

## Diversidad cultural y educación

Fecha de recepción: agosto 2015

Fecha de aceptación: noviembre 2015

Versión final: marzo 2016

Esteban Maioli (\*)

**Resumen:** La ponencia pretende revisar algunas cuestiones primordiales sobre la educación en los contextos actuales de globalización. Presenta los desafíos que implica la necesidad del procesamiento de la diversidad y los efectos “no deseados” de una resolución ineficaz de la misma. Ello conduce a la conformación de universos simbólicos discriminatorios, muchas veces reproducidos a nivel del sentido común por la propia institución educativa.

**Palabras claves:** diversidad cultural – globalización - discriminación

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 136]

### I. Introducción

La educación es una institución que, a lo largo de la historia, ha sido objeto de profundas transformaciones. Tales cambios han acompañado, claro está, a las modificaciones que se han sucedido en los distintos contextos socio-históricos. En tanto parte del ordenamiento institucional, y como principal “responsable” de la reproducción social de la colectividad, la educación no puede ser pensada escindida del contexto socio-cultural del cual forma parte. Tal contexto, sin dudas, exige la revisión de la diversidad cultural. Tal entorno de diversidad no supone que se trata de una condición novedosa: contacto intercultural ha existido previamente. Sin embargo, la globalización entendida como proceso social de cambio sociocultural exige profundizar sus efectos, al tiempo que invita a establecer relaciones analíticas posibles entre la diversidad cultural y la educación.

### II. Acerca de la cultura

La cultura, entendida en términos sumamente amplios y generales como el marco referencial desde el cual las prácticas sociales del conjunto de los actores que conforman un agrupamiento humano son significadas, se constituye como objeto de estudio privilegiado para la Sociología y la Antropología. En principio, dicho análisis debe suponer la desnaturalización y la deconstrucción, siempre que ambos procesos sean entendidos como necesarios para poder analizar en profundidad a esa estructura (estructurante) que llamamos cultura. Es decir, se hace necesario un análisis del sentido práctico de las acciones de actores y grupos, en tanto que solo ese análisis contextual permitiría recomponer las matrices de sentido de las prácticas sociales (Grimson, 2011). Al fin y al cabo, toda acción social se encuentra localmente situada, anclada en un tiempo y espacio original (Giddens, 1984).

La importancia de la cultura como objeto de reflexión ha sido una constante en la perspectiva sociológica. Los primeros sociólogos, desde una perspectiva holista, e influenciados por el positivismo reinante durante la primera mitad del siglo XIX, consideraban a la cultura casi de manera análoga que la sociedad. Para ser más precisos, cultura y sociedad se entendían de modo “holista”, sin claras distinciones teóricas. Solo a partir del desarrollo e institucio-

nalización de la Sociología, y fundamentalmente, a partir del desarrollo del enfoque comprensivista, se comenzó a reflexionar sobre la cultura como un “encuadre” desde el cual se ofrecían elementos que permitían a los sujetos asignar significaciones o sentidos (“procesados” subjetivamente) a sus prácticas sociales.

