



Revista Virtual Universidad Católica del Norte

ISSN: 0124-5821

asanchezu@ucn.edu.co

Fundación Universitaria Católica del Norte

Colombia

Escobar García, Bibiana; Garcés Gómez, Juan Felipe
La educación virtual y la experiencia reflexiva
Revista Virtual Universidad Católica del Norte, núm. 24, mayo-agosto, 2008, pp. 1-16
Fundación Universitaria Católica del Norte
Medellín, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194220359008>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto



La educación virtual y la experiencia reflexiva Virtual Education and Reflexive Experience

Bibiana Escobar García¹
bibianaeg@une.net.co

Juan Felipe Garcés Gómez²

Recepción: 2008-03-29
Revisión: 2008-04-24
Aprobación: 2008-04-30

Tipo de publicación: artículo de reflexión

Contenido

1. Introducción
2. Acercamiento al pensamiento reflexivo
3. La lectura como experiencia formadora
4. Virtualidad y creatividad
5. Retos para la educación virtual
6. Conclusiones
7. Bibliografía

Resumen. El texto enfatiza la importancia del pensamiento creativo y reflexivo en la educación virtual desde las diversas formas de interacción pedagógica. Se propone la necesidad de repensar la educación virtual como proceso de construcción de conocimiento en la red y desde los aspectos éticos que implica.

Palabras clave. Educación virtual, Hermenéutica, Lectura, Pensamiento reflexivo y creativo.

¹ Licenciada en Pedagogía Reeducativa de la Fundación Universitaria Luis Amigó. Licenciada en Educación: Historia-Filosofía de la Universidad Autónoma Latinoamericana. Especialista en Desarrollo del Pensamiento Reflexivo y Crítico-Creativo de la Universidad de San Buenaventura. Aspirante a Maestría en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de Manizales en convenio con CINDE.

² Filósofo. Candidato a Doctor en Educación, línea de Estudios Interculturales Universidad de Antioquia, becario de Colciencias. Miembro del Grupo de Investigación sobre Formación y Antropología Pedagógica e Histórica, FORMAPH.



Abstract. This article's aim is to emphasize on the relevance of creative and reflexive thinking for virtual education from various virtual pedagogical interaction approaches. It poses the need for re-thinking not only virtual education as a sum of knowledge-building processes online, but also the ethical concerns implied in such matter.

Key Words and Expressions: Virtual Education, Creative and Reflexive Thinking, Reading, Hermeneutics.

1. Introducción

La virtualidad y las nuevas tecnologías nos proponen vertiginosos cambios en las concepciones de enseñanza, aprendizaje, formación y producción de conocimiento. Las fronteras de las escuelas se amplían con la virtualidad debido a las posibilidades que brindan las nuevas tecnologías para acceder a la información y ponerla en inéditas relaciones que produzcan nuevos saberes. Estos asuntos generan cambios acelerados en nuestra concepción de escuela, acerca de la cual no pocos plantean su obsolescencia.

Sin embargo, lejos de entonar endechas por la muerte de la escuela, preferimos pensar las implicaciones para la enseñanza y el aprendizaje que plantean las posibilidades de estar frente a un computador en red y crear nuevas relaciones pedagógicas virtuales.

Estas relaciones pedagógicas en red generan espacios de construcción de saber con diversas estrategias como los *blogs*, el *chat* o un foro para el intercambio de ideas, lecturas y experiencias de vida. La virtualidad, además, permea los contextos vitales en los que se forman el facilitador y el participante virtual en estas relaciones pedagógicas.

En este contexto podría pensarse -equivocadamente- que no es posible tomarse tiempo para elaborar o analizar ideas, sino que se piensa a la misma velocidad de la red. Por ello, en este ensayo pretendemos mostrar cómo la virtualidad no cercena la reflexión ni conduce a la trivialización; por el contrario, a partir de un uso adecuado contribuye a la producción del saber.



2. Acercamiento al pensamiento reflexivo

Para empezar, debemos indicar que el pensamiento reflexivo es aquel que facilita la comprensión de lo que subyace en textos y contextos en relación con la propia existencia; para esto, se hace urgente que el intérprete se conozca, reconozca, recree y se forme a sí mismo mediante la comprensión de sus experiencias. Será la reflexión, como actividad intelectual, la que permitirá a la mujer y al hombre experimentar su mundo vital desde el lenguaje y su construcción de mundo. En este juego, el sujeto en formación está expuesto a la aventura, a la incertidumbre, al movimiento; por tanto, luego de reflexionarse se transformará, es decir, su visión del mundo y de sí mismo permanece en construcción constante.

