



**Hipertexto e interdisciplinariedad:
un camino para construir
los saberes del futuro**

**HERNÁN JAVIER
RIVEROS SOLÓRZANO**

Hipertexto e interdisciplinariedad: un camino para construir los saberes del futuro

Resumen:

Vivimos un tiempo de cambios. Innegablemente la digitalización ha transformado la manera en que se comprenden, producen y comunican los saberes. Por ello es necesario construir escenarios en la cultura escolar que permitan el diálogo del conocimiento con las demandas de la sociedad contemporánea, los intereses de los estudiantes y las necesidades de una alfabetización crítica. Este artículo encara este desafío con el planteamiento de una propuesta de integración curricular desde la hipertextualidad, a partir de las reflexiones producto de dos experiencias de aula en producción y creación hipertextual.

Palabras clave: Hipertexto, interdisciplinariedad, complejidad, postmodernidad, incertidumbre.

Hypertext and interdisciplinarity: a way to build knowledge of the future

Abstract:

We live in a time of change. Digitization has transformed the way we understand, produce and communicate knowledge. This is why it is necessary to build environments in the scholar culture in which knowledge dialogue with the demands of contemporary society, the interests of students and the needs of a critical literacy. This article presents a proposal about the curriculum integration based on hypertext reference to two classroom experiences in production and creation of hypermedia.

Key words: Hypertext, Interdisciplinarity, Complexity, Postmodernity, Uncertainty.

O hipertexto e a interdisciplinaridade: um modo de construir o conhecimento do futuro

Resumo:

Vivemos em uma época de mudanças. A digitalização tem transformado o modo como entendemos, produzimos e comunicamos conhecimento. É por isso que é necessário construir ambientes na cultura escolar em que o diálogo de conhecimentos com as demandas da sociedade contemporânea, os interesses dos alunos e as necessidades de uma leitura crítica. Este artigo apresenta uma proposta de integração curricular do hipertexto a partir de duas experiências de sala na produção e criação de hipermedia.

Palavras-chave: Hipertexto, Interdisciplinaridade, Complexidade, Pós-modernidade, Incerteza.

HERNÁN JAVIER RIVEROS SOLÓRZANO

Candidato a Magister en Comunicación-Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Especialista en Pedagogía de la Comunicación y Medios Interactivos de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y Lic. En Lingüística y Literatura de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Docente Tutor de la Universidad Francisco de Paula Santander, CREAD, Bogotá. Correo electrónico: hriveros95@gmail.com

Introducción

“El hipertexto nos proporciona los medios más eficaces que ha habido nunca de impartir clases interdisciplinarias”.

LANDOW, 2009

Ante las exigencias actuales de la sociedad del conocimiento, la escuela enfrenta uno de sus mayores desafíos. La incertidumbre, las nuevas sensibilidades y la digitalización, así como las transformaciones al interior de las epistemologías, las construcciones sociales y las culturas contemporáneas que ofrecen un panorama del saber frente al cual es necesario, desde la educación, comenzar a construir los caminos para establecer el recorrido en medio de las nuevas geografías que nos presentan los drásticos y veloces cambios de las últimas décadas.

¿Cómo recorrer entonces estas rutas nuevas?, ¿cómo entender y moverse en medio de las difíciles geografías híbridas y complejas de la actualidad?, y sobre todo, ¿cómo llevar a la educación a generar saberes pertinentes en medio de la velocidad de los tiempos de lo simultáneo y lo instantáneo?

El hipertexto, con sus laberintos, sus posibilidades múltiples y sus caminos infinitos, junto a la interdisciplinariedad y ese principio necesario de que el conocimiento no está segmentado por parcelas ni fronteras, son las herramientas para enfrentar este reto, en el que la escuela más que nunca tiene que entrar en una dinámica del saber en la que abra sus espacios más allá de los muros de las respuestas, y comprenda que las preguntas son las brújulas para orientarse entre las cordilleras de datos y los caudalosos ríos de información que emergen en un escenario cambiante generador de nuevas condiciones para la consolidación de saberes pertinentes.

