que gestionar el motor para que el individuo se apropie de eso, lo produzca y se lo lleve puesto; sino sigue siendo ajeno. Y todo lo que es ajeno no me lo llevo, es tuyo, no es mío.

No hay que enamorarse ni de una buena exposición, ni de un material lindo, ni de los entusiasmos momentáneos: eso no produce aprendizaje. Lo único que produce aprendizaje es el atravesamiento. Lo que hay que armar con el aprendizaje son sistemas de atravesamiento. Y la única verdad es lo que la gente es capaz de producir con esto. Y lo que es capaz de abstraer con lo que produce.

En otro colegio en que trabajé también ganamos el Primer Premio en un Congreso Iberoamericano con un proyecto de robótica: "Puerto de Buenos Aires. Máquinas y mecanismos en una gran ciudad", en conjunto con Mariano Della Rosa. Nosotros armamos los espacios para que los aprendizajes sean atravesamientos y esto es lo que hay que pensar, porque si no pensamos eso, como

diría un amigo mío psicólogo, “te pensás encima”.

Lo que quiero es despegar a la idea de la anécdota. Lo que quiero crear son planos de abstracción y no es posible si no es el individuo el que construye el conocimiento.

—El Baratijo, de la Duke University, donde Ud. también trabajó, es un programa de Internet que da las claves para que las personas puedan construir una página web con conocimientos básicos de lenguaje HTML y en forma gratuita. Este programa surge en el 2002, cuando en forma paralela ya existían los weblogs, que ofrecen la misma posibilidad de una manera más sencilla, ya que no requiere de conocimientos de lenguaje HTML...

—Con ese curso quisimos ponerles herramientas gratuitas a la gente en la mano para pensar y hacer con Internet. Queríamos que creara su página a partir de nuestro curso y se apropiara del lenguaje (que es muy simple) y de los recursos. Además lo que hicimos fue asociarnos con distintos ámbitos: de programación on line, de entornos multimediales, de contenidos de todo mundo, por ejemplo con los hindúes, para que las personas puedan diseñar on line los fondos, las letras, etc., que definen toda la apariencia para sus páginas. También acordamos con la Universidad Michoacana de México, con El Poder de la Palabra, con el equipo NAYa de Arqueología y Antropología, la BBC en español, y con distintos reservorios armamos todo un entorno donde la persona se sirve en forma gratuita de lo que podríamos llamar distintas “canastas”, donde aprender a revolver y llevarse lo que le sirve para construir su propia página, respetando naturalmente los derechos de autor. En El Baratijo el alumno controla todo el proceso de aprendizaje.

Es el típico curso self-paced (según su propio ritmo) y unpaced (sin ritmo preestablecido). Cada cual se arma el subconjunto de saberes que necesita y desecha el resto, como si no estuvieran en el curso. Este concepto lo estamos trabajando con la Athabasca University, de Alberta, Canadá, ellos son uno de los equipos líderes mundiales en e-learning.

El tema de El Baratijo de internet es ideológico. Porque desde el discurso se dice “internet debe ser un factor de democratización”; bueno, pero hay que hacer cosas para que internet sea un factor de democratización.

—¿Cuál es su opinión acerca de los weblogs como herramienta en el uso educativo?

—Son herramientas poderosas, depende de lo que uno haga con

eso. Ese es el punto.

—¿Desde qué marco teórico se sitúa para definir el concepto de inteligencia, desde qué perspectiva la definiría?

—Yo no soy especialista en este tema. Sin embargo creo que el contexto es fundamental. Creo, también, que nosotros vivimos en una cultura de fragmentos.

Te cuento algo que parece una anécdota pero sirve para ilustrar esta idea: en el 2001 estuve dictando unos seminarios en Canadá en la University of Waterloo, la universidad de ciencias duras más importante (o una de las más importantes) de Canadá.