En este orden de ideas sobre comprensión, interpretación y profundización vale la pena indicar que ser un lector, estudiante, sujeto reflexivo, crítico y creativo, implica construir la capacidad de escuchar lo que el texto tiene que decir.

En efecto,

En la escucha uno está dispuesto a oír lo que no sabe, lo que no quiere, lo que no necesita. Uno está dispuesto a perder pie y a dejarse tumbar y arrastrar por lo que le sale al encuentro. Está dispuesto a transformarse en una dirección desconocida. Lo otro como otro es algo que no puedo reducir a mi medida. Pero es algo de lo que puedo tener en mi experiencia en tanto que me transforma hacia sí mismo (Larrosa, 1996, p.20).

Lo anterior impone la reflexión sobre la educación virtual, dado que metodológicamente ella privilegia la lectura de documentos, esquemas, realidades propias y ajenas, presentadas en diversas plataformas mediáticas. Mas, no puede hacerse de este ejercicio un mero «copiar/pegar», sino que deben crearse los mecanismos para motivar a los estudiantes, de tal suerte que se vinculen con el ejercicio de construcción de saberes en red.

Esta construcción implica que se lea atentamente, que se hallen los sentidos de los textos, que se converse sobre las diversas comprensiones y se lea el mundo a partir de ellas, que se renueven las preguntas y dinamicen las respuestas. Leer en la virtualidad es todo un reto, ya que el exceso de páginas con información puede ser tentador para evitar la



angustia de pensar y crear sentidos propios para argumentar. Leer y construir saberes en la virtualidad es un desafío para la creatividad, mucho más cuando la velocidad de publicación y producción es abismal y se rebasa la capacidad de asimilación humana. Leer en la virtualidad es una experiencia maravillosa, debido a que, no sólo se pueden ampliar las palabras con las imágenes, los videos, los sonidos, los colores, sino que el hipertexto como categoría para organizar la información abre diversas rutas de lectura y profundización... Puede pasarse del pasado al presente o al futuro mediante un clic.

En esta medida es necesario proponer que el facilitador virtual rompa con los esquemas de la educación presencial en los que se lee casi siempre de manera funcional para entregar y evaluar informes, y no pocas veces se impone el orden por temor a una evaluación de resultados, más que de procesos; por eso, se invita al reconocimiento de la virtualidad como potenciadora de eventos pedagógicos que permiten la construcción constante del saber, no como resultado final, sino como proceso de producción colectiva siempre en obra.

La virtualidad es el espacio para confiar en que el otro es ético, autónomo y responsable. Esta afirmación amerita hacer una crítica a todas las formas educativas coercitivas que ponen por encima del sujeto que se forma la norma que busca controlar que no haga trampa, que no engañe; sustentamos que la educación debe trascender este asunto de poder afincado en la nota o la sanción para dar paso a la construcción alegre, serena y en buena compañía de saberes significativos; en este sentido, lo que el facilitador virtual o docente presencial está llamado a hacer es motivar, animar, acompañar al otro en su proceso educativo.

Esto exige un cambio de mentalidad, ya que siempre la desconfianza ha sido la constante en las relaciones pedagógicas. En este texto apostamos por la confianza y el diálogo que permitirá hacer más humano y argumentativo el asunto de asignar calificaciones a trabajos. El rol docente ya no es el de normatizar, sino el de verdaderamente facilitar que, desde opciones libres, el otro construya sus nuevas visiones de mundo.

La virtualidad también es la forma de evaluar, es el espacio para el diálogo, el debate, la conversación; por eso, hay posibilidad de profundizar en saberes en la medida que se puede, al propio ritmo, leer las participaciones de los otros, analizarlas, confrontarlas y retroalimentarlas, tal y como se estructura la enciclopedia en línea Wikipedia, por ejemplo. Estas opciones de manejo del tiempo, que no



pueden efectivamente tenerse en cuenta en la escuela presencial, son un enorme potencial que amerita ser explorado en la medida que se dedique el facilitador, no exclusivamente a evaluar resultados, sino a crear redes conversacionales y de producción de saber en red.

