

January 2018

Educación disruptiva en el contexto lasallista: glosas para la discusión

Milton Molano Camargo

Universidad de La Salle, mmolano@lasalle.edu.co

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

Citación recomendada

Molano Camargo, M. (2018). Educación disruptiva en el contexto lasallista: glosas para la discusión. *Revista de la Universidad de La Salle*, (75), 55-68.

This Artículo de Revista is brought to you for free and open access by the Revistas de divulgación at Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in *Revista de la Universidad de La Salle* by an authorized editor of Ciencia Unisalle. For more information, please contact ciencia@lasalle.edu.co.

Educación disruptiva en el contexto lasallista: glosas para la discusión*



Milton Molano Camargo**

■ Resumen

Este artículo plantea la reflexión en torno a las relaciones de los usos tecnológicos en educación a partir de tres aspectos: el primero, la pregunta acerca de lo disruptivo en educación en medio de las tendencias contemporáneas que plantean la necesidad de rupturas radicales y de la construcción de propuestas por fuera de la tradición; el segundo, reflexionar sobre los impactos innovadores que la propuesta lasallista trajo al mundo de la educación y las tecnologías empleadas en esa empresa; el tercero, revisar algunas cautelas que valdría la pena tener en cuenta en la incorporación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en los procesos educativos y en su sustentabilidad.

Palabras clave: educación disruptiva, lasallismo, perspectiva crítica.

* Este artículo fue presentado en el II Congreso Educativo Latinoamericano Lasallista, celebrado en la Universidad de La Salle Bajío León (Guanajuato), del 19 al 21 de octubre de 2017, como disertación en el eje "Educar para la sustentabilidad", mesa temática "Uso consciente de las tecnologías en educación. Educación disruptiva en el contexto lasallista".

** Licenciado en Educación, magíster en Educación y estudiante del doctorado en Educación y Sociedad de la Universidad de La Salle, Bogotá (Colombia). Docente-investigador de la Universidad de La Salle, Bogotá. Jefe de la División de Planeamiento Estratégico de la misma institución. Correo electrónico: mmolano@lasalle.edu.co

Introducción

El propósito del presente artículo es presentar algunas reflexiones, a manera de glosas, en el sentido de comentarios en las márgenes y entre las líneas, que sirvan de pretexto para las conversaciones en torno al presente y al futuro de la educación lasallista en el marco de las discusiones que ha suscitado el II Congreso Educativo Latinoamericano Lasallista (2017), realizado bajo el sugerente título de la *Educación que necesitamos para el mundo que queremos*.

Disrupción y tradición

Sin duda, participamos de un momento histórico de cambios vertiginosos en todos los campos de la vida humana. Las transformaciones tecnológicas, los descubrimientos en todas las áreas del conocimiento, los avances científicos nos dejan perplejos día a día; esto sin hablar de las nuevas formas de organización social y familiar, las nuevas comprensiones sobre género e identidad, los abismales cambios generacionales y la irrupción de nuevos paradigmas que desplazan las visiones antropocéntricas del mundo hacia comprensiones más ecocéntricas, en todos sus tonos, algunos de ellos infortunadamente radicales.

En torno a estos cambios, el reconocido pensador estadounidense Richard Buckminster Fuller (1895-1983) postuló la llamada *knowledge doubling curve* ('curva de duplicación del conocimiento'), en la que graficó cómo el conocimiento de la humanidad se duplica a un ritmo apresurado. Teniendo en cuenta distintos factores, estableció que en 1900 la humanidad duplicaba todo su saber cada 100 años; en 1945, cada 25 años, y en 1975, cada 12 años (figura 1). Hace unas semanas, viendo con mi hijo un programa de la National Geographic, se comentaba que actualmente esa tasa apenas supera el año y que para el 2020 será de 72 horas.