A partir de este planteamiento, y de dos experiencias de aula orientadas a partir de la relación entre las posibilidades creativas de los jóvenes y su interés por

las tecnologías¹, surge como propuesta la idea de concebir la unión entre hipertexto e interdisciplinariedad, como herramienta para generar procesos creativos y de integración curricular, con el fin de producir conocimientos dentro de la escuela que permitan responder a las necesidades de los tiempos en transformación actuales y, simultáneamente, den cabida a los intereses de los estudiantes y las demandas de una alfabetización crítica necesaria al entender las realidades tecnológicas más allá de la instrumentalización.

Este será un camino posible para llevar a la escuela a producir sentidos, abrir sus fronteras y dialogar con esos escenarios en transformación que presentan en su carácter incierto el detonante perfecto para entender el saber como un proceso constante de investigación. Sin embargo, antes de entrar en este terreno, es necesario entender las características cambiantes de nuestro tiempo y el futuro.

Otra Modernidad

A mediados del siglo XX se produjo el inicio de una serie de cambios significativos en el campo de la sociedad, la cultura y la ciencia. De igual modo, en un tránsito sin precedentes, se generaron una serie de desarrollos a nivel de las tecnologías y la informática y, con ellos, los medios de comunicación comenzaron a marcar nuevas sensibilidades y a modificar incluso los parámetros mismos de los sentidos y las miradas. En menos de 70 años el panorama posterior a lo que podría llamarse el pensamiento moderno, fue transformado por una racionalidad que ha sido denominada como postmoderna (Lyotard, 1987), hipermoderna (Lipovetsky, 2008) o modernidad líquida (Bauman, 2010)², y en la que justamente entran en crisis los grandes relatos y paradigmas sobre los que se cimentó su predecesora.

¹ Las experiencias se desarrollaron durante los años lectivos 2010-2011 y 2011-2012 en los colegios Gimnasio Fontana y Colegio La Colina de Bogotá, con estudiantes de grado noveno. En el primer caso, se hicieron hipermedias desde la integración de las áreas de Español, Inglés, Francés, Ciencias Sociales, Física y Matemáticas, y en el segundo, se construyeron páginas Web uniendo saberes de Español, Inglés, Filosofía y Ética.

² Aunque se ha generado una variedad terminológica en torno a la denominación de estos tiempos, en general, las características que les señalan son justamente las de decrecimiento, inestabilidad y volatilidad.



De este modo, a diferencia de la densidad y carácter pesado de los proyectos modernos, se presenta una propuesta en la que la deslegitimación de las aspiraciones de totalidad define los caminos de la ciencia, como lo señala acertadamente Lyotard (1987), y, en oposición a las verdades absolutas, la performatividad y los juegos del lenguaje empiezan a tomar posición en la arena del saber. Las ciencias con su pesadez, son desplazadas por la liquidez de nuevos discursos en los que las significaciones cambian sobre la marcha y la incertidumbre (Morin, 1999) posicionándose en el lugar reservado para las certezas.

Sin embargo, el cambio en las formas de pensar la ciencia no fue el único paso hacia las transformaciones culturales. La globalización y su ampliación del concepto económico a escala mundial, junto con el planteamiento de la integración de mercados y la propuesta de un capitalismo postindustrial (Jameson, 1995), también cambiaron los juegos y relaciones de poder, transformando el panóptico terrible de la Modernidad hecho trizas por las secuelas del autoritarismo, por un sinóptico³ (Bauman, 2010) en el que las relaciones económicas ya no se fijan en capitales densos e instrumentales, sino en móviles e intangibles que viajen ligeros como lo hace la marcha misma de la dinámica social en la que el olvido es una constante, como la imposibilidad de la estabilidad⁴ (Bauman, 2005).

³ El sinóptico se refiere a un poder horizontal en oposición al panóptico de Foucault. (Cfr. Bauman, 2010).

⁴ Según Bauman estamos en un tiempo volátil, donde lo estable está condenado al olvido.

Ahora bien, este asalto en los estatutos del saber y la economía no fue el único que transformó los procesos en el cambio y mutación de la Modernidad. El papel de los desarrollos de los medios y las tecnologías fue vital para generar una nueva arena para los lenguajes, y también otras posibilidades para las sensibilidades y la transmisión de conocimientos.