Evaluación que, como ya se ha mencionado en el texto, no concebimos como mecanismo de control, sino como la posibilidad de retroalimentación de saberes para construir nuevas visiones y versiones de mundos. Otorgarle un número o letra al trabajo académico-humano de un estudiante es simplificar el proceso evaluativo. La virtualidad debe empezar a romper esos esquemas cerrados y verticales para privilegiar una participación desinteresada, constructiva y profunda en las redes que leen, interpretan, argumentan y crean saberes. Obviamente reconocemos que el sistema educativo no está preparado para dejar *ser* y construirse al otro, ya que ha pensado que la nota es definitiva del sujeto; pero, empezar a reflexionar sobre otras formas de educar y evaluar es ya un inicio que podría generar debates internos en las instituciones que buscan la manera apropiada de formar al estudiante para que en un tiempo, y luego de un buen proceso, pueda autoevaluarse (y en comunicación abierta y sincera con su docente) determinar juntos si está preparado para enfrentar otro nivel de saber más avanzado.

3. La lectura como experiencia formadora

Las múltiples formas hipermediales de presentar la información no pueden llevarnos a olvidar que la lectura es una experiencia transformadora cuando el lector identifica mediante la capacidad de gusto, un texto adecuado para su realidad formativa y, de manera libre y desprevenida, se introduce en ámbitos inciertos que lo conducen a construir sentidos, percibir sentimientos, identificar ideas, descubrir valores, traducir³. Asunto este muy importante para la educación virtual,

³ El ejercicio de traducir implica la producción de sentidos novedosos al conjugarse la postura académica, experiencial y formativa del traductor con la del autor, ya que traducir no es un ejercicio mecanicista en el que se ponen significados literales del diccionario a palabras de una lengua extranjera que se lee, sino que es una labor creativa en la que se encuentran dos culturas que se transforman en dicho diálogo. La traducción obliga al despliegue de la reflexión creativa en la que ambas lenguas se abren a lo relativo y no se defienden una de la otra, sino que se forman dialécticamente. La traducción puede tener tres maneras: "la traducción gramatical...es propia de eruditos y parlanchines. Enseñar a leer gramaticalmente sería producir eruditos y parlanchines, es decir, personas que no hacen otra cosa que reproducir el contenido, sin prestar atención a su dimensión específicamente literaria. Es una forma de lectura atrapada por las necesidades de la comunicación y por los usos instrumentales



en la medida en que no son pocos los textos en la red; por tanto, formarse para seleccionarlos resulta fundamental si se desean producciones de saber en red más cualificadas y pertinentes.

Se impone la necesidad de aclarar un poco el concepto de gusto que se menciona en el párrafo anterior para darle mayor profundidad a la idea de leer para formarse y transformarse. El buen gusto, para empezar, parte de la urgencia de conocer, hablar, leer y escribir bajo los cánones rigurosos de la lengua materna que debería ser tratada como algo vital, dinámico, estético y lleno de posibilidades, no como algo muerto y causante de desagrado e inercia. Es fundamental, para desarrollar el gusto, leer a los clásicos con rigurosidad, creatividad y apertura de mente para comprender sus profundidades y matices. El buen gusto se refiere, además, a la capacidad de seleccionar lo que fortalece la formación, desechando al tiempo, lo que la debilita. El paladar exquisito de la selección es dado por la sabiduría, en contraposición con la postura erudita del que cree que todo es digno de ser leído. El buen gusto se adquiere leyendo y debe conducir a la escritura creadora de nuevos sentidos.

Es importante indicar que las razones no sustentan el gusto, sino que este es más sensitivo y puede experimentar rechazo por obras sin tener necesidad de explicar el porqué. Reconoce, el gusto, la existencia de la moda -en lecturas- y a pesar de no estar en su contra, tampoco se deja imponer nada por ella en busca de no tener ningún tipo de subordinaciones sociales o ideológicas. Será el gusto el que rechace lo descomunal y llamativo para preferir lo prudente.

Leer, pues, obras seleccionadas con un gusto refinado obliga a no quedarse en lo literal, sino que invita a dejarse atravesar por la pregunta como una ayuda o estimulante para la complejización de los sentidos y las inquietudes propias y, obviamente, las del autor o los autores con quienes se dialoga. Vale la pena mencionar, entonces, que los facilitadores virtuales están invitados a crear estrategias para que los estudiantes problematicen y se esfuercen en crear relaciones entre los diversos cursos. No deberían los facilitadores diseñar sus cursos sin una

del lenguaje. Traducción transformante: requiere la unión de dos espíritus poéticos. De ahí que sea capaz de expresar la obra según la idea del traductor y a la vez según la idea del poeta. Combina la individualidad propia del lector (la poesía propia del lector) y la de la obra traducida (la poesía ajena). La traducción mítica, la del "estilo más alto", es aquella que despegada de todo contenido, de todo contexto histórico o psicológico e, incluso, toda restricción formal eleva al texto al estado de símbolo, es decir, a una imagen pura de sí mismo". (Larrosa, 1996, p. 339-340).