El hecho de considerar la cultura como “producto” de la actividad social de manera exclusiva puede conducir al error de pensarla como un mero instrumento de aquellos grupos humanos que detentan una posición dominante en cierta estructura socio-cultural. En este sentido, es necesario advertir que la cultura no es el resultado más o menos planificado de grupos hegemónicos o supra-ordenados que, a la manera de una planeada ingeniería social, se proponen el diseño de una sociedad a su gusto. Al menos, *no solo eso es la cultura*. La cultura también es el resultado de la contingencia de lo social. Es decir, “existen algunos procesos de sedimentación de las prácticas como tradiciones y de las categorías como identidades que no resultan de intervenciones políticas delimitables de las elites o de sectores subalternos, sino que son respuestas más o menos espontáneas a los cambios sociales” (Grimson, 2011: 18). No obstante, es necesario advertir que las diferencias son también el resultado de una convención social. La operación de clasificación de las diferencias se vale del lenguaje, también construcción simbólica y convencional, para poder distinguir. Lo que resulta evidente, al menos luego de la desnaturalización de lo social, es que aquello que es clasificado de tal modo por medio del lenguaje, no tiene un significado intrínseco. Es decir, la asignación de significación es también social y por ello se puede dar cuenta de una vasta diversidad de variantes en la unidad de cada clasificación. Con ello, se advierte que las construcciones simbólicas de las diferencias es parte constitutiva de la vida social. La desigualdad, la discriminación o la estigmatización, sea de sujetos o grupos sociales específicos, es el resultado de un proceso de creación humana, contingente y real. Es posible, al menos imaginar, la posibilidad de una existencia social distinta para tales sujetos o grupos. En este sentido “toda institución social, que siempre se presenta como segunda naturaleza, solo existe por haber sido creada, inventada y construida por seres humanos específicos (...) toda forma de clasificación, todo estereotipo

y toda creencia, no solo existen independientemente de la voluntad de quienes se relacionan con ellos. También afectan concretamente sus vidas (Grimson, 2011: 28).

### III. La diversidad cultural

Resulta menester señalar que, frente a la consideración de la “cultura” como elemento de elucidación teórica, lo cierto es que en el análisis de la vida cotidiana de los grupos humanos se hace notable el hecho de que no existe “una cultura”, sino más bien una multiplicidad de culturas que se encuentran todas ellas imbricadas. Las relaciones interculturales, ciertamente, no siempre son “amenas”: muchas veces originan espacios de conflicto social con diferentes grados de intensidad. La manifestación de tales conflictos es la existencia de fenómenos institucionalizados de discriminación social, que asumen distintas modalidades, tales como la estigmatización de grupos sociales, la invisibilización de otros, la segregación social e incluso la generalización a nivel de la matriz de sentidos de prácticas prejuiciosas y estereotipaciones negativas. Todo ello conduce a la necesidad de revisar los modos de relacionamiento de las distintas culturas o sub-culturas, al tiempo que exige la revisión sobre los modos más adecuados de resolución de los conflictos inherentes a la existencia de tal diversidad.

La “sociedad”, término sumamente impreciso, puede ser entendida como una compleja red de interdependencia mutua. Dicha red se encuentra conformada por relaciones sociales institucionalizadas, y en tanto “producto” humano, son objeto de permanente cambio y transformación. Es decir, la intervención humana es capaz de poder alterar el curso de ciertas objetivaciones sociales que asumen la forma de marcos referenciales de asignaciones de sentidos. En este sentido, la noción de “configuración cultural” elaborada por Grimson (2011) puede resultar un concepto pertinente, en tanto logra aprehender dos elementos fundamentales de tales marcos de significación: por un lado, su carácter histórico, en tanto resultado de procesos sociales anclados en tiempo y espacio; por otro lado y de modo concurrente, la negación de una Historia que, de modo teleológico, dé cuenta de una dirección predeterminada en cierto sentido.

En este sentido, es necesario señalar que la alteridad (u otredad) es un elemento constitutivo de la vida social. No solo en términos de la existencia de una realidad natural que es diversa, sino en una vida social que conforma identidades en torno a variables de distinta índole, como la etnia, la edad, la clase social o la religión. De este modo, es menester entender que la diferenciación social, en tanto proceso social constitutivo, admite disímiles grados de carga afectiva y valorativa con la distancia social y simbólica que existe entre los miembros de una colectividad. Esto quiere decir que la alteridad, en tanto definida en términos relacionales, es la condición de posibilidad de toda realidad social. Solo es posible interactuar en tanto se asegure la existencia de la otredad. Sin embargo, la actitud apreciativa que uno tenga con ese “otro” o bien la carga afectiva sobre esa alteridad, será lo que estará determinado por la distancia que separa a uno del otro.

