

January 2011

Didáctica, cibercultura y ciberespacio: el cambio de dominio para el maestro artesano

Diego Fernando Barragán Giraldo
Universidad de La Salle, dibarragan@unisalle.edu.co

Follow this and additional works at: <https://ciencia.lasalle.edu.co/ap>

Citación recomendada

Barragán Giraldo, D. F. (2011). Didáctica, cibercultura y ciberespacio: el cambio de dominio para el maestro artesano. *Actualidades Pedagógicas*, (58), 81-93.

This Artículo de Investigación is brought to you for free and open access by the Revistas científicas at Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in Actualidades Pedagógicas by an authorized editor of Ciencia Unisalle. For more information, please contact ciencia@lasalle.edu.co.

Didáctica, cibercultura y ciberespacio: el cambio de dominio para el maestro artesano*

Teaching, Cyberculture and Cyberspace: The Change of Domain to Master Craftsman

Diego Fernando Barragán Giraldo

Docente investigador del Departamento de Formación Lasallista de la Universidad de La Salle.
dibarragan@unisalle.edu.co, diegobg1@yahoo.com

Resumen: el presente artículo busca generar rutas de interpretación sobre las relaciones entre educación, didáctica, cibercultura y ciberespacio. Para tales fines, en la primera parte, se asumirán algunas comprensiones sobre el ciberespacio y la educación en relación con el concepto: reducción del riesgo. En la segunda parte, basado en la propuesta de Richard Sennett, se mostrará cómo es viable una comprensión del profesor como artesano. En la tercera y última sección — que bien se puede considerar como una conclusión—se sostendrá que la didáctica que se puede desarrollar en el ciberespacio y la cibercultura, tiene que ver con un *cambio de dominio*, el cual es agenciado de la misma manera que lo hace el artesano, en cuanto la categoría metamorfosis.

Palabras clave: didáctica, ciberespacio, cibercultura, artesano, profesor.

Abstract: this article seeks to generate paths of interpretation on the relationship between education, teaching, cyberculture and cyberspace. To that end, the first part presents a number of ideas about cyberspace and education related to the concept of risk reduction. The second part shows how viable it is to understand the teacher as a craftsman based on Richard Sennett's proposal. In the third and final section, which can be considered as a conclusion, it will be argued that the pedagogy that could be developed in cyberspace and cyberculture has to do with a *change of domain*, which is procured in the same way as the craftsman does, in terms of the metamorphosis category.

Keywords: Didactic, cyberspace, cyberculture, craftsman, teachers.

* El trabajo presente está asociado a la investigación doctoral del autor titulada: *Hermenéutica y práctica pedagógica, lo que hacen los mejores profesores colombianos*, que se desarrolla dentro del marco del doctorado en Educación y sociedad de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona, España.

Introducción

Así, pues, si filosofaron por huir de la ignorancia, es obvio que perseguían el saber por afán de conocimiento y no por utilidad alguna.

Aristóteles (*Metafísica*, 982b20).

82 ■

Las tensiones entre educación y cultura siempre han sido un tema de relevancia a lo largo de la historia. No es un secreto que cuando en la sociedad las cosas no marchan adecuadamente, se suele revisar minuciosamente lo que se ha hecho en el campo educativo, para ver qué aspectos se han de ajustar, con miras a mejorar. En esa línea de reflexión, la relación de la educación con la cibercultura es, en la actualidad, un tema obligado para pensar las diversas formas de comprensión de lo social y las posibilidades de intervención de los actores educativos, de manera que las nuevas subjetividades que transitan entre lo virtual y lo tradicional puedan mostrar sus nuevas formas de emergencia de conocimiento.

En este contexto, la educación debe pensar la forma como los profesores encaran sus prácticas pedagógicas, especialmente, en lo concerniente con el currículo, la didáctica y la evaluación, por solo mencionar algunos aspectos. De ahí que, se necesiten, con urgencia, unos profesores que resignifiquen sus horizontes de sentido, con miras a pensar sobre lo que hacen en sus actuaciones educativas, especialmente, de cara a las relaciones ciberculturales que acontecen en el ciberespacio. No se trata de hacer del ciberespacio el lugar de la réplica de aquello que se realiza en el salón de clase, si no que implica concebirse de formas diversas, sin olvidar que eso que define y engrandece a un maestro es la posibilidad de reinventarse críticamente ante las nuevas situaciones del contexto.