directriz clara, y no sobraría que entre ellos se crearan espacios comunicativos que garanticen intencionalidades institucionales. No se debería tender al cumplimiento acrítico de planes de estudio, formatos, plantillas, tareas o entretenimiento, sino que es necesario realizar en la lectura un trabajo de configuración, desconfiguración y refiguración de sentidos.

En ese orden de ideas, vale la pena indicar que son el juicio⁴ y la habilidad de encontrar relaciones, conexiones y disyunciones, los que ayudan en la construcción de sentidos múltiples; formular juicios requiere análisis, valoraciones críticas, discernimientos y creatividad. Ello le impone a la escuela virtual la tarea de construir conocimientos científicos y hermenéuticos contingentes, exige que los estudiantes sean incitados a indagar de manera que no puedan realizar afirmaciones o hechos sin las correspondientes pruebas documentales o experimentales; no se deben emitir opiniones sin que estas vengan acompañadas por argumentaciones y no se pueden formular juicios sin que se hayan establecido criterios adecuados y relevantes. Lo que se pretende con dicha proposición es que los estudiantes aprendan a pensar histórica, hermenéutica y científicamente, esto les permitirá tener una visión autónoma y responsable.

4. Virtualidad, reflexión y creatividad

Con respecto a la creatividad, debemos contar con que los nuevos recursos en información pueden contribuir, como lo señala Sternberg (1997, p.95), para enfatizar la metacognición, es decir, en la comprensión y control de los propios procesos de construcción y apropiación del conocimiento, esta vez construido en red y reconociendo el cada vez más evidente rol de la cultura en el proceso cognitivo. Si bien la postura de Sternberg reconoce la importancia de lo cultural en las investigaciones sobre la creatividad y lo cognitivo, también hay otros enfoques que no podemos omitir. En tal sentido, quizá debamos plantear

⁴ Este se caracteriza por "la interpretación sólida de un texto escrito, una composición equilibrada y coherente, la lúcida comprensión de lo que estamos escuchando, o el desarrollo de un argumento persuasivo. Es un buen juicio aquel que nos capacita para poder sopesar y analizar lo que comunica un enunciado o párrafo, lo que nos supone, lo que implica o lo que sugiere. Y un buen juicio no podrá ser operativo a menos que se base sobre diversas habilidades de razonamiento que permitan asegurar una competencia en relación a la realización de inferencias, asimismo sobre una investigación, una formación de conceptos y unas habilidades de traducción que sean competentes" (Lipman, 1985, p.183)



la concepción de conocimiento de Csikszentmihaly (1998, p. 56) que citamos:

El conocimiento mediado por símbolos es extrasomático; no se trasmite a través de códigos químicos inscritos en nuestros cromosomas, sino que debe ser comunicado y aprendido deliberadamente. Esta información extrasomática constituye lo que llamamos cultura. Y el conocimiento transmitido mediante símbolos queda agrupado en campos separados [...] cada campo está compuesto por sus propios elementos simbólicos, sus propias reglas, y generalmente tiene su propio sistema de notación. En muchos sentidos, cada campo presenta un pequeño mundo aislado, en el cual una persona puede pensar y actuar con claridad y concentración.

En la actualidad ese conocimiento incluye otras formas de producir saberes, pero el problema es cómo ser creativo. Csikszentmihaly señala que la creatividad comporta un placer que sus entrevistados caracterizaron como el 'fluir' en las actividades creativas, *fluir* que se da como resultado de la motivación y concentración (Csikszentmihaly, 1998, p.139), que resueltamente requieren una compartimentalización disciplinar de los campos y una escolarización o acceso a las instituciones donde esos campos se desarrollan, sin olvidar los necesarios "ambientes estimulantes" descritos por Csikszentmihaly (1998, p. 164), a los que habría que incluir los ambientes virtuales creativos. No olvidemos que la concepción de Csikszentmihaly sobre la creatividad, surge de su definición de la misma, a saber:

creatividad es cualquier acto, idea o producto que cambia un campo ya existente, o que transforma un campo ya existente en uno nuevo. Y la definición de persona creativa⁵ es: alguien cuyos pensamientos y actos cambian un campo (*Field*) o establecen un nuevo campo. Es importante recordar, sin embargo, que un campo no puede ser modificado sin el consentimiento explícito o implícito del ámbito (*Domain*) responsable de él. (Csikszentmihaly, 1998, p.47; 1995, p.325).