Rodríguez Zepeda (2003) afirma que la discriminación puede entenderse como una forma peculiar de desigualdad social. En el mismo sentido, afirma que “en una for-

mulación de corte normativo, podríamos decir que se trata de una limitación relativa en el acceso de las personas a bienes primarios fundamentales como los derechos y las bases sociales del auto-respeto (Rawls), en la disposición de los recursos (Dworkin) o en el desarrollo de las capacidades básicas (Sen)” (Rodríguez Zepeda, 2003: 116). Sea cual fuese el argumento seleccionado, se concluye que la discriminación social conduce a una reducción de la calidad y expectativa de vida de las personas que son estigmatizadas.

En tanto proceso social, la discriminación en un fenómeno que resulta pasible de transformación a partir de la propia capacidad de agencia de los sujetos sociales. Frente a la reificación de las instituciones y sus consecuencias sociales, una mirada constructivista sobre el fenómeno de la discriminación social nos permite reconocer el carácter histórico, y por ello, transformable del mismo. La mirada constructivista permite, asimismo, pensar las implicancias en las modalidades de significación y subjetivación a partir de la matriz discriminatorio de la estructura institucional.

### IV. Educación y diversidad

La educación, como institución, y por ello, como hecho social no escapa a los condicionantes específicos de cualquier configuración cultural. En virtud de la educación entendida como sistema de relaciones sociales rigidamente estructurado y cristalizado, anclado en un proceso histórico de conformación, se desprenden una cantidad de status y roles que implican el quehacer educativo. Entre estos status-roles, el rol docente asume un rol fundamental. Es un “papel” que debe ser desempeñado a partir de las posiciones que ocupa un determinado sujeto en un espacio social condicionado por estructuras de poder y distribución desiguales de capitales específicos (Bourdieu, 1997). En este sentido, su desempeño de rol asume un fuerte carácter simbólico, en tanto que expresa las condiciones específicas de producción de tales significados, cuyo origen se encuentra en la matriz simbólica de una configuración cultural.

La acción e interacción social, en sentido amplio, es el proceso social constitutivo por medio del cual se reproduce (al tiempo que se produce) el conjunto de elementos simbólicos que conforman la “cultura” de una sociedad. Por ello, el docente, como agente social, en el desempeño de sus roles, ofrece al igual que el resto de los actores, la posibilidad de construcción de esa configuración cultural que implica la existencia de una “cultura hegemónica” por encima de otra sub-culturas subyacentes o convivientes. Sin embargo, el rol docente es especial: no solo colabora en la producción de lo social en tanto que es un agente que conforma parte de la misma sociedad, sino que al mismo tiempo es el agente privilegiado de una institución cuya función social es la reproducción simbólica de la estructura socio-cultural. En este sentido, señala Rodríguez Ledesma (2003) que el docente es:

Un bicéfalo cultural. En un solo cuerpo, en un individuo único, comparten espacio: a) el ciudadano común y corriente en el cual se articulan valores, costumbres, estereotipos, actitudes, complejos e, incluso, patologías sociales, que conforman la carga cultural social

históricamente específica; b) el profesional de la educación, al cual se le asigna el rol social de ser quien transmita y reproduzca en su actividad laboral diaria los mínimos y mejores valores y conocimientos que la sociedad ha instituido como positivos, justos y necesarios. (Rodríguez Ledesma, 2003: 32).

Sin dudas, esta condición dual del docente no se encuentra exenta de contradicciones y tensiones. Una mirada ingenua invitaría a pensar que ambos roles no implicasen conflicto alguno; lo cierto es que, en la práctica cotidiana del quehacer formativo, el docente se enfrenta al dilema ético que se vincula con el cumplimiento de un “deber ser” vinculado con el desempeño profesional (y relacionado a la transmisión de ciertos elementos culturales “legítimos”) frente al desempeño de rol anclado en su propia subjetividad, cuya legitimada es de carácter distinto, en tanto no se relaciona con valores sociales “hegemónicos” de la configuración cultural de la que forma parte, sino con la particular manera de subjetivación (“apropiación”) de los mismos en el contexto específico de su posición en el espacio social.