Fundamentalmente estuve trabajando con los profesores universitarios de las áreas de Matemática Aplicada y Física, y en particular con la cátedra de Física Cuántica, que finalmente reformulamos. Ellos me propusieron ver cómo resolver el problema de cómo dictar clases a los alumnos que habiendo pasado el filtro de los exámenes de ingreso –que se supone son alumnos excelentes, de diferentes partes del mundo– sin embargo tienen serios problemas en las clases. Hay un momento donde algún crack se les produce en el razonamiento lógico y empiezan: profesor, yo no entiendo ese pasaje. Y los profesores vuelven otra vez sobre ese paso a paso que, por ser ese tipo de universidad y de carreras, ocurre en lo que podíamos llamar un “universo sintáctico”.

Ellos me plantearon ¿qué hacemos mal nosotros que aun con un estudiantado calificado tenemos estos problemas serios para llevar adelante nuestras clases?

Yo ya venía pensando en ese problema, pero nunca me había tocado un caso extremo como ese. Porque ese es un caso extremo de grupos homogéneos con alumnos rigurosamente seleccionados.

Mis alumnos de la Duke vienen de carreras diferentes y vienen a hacer el seminario que dictamos porque quieren. No es una asignatura de la currícula de la carrera. Entonces yo ahí no noté nunca este problema. Tenemos, en promedio, 20 excelentes alumnos. Pero en el caso de Canadá eran asignaturas propias de la carrera.

Entonces, luego de hacer dos encuentros plenarios, se generó un sistema de reuniones individuales con los profesores, durante varios días. Para empezar a analizar qué usaban, qué no usaban, los abordajes, los métodos.

Y yendo a la pregunta que me hiciste lo que veo es esto: nosotros

tenemos instituciones educativas de era post industrial para alumnos de la era tecnológica.

Lo que planteé a los canadienses en esos encuentros fue que tenemos chicos de la era tecnológica, y las organizaciones que gestan la enseñanza y el aprendizaje tienen una fuerte impronta post industrial.

—¿A qué alude específicamente cuando afirma que tenemos instituciones educativas de era post industrial para alumnos de la era tecnológica?

—Quiero decir que conciben a la realidad como un continuo, mientras que los chicos conciben la realidad como un espacio matemáticamente discreto. La era digital trajo como consecuencia que a la realidad la agujereamos para que pudiera entrar en una computadora. Esos agujeros, esas discontinuidades, no podemos hacer de cuenta que no están. Sino vamos a creer que la Gioconda que tenemos adentro de la computadora es la misma que está colgada en el museo. Y esto produce una fractura tan importante desde la cultura que si uno no gestiona –y digo gestiona como una palabra clave– no tiene proyectos, tiene espasmos. El espasmo de hacer algo que después se cae, el espasmo de hacer lo otro que después también se cae. En cambio si uno gestiona un proyecto le da continuidad. Yo hace veinte años que estoy mirando qué hace la computadora con la gente y qué hace la gente con la computadora; qué hace la computadora con los niños y qué hacen los niños con la computadora.

Para los chicos que yo tenía 20 años atrás la realidad era todavía “al espacio”. Sin embargo, tenían gran familiaridad para todo lo que tenía que ver con la computadora, pero la suscribían desde otro lugar, era un abordaje de tipo más mecánico, una cuestión más instrumental y en algún punto –con determinados trabajos– sí como una extensión de su mente. Y, eso sí, en ese tiempo la pantalla era un portador de texto jerarquizado.

Hoy es distinto, hoy el individuo ya tiene incorporado esto en la cultura, como un punto de partida. Y el individuo tiene esta realidad toda agujereada y vive en una cultura de fragmentos, de pedacitos.

El tema es cómo hacemos en un proceso de aprendizaje para gestionar espacios de totalidad, a partir de una cultura de fragmentos. Y con la complejidad como imaginario. Porque si yo me pongo a llorar en el cordón de la vereda como hacen muchos profesores universitarios y demás, que dicen “antes a los chicos se les enseñaba más, ahora no les enseñan, además no leen y por eso fracasan en la universidad, y por eso fracasan en los

exámenes de ingreso". Eso es como decir "si mi abuela tuviera ruedas sería un carrito". La realidad está ahí y uno la toma o la deja.

No se puede dar vuelta atrás y hacer que los medios no sean los medios y hacer que la familia no esté resquebrajada respecto de cómo nos dijeron que tenía que ser, etc., etc. Lo más imperdonable para un ser humano es equivocarse de tiempo histórico. Hay que tomar la realidad como es, y es a estos chicos de hoy a los que les tenemos que enseñar. Si nos ponemos a decir que a estos chicos no les podemos enseñar, mejor cerramos la cortina y nos vamos.