Ahora bien, es oportuno destacar que los trabajos sobre creatividad proponen alternativas al saber escolarizado y las prácticas que impone en los procesos cognitivos. Es destacable su esfuerzo por mostrar las limitaciones de los test de CI, la necesidad de desarrollar y valorar el

⁵ No podemos dejar pasar que esta concepción de Csikszentmihaly se plantea contra la noción de genio romántica, pero sí contrasta con la noción de genio en Kant (2003), las similitudes saltan a la vista.



pensamiento divergente, la necesidad de ser creativos, fluidos, flexibles para cambiar una perspectiva por otras, y original a "la hora de escoger asociaciones inusitadas de ideas" (Csikszentmihaly, 1998, p.83). También son destacables los esfuerzos por desarrollar metodologías de investigación biográficas, como el estudio de casos o historias de vida de personas creativas, como lo propone Gardner (1995), como programa de investigación. No olvidemos que, como lo proponen Tardif y Sternberg (1995, p.433), estas descripciones de las personas creativas se centran en tres categorías, a saber: "cognitive characteristics, personality and motivationally qualities; especial events or experience during one's development". Todo esto puede ser potenciado desde ambientes virtuales creativos.

El facilitador virtual está invitado a que sus cursos potencien el Pensamiento Reflexivo en contextos creativos para que encuentren, los que a ellos acceden, conceptos claramente presentados y comprendan los cambios al interior de los textos hipermediales; para lograr esto los estudiantes no pueden precipitarse, sino que deben tomarse el tiempo necesario para verificar la autoridad del que escribe. Lo anterior impone que se ahonde el sentido gadameriano de la autoridad, ya que el pensamiento reflexivo no se subsume a ella, no es pasivo ni servil, sino que la otorga cuando comprende que el juicio del otro multiplica los sentidos y amplía el horizonte de comprensión.

Para reconocer la autoridad del otro es básico aceptar que la racionalidad no es parcial ni improcedente, sino que se valida en el discurso, en los argumentos, en la investigación, en el juicio y en el gusto como habilidades seleccionadoras y decantadoras de la información que se usa en la reflexión y en el ejercicio del pensamiento, que se enraza en la historicidad de los conceptos y en la comprensión del lenguaje. La autoridad no reclama subordinación, ni se expone de forma arrogante y despótica, sino que espera que el otro procese lo dado para que lo valore y asigne fuerza o debilidad argumentativa. Vale la pena mencionar que intuimos que esta idea de autoridad se construye de nuevos modos en los espacios en red de producción de saber virtual. Esta es una idea que esperamos desarrollar en otro momento.

La reflexividad humana conduce, además, a la toma de conciencia de la autoridad de los otros argumentos y al reconocimiento de experiencias diversas y múltiples de acuerdo con el contexto y la palabra (Logos). Palabra que para los griegos era una conversación del alma consigo



misma donde era necesario actuar para que no se quedara en la racionalidad fría, para construir sentidos en la vida, en *la Polis*.

Reconocer la presencia de subjetividades detrás de la pantalla, en los correos, en los *blogs* o en los foros, es otro de los retos del facilitador virtual, es decir, éste no puede olvidar que hay mujeres y hombres con subjetividades y condiciones particulares (minorías étnicas, personas con diferentes tendencias sexuales, personas en situación de discapacidad, entre otros) conectados en sus cursos; en esa medida la educación virtual no puede ser portadora de los discursos eurocéntricos y androcéntricos que subordinan a todos aquellos que durante años han sido invisibilizados⁶ por la cultura; no puede la educación virtual silenciar visiones del mundo tradicionalmente excluidas.

Proponemos que la educación virtual se reconozca en su potencia transformadora y empiece a darle la palabra a aquellos por los que otros siempre han hablado, es decir, que las mujeres, los negros y los indígenas puedan decirse, pensarse, romper con colonialidades que los han infantilizado y no los han reconocido como iguales. Creemos que estos espacios sin fronteras podrían convertirse en mecanismos para romper con esos paradigmas discursivos que no reconocen la diferencia como valiosa y, en esa medida, posibilitar a mujeres y hombres diversos volverse a su intimidad e interioridad para que desde allí puedan resignificar la muerte, el dolor, el amor, la vida y sus experiencias.