Así, la digitalización⁵ (Gutiérrez Martín, 2003) y el impulso, incluso de nuevas concepciones corporales postorgánicas⁶ (Sibilia, 2010), concibieron lugares nuevos para sentir y cambios que se perciben hoy en los primeros nativos digitales⁷ y en las sensibilidades transformadas que nos ofrecen jóvenes que leen y actúan en formas distintas (Llunch, 2010), que participan de mediaciones diferentes y son capaces de realizar tareas múltiples en forma simultánea en el espacio inconmensurable de los universos propios, más allá del desarrollo de la Web 2.0⁸ (Aparici, 2010).

⁵ La digitalización se refiere a la entrada en una era digital en oposición a la tradición análoga.

⁶ Sibilia (2010), contempla el cambio del concepto de cuerpo y su entrada en un entorno donde lo orgánico es reemplazado por lo digital.

⁷ Como nativo digital podría considerarse a cualquiera que nace rodeado de los dispositivos digitales y es influenciado por las culturas tecnológicas. Sin embargo es un concepto problemático, toda vez que el acceso a dispositivos no es universal y en muchos casos, incluso entre los más jóvenes, se perfilan más como inmigrantes que como nativos en el sentido estricto de la palabra.

⁸ La Web 2.0 supuso un estadio de desarrollo sin precedentes en términos de culturas digitales. Sin embargo su impacto va más allá de las interfaces como un configurador esencial de nuestras sociedades.

Adicionalmente, dentro de la liquidez de las nuevas relaciones mediadas por las tecnologías, el descreimiento en los grandes lazos de las densas fundaciones sociales de la Modernidad, como la historia y la linealidad temporal, generan nuevas sensibilidades que con la mediación de las interfaces y conexiones digitales presentan a la simultaneidad, la heterogeneidad y la hibridación (García Canclini, 2001), como las panaceas para el desarrollo de una nueva sociedad red (Castells, 2010) matizada por una cibercultura (Levy, 2007) y por un desarrollo sin precedentes del individuo. El tiempo del descreimiento genera una cultura interconectada en la que paradójicamente la figura que se erige como símbolo de los tiempos es, como lo señala Lipovetsky (2003), Narciso.

Es justamente Narciso, pues el último y quizá más preocupante de los descreimientos y deslegitimaciones es el de la sociedad como macro-proyecto y relato orientador. Sin la historia como norte y las arenas de intercambio relegadas a los espacios virtuales, el denominado por Lipovetsky (2008) como *hiperindividuo* camina en una aventura personal y solitaria en la que el contacto físico sensible del otro se hace distante (Sábado, 2000), y las preocupaciones globales se reducen al apagar el televisor o cerrar el navegador de Internet.

En su anonimato (pues los héroes sociales hacen parte de las ideas densas del pensamiento moderno), el individuo postmoderno enfrenta la paradoja de estar cada vez más informado y menos comunicado, y de conocer todo acerca del mundo en un vistazo pero, paralelamente, estar en riesgo de olvidarlo pronto, pues sin el auxilio de la historia y su peso, el tiempo pasa tan rápido que lo efímero (Lipovetsky, 2000) es la unidad por excelencia de la temporalidad.

Así, la postmodernidad se presenta como un momento esencial de transformación y cambio: de un estatuto del conocimiento distinto y de unas sensibilidades y concepciones sociales y culturales diferentes. No es la sociedad de la densidad del proyecto moderno, es la de los flujos, la levedad y lo efímero, no es la época de las estéticas de escuela y de cánones rígidos, sino la del éter estético (Michaud, 2007) y la estetización⁹; no es el momento de los tejidos sociales fuertes y las revoluciones pesadas y triunfantes, sino el de las redes vir-

tuales y los procesos en línea en nuevas formas de poder horizontal. No es el tiempo del capitalismo industrial, sino el de una realidad postindustrial en la que el conocimiento se empieza a cimentar como fuente de riqueza. Un escenario distinto en el que no hay territorios ni fronteras y la noción de aldea global (Mc Luhan, 1991) es tan real como la del *hiperindividuo*.