En esa misma lógica, el experto norteamericano en tecnología y negocios Larry Downes (1959) postuló en un artículo en el magazine *Forbes* (2000) *the laws of disruption* ('la ley de la disrupción'), que afirma que los sistemas sociales, políticos y económicos cambian incrementalmente, pero la tecnología

cambia exponencialmente (figura 2). Esta teoría se consolidó rápidamente con la irrupción de empresas tecnológicas que transformaron los negocios de venta de videos, transporte de taxis, alquiler de habitaciones para turismo, entre otros.



Figura 1.

Curva de duplicación del conocimiento

Fuente: elaboración propia a partir de información de Epoq Group (s. f.).

Frente a todo esto, es normal que los educadores nos sintamos cortos en nuestro alcance, confrontados en el sentido de nuestro trabajo y frecuentemente interpelados acerca de lo caduco de nuestras comprensiones sobre el aprendizaje y, por lo tanto, de nuestras propuestas metodológicas y conceptualizaciones didácticas, por mencionar solo algunos elementos.

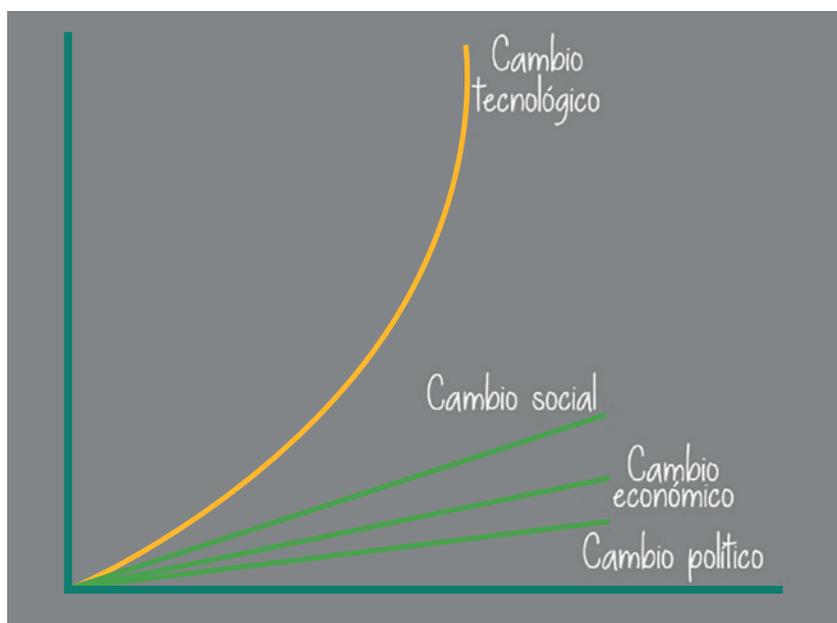


Figura 2.
Leyes de disrupción

Fuente: elaboración propia a partir de Downes (2000).

Así, no es extraño que pronto se empezara a hablar de *educación disruptiva*. Incluso, la Fundación Telefónica creó la Escuela de Educación Disruptiva para maestros como un proyecto de innovación que busca superar la obsolescencia en educación y llevar a cabo una reforma en los métodos y contenidos, con el objetivo de generar un espacio de reflexión a partir del cual docentes, estudiantes e investigadores dispongan de las herramientas adecuadas para llevar el cambio de paradigma a la práctica.

Estas exigencias, percepciones e imágenes van construyendo un discurso que se posiciona en los escenarios educativos y que se identifica en torno a categorías como las siguientes: el uso intensivo y extensivo de nuevas tecnologías de

la información en los procesos de aprendizaje; los aprendizajes personalizados que ponen énfasis más en el aprendizaje que en la enseñanza; contenidos flexibles; descentramiento del rol del maestro como eje del proceso; horarios flexibles; reconocimiento de aprendizajes por fuera de lo escolar; preeminencia del contexto y de las prácticas como ambientes de aprendizaje; perspectiva inclusiva, diferencial y de género, y una especial valoración del cuerpo y el arte.