5. Retos para la educación virtual

En este punto se ponen de manifiesto las siguientes preguntas: ¿cómo lograr desarrollar la capacidad de reflexión desde la virtualidad?, ¿qué tareas impone esta búsqueda?, la resolución de tales interrogantes no permite un recetario. Estas tareas implican revisar, criticar y replantear los procesos educativos, las relaciones pedagógicas y sus implicaciones en la sociedad y la cultura, una sociedad y cultura ahora mediadas por la virtualidad.

No es un secreto que en la enseñanza se han confundido los productos finales de una investigación con la asignatura como tal, fomentando que los estudiantes aprendan las soluciones, pero no a investigar los problemas; esto indica que si los estudiantes desean aprender a pensar

⁶ Para profundizar estos elementos sugerimos leer: *Pensamiento crítico y matriz (de) colonial. Reflexiones latinoamericanas*. Catherine Walsh, editora. Universidad Andina Simón Bolívar. Ediciones Abya-Yala. Quito 2005.



de forma autónoma deberán conocer y aplicar métodos que les propicien un pensamiento independiente, imaginativo, creativo, divergente, crítico y flexible.

Lo anterior conduce a indicar la relevancia de potenciar, en el pensamiento reflexivo, la sensibilización hacia lo problemático. En el ámbito educativo virtual los facilitadores suelen formular preguntas que los estudiantes pueden responder sin ningún tipo de apasionamiento, sin generación de dudas o perplejidades y sin que forje un pensamiento auténtico.

Por tanto, la tarea es incitar hacia la experiencia, el pensamiento y el conocimiento. El currículo debe presentarse con aspectos indeterminados y problemáticos que capturen la atención de los estudiantes y los estimule para formar comunidades virtuales de investigación que los conduzca a formas de pensamiento más complejo y creativo; para lograr esto, el facilitador virtual debe mostrar la manera como el hombre y la mujer se abren a las lecturas, a apalabrar o representar visualmente, revelar su experiencia de formación, de lectura, de vida, sus preguntas e inquietudes: "No sólo es dejar que los alumnos lean, sino hacer que la lectura como experiencia sea posible. La función del profesor es mantener viva la biblioteca como espacio de formación. Y eso no significa producir eruditos, o prosélitos o, en general, personas que saben, sino mantener abierto un espacio en el que cada uno pueda encontrar su propia inquietud" (Larrosa, 1996, p. 33).

Aparece, en este momento, la insistencia por educar para el diálogo genuino que reivindica la criticidad, iniciativa, concertación, refutación, reflexión y escucha atenta a la voz del otro: "El no oír y el oír mal se producen por un motivo que reside en uno mismo. Sólo se oye, o en su caso oye mal, aquel que permanentemente se escucha a sí mismo, aquel cuyo oído está, por así decir, tan lleno del aliento que constantemente se infunde a sí mismo al seguir sus impulsos e intereses, que no es capaz de oír al otro" (Gadamer, 1994, p.209). Es así como la sociedad y la cultura han dejado de ser vistas como campos de fenómenos homogéneos, pues tenemos hoy realidades heterogéneas, desgarradas y contradictorias, para cuyo manejo teórico haremos bien en abandonar las "teorías del consenso" para abrirnos a "teorías del conflicto". En este contexto es pertinente referirnos a la hermenéutica que reconoce las limitaciones del entendimiento humano. Por ello, la interpretación explícita trae al lenguaje lo que en ciencia y conciencia se nos da de modo inconsciente, de esta manera hablar de reflexión, pone de manifiesto la comprensión



que se revela con sentidos múltiples que permiten a un texto significar tanto como puede.

El papel del intérprete es acercarse a esos textos provistos de sentido con su precomprensión, prejuicios, presuposiciones y expectativas; integrando estos elementos se construye una reflexión y se elaboran proyectos que son permanentemente revisados y discernidos con base en lo que resulta de una ulterior penetración del texto y el contexto.

El intérprete debe dejar de hablar para escuchar al texto, debe proponer un sentido tras otro para que el texto aparezca cada vez más en su diferencia y exija búsqueda de sentidos, inconformismo, confrontación consigo mismo en aquello que es. Comprender e interpretar son rasgos del ser del hombre y la mujer, la manera original de "Ser en el mundo", pero cuando la hermenéutica deja de ser un mero arte o técnica al servicio de la comprensión de obras o textos, se convierte en reflexión sobre la movilidad y la temporalidad fundamental de la existencia humana. Es este modelo reflexivo y creativo el que configurará la autonomía del estudiante, contribuirá a su formación para que piense por sí mismo, realice sus propios juicios para que forme su propia comprensión del mundo y construya sus propias concepciones sobre la persona que quiere ser y el tipo de mundo en el que quiere habitar.