Con estos cambios podría pensarse en una distancia considerable de las concepciones y los saberes de la Modernidad. Sin embargo, vale la pena aclarar que esta época resultante no es una antimodernidad; por el contrario, como lo ha señalado adecuadamente Bauman (2010), presenta efectivamente *otra* manera de ser de lo moderno. Es una modernidad modernizada, una crítica de la crítica, una ruptura que rasga la tradición de la ruptura (Paz, 1986) propia de los tiempos modernos, pues el espíritu que rige no es el del saber institucionalizado, contundente y pesado, sino el del que se cuestiona sobre sí mismo, se deslegitima y cambia constantemente con la paradoja de poder llegar a horizontes más profundos ante la incertidumbre o sucumbir en océanos de informaciones pasajeras con sólo un milímetro de contundencia científica. Pero, ¿cuál es el origen de esta paradoja?

Entre el consumo y la humanización

La *otra* modernidad no solamente es una etapa de cambios, sino que también ofrece un escenario paradójico que se debate entre las ventajas de un pensamiento en movimiento, y los riesgos de una ligereza asociada a la levedad de los tiempos actuales. La razón de estas condiciones se explica justamente en virtud de que en el fondo de los procesos de transformación, no se gesta únicamente en los desarrollos de la tecnología, el cambio del estatuto del saber hacia la incertidumbre y la mutación del capitalismo hacia una fase postindustrial, también se perfilan los escenarios para que el consumo consolidara las estructuras de lo que Baudrillard (2009) denominó la liturgia formal del objeto¹⁰ y que como lo ve con preocupación Bauman (2005), se perfilan los caminos para llevar al ser a convertirse en parte de una dinámica de las mercancías¹¹.

⁹ La estética también cambia con la posmodernidad y se ubica ante el debate de que sin paradigmas fijos de belleza, se ha entrado en la posibilidad de que todo sea considerado como bello (Cfr. Michaud, 2007).

¹⁰ Este término se refiere al culto que la sociedad de consumo hace de los objetos para comprar, vender y convertirlos en el centro mismo de la existencia.

¹¹ Bauman (2005 y 2010), se preocupa al respecto, pues plantea la paradoja de que la sociedad de consumo termina por llevar al individuo a ser él mismo un objeto más en la lógica del mercado.

“ La postmodernidad se presenta como un momento esencial de transformación y cambio: de un estatuto del conocimiento distinto y de unas sensibilidades y concepciones sociales y culturales diferentes. ”

Este proceso se da precisamente porque en el momento en el que los relatos orientadores sucumben, la dinámica del mercado es la que empieza a tomar el lugar como legitimador de la existencia. En otras palabras, sin la orientación de las tradiciones densas, y con un mundo en constante apertura y desarrollo, los objetos se comenzaron a convertir en los elementos de satisfacción de los deseos y liberación de la angustia, teniendo tras de sí una interesante dinámica del simulacro¹² (Baudrillard, 2007), en la que la felicidad se logra por efecto de la acumulación de elementos efímeros (Lipovetsky, 2000) y no por la tenencia de lo duradero.

Así, el consumo y su lógica de desecho, sumado al espíritu cultural de transformación constante, genera el proceso paradójico donde las grandes obras se construyen para perdurar poco y los conocimientos son amenazados por las contradicciones entre la estabilidad de los paradigmas en crisis y la necesidad de generación de nuevas preguntas. El tiempo del mercado postula así una dinámica de cambio permanente sin reflexión que contrasta con las múltiples posibilidades de propuestas críticas que se ejercerían desde los mecanismos tecnológicos actuales. El consumo se convierte así en la amenaza y, del otro lado de la orilla responde la humanización que se opone al *hiperindividuo* que compra, vende y puede incluso llegar a ser él mismo, como lo advierte Bauman (2005), un objeto.