Podría afirmarse que de alguna manera la educación disruptiva quiere ser una categoría que construye una verdad, unos saberes y, por tanto, unas formas de administración sobre la educación para los tiempos contemporáneos. Detrás de esa pretensión hay, sin duda, una tácita o, en ocasiones, expresa desconfianza en la tradición que tiende a ser vista como obsoleta, y también una aspiración a los cambios veloces, a las transformaciones estructurales; una exaltación de lo nuevo, del cambio a toda prisa, de la actividad incesante, por oposición a una supuesta quietud.

Frente a esto último, quisiera detenerme un momento para unas glosas más. La primera, sobre un necesario ejercicio de hermenéutica crítica que ayude, por un lado, a entender que todos estamos inscritos en tradiciones, o prejuicios, o ideologías. Ningún discurso y ninguna práctica acontecen como irrupción novedosa, sino que se inscriben en una trayectoria, en una historia, en un contexto. Así, la lectura atenta de estos textos que son los discursos sobre la disrupción nos hará bien para entender las continuidades que hay en la tradición pedagógica, los intereses que entrañan y las apuestas éticas y políticas que implican.

Por otro lado, quisiera retomar el llamado que algunos autores contemporáneos, como Domenech (2009) en su ya famoso libro *Elogio a la educación lenta*, han hecho para entender que los procesos educativos requieren tiempo, y que este tiempo tiene que ser devuelto a los niños, a los maestros, a los padres de familia en función de los procesos de desarrollo. No se trata de una actitud reaccionaria a la tecnología o a las demandas de las nuevas sociedades del conocimiento, sino una apuesta por una innovación educativa centrada en las personas, en el tiempo necesario para que el desarrollo de sus capacidades

no se vea obstaculizado por la homogenización y los estándares. Esto significa una permanente actitud reflexiva por parte de la escuela y un enorme esfuerzo por no fragmentar los tiempos y los conocimientos.

Siempre es prudente recordar que en educación los cambios son incrementales y requieren de personas conscientes, de comunidades de aprendizaje que se asumen como sujetos sentipensantes —como diría el gran maestro colombiano Orlando Fals Borda—, de colectivos que se dan tiempo para comprender y que generan innovación en dinámicas en las que todos caben. Hoy se requieren procesos educativos que no confunden los medios con los fines y que asumen las potencialidades inmensas de las tecnologías de la información y la comunicación desde el papel mediador que tienen y con las implicaciones profundas sobre el aprendizaje de los seres humanos, pero sin perder de vista que el asunto de fondo es la construcción de sentido, la felicidad en los proyectos de vida y la armonía con la Casa Común, fundamento de toda sostenibilidad.

Lasallismo, una respuesta innovadora

Empiezo retomando el clásico estudio del hermano Edgar Hengemülle, que en 2003 publicó la Región Latinoamericana Lasallista (Relal) bajo el título *Lectura de unas lecturas. El patrono de los educadores en la historia de la educación*. El sabio hermano Hengemülle, a quienes todos los lasallistas del continente rendimos un reconocimiento por sus valiosos aportes en una lectura situada y contemporánea del lasallismo, nos recordaba que los autores que él había revisado en su trabajo de investigación ven a La Salle, unido al concepto de modernidad, un aporte a la educación elemental que se resume en cuatro palabras: *ruptura*, *llegada*, *inversión* (en el sentido de transformación) y *anticipación* (entendida como vanguardia, como algo que sobrepasó a su tiempo) (Hengemülle, 2003, p. 58).

En ese sentido, es claro afirmar que los historiadores de la pedagogía reconocen al lasallismo como una innovación educativa, una transformación de las estructuras de la educación con una enorme capacidad de sustentabilidad que

nos ha traído hasta hoy.¹ El lasallismo, entonces, apareció “como una respuesta creativa de comprensión de las pobrezas de su época y de transformación de las condiciones de inequidad y discriminación causa y consecuencia de las mismas a través de la educación” (Molano, 2008, p. 116).