En términos específicos, la contradicción posible entre el rol docente y la agencia del actor social se podría expresar en los siguientes términos. Por un lado, el docente es un agente social que expresa en sus pautas de acción e interacción social un conjunto de elementos simbólicos, tales como valores, actitudes y normas que forman parte de su núcleo de subjetividad, y en virtud de ello, otorga significados a sus prácticas sociales. Al mismo tiempo, en tanto “funcionario institucional” (Berger y Luckmann, 2003), es el responsable de la transmisión de ciertos contenidos considerados legítimos por medio de una agencia socializadora de enorme relevancia, tal como es la educación. La posibilidad de conflictos entre uno y otro es innegable y enfrenta al observador de estas temáticas a una problemática de importancia: ¿de qué modo se resuelven tales tensiones? Rodríguez Ledesma (2003) explica que:

Esa es nuestra ventaja y también nuestro obstáculo. En esta disyuntiva singular nos hemos debatido por mucho tiempo pues por lo general existe la pretensión de que el maestro se reconozca a sí mismo y sea reconocido por la sociedad como un ser distinto, como el prototipo de individuo que debiera dar cultura, proveer educación, iluminar posibles caminos de desarrollo, ser el ejemplo de sus educandos. Lo romántico de la visión no quita lo imprudente de concebirla y haber delegado nuestras responsabilidades de tal forma. (Rodríguez Ledesma, 2003: 43).

Muy a pesar de lo que muchos sostengan, el docente es parte integrante de una sociedad. Por tal motivo, es inevitable que forme parte del conjunto de actores que colabora en su producción y reproducción. El supuesto de un docente “excluido” o “protegido” de los disvalores sociales es una fantasía que no encuentra comprobación empírica. El rol “sacralizado” del docente, que convoca a pensarlo como un agente ajeno a los condicionantes socio-culturales conduce a una idea mistificada del mismo: en tanto agente social, reconocer que se encuentra sujeto a los mismos encuadres que el resto de los miembros del

colectivo social conduce a una reivindicación de su condición humana. Por ello, el reconocimiento del docente como actor social solo puede construirse a partir del auto-reconocimiento. Es decir, que el mismo docente sea capaz de significarse a sí mismo como miembro de un grupo social más amplio, con el cual comparte un conjunto de elementos culturales comunes (aunque no exentos de contradicciones y tensiones). Por ello, la existencia de ciertos valores sociales predominantes o prácticas generalizadas en cierta sociedad habilitaría las condiciones para que los funcionarios educativos internalicen tales valores y normas como significativos para sí, y por ello, al formar parte de su subjetividad, los propaguen y generalicen por medio de sus prácticas docentes.

Tensiones y conflictos similares es posible reconocer en el campo institucional. En tanto las instituciones son formas tipificadas y habitualizadas de comportamiento social, legitimadas y producidas en el decurso histórico, también son campo de expresión de las tirantezas existentes entre un “deber ser” que propugna por la transmisión de ciertos contenidos culturales, y un “es” que tal vez se conduzca en un sentido distinto. Muchas veces, en el marco de ciertos conflictos específicos y característicos de las escuelas en todos sus niveles, o centros educativos de formación superior, es posible advertir que el modo de resolución de los mismos conduce a pensar en contradicciones entre el modo de comportarse de los docentes “corporizados” y los estatutos institucionales. Esta situación y problemática no debe ser minimizada: por el contrario, revela un hecho fundamental: el sistema educativo, en términos institucionales, no es mero reproductor de contenidos programáticos (vinculados a saberes más o menos generales o específicos), sino a un conjunto específico de valoraciones sociales que, es esperable, expresen las posiciones hegemónicas de una cierta configuración cultural. Tal como señala Urresti y otros (1998), esta transmisión de valores sociales discriminatorios puede ser claramente observable en los textos utilizados para la enseñanza, donde se objetivan ciertos modos estigmatizantes de caracterización y nominación de la diferencia. Por ello, una mirada desnaturalizadora de lo social implica una problematización de aspectos que se incorporan en la mirada cotidiana sobre las prácticas educativas. En este sentido, Rodríguez Ledesma (2003) explica que:

Si bien la reproducción simbólica, de actitudes, valores, concepción de vida, están ahí en los programas de estudio, en la conformación arquitectónica de la escuela, en el desafío de los pupitres y su organización dentro del salón, en las ceremonias cívicas y los festivales, en la distribución y el ejercicio de la autoridad, en fin, en la manera en la que el poder se adapta y expresa dentro de recinto escolar, no se circunscribe a esos límites. (Rodríguez Ledesma, 2003: 48).

La cuestión, en consecuencia, del desempeño profesional de los docentes en el ámbito educativo, y las posibles contradicciones en las cuales pueden verse involucrados como agentes sociales de una cierta configuración cultural no pueden ser minimizados. Todo sujeto social es un agente histórico, inserto en una configuración cultural que se ha conformado como tal a partir de una cierta historicidad

que incorpora tanto el fenómeno de la contingencia social, tanto como los efectos específicos de grupos sociales con cuotas puntuales de poder, tanto material como simbólico. Con ello, se abre al análisis una cuestión de especial significación: la expectativa social sobre el rol docente como un “distinto” que sea reconocido como el “prototipo” de dador de cultura, y por ello, resguardado de los condicionantes socio-culturales de la configuración cultural a la cual pertenece. Sin embargo, esta expectativa se construye sobre una falacia: no existe posibilidad alguna de “abstraerse” de tales condicionantes, en tanto que todos los agentes sociales involucrados en una cierta configuración cultural colaboran en su producción y reproducción. El reconocimiento de la “humanidad” del docente, en tanto agente social activo de una configuración, sin dudas convoca a reflexionar sobre la necesidad de generar espacios sociales de deliberación sobre las diferencias culturales, entendidas ellas no solo en términos étnicos, sino en términos de cualquier sub-cultura que se ubique bajo el manto de contención de una configuración cultural “hegemónica”. Las sociedades contemporáneas se caracterizan fundamentalmente por el hecho de habilitar mecanismos de desanclaje de espacio-tiempo (Giddens, 1984). La hiperconectividad y la facilidad de acceso de información a realidades socio-culturales tan diversas son, al mismo tiempo, una invitación al conocimiento de los “otros” como una “amenaza”, al menos así percibida por algunos dentro de una estructura socio-cultural determinada.

En este sentido, reflexionar sobre los modos concretos en los cuales se han “procesado” las diferencias culturales, y primordialmente, sus contactos entre sí, resulta un hecho de primera necesidad y urgencia en el ámbito educativo. La educación, entendida como agencia socializadora, es sin dudas el ámbito institucional más importante dentro del cual se resuelven o “procesan” los contactos entre diversas configuraciones culturales. Todo ello, pues, conduce a la necesidad de revisar los modos históricos concretos sobre los cuales se han generado modelos de relación entre las diversas “culturas”.

#### V. Algunas conclusiones posibles

La pretensión del documento ha sido ofrecer el espacio de reflexión necesario para considerar los aspectos fundamentales de una problemática de enorme complejidad: el modo de “resolución” de la diversidad cultural en los ámbitos institucionales, en general, y de la educación, en particular. En tanto que la educación conforma un proceso sistemático y planificado de socialización de los nuevos agentes sociales en el mundo social objetivo, sin dudas una revisión de las condiciones de la formación y la educación en el contexto del inter-culturalismo resulta primordial.