Pero esta humanización, como todo lo que compone el momento de transformación vivido en esta *otra* modernidad, no puede entenderse en un sentido tradicional del término, pues no se está ante un momento en el que la humanidad haya dejado de ser el objeto de desarrollo, sino en el que se ha puesto entre paréntesis,

en medio de las velocidades con que corren los tiempos, los procesadores y los inventos de la contemporaneidad. Esta humanización se refiere entonces a la necesidad de propender porque por encima del consumo, e incluso de las mismas maravillas tecnológicas y sus dispositivos, se encuentre fundamentalmente el ser y éste sea un fin y no un medio.

Ahora bien, esta tarea implica pensar desde el margen mismo de los contextos en transformación actuales. El proyecto humanizador no se trata de un rechazo tangencial y directo de todas las formas y desarrollos en la *otra* modernidad, sino del establecimiento de caminos de comprensión de sus condiciones, posibilidades y paradojas. Se trata entonces de promover un sendero en el que se ande en simultáneo con los desarrollos tecnológicos y los nuevos lenguajes, posibilitando los nexos entre la necesidad de recuperar a la humanidad como proyecto, sin perder las opciones de los objetos, superando la paradoja entre lo ligero y lo denso, para dar paso a saberes que fluyen rápidamente pero que no por ello sean carentes de profundidad ni distantes de la dimensión humana que el presente, como lo señala Sábato (2004), demanda como exigencia. Sin embargo, para los desafíos en una educación dentro de estos tiempos en transformación, esta no es la única tarea, hacer ciencia es quizá otra de las asignaturas pendientes.

La interdisciplinariedad y la incertidumbre

A nivel de las ciencias, la caída de los grandes relatos generó en la incertidumbre un elemento fundamental para el estatuto del saber presente y futuro, y en el cual se realiza un nuevo espíritu científico en el que, como lo pensase Bachelard (1993), las preguntas son más importantes que las respuestas. Así, al deslegitimarse el peso de las certezas, se ha abierto en el campo de las epistemologías un camino en expansión en el cual no es posible pensar en ciencias unidimensionales ni en metodologías univocas para enfrentar lo incierto, sino que, por el contrario, se abre paso la necesidad de consolidar un pensamiento complejo (Morin, 1999) en el que se pueda reflexionar, como lo quisiese Nicolescu (1996), a través de las disciplinas para responder ante un saber impulsado desde la senda de lo desconocido.

La deslegitimación científica producto de la incredulidad postmoderna, es de este modo un espacio para preguntarse y establecer caminos para afrontar, como

¹² Baudrillard (2007), advierte sobre la forma en que más allá de una sociedad de objetos, se vive ante simulacros, engaños en los que incluso la imagen se ha desprovisto de su significación para ser nada más que mera simulación.

lo señalara Morin (1999), el desafío de lo incierto. Un reto que evidentemente exige saberes en los que el ser humano se comprenda como múltiple y diverso, con problemáticas inagotadas y en los que la contrastación y la hipótesis gobiernan sobre la explicación totalizadora. La gran lección de ello es que el camino del saber no concluye y requiere de un estatuto de la ciencia capaz de comprender la complejidad de los fenómenos contemporáneos, en los que las respuestas ya no son definitivas y ante la velocidad de los cambios temporales, no surgen desde la ligereza ni el peso inamovible, sino desde el flujo constante de un saber en autoreflexión permanente.

Así, en el proceso de pensarse a sí misma, aparece en la ciencia la necesidad de plantear cruces y relaciones entre las disciplinas, para responder a nuevos problemas y a incertidumbres más amplias y de difícil abordaje. Entre estas propuestas aparece la *interdisciplinariedad* como una opción de relación entre las disciplinas, en la que es posible plantear y establecer nexos entre las voces disciplinares y generar una polifonía en la que se enfrentan los problemas desde relaciones metodológicas y conceptuales que comparten conflictos y establecen caminos simultáneos. De este modo, en un estatuto científico en el que lo incierto es el norte, pensar desde la complejidad¹³ y la interdisciplinariedad es un desafío urgente ante el que la escuela no puede dar la espalda en tiempos de retos inaplazables y contextos emergentes, como el de las racionalidades que surgen con las TIC y la digitalización.