Por todo lo anterior, es fundamental que sigan existiendo *buenos* maestros; profesores que se comprometan con su existencia más allá de una comprensión disciplinar o profesionalizante de su quehacer y que entiendan que la práctica pedagógica está emparentada más con la *praxis*, que con el

desarrollo de técnicas replicables. El auténtico maestro ha de enfrentarse con sus propios saberes, pero en especial, saber cuándo evolucionar críticamente ante los nuevos requerimientos sociales.

Ahora bien, las líneas que siguen se anclan fuertemente en la *pedagogía hermenéutica*, la cual se puede entender como la manera de pensar los fenómenos educativos a partir del reconocimiento práctico de las subjetividades, la cultura y la sociedad; con miras a la comprensión de dichos fenómenos, siempre en clave de la aplicación y el diálogo comprensivo. Sin embargo, el punto crucial de esta propuesta se ancla significativamente en la necesidad de pensar en la hermenéutica como aplicación y no seguirla circunscribiendo solamente al acto intelectual del interpretar, superándose así una concepción de pedagogía, en la que se privilegian exclusivamente los métodos y las teorizaciones. En consecuencia, la cibercultura, la didáctica y la práctica pedagógica de los profesores son un campo privilegiado para hacer hermenéutica educativa, ya que allí también se puede pensar qué es lo práctico del actuar del maestro.

Cibercultura y educación

El ya acuñado término de cibercultura, que ha propuesto y popularizado Pierre Lévy, genera múltiples reacciones. Por un lado, están aquellos que en franca distancia ven en esta transformación del conocimiento un simple esnobismo que expresa una etapa de desarrollo de la modernidad ilustrada, al que hay que prestarle una relativa atención. Por otro, están quienes asumen este horizonte interpretativo como clave de comprensión de las posibilidades que tiene el hecho de pensar las relaciones socioculturales de cara a la incidencia de las nuevas formas de interpretación de la realidad, mediadas por las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

Podríamos afirmar que la cibercultura es el sistema de representaciones y reconfiguraciones de la realidad que se pone en operación en el ciberespacio. Nos recuerda Lévy (2007) que el término ciberespacio fue inventado por William Gibson en 1984, en su novela de ciencia ficción *Neuromante*; a pesar de su relativa juventud ha tenido una vertiginosa aceptación en múltiples espacios académicos y no sobra recordar que al ciberespacio también se le suele llamar “la red”; fundamentalmente, describe la infraestructura física de la interconexión, que opera como un medio de comunicación. También, el autor comprende la cibercultura como “el conjunto de las técnicas (materiales e intelectuales), de las prácticas, de



las actitudes, de los modos de pensamiento y de los valores que se desarrollan conjuntamente en el crecimiento del ciberespacio” (Lévy, 2007, p. 1), recordándonos así que hablar del fenómeno no se ha de reducir a la simple especulación teórica, sino que se encarna en prácticas concretas de actuaciones de los individuos.

Tabla 1. Comprensiones conceptuales del ciberespacio

Autor	Definición	Obra	Año
William Gibson	Universo de las redes digitales en las cuales las multinacionales libran batallas que reconfiguran la economía y la cultura. Algunos héroes pueden entrar de manera física.	Neuromante	1984
Esther Dyson, George Gilder, Jay Keyworth, Alvin Toffler	Tierra del conocimiento, la nueva frontera, cuya exploración puede convertirse en la tarea más importante para la humanidad.	Magna Carta for the Knowledge Age, New Perspective Quarterly	1994
Pierre Lévy	Espacio de comunicación abierto por la interconexión mundial de los ordenadores y las memorias informáticas. Incluye redes clásicas y hertzianas que transportan informaciones que provienen de fuentes digitalizadas o destinadas a la digitalización.	Cyberculture. Rapport au Conseil de l'Europe dans le cadre du projet «Nouvelles technologies: coopération culturelle et communication»	1997

Fuente: Barragán (2010, p. 54).

En estos términos, al entenderse el ciberespacio como medio de comunicación que afecta las prácticas socio-culturales de individuos y colectividades, se ha de reconocer que aquello que por allí circula afecta sustancialmente las comprensiones de la cibercultura y, en consecuencia —por solo delimitar el tema de este escrito—, también a la educación. Ahora bien, las problemáticas relacionadas con el campo educativo suelen ser complejas, de ahí que en este caso, centraremos la mirada solo en algunos espacios reflexivos.