El procesamiento de la diversidad cultural puede ofrecer, al menos, dos destinos que pueden, a los efectos analíticos, presentarse como opuestos. Por un lado, la diversidad cultural implica la necesidad del entendimiento del “otro”, de modo tal que dicha comprensión habilite la posibilidad de una legitimación subjetiva de las diferencias y el desenvolvimiento de un ordenamiento institucional que reconozca, visibilice e incluya al otro. Por otro lado, la diversidad cultural puede ser “negada”, de modo tal que

tal situación conduce a modos variados de discriminación social. La discriminación, en tanto problema social, no deben ser pensada exclusivamente a nivel de las prácticas sociales, sino más bien como una instancia institucionalizada que conforma un universo simbólico desde el cual el decurso de la vida cotidiana se encuentra impregnado por un sentido social discriminatorio. De este modo, dichas formas “ideologizadas” de significación de la vida social se imbrican en el sentido común, el cual “penetra” en ámbitos institucionales varios. Por ello, no es arriesgado señalar que la educación, como instancia de reproducción del sentido, entre otras, debe ser objeto de cuidado intensivo, siempre que se pretenda que la discriminación institucionalizada no encuentre en ella un agente de propagación de sentidos discriminatorios.

El desafío sin dudas es enorme, y las soluciones no son sencillas. Sin embargo, es posible advertir que los primeros pasos hacia una discusión seria sobre la discriminación en el ámbito educativo ya se han dado, y se siguen dando. Por ello, todos los miembros de la comunidad académica, desde docentes, alumnos y padres, deben involucrarse subjetivamente con el compromiso firme de revisar prácticas, reflexionar sobre sentidos, y considerar modos de actuación institucionalizados que pueden ser transformados. En este sentido, y a pesar de los condicionantes estructurales, el agente social cuenta con una enorme capacidad: en tanto “productor” de su mundo, también es capaz de cambiarlo.

#### Referencias bibliográficas

- Berger, Peter y Luckmann, T. (2003) *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bourdieu, P. (1997) *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Giddens, A. (1984) *La constitución de la sociedad*. Barcelona: Península.
- Grimson, A. (2010) *Culture and Identity: two different notions*. Social Identities, vol. 16, nº 1, January 2010, pp. 63-79.
- Grimson, A. (2011) *Los límites de la cultura. Crítica a las teorías de la identidad*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Margulis, M. y otros (2000) *La segregación negada*. Buenos Aires: Biblos.
- Pettigrew, T. y Taylor, M. (2001) “Discrimination”, en *Encyclopedia of Sociology*, Vol. 1, New York City: Cengage Learning.
- Rodríguez Ledesma, X. (2003) *Educación, diversidad y cultura democrática*. Estudios sobre las Culturas Contemporáneas, IX (18).
- Rodríguez Zepeda, J. (2003) *Apuntes para una teoría de la discriminación*. México D. F.: CONAPRED.

**Abstract:** The paper seeks to review some key issues on education in the current context of globalization. It presents the challenges of processing the need for diversity and “unwanted” effects of ineffective resolution itself. This leads to the formation of discriminatory symbolic universes, often reproduced at the level of common sense by the educational institution.

**Keywords:** cultural diversity - globalization - discrimination

**Resumo:** A conferência pretende revisar algumas questões primordiais sobre a educação nos contextos atuais de globalização. Apresenta os desafios que implica a necessidade do processamento da diversidade e os efeitos “não desejados” de uma resolução ineficaz da mesma. Isso conduz à conformação de universos simbólicos discriminatórios, muitas vezes reproduzidos a nível do sentido comum pela própria instituição educativa.