En línea con lo anterior, encuentro importante hacer una glosa frente a esa respuesta innovadora. En mi criterio, lo fundamental es que el lasallismo plantea unas nuevas miradas sobre la niñez y sobre los maestros, y un modo alternativo de su integración en los escenarios de la formación y la educación en la escuela (Molano, 2008). La concepción de niñez en De La Salle no es como la de su época: la de un hombre en pequeño; La Salle admite que la infancia tiene su valor propio, es algo dinámico, en continuo cambio (Alcalde, 1967). Por eso, la necesidad de conocer a los estudiantes, comprender sus necesidades, estudiar sus comportamientos, tal como lo muestra la *Guía de las Escuelas Cristianas* en sus diversos registros. Este era el sentido del trato diferencial expresado por La Salle y su preocupación por la adaptación de los estudiantes al medio escolar como espacio de formación (Molano, 2008).

Respecto a los maestros, el estilo lasallista de formación es el acompañamiento, característica central de las prácticas lasallistas, que lo adjetivan como *fraterno*: “Acompañar significa en su origen orientación, tendencia a comer del mismo pan” (Campo y Restrepo, 1999, p. 28); sin embargo, el acompañamiento no

¹ Los doce aportes que identifica Hengemülle (2003) son: a) haber contribuido a la progresiva generalización de la enseñanza, considerándola como una necesidad para los niños y un deber de los responsables de ellos, y permitiendo el acceso a ella por la gratuidad universal; b) haber reconocido “el valor de la escuela popular” y haberse dedicado a su promoción; c) su contribución al surgimiento de la “cultura escolarizada”: organización de un espacio y de una práctica escolar, especialmente a nivel primario; d) haber influido en el establecimiento de un currículo preciso de la escuela primaria gratuita; e) haber participado significativamente en la utilización de la lengua materna como base de la enseñanza elemental; f) su contribución a la mejora didáctico-pedagógica de la escuela primaria, particularmente con la adopción del modo simultáneo de enseñanza; g) haberse hecho presente en varios frentes de enseñanza; h) haber preconizado y practicado una pedagogía fundamentada en el conocimiento del educando; i) haber colaborado a suavizar la disciplina escolar; j) haber elevado el concepto del maestro de primaria, haberlo caracterizado como profesional y haber impulsado su preparación con la creación de la escuela normal para el maestro de primaria seglar; k) liderar la redacción de un manual “clásico en pedagogía”: la *Guía de las Escuelas Cristianas*; l) haber fundado la primera congregación docente constituida solo de religiosos Hermanos (no sacerdotes), que continuó e internacionalizó su acción educativa.

es una relación idflica, hay distancias, diferencias, algunas veces conflicto, no es una relación totalmente horizontal, pero debe prevalecer la voluntad de buscar un sentido común (Molano, 2008):

Si esta disposición hacia compartir con el otro está ausente —si se rompe la fraternidad—, la relación se convierte en un proceso meramente instrumental que tal vez adiestra, pero no puede contribuir al permanente proceso de construcción del sí-mismo-en-relación. (Campo y Restrepo, 1999, p. 28)

Esta concepción del acompañamiento conlleva entonces unas maneras propias de entender al maestro y su oficio, que marca unos rituales, unos espacios, unos tiempos y unas tecnologías como mediaciones, lo cual es uno de los propósitos que tuvo la *Guía de las Escuelas Cristianas*. La integración de esas miradas innovadoras sobre niñez y maestro es la que produce en el espacio escolar unos dispositivos que retoman las propuestas que se movían en las acciones y los discursos de la época sobre la educación y las incorporan en función de un horizonte de sentido comprendido en el marco de una misión educativa; podría decirse, unos medios en función de los fines, no al revés.

Nuevas tecnologías de la información y la comunicación en educación: retos y cautelas

En este último apartado quisiera hacer una síntesis dialógica de las dos anteriores partes del artículo, indicando tres glosas en torno al uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación y su relación con los sujetos y las mediaciones en el aprendizaje, como detonante indudable de transformaciones e innovaciones necesarias en la escuela, desde la perspectiva formativa que el lasallismo implica como estilo educativo.