La comprensión del conocimiento y la educación

Aquello que conocemos ya no es un asunto que está determinado solamente por los métodos o por las intencionalidades investigativas. En la cibercultura, el conocimiento no es dado sino que emerge, es en el sistema de relaciones ciberespaciales donde aquello que se asume por cierto es validado, de manera que la emergencia del conocimiento se instaura como la

posibilidad de que las lógicas que circulan por el ciberespacio constituyan nichos en los cuales el conocimiento se valida por su uso social y reconocimiento en la red. En estos términos, la emergencia del conocimiento parece ser la condición ontológica que determina las comprensiones epistemológicas de aquello que sucede en el ciberespacio. Ahora bien, esta no es una situación exclusiva del fenómeno ciberespacial, también en otros tantos campos del saber los discursos tienden a ver cómo la esperanza en los conocimientos unitarios que devienen de horizontes epistemológicos lejanos no parece predominar. Sin embargo, se puede evidenciar el fenómeno de manera directa en el campo de relaciones que se pone en juego en el ciberespacio: “la cibercultura inventa otra manera de hacer llegar la presencia virtual al seno mismo de la humanidad, distinta de la imposición de una unidad de sentido” (Lévy, 2007, p. 224).

Si esto es cierto, entonces, la educación ya no puede quedar intacta. Esta debe reconfigurarse de cara al conocimiento que emerge y valida en la cibercultura, en la trama ciberespacial y no necesariamente en los círculos académicos que dicen que aquello es verdadero y que eso no lo es. En este sentido, hacer teoría de la educación pensando los ámbitos de investigación que derivan de la cibercultura es importante, pero también lo son las prácticas educativas concretas en las cuales profesores y estudiantes reconfiguran las comprensiones culturales con la influencia del ciberespacio:

[...] ni los dispositivos de comunicación, ni los modos del conocimiento, ni los géneros característicos de la cibercultura van pura y simplemente a sustituir a los modos y a los géneros anteriores. Van más bien, por un lado a influenciarlos y, por otro lado, a forzarlos a encontrar “su nicho” específico en la nueva ecología tecnológica (Lévy, 2007, p. 193)

De ahí que trasladando las inquietudes de Lévy al campo de la educación, cabría preguntarnos por cómo la relación con la cibercultura obliga a los educadores y teóricos de la educación a encontrar el nicho específico en el que puede configurar sus prácticas formativas. La didáctica es un ejemplo de ello; si las comprensiones sobre el conocimiento mutan, también lo deben hacer las maneras de aplicar y comprender el conocimiento didáctico. Un ejemplo de ello es la multimedia, en la cual se narran las subjetividades y se develan horizontes de significación más allá de lo lineal y proponen estatutos diversos para acceder al conocimiento, como la multicanalidad, la multirreferencialidad, la hipertextualidad y la interactividad (Barragán, 2010).

Riesgo, institucionalidad y educación

Retomando las ideas de Joaquín Esteban Ortega (2011), la sociedad capitalista, gradualmente, se ha transformado en la sociedad del riesgo.¹ En este tipo de sociedad fluctúa la idea moderna de orden y las significaciones omniabarcantes sobre lo social:

[...] se ha modificado la lógica de la carencia en la sociedad de la riqueza por una lógica del reparto de los riesgos de la modernidad desarrollada. En la actualidad, uno de los criterios de clasificación social es atendiendo a la capacidad que los grupos tienen de zafarse de los riesgos (p. 29).

Ejemplo de ello son las diversas formas de tercerización, *outsourcing*, subcontratación o externalidades, en las que se intentan reducir las amenazas, las cuales pueden llegar a generar pérdidas. Es claro —continúa el autor— que la razón en su carácter instrumental debe buscar el progreso, pero, en la actualidad, la racionalidad que busca el progreso orienta todos sus esfuerzos a la reducción del riesgo, el fracaso, mediante la neutralización de las amenazas.

Por ello, al erosionarse los fundamentos tradicionales, las instituciones no parecen controlar ni proteger de los riesgos que se dan en el ámbito social —como lo hacían antes—, cuando las instituciones generaban seguridad y protección, en términos de la política, la economía etc. En consecuencia, el individuo parece estar cada vez más a merced de las aceleradas dinámicas sociales y su confianza en las instituciones es claramente mínima o nula. De ahí, que junto con Ortega cabe preguntarnos: ¿sigue siendo la educativa una institución de protección?” (p. 29). Es decir, ¿es la escuela una institución en la que las personas se sientan protegidas?, o simplemente ¿la minimización del riesgo hace que la responsabilidad de la educación termine en la simple transmisión de conceptos, tercerizando los procesos formativos, a otros actores y reduciendo así el riesgo en pro del desarrollo económico?