El hipertexto: simultaneidad, polifonía y diversidad

Así como la ciencia cambia con la introducción de la incertidumbre, innegablemente asistimos a una transformación en las sensibilidades e incluso en las relaciones con los entornos tecnológicos y digitales. Nociones como la sociedad red (Castells, 2010) y la cibercultura¹⁴ (Levy, 2007) se imponen como conceptos para comprender nuestros entornos y la manera en que los espacios virtuales, las multitareas y las multipantallas, gen-

eran una noción de ser distinta, propia de la herencia hipermoderna de la velocidad y los flujos de datos. La existencia digital es hoy la interacción con múltiples lenguajes y la posibilidad abierta a autopistas de información cada vez más amplias. Una era digital que con sus racionalidades nuevas ha cambiado la vida misma y sus paradigmas.

Y en este cambio, el concepto de hipertexto¹⁵ (que si se revisa con claridad no es un elemento tan reciente como concepto, al menos en literatura¹⁶) se convierte en un elemento que se constituye en la síntesis perfecta de los escenarios de esta *otra* modernidad y sus particularidades. Fragmentado, infinito y múltiple, su forma es el mejor reflejo de las condiciones de este tiempo, pero también de sus posibilidades creativas y de hacer, parafraseando a Landow (2009), lo imposible.

Esto se explica en virtud de que el hipertexto plantea, en consonancia con los elementos propios de la cibercultura, nociones fundamentales como la inteligencia colectiva, la creación permanente y la interacción, como principios esenciales de su construcción y existencia. En un hipertexto el monologismo se encuentra desterrado, y se abren múltiples posibilidades de recorrido y experiencia a través de la integración de medios que le son adyacentes y que le nutren dentro del laberinto de su construcción, en la que el concepto de autor se pone en entre dicho¹⁷ y entre los viajeros se construyen los saberes que le son propios al interior de su estructura.

En otras palabras, un hipertexto es la expresión de la simultaneidad y la capacidad de generar saber como resultado de las interacciones y la incertidumbre, en donde el camino se construye como interminable y el recorrido por los enlaces y conexiones, más que llevar a un puerto fijo, genera, en concordancia con una ciencia basada en la incertidumbre, nuevos senderos por recorrer.

¹³ Este término se entiende en el sentido de Morin (1999), desde el establecimiento de un saber pertinente que obedece a un ser multidimensional.

¹⁴ Se refiere a la cultura digital propia a los desarrollos del espacio cibernético. (Cfr. Levy, 2007).

¹⁵ Un texto no lineal, múltiple, de varias entradas, laberintico y basado en enlaces y una noción de texto infinitamente bifurcado. (Cfr. Landow, 2009).

¹⁶ Vouillamoz (2000), explica claramente cómo la idea de textos infinitos, laberinticos y no lineales, ya se encontraba en Borges y en Cortázar en forma de manifestación de una ruptura capaz de abrir espacios para una polifonía literaria, un efecto que se realiza con contundencia en el espacio hipertextual.

¹⁷ El hipertexto gracias a su carácter no lineal e interactivo permite que la figura del autor entre en segundo plano o desaparezca, generando la idea de creación colectiva. (Cfr. Landow, 2009).

“ *En el proceso de pensarse a sí misma, aparece en la ciencia la necesidad de plantear cruces y relaciones entre las disciplinas, para responder a nuevos problemas.* ”

Laberintico, múltiple, interactivo, el hipertexto establece por ello mismo un nicho de desarrollo importante para los proyectos e ideas interdisciplinarios. Como lo señala con contundencia Landow (2009), es el espacio por excelencia en el que se pueden establecer conexiones y nexos en medio del recorrido por estructuras interconectadas, en las que la red abre espacios de diálogo e interacción.

Así, un entramado hipertextual puede ofrecer un acceso simultáneo a saberes de diversa índole, en los que los lenguajes hipermediales permiten generar cadenas de significación infinitas, en flujo y dinámicas como se espera de una sociedad postindustrial, en la que frente a la relajación del consumo postmoderno, podría oponerse un manejo crítico de los escenarios mismos que configuran en paralelo los cambios socioculturales de los entornos digitales. Es ese punto en el que aparece la propuesta de responder desde el flujo del hipertexto y la dinámica de la interdisciplinariedad, ante las paradojas del mercado y la intrascendentalidad, para enfrentar la incertidumbre.