La primera glosa es pragmática y tiene que ver con las condiciones de equidad en el acceso a la tecnología en América Latina. Al respecto, el informe de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal, 2016): *Estado de la banda ancha en América Latina y el Caribe*, indicaba que en los últimos cinco años se había acelerado el avance de internet en el continente: 55% de sus

habitantes usaron la red en 2015, 20 puntos porcentuales más que en 2010. De igual modo, las conexiones en banda ancha también crecieron, particularmente en lo móvil, que pasó de 7% a 58% de la población. Sin embargo, y como contraste, más de la mitad de los hogares del continente aún no cuenta con acceso a internet.

Respecto a asequibilidad, dice el Informe que en 2010 se requería destinar cerca de 18% de los ingresos promedio mensuales para contratar un servicio de banda ancha fija de 1 Mbps, mientras que a principios de 2016 esa cifra era de solo 2%. Más aún, solo dos países: Nicaragua y Bolivia, quedaban por encima del umbral del 5% establecido como referencia de asequibilidad por la Comisión de Banda Ancha de las Naciones Unidas.

Pese a estos interesantes logros, el Informe advierte que quedan pendientes problemas relacionados con la calidad y equidad en el acceso a internet:

En términos de calidad del servicio, ningún país de la región tiene al menos 5% de sus conexiones con velocidades mayores de 15 Mbps, mientras que, en los países avanzados, el porcentaje de conexiones de esta velocidad es cercano al 50%. (Cepal, 2016, p. 5)

Más graves aún son las diferencias en el acceso entre las zonas rurales y urbanas, y entre quintiles de la distribución del ingreso. En Colombia, el país con mayor brecha entre las áreas urbanas y las rurales, la diferencia en la penetración es de 41 puntos porcentuales: "En términos de ingresos, los mayores aumentos en la penetración de internet se concentraron en los quintiles más ricos, ensanchando la brecha con los quintiles más pobres" (Cepal, 2016, p. 6).

En conclusión, el acceso a los bienes que ofrece la tecnología a través de la conexión a la red sigue siendo un privilegio que no llega a las mayorías y que excluye a los más pobres y a los habitantes de las zonas rurales. Para las obras lasallistas del continente, esta es una realidad que bien amerita una reflexión sobre los impactos que esto puede tener en la misión educativa y sobre el reto que tenemos las instituciones educativas en la formación de ciudadanos globales.

La segunda glosa tiene que ver con los sujetos del aprendizaje. A pesar de las enormes brechas en acceso a la red, es innegable que las nuevas generaciones están permeadas por la cibercultura, que Rodríguez (2013) entiende de este modo:

El conjunto de transformaciones tanto tecnológicas como sociales y culturales surgidas con la emergencia del ciberespacio que están afectando buena parte de los espacios e instancias tradicionales, haciendo de la vida cotidiana un nuevo escenario lleno de desafíos y retos. (p. 13)

En la tabla I se hace una síntesis de algunas de las transformaciones que el ciberespacio genera y que impactan las subjetividades de los estudiantes, sus formas de aprender, el papel de las mediaciones e incluso las posibilidades del acompañamiento.

Tabla I.
 Impactos de la cibercultura en los procesos educativos

Espacios de transformaciones	Explicación	Impacto pedagógico
En la representación, la captación y el manejo de la información	Disolución de la dicotomía análogo-digital. Se potencian los dispositivos de información. Se impone un imperativo de eficiencia y alcance de la comunicación	- Ambientes digitales de aprendizaje - Acceso a diferentes fuentes de información y necesidad de criterios de calidad para elegir - Incentivo al autoaprendizaje. Estudiantes y profesores como <i>Prosumer</i>
En la corporalidad	- "Protesticidad", prótesis tecnológicas - Multisensorialidad. Exposición a múltiples modalidades comunicativas	- Incorporación creciente de artefactos a la cotidianidad del aula - Realidad virtual, realidad aumentada, simuladores incorporados al aprendizaje. Otra forma de someter a prueba las hipótesis, ajustar modelos teóricos, aprovechar el error como fuente de crecimiento