Educación, cibercultura y reducción del riesgo

Como se ha dicho líneas atrás, la cibercultura configura gran número de horizontes de sentido que se tienen sobre la sociedad actual, que dentro de sus múltiples caracterizaciones se encuentra el que sea una del riesgo.

¹ No se ha de desestimar la influencia que sobre este autor tiene Sigmund Bauman, especialmente, en las comprensiones sobre el riesgo y la liquidez de las relaciones socioculturales actuales.

En esta amalgama de significaciones también se encuentra la educación, que en su relación con la cibercultura y el ciberespacio ha de reconfigurar sus horizontes de sentido.

La educación que se apoya en las TIC y se ancla en comprensiones en las cuales el ciberespacio y la cibercultura pueden aportar de formas diversas. En este tipo de formación, la emergencia del conocimiento, el uso de nuevas lógicas de comprensión de los sistemas simbólicos y, sobre todo, una nueva ontología de lo humano son vitales. Sin embargo, equivocadamente se puede creer que esta educación es más barata o que opciones pedagógicas, didácticas, curriculares y evaluativas que provienen de lo tradicionalmente hecho en lo presencial resultan obsoletas. No obstante, se puede estar tratando este tipo de educación como una salida rápida para reducir el riesgo educativo, del que hablábamos líneas atrás.

Y es que si simplemente se asume la educación *e-learnig* o *b-learnig*, como salida de las instituciones para trasladar la responsabilidad formativa a otros actores, simplemente se está reduciendo el riesgo, se está desdibujando el papel de la escuela como institución. Al igual que la mayoría de las instituciones sociales, la escuela ya no parece confiable y, en consecuencia, el riesgo al fracaso dentro de ella es alto, por lo que se deben escudriñar espacios que minimicen tales aspectos, pero dentro de la escuela misma.

Cibercultura, currículo, didáctica y evaluación

En este contexto, al pensar en la manera de asumir los currículos, las prácticas evaluativas y sobre todo las estrategias didácticas son un asunto de no poca envergadura. Si la cibercultura afecta la sociedad y también la educación, de manera más específica, se transforman las comprensiones y las prácticas en las cuales el currículo, la evaluación y la didáctica entran en juego.

En este estado de cosas, los currículos han de ser más flexibles, aludiendo a las posibilidades de reconfigurar el tiempo y el espacio. También la evaluación se transforma, en virtud de la posibilidad que tienen los sujetos de acceder e interpretar la multiplicidad de información que circula en el ciberespacio. Pero también se ha de transformar la didáctica en función de nuevas herramientas y comprensiones de la acción pedagógica.

Aunado a esto, los papeles del estudiante y del maestro se transmutan. Los estudiantes no pueden seguir siendo actores pasivos, sino que tienen

a su disposición la indiscutible pluralidad de información de la *red*; así se confrontan la autonomía, la moral y la ética de los individuos que se encuentran en procesos formativos. También el maestro ha de cambiar, más allá de una simple tutoría, él sigue siendo el profesor y como tal debe comprender la cibercultura. Esta problemática de los docentes necesariamente afecta sustancialmente prácticas pedagógicas.

Con todo, la educación que se agencia en el espacio cibercultural puede estar tercerizando las comprensiones sobre el profesor, el estudiante, el currículo, la evaluación y la didáctica, por solo mencionar algunos aspectos de la teoría educativa. Se trata de pensar cómo asumir críticamente la educación en el ciberespacio, de cara a la cibercultura y en franco reconocimiento de las posibilidades y limitaciones, especialmente en lo que tiene que ver con las prácticas pedagógicas de los profesores.

El profesor artesano

La educación necesita de buenos profesores; esa ha sido una preocupación generalizada a lo largo de la historia; sin embargo, en la actualidad, el papel del docente se desdibuja cada vez más, pues no parece existir claridad sobre aquello que lo identifica: “Ser docente, ser un buen docente, es distinto (porque requiere distintos conocimientos y habilidades) de ser un buen investigador o un buen gestor” (Fernández, 2008, p. 30); en estos términos, más allá de lo que se investigue o los recursos que se consigan, lo que hace al profesor es el ejercicio mismo de su práctica, allí reside su fortaleza. Ahora bien, las prácticas de los profesores suelen ser de diversa índole, pero parece que aquellas que rompen con la rutina son las que más se destacan y generan mayores impactos; de ahí que la innovación en la docencia sea un tema obligado para que los profesores piensen sus prácticas, a fin de generar reformas en el ámbito individual, colectivo, institucional y de política pública:

La sociedad del conocimiento es también la sociedad del aprendizaje. Esta idea está íntimamente ligada a la comprensión de toda educación en un contexto más amplio: el aprendizaje a lo largo de toda la vida, donde el sujeto precisa ser capaz de manipular el conocimiento, de ponerlo al día, de seleccionar lo que es apropiado para un contexto específico, de aprender permanentemente, de entender lo que se aprende, y todo ello de tal forma que pueda adaptarlo a nuevas situaciones que se transforman rápidamente (Fernández, 2008, p. 15).