La educación virtual que pretenda el pensamiento reflexivo, creativo y crítico no puede centrarse con exclusividad en aspectos técnicos, en el aprendizaje y el conocimiento particular; el pensar conduce a la exigencia interna de ser razonable y sensato. Es necesario analizar que el pensamiento es reflexión y que comienza donde el entendimiento termina su actividad, por lo tanto enseñar a pensar es conducir a otro a la dinámica de la interiorización.

Según Antanas Mockus (1994) estas características de razonabilidad y sensatez se evidenciarán en acciones discursivas en las que las personas argumenten de tal forma sus posturas que puedan no sólo seducir al otro sino, básicamente, reconocer las debilidades, falacias o contradicciones dentro de los discursos; por lo tanto, será necesario alejarse cada vez más de tendencias cotidianas a opinar para empezar a buscar más objetividad y solidez conceptual: "...la competencia pedagógica es, básicamente la competencia comunicativa potenciada mediante recursos como la escritura y otros dispositivos gráficos, la tradición escrita y la reorganización o reorientación argumentada de la acción" (Mockus, 1994, p.47). El autor, que se fundamenta en Jürgen Habermas, afirma que la



escuela a partir de sus asignaturas no sólo muestra las producciones de la ciencia, sino que ubica tales producciones dentro de los sistemas culturales en los que se desenvuelve la escuela estableciendo así articulaciones dadoras de sentidos globales que superan en calidad a los particulares. Es, además, la escuela el espacio en el que alumno debe aprender a diferenciar y relacionar su conocimiento «privado» con su expresión pública y con el conocimiento escolar (que es esencialmente «público»). Esta diferencia, y los problemas de traducción que la acompañan, se hacen patentes, por ejemplo, en las frecuentes dificultades para justificar, en términos escolarmente aceptables, una respuesta «correcta» (Mockus, 1994, p.66). Es importante, además, trabajar para lograr que las fronteras de la escuela con lo extraescolar sean claras, pero flexibles al mismo tiempo para poder lograr que entre la cultura y la institución educativa haya un diálogo en el que ambas se transformen.

Tal proceso de interiorización puede verse mejorado en el ejercicio de la escritura. Se escribe para ser comprensible y, paradójicamente, como en la literatura, para ocultarse. El reto es adquirir una escritura correcta, innovadora, reveladora de sí e inquietante para el lector; un buen ejercicio de escritura no sólo es el producto de la reflexión del autor que ha profundizado en sí mismo, en el universo, en la cultura, sino que es una forma de comunicar experiencias de formación que transformarán al lector, al descubrir mundos desconocidos, ideas no analizadas, vivencias no asumidas, silencios no potenciados, palabras no comprendidas. La virtualidad y la escritura están íntimamente unidas, dado que se participa en *blogs* y foros, se envían correos, se retroalimentan trabajos, se escriben informes; por tanto, sostenemos la urgencia de hacer del evento pedagógico virtual un espacio para mejorar niveles escriturales. En esa medida retornamos a la evaluación que planteamos en párrafos anteriores: un facilitador comprometido no sólo asigna notas a trabajos escritos, sino que realiza apreciaciones sobre el estilo como adecuación y al género y elección léxica particular de quien escribe, corrige errores escriturales y ayuda a que sus estudiantes avancen en la redacción.

6. Conclusiones



A manera de conclusión, la escuela virtual debe ser espacio privilegiado para transmutar la dificultad en oportunidad, el destino en designio, el padecimiento en pasión⁷ y el resentimiento en reconocimiento. Y ello, tanto en lo que concierne al mundo, como en lo que atañe a la nación y al sujeto. La escuela está llamada a resolver la tensión entre la misión ancestral de transmitir la tradición y la tarea de reconfigurarla. Transmitir la tradición significa actualizar un legado, un patrimonio, un conjunto de saberes o de paradigmas, acumulados de generación en generación, en tiempos antiguos mediante la tradición oral, luego potenciada con la escritura, a partir del siglo XV por la imprenta y hace poco por los computadores, pero, ante todo, por la reflexión constante en torno a las herencias, cualesquiera sean los medios técnicos de acumular información.