Para mí hoy día el planteo es ver cómo articular ciertos espacios de continuidad y totalidad en una realidad agujereada y matemáticamente discreta. Porque hoy la realidad ocurre "al tiempo" y no "al espacio".

En la Duke University hicimos un trabajo muy lindo, que estamos terminando ahora. Tomamos desde la tableta de arcilla y desde antes desde la cultura oral, hasta la actualidad, y vinimos amasando la idea de que el material determina la modalidad, en gran medida, aunque no totalmente.

—¿Y en qué consiste el trabajo?

—Tomamos a Nikos Kazantzakis con la novela de Cristo de nuevo crucificado, con la Opera de Creta diciéndole a Kazantzakis que querían hacer una ópera con la novela, y analizando los guiones de la ópera para ver cuál era este material que determina la modalidad, qué le pasó en la ópera al Cristo, y Kazantzakis trabajando con la gente de la Opera de Creta, o sea que era el mismo Kazantzakis el que cambiaba de contexto con el mismo relato.

Y luego vino Jules Dassin, a quien echaron de Estados Unidos con el macartismo, y aparece en Europa y le dice a Kazantzakis que quiere filmar el Cristo de nuevo crucificado. Aparece entonces este Cristo reconfigurado para el cine, y empezamos a analizar qué cosas son al espacio y qué cosas son al tiempo. Y por ejemplo en la novela el personaje central tiene una erupción en la cara y en la película de Dassin tartamudea; el síntoma tiene que ver con el tiempo. Pero ¿por qué el cine es "al tiempo"?, sería la pregunta. Porque el cine pasado a través de Jules Dassin es al tiempo. Porque después para contraponer esta idea tomé a Jean Luc Godard y El desprecio, de Alberto Moravia; y a El desprecio de Moravia lo hago pasar a través de Godard con la película, y en la película pasada a través Godard, la obra de Moravia sigue siendo al espacio. Entonces aparece el tema de los materiales y del

imaginario. Hicimos lo mismo con Camille Claudel y con Rodin, y todo un trabajo del pasaje de la arcilla al mármol, a través de la versión del amor prohibido de Paolo y Francesca.

Y venimos trayendo todo esto hasta que aparecemos en la era digital, y vamos trayendo la idea de las cosas "al espacio", las cosas "al tiempo". Porque hoy se vive en una cultura en la que los espacios institucionales conciben las cosas "al espacio" y resultan que son "al tiempo". Porque el chico percibe "al tiempo".

—Es decir que para Ud. la inteligencia está condicionada por el medio, por el contexto...

—No sé si está totalmente condicionada, pero el espacio-tiempo prefigura hoy una ruptura profunda e influye mucho. Con los casi periodistas, publicitarios y estudiantes avanzados en Letras que se gradúan con nosotros, muchas veces, en nuestros cursos de desarrollos tecnológicos en la UCA, Martín Parselis y yo hacemos un trabajo con la lectura y la escritura en la Era de la Información, para refundar un espacio de totalidad, a partir de una cultura de fragmentos. Y ellos reescriben en sus cabezas y en su sensibilidad —el único lugar donde vale la pena reescribir algo— cómo hago para gestionar espacios de totalidad a partir de una cultura de fragmentos. Hace poco me decía Chacho Álvarez: "vos lo planteás como un problema civilizatorio"... Y sí, yo lo planteo así.

Tiempo atrás, charlábamos con el padre Jesús Montero, de Paraguay, y llegamos a la conclusión que hoy la escuela, y principalmente la escuela secundaria, maneja datos que no puede convertir en información, información incapaz de convertirse, a su vez, en conocimiento y conocimiento que no puede traducirse en sabiduría. ¿Y para qué la sabiduría? Para gestionar poder y con ese poder desarrollar producción y utilizar esa producción para promover mayores niveles de solidaridad. Ahí está el verdadero cambio, para sacar de adentro de la gente lo mejor que la gente tiene adentro

Fecha: Mayo de 2004