En este contexto, es vital considerar cómo la innovación en la práctica de los profesores permite que se renueven sus ejercicios concretos y se dinamicen los procesos de educativos. En un trabajo anterior decíamos que “el maestro un individuo que se atreve a reflexionar curiosamente sobre cómo hacer posible la relación enseñanza aprendizaje” (Barragán y Molano, 2010, p. 135) y se decía —retomando a Richard Sennett (2009)— que el maestro debe ser como un buen artesano. El buen artesano posee un sentido desarrollado en el que valora la materia que tiene en sus manos; tiene claro qué es lo que hace interesante a un objeto y eso depende de la curiosidad que le produce el material que ante sí. A eso lo llama Sennett la *conciencia material* y es precisamente lo que le motiva a hacer un trabajo de calidad (Sennett, 2009, p. 151).

Tabla 2. El buen artesano

Comprende la importancia del esbozo	No cree que desde el inicio lo que se va a hacer debe estar diseñado perfectamente. Esquematiza un plan de acción, siempre ajustable.
Asigna valor positivo a la contingencia y a la limitación	Considera los problemas in situ como oportunidades. Se adecúa al contexto creando herramientas y modificando lo que hace.
Le permite al objeto cierta imperfección, decide dejarlo irresuelto	No se obsesiona con la persecución de un problema hasta detectarlo claramente. La obsesión puede impedir ver la forma como se relacionan los problemas con otros contextos.
Evita el perfeccionismo	El perfeccionismo puede llevar a mostrar la presunción de lo que él es capaz de hacer y opacar la naturaleza misma del objeto.
Sabe cuándo es el momento de parar	Intuye el momento en el cual más trabajo solo empeoraría la obra y llevaría a la búsqueda de la pureza absoluta y perfecta.
Progresas con las rutinas	Las rutinas evolucionan, no son estáticas.

Fuente: elaboración propia a partir de Sennett (2009).

La *conciencia material* —parafraseando a Sennett— está íntimamente relacionada con lo que los seres humanos pensamos sobre las cosas que se pueden cambiar y ese pensamiento gira en torno a tres momentos, que bien se pueden nominar como categorías. El primero de ellos es la *metamorfosis*, que puede ser un simple cambio de procedimiento del cual se tiene

conciencia. Para explicar esta categoría, Sennett pone el ejemplo de la evolución de la alfarería. Desde la arcaica alfarería, los desarrollos griegos, los avances renacentistas y las condiciones actuales, los alfareros modificaban sus herramientas y procedimientos; sabían lo que hacían,² develando una actitud reflexiva en la que el artesano en retrospectiva ve cómo cambiar sus procedimientos, ajustándolos a nuevos requerimientos socioculturales (Sennett, 2009, pp. 154 y ss).

La metamorfosis se da por la acción de alguien, en este caso el artesano, y esa transformación demanda tiempo, atención, sensibilidad, pero sobre todo implica que el producto que se transforma tiene rasgos de calidad: “la metamorfosis estimula la mente” (Sennett, 2009, p. 155). Ahora bien, también la metamorfosis se puede dar mediante el desarrollo ordenado de una *forma-tipo*, que es una categoría por la cual en tecnología se nombra genéricamente un objeto. Cada *forma-tipo* puede fundamentar diversas especies; así, un automóvil, como *forma-tipo*, puede tener varias especies en las que se combinan tecnologías y estéticas nuevas y antiguas. Pero, a la vez, se da la metamorfosis cuando se unen dos elementos diferentes, como la tecnología de las ondas de radio y la telefonía terrestre, para crear la tecnología de los teléfonos móviles. Otro rasgo importante es el *cambio de dominio*, en el cual una técnica concreta permanece trasladándose a campos de actuación diversos, pero de eso hablaremos más adelante.