Espacios de transformaciones	Explicación	Impacto pedagógico
		- Nuevas formas de lectura y escritura. Fenómeno <i>youtuber</i>
En la funcionalidad de la infraestructura infotecnológica	Reconfiguración neurológica del cerebro	- Necesidad de investigación en el campo - La pregunta por los nuevos saberes (Edgar Morin)
En las concepciones o percepción de las categorías de tiempo y espacio	<ul style="list-style-type: none"> - "Distalidad", naturalización de los contactos a distancia - "Reticularidad", pensamiento en redes, no lineal - Nueva movilidad sin desplazarse - "Instantaneidad", moverse en tiempo real, independientemente del lugar - "Ubicuidad", conexión permanente 	<ul style="list-style-type: none"> - Incorporación de trabajos colaborativos y cooperativos mediados por redes - Mejores posibilidades para el trabajo independiente del estudiante - Nuevo rol del profesor en relación con las mediaciones y el acceso al aprendizaje. - Desplazamientos en el poder - Empoderamiento de los procesos <i>e-learning</i>

Fuente: elaboración propia a partir de Rodríguez (2011).

Frente a estos retos, mi tercera glosa tiene que ver con el sujeto maestro frente a estas nuevas realidades. Sin duda, como lo afirma Rodríguez (2011), siguiendo a Fumero (2007), aparece una serie de comprensibles y necesarias resistencias a las transformaciones expuestas, a saber: la intangibilidad y la percepción de que estas nuevas lógicas rompen con la dinámica tradicional del contacto cara a cara, lo cual, para quienes somos inmigrantes en la cibercultura, es indispensable en la formación. También está la hermeticidad, referida a la sensación de inaccesibilidad en el uso de todos estos nuevos dispositivos, lo cual va generando barreras y frustraciones. Otra problemática es la discontinuidad, la sensación de que hay una ruptura con el orden en el que habíamos vivido y genera una cuarta resistencia: la feudalidad, es decir, la tendencia a refugiarnos en nuestras seguridades y despreciar los cambios.

Sin duda, todo esto implica mucho trabajo formativo entre los profesores: fortalecer la actitud crítica y vigilante, seguir construyendo el criterio de formación desde las personas, ayudar a una incorporación consciente y progresiva de las

tecnologías en los procesos de aprendizaje. En esta dirección bien vale la pena reconocer los esfuerzos que ha hecho la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), en el sentido de hacer una propuesta de competencias y estándares TIC desde la dimensión pedagógica. Se plantean así tres niveles de apropiación por parte de los docentes sobre las TIC, en función de cómo se utilizan dichas herramientas en sus prácticas.

Las fases que describe el documento comprenden la integración, la reorientación y la evolución. La primera hace referencia a las TIC como herramientas facilitadoras de contenidos, de comunicación y transmisión de información; la segunda las expone como medio para organizar la práctica pedagógica con la participación activa de los estudiantes en procesos de enseñanza-aprendizaje; y la tercera, como responsables de crear entornos que potencian la capacidad humana para crear conocimiento.

En esa misma dirección, el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2013) en Colombia propuso un modelo pentagonal (figura 3), como una herramienta que permite identificar y localizar las prácticas docentes dentro de tres niveles de profundización, relacionados, a su vez, con cinco competencias propias del modelo de enseñanza-aprendizaje: comunicativa, pedagógica, de gestión, tecnológica e investigativa.

Estas competencias se desarrollan y se pueden caracterizar por medio de tres niveles o momentos: exploración, integración e innovación. Al pasar de un nivel al otro, se acceden a estados de mayor diferenciación que determinan el nivel del dominio del docente frente a las competencias establecidas. Dichos niveles están en concordancia con la Unesco (2008, 2011), que define tres enfoques de avance en la incorporación de las TIC: a) de nociones básicas de TIC, b) de profundización del conocimiento y c) de generación de conocimiento.