**Palavras chave:** diversidade cultural – globalização - discriminação

<sup>(\*)</sup> **Esteban Maioli:** Licenciado en Ciencia Política (Universidad de Buenos Aires), Licenciado en Sociología (Universidad de Buenos Aires), Magíster en Ciencia Política y Sociología (FLACSO Sede Argentina), Candidato a Doctor en Ciencias Sociales (FLACSO Sede Argentina). Docente e Investigador en Universidades Públicas y Privadas. Áreas de interés: Metodología de la Investigación, Sociología de la Discriminación, Sociología

## Aportes para una interdisciplina cruzada en colaboración 2.0

Fecha de recepción: agosto 2015

Fecha de aceptación: noviembre 2015

Versión final: marzo 2016

Ramiro Massaro <sup>(\*)</sup> y Maximiliano Gamarra <sup>(\*\*)</sup>

**Resumen:** El trabajo interdisciplinario constituye un desafío para la educación. Posibilita el trabajo de las distintas disciplinas sobre un objeto. Sin embargo, esto no indica que se esté llevando a cabo un trabajo interdisciplinar. Las nuevas tecnologías posibilitan a los alumnos, mediante una propuesta pedagógica distinta, dotarlos de elementos que ayuden a comprender un mundo complejo y dinámico.

**Palabras claves:** interdisciplinariedad – nuevas tecnologías – producción de conocimiento

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 139]

En la sociedad contemporánea se realizan distintas propuestas y actividades que ponen de manifiesto la existencia de una nueva forma de producir el conocimiento. Generalmente se evidencia la existencia por un lado de un modelo tradicional de elaborar el conocimiento en el campo de las disciplinas, y por otro, proyectos interdisciplinarios de carácter innovador.

La interdisciplinariedad debe entenderse como una nueva forma de construir conocimiento, a través de los aportes de distintas disciplinas, sobre un objeto de estudio dinámico. Este conocimiento es producido en un contexto de aplicación, a través de la integración de distintas habilidades potenciadas por aplicaciones Web 2.0.

La posibilidad que permite la libre construcción de un objeto de estudio a través de las herramientas colaborativas en un marco de interdisciplinariedad cruzada ubica al estudiante en un lugar protagónico de su propio proceso de aprendizaje fomentando la creatividad y autonomía.

Los intereses de los estudiantes pocas veces son el punto de partida para la reflexión de las propuestas pedagógicas. Se espera que el estudiante reciba la consigna, la acepte y la entienda mágicamente sin alguna indicación y comprenda rápidamente qué es lo que tiene que hacer, en qué tiempos, y con qué objeto o finalidad. Este lugar receptivo que se coloca al alumno genera lo que Alejandro Spiegel define como “motivación especulativa”; esto es, la motivación de realizar la actividad solo por la necesidad de obtener una calificación o evitar un castigo.

Debemos comenzar a hacernos otras preguntas que tengan que ver con cómo generar en el alumno algunas sensaciones y generar “motivación genuina”, en detrimento de la “motivación especulativa”. ¿Cómo lograr el estímulo hacia el conocimiento? ¿Cómo generar un interés en el tema que queremos dar? ¿Responde la actividad a las necesidades de los alumnos? ¿Cómo logramos motivar?

El alumno aprende en forma más eficaz cuando lo hace en un contexto de colaboración e intercambio con sus compañeros. En su “Teoría Uno”, David Perkins (1995) formula que “la gente aprende más cuando tiene una oportunidad razonable y una motivación para hacerlo”. Las aplicaciones Web 2.0 colaborativas en tiempo real permiten pensar en la posibilidad de generar motivación genuina en las propuestas pedagógicas al ubicar al estudiante en el rol de protagonista de la construcción de su propio conocimiento.

Como sostiene José Gómez Arias (2010), la integración de las tecnologías de la información y comunicación al hecho educativo propuso un cambio de roles en los sujetos de dicho acto. El docente se transforma en un tutor que asesora y guía el proceso de aprendizaje, invitando siempre a la autonomía y la creatividad. Mientras, el alumno asume un rol activo y mucho menos dependiente del docente que en prácticas tradicionales.