El segundo momento o categoría es la *presencia*. Puede ser tan simple como la marca del autor o de la fábrica, pero hace que el objeto producido debele que en el pasado hubo alguien que elaboró el artefacto; es la extensión de la existencia de quien lo hace. La historia del ladrillo es un buen ejemplo de esto; Sennett recuerda cómo históricamente los albañiles —que, por lo general, estaban desprovistos de derechos— dejaron sus marcas en los ladrillos que conformaban las construcciones. Esa era una expresión de su ser; declaraban esas marcas existencia y, a la vez, resistencia.

La última categoría es la *antropomorfosis*, por la cual a los objetos se les atribuyen cualidades humanas. Cuando decimos que un material es noble, que ese trabajo es limpio o, en general, cuando hablamos de que este objeto es bueno, se está antropomorfizando. Una historia de Sennett puede

² En este punto es importante decir que Sennett (2009) hace una crítica directa a la distinción que Hanna Arendt realiza de labor, trabajo y acción y a la propuesta de esta autora de que las personas que hacen cosas no comprenden aquello que hacen. Sennett afirma tajantemente que su maestra se equivocó en sus apreciaciones y le parece que la división entre *Animal laborans* y *Homo faber* es falsa, porque menosprecia a la persona práctica volcada en su trabajo; pero adicionalmente, “que las gente puede aprender de sí misma a través de las cosas que produce, que la cultura material importa” (p. 19).

ayudarnos en esta comprensión; el autor relata que en la Inglaterra de los siglos XVI y XVII los ladrillos producidos en los *cottage kilns* (hornos en las casas de las aldeas) tenían diversos colores, debido a la procedencia diversa de la arcilla utilizada y las prácticas de cocción. Cuando estos ladrillos se utilizaron en los edificios, la gama de colores hacía que se hablara de imágenes como cabellera brillante o el erosionado rostro de un anciano (p. 171), para calificar las diversas fachadas. Esta calificación de los materiales y las cosas tiene como finalidad fundamental dar valor a los objetos, asimilándose de esta forma a lo más valioso que existe para el ser humano: las cualidades humanas; como cuando se habla de un material honesto, al hacer referencia a la pureza de este (figura 1).

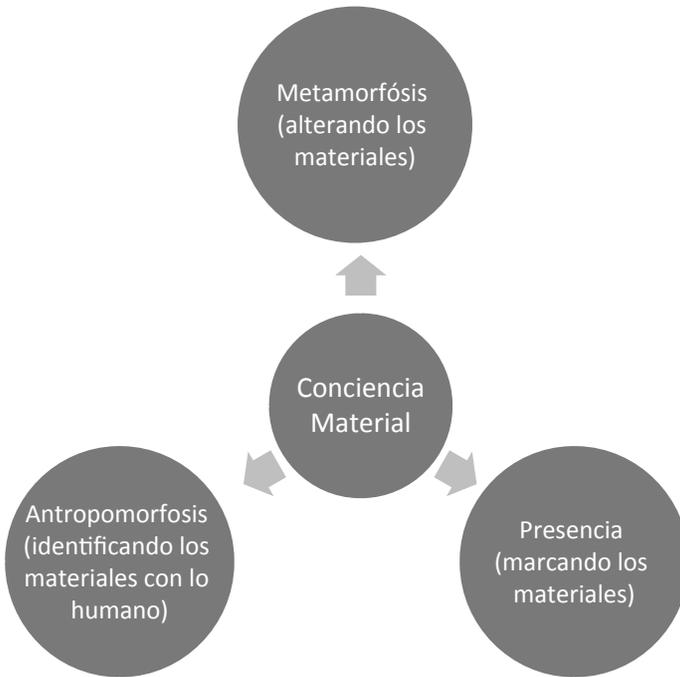


Figura 1. Categorías configuradoras de la conciencia material

Fuente: elaboración propia a partir de Sennett (2009).

Las propuestas de Sennett resultan interesantes y aun cuando en este trabajo él no se refiere directamente a la educación, resulta significativo trasladar estas categorías al campo educativo. En este sentido, cuando se ha de pensar sobre el material que tiene entre las manos el profesor y que lo lleva a convertirse —al igual que el artesano— en un buen maestro; ese

material no es otro que su práctica pedagógica, es allí donde su trabajo se torna de calidad. Es en el ejercicio práctico en el que se ve la experticia del docente: el aula de clase, el aula virtual, el laboratorio, el blog, el patio de recreo, etc. El producto por el que se identifica al maestro, eso que es absolutamente observable, son sus prácticas. Y si ese es el material de trabajo, la manera como la práctica pedagógica se metamorfosea, la forma como el maestro marca su obra, haciendo presencia y los elementos que le dan un carácter antropomorfizante, invitan a pensar en la naturaleza misma de la acción educativa.