Estos modelos centrados en competencias asumen una mirada evolutiva y diferencial en el proceso de formación de los maestros, una perspectiva democrática en el acceso al aprendizaje en el que todos somos capaces de aprender, una propuesta metodológica que entraña el aprender haciendo y, finalmente,

un énfasis integral que lleva a superar miradas reduccionistas y que contemplen las competencias tecnológicas solo desde la perspectiva tecnológica o digital.

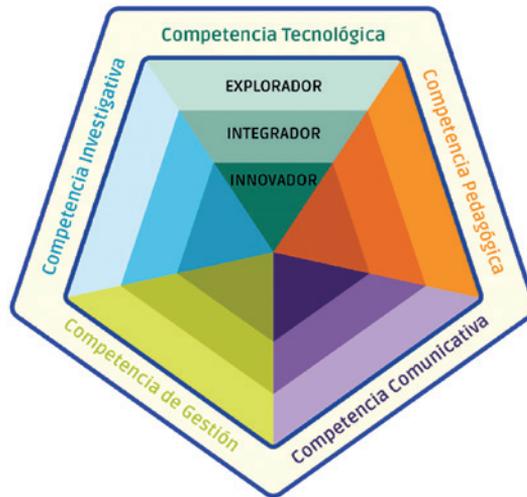


Figura 3.
Pentágono de competencias TIC para el desarrollo profesional

Fuente: MEN (2013).

Muchos de nosotros somos maestros noveles en estos temas y bien nos viene la sabia recomendación de la *Guía de las Escuelas Cristianas*: “La formación de los maestros noveles consiste en dos cosas: 1. Eliminar en los maestros noveles lo que tienen y no deben tener. 2. Darles lo que no tienen y es muy necesario que tengan”. Discernir qué es cada cosa y poner en obra itinerarios formativos será una de las importantes tareas para el lasallismo en el continente.

Referencias

- Alcalde Gómez, C. (1967). *El maestro en la pedagogía de San Juan Bautista de La Salle*. Madrid: Salamanca.
- Campo, R. y Restrepo, M. (1999). *Formación integral, modalidad de educación posibilitadora de lo humano*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Domenech, J. (2009). *Elogio a la educación lenta*. Barcelona: Grao.
- Downes, L. (2000). Laws of Disruption. *Forbes*. Retrieved August 4.
- Epog Group. (s. f.). *Knowledge doubling*. Recuperado de http://epoq.wikia.com/wiki/Knowledge_doubling
- Fumero, A. (2007). *Web 2.0*. Madrid: Fundación Orang.
- Hengemülle, E. (2003.). *La Salle, lectura de unas lecturas. El patrono de los educadores en la historia de la educación*. Bogotá: Región Latinoamericana Lasallista (RELAL).
- Lévinas, E. (1979). *El tiempo y el otro*. Barcelona: Paidós.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2013). *Competencias TIC para el desarrollo profesional docente*. Bogotá: Autor.
- Molano, M. (2008). Lasallismo, formación y subjetividad. En J. Martínez y F. Neira, *Miradas sobre la subjetividad. Cátedra lasallista 2008*. Bogotá: Universidad de La Salle.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2008). *Estándares de competencia en TIC para docentes*. Recuperado de <http://www.oei.es/tic/UNESCOEstandaresDocentes.pdf>
- Organización de Naciones Unidas (ONU) y Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal). (2016). *Estado de la banda ancha en América Latina y el Caribe*. Recuperado de <https://www.cepal.org/es/publicaciones/estado-la-banda-ancha-america-latina-caribe-2016>
- Rodríguez, J. (2013). La práctica hace al maestro. En D. Barragán, *Cibercultura y prácticas de los profesores. Entre hermenéutica y educación*. Bogotá: Ediciones Unisalle.