Romper la tradición es inquirirla, dudarla, proponer nuevos horizontes, crear nuevas tradiciones. Esa es la tarea del pensamiento creativo, crítico y reflexivo de la investigación, ya sea en el saber general, en los paradigmas científicos, en las modalidades de la expresión o del arte, en los dominios de la tecnología, de la técnica o en las interrogaciones religiosas; dicho acto de ruptura o de sobrepaso de límites está encaminado, finalmente, al ejercicio humano de crear nuevas concepciones y sentidos de mundo, a la innovación, a la recreación del universo interno y externo al hombre, o sea, la creatividad tendrá su máxima expresión humana en la medida en que la persona haya formado en sí una actitud creativa, crítica y reflexiva que le permita leer comprensivamente la información, moverse con soltura dentro de campos conceptuales, interiorizar en soledad para abrirse a renovados

⁷ Cornelius Castoriadis en su ensayo *Pasión y conocimiento*, afirma que la pasión, deseo, placer por saber y conocer no se da en pos de la respuesta absoluta, sino por el contrario, fija su mirada en la pregunta, en la búsqueda. Tal pasión moviliza, estimula, regula el proceso y la actividad intelectual que es ilimitada, que está ligada a sistemas globalizantes y contextualizantes y, fundamentalmente da sentido a la vida. Se centra y concentra existencialmente a examinar (se), y fuera de esa actividad y actitud humana que lo apasiona, no halla el hombre solaz. Afirma, también el autor, que no es pertinente etiquetar la pasión -como Kant y Spinoza- de ocultadora, engeguedora, obnubiladora, es decir, no puede seguirse pensando que la pasión interfiere con el conocimiento porque, es precisamente ella el motor vital que lo persigue. Es básico decir, además, que el conocimiento aparece cuando se empieza a cuestionar, buscar el origen, esbozar un sentido y a interpretar las creencias que unen al hombre con la cultura. Tal pasión por el conocimiento obliga a una actitud de apertura que previene al mundo humano de fanatismos, por demás decirlo, peligrosos por cerrados y excluyentes.



modos de ver la vida. Una tarea que puede ser realizada si nos aproximamos de modos diversos a la virtualidad y a la posibilidad de construir conocimiento en red.

7. Bibliografía

Castoriadis, Cornelius. *Pasión y conocimiento*. Revista Colombiana de Psicología. Números 5-6. Año MCMXCVII. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá.

Csikszentmihayj, Mihaly. (1995). *Society, culture and person: a systems view of creativity*. En: Sternberg, Robert. (Ed). *The nature of creativity, contemporary psychological perspectives*. Cambridge, Cambridge University Press.

_____. (1998). *Creatividad, el fluir y la psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona, Paidós.

Larrosa, Jorge. (1996). *La experiencia de la lectura*. Estudios sobre Literatura y Formación. Barcelona: Alertes.

Lipman, Matthew, Paul H Hirst, *Los aspectos lógicos y psicológicos de la enseñanza como disciplina*, En: R. S. Peter, *El concepto de educación*. Española.

Lipman, Matthew. (1985). *Pensamiento complejo y educación*. Citando a Robert Stenberg. *Critical Thinking: Its Nature, Measurement and Improvement*. Francés R. Link (ed.), *Essays on the Intellect*. Alexandria. Va.:ASCD.

Gadamer, Hans-Georg. (1994). *Verdad y método II*. Ediciones Sígueme - Salamanca.

Gardner, Howard. (1995). *Creative life and creative works: a synthetic scientific approach*. En: Sternberg, Robert. Ed. *The nature of creativity, contemporary psychological perspectives*, Cambridge, Cambridge University Press.

Mockus, Antanas. (1994). *Las fronteras de la escuela*. Santafé de Bogotá, D.C.: Sociedad Colombiana de Pedagogía.



Shank, Roger. (1995). *Creativity as a mechanical process*. En: Sternberg, Robert. Ed. *The nature of creativity, contemporary psychological perspectives*. Cambridge, Cambridge University Press.

Sternberg, Robert. (1997). *Inteligencia exitosa, cómo una inteligencia práctica y creativa determina el éxito en la vida*. Barcelona, Paidós.

Tardif, Twila y Sternberg, Robert. (1995). *What do we know about creativity?* En: En: Sternberg, Robert. (Ed). *The nature of creativity, contemporary psychological perspectives*. Cambridge, Cambridge University Press.