Ahora bien, el profesor como artesano, ha de considerar las características del buen artesano que menciona Sennett (2009). Comprende que su práctica pedagógica se debe delinear (esbozo), no de forma estática. También se enfrenta cada día a su labor y comprende que es allí, en el aula, el laboratorio, el campo deportivo, etc., donde se modifica su práctica (considera los problemas *in situ*) y, para ello, construye herramientas que permiten afinar el trabajo sobre su obra. Se permite no ser tan acertado en lo que hace (imperfección del objeto), entiende que su práctica pedagógica no es perfecta, por ello no se obsesiona con la perfección de sus desempeños pedagógicos (evita el perfeccionismo); así posibilita la vana presunción sobre sus actuaciones. Adicionalmente, el maestro artesano intuye y decide cuando una práctica ya está suficientemente madura (sabe cuándo parar), para así no agotarla. Finalmente, este tipo de maestro, progresa en las actuaciones diarias (progresa con las rutinas), modificándolas cada vez que domina sus prácticas. Estas caracterizaciones implican un maestro reflexivo, que piensa sobre lo que hace, pero que, además, estudia el material sobre el que trabaja e inventa instrumentos y nuevas formas de configurar su propia práctica, que como única e irreplicable.

Conclusión: didáctica y ciberespacio: el cambio de dominio

Para los efectos de este escrito, centraremos la atención en la didáctica, la cibercultura y el ciberespacio. A fin de retomar lo presentado en los párrafos anteriores, se sostendrá que la didáctica que acontece en el espacio de la cibercultura tiene que ver con el *cambio de dominio* del que habla Sennett.

La didáctica es el campo de actuación más concreto de los profesores. El conocimiento didáctico, nos recuerda Bolívar (2008, p. 105), posee una doble dimensión; por un lado, intenta describir, entender o comprender la

mejor manera de promover los procesos de enseñanza y aprendizaje, que los docentes desarrollan mediante su práctica. Por otro, busca establecer y normativizar qué metodologías son más eficaces para promover las mejores prácticas que se adecúen a situaciones particulares. En términos generales, se puede decir que: “La didáctica es una disciplina sustantiva del campo de la educación, cuya tarea consiste en establecer elementos que permitan debatir los supuestos subyacentes en los procesos de formación que se promueven en el conjunto del sistema educativo” (Díaz Barriga, 2009, p. 17) y de manera complementaria, se puede afirmar que “la didáctica consiste en establecer los principios y su aplicación en normas que deben guiar la enseñanza y aprendizaje en el aula” (Bolívar, 2008, p. 111).

Con todo, no sobra recordar que la didáctica tiene por finalidad fundamental escudriñar de manera práctica las metodologías que optimizan la educación. No obstante, esas prácticas concretas de las que se habla en didáctica tienen que ver con la práctica pedagógica de los maestros; no se puede entender la una sin la otra; es en las actuaciones concretas, en las cuales el maestro es quien es y eso se viabiliza por medio de la didáctica que emplea.

En el apartado anterior afirmamos que el material que tiene entre las manos el profesor es su práctica pedagógica; de esta, la didáctica es tal vez el asunto que de manera más explícita se puede observar y sobre el que también puede trabajar como un buen artesano. Es claro que, además de los conocimientos teóricos, el maestro, fundamentalmente, diseña metodologías, estrategias, herramientas, utensilios, él es —por excelencia— un artífice de estrategias didácticas, que por medio de herramientas diseñadas para tales fines mejora sus procesos de práctica pedagógica, siempre con las intencionalidades de sus propias expectativas, las de los estudiantes y el contexto histórico-cultural al que pertenece.

Entonces, como el buen artesano, diseña sus herramientas y ajusta técnicas que madura con el tiempo para poder trabajar el material de calidad que tiene entre sus manos, así también el maestro diseña sus utensilios, que con el paso del tiempo mejora y transforma, para tratar dignamente su propia práctica pedagógica. En ambos casos (en el del maestro y en el del artesano), se necesita de conocimientos rigurosos; de ensayo y error, de asumir la tradición, pero también de rebatirla, pero, sobre todo, de tener *conciencia material* de lo que uno y otro hacen. La didáctica materializa la labor del buen profesor.



Ahora bien, lo que parece claro es que no existe una didáctica especial para la cibercultura y el ciberespacio; se trata de un *cambio de dominio*. Sennett —con una propuesta propia— dice que el *cambio de dominio* hace referencia “al hecho de utilizar una herramienta con una finalidad diferente a la que tuvo en un primer momento, o que la orientación principal de una práctica se aplique a una actividad completamente distinta” (Sennett, 2009, p. 160).

Si pudiéramos hablar de ciberdidáctica, de la misma manera que hablamos de cibercultura y ciberespacio, tendríamos que comprender que no se trata de una nueva forma de didáctica, sino de un *cambio de dominio* de un conjunto de teorías, técnicas y prácticas. No se necesita un profesor especial para asumir la ciberdidáctica, se necesita realmente un buen profesor. Uno que comprenda que su material de trabajo puede sufrir metamorfosis, por la acción de él mismo al querer transformarlo en algo de calidad, acorde con lo que la historia y la sociedad le pide. Cuando un docente piensa en su práctica pedagógica y puede verla como el material que desea transformar, la metamorfosea y puede *cambiar de dominio*.

El *cambio de dominio* de la didáctica, al convertirse en *ciberdidáctica*, tiene que ver con el desarrollo de nuevas herramientas para constituir las acciones concretas de la práctica pedagógica de los profesores; eso es cierto, pero también es verdad que lo que interesa allí no es solamente que el profesor maneje sofisticadas herramientas de diseño o que su sitio Web sea tecnológicamente amigable. Se trata de que siga pensando en la efectividad de su práctica pedagógica, no solamente con miras a reducir el riesgo —del que hablamos en la primera parte— o con la simple comprensión de la cibercultura de manera lineal.

Al estilo del artesano que se toma su tiempo necesario para instaurar la existencia en su obra, que hace pausas, permitiéndose depurar las ideas y que piensa en el material que tiene entre sus manos, el profesor que actualiza su práctica en la cibercultura, ha de pensar sobre lo que hace bien: su práctica pedagógica. El *cambio de dominio* es solamente un espacio en el que se reconfiguran las preguntas básicas de la educación: ¿por qué educar?; ¿para qué educar?; ¿cómo educar? De ahí que siempre quede abierto el cuestionamiento sobre el sentido de la educación.

Por ello, nos es importante, recordar a Aristóteles, quien al referirse a los seres humanos en su facultad reflexiva afirmó: “Así, pues, si filosofaron por huir de la ignorancia, es obvio que perseguían el saber por afán de

conocimiento y no por utilidad alguna” (*Metafísica*, 982b20); igual sucede en la educación, si se reflexiona no es buscando utilidad alguna, se trata de la simple ganas de saber, para transformar lo social.

Referencias

- Aristóteles.** (1994). *Metafísica*. (T. Calvo Marínez, trad.) Madrid: Gredos.
- Barragán, D.** (2010a). Cibercultura, narración y fabulación. *Vestigium*, 4 (1), 50-58.
- Barragán, D.** (2010b). Multimedia y narración: aproximaciones hermenéuticas. En W. Rojas y J. M. Cuevas (eds.). *Perspectivas humanísticas en la era digital* (41-60). Ciudad: Universidad de San Buenaventura.
- Barragán, D. y Molano, M.** (2010). Reflexiones pedagógicas en torno a la educación para los derechos humanos: el profesor como artesano. En M. Quintero y M. Molano (eds.). *Educación en derechos humanos. Perspectivas metodológicas, pedagógicas y didácticas*. Bogotá: Universidad de La Salle.
- Bolívar, A.** (2008). *Didáctica y currículum: de la modernidad a la posmodernidad*. Málaga: Aljibe.
- Díaz Barriga, A.** (2009). *Pensar la didáctica*. Buenos Aires: Amorrourtu.
- Esteban Ortega, J.** (2011). *La condena hermenéutica. Ensayo sobre filosofía de la ambivalencia educativa*. Barcelona: uoc.
- Fernández, A.** (2008). La innovación de la docencia como estrategia de cambio ante los desafíos del EEES. En M. E. Del Moral y R. Rodríguez. *Experiencias docentes y TIC* (9-41). Barcelona: Octaedro-ICE Universidad de Oviedo.
- Lévy, P.** (2007). *Cibercultura. La cultura de la sociedad digital*. Barcelona: Ánthropos.
- Sennett, R.** (2009). *El artesano* (M. A. Galmarini, trad.) Barcelona: Anagrama.