La propuesta: crear para entender, comprender para ser

Para afrontar entonces los desafíos de un tiempo en transformación, como el que se ha presentado hasta el momento, es importante y necesario generar desde la escuela los caminos que permitan, no sólo un proceso de comprensión, sino esencialmente un marco donde la creación impulse las infinitas posibilidades que subyacen a la existencia de los cambios y paradojas de las sociedades contemporáneas. Una exigencia frente a la que la propuesta no es otra que la de pensar en los lenguajes de este tiempo y en sus elementos como marco para gestar procesos de consolidación de conocimiento.

Integrar hipertexto e interdisciplinariedad se presenta entonces como un camino posible para realizar procesos críticos y creativos. Se trata de integrar las voces de su tiempo y las intenciones sempiternas de una educación humana; de comprender la velocidad de la actualidad y su carácter efímero; establecer conexiones que permitan generar una levedad trascendente (Calvino, 2010); y de desafiar el vacío mercado con productos de calidad y pertinencia como saberes con significado.

Es entonces pensar en estructuras en el lenguaje de las interconexiones, en las que más allá de los aparatos esté la idea de formar mejores seres humanos y saberes rigurosos que, en el caso de las experiencias de aula en las que se basa este artículo, se ubicaron desde la idea de generar productos hipermediales e hipertextuales en los que las áreas se integraran en torno al tópico de la ciudad.

De esto modo, en las dos experiencias que inspiran estas ideas y en el centro de la propuesta producto de ellas, se parte esencialmente del principio de entender las realidades múltiples del escenario actual. Si el estatuto del conocimiento es otro y la amenaza se cierne desde la cultura del consumo, la postura de la escuela desde la crítica debe ser la del entendimiento y la creación. El objetivo producto de esta mirada no es otro que el de llevar a los jóvenes a que si bien leen probablemente más que ninguna otra generación¹⁸, comprendan las posibilidades infinitas que los lenguajes actuales ofrecen por encima de los instrumentos y la presión de la cultura del mercado. Se trata de navegar de su lado construyendo saberes en los que el barco sepa que aunque no tiene puerto, sí tiene la posibilidad de seguir dándole a la palabra la capacidad de encarnar pensamiento, y a la ciencia la opción de generar un saber pertinente.

Así, para desarrollar el proceso, luego de interiorizar el valor que ante la incertidumbre implican las preguntas, es necesario establecer el papel decisivo que tiene para afrontar este proceso la creatividad y el pensamiento divergente. Como lo plantease De Bono (2008), se trata de centrarse en el poder del cuestionamiento y dejar hablar a los estudiantes y sus inquietudes, necesidades y propuestas.

¹⁸ Aunque suene paradójico, las multipantallas han generado que se lea y se escriba con mucha más frecuencia, aunque los soportes y evidentemente los temas sean completamente distintos a los tradicionales.

En ambas experiencias fueron justamente los intereses de los estudiantes, los que marcaron la senda del camino por desarrollar y los tópicos que se ofrecieron como marcos necesarios para implementar la integración curricular, pues la interdisciplinariedad dentro de la escuela sólo puede pensarse desde un núcleo o un eje en el que giren las disciplinas, que permita establecer los nexos y conexiones materializados en el entorno hipertextual. En las experiencias que cimentan esta propuesta, se planteó, por un lado, hacer 10 entornos hipermediales, y por el otro, generar 5 sitios Web.

De este modo, apareció en ambas experiencias el interés por la ciudad como el centro y núcleo de desarrollo de los procesos. Bogotá, como convergencia de lenguajes, propuestas e inquietudes, se convirtió así en el escenario de encuentro y confluencia de las preguntas de los jóvenes, de sus lecturas y de sus vivencias, corroborando la idea de que el punto de partida para generar un aula para pensar (Tishman, 1997), en la que se fomente el pensamiento complejo (Lipman, 1997), no está en la distancia, sino en su mismo contexto. El saber pertinente no viaja a pies de altura en enormes estantes anquilosados, sino que emerge de la vida misma y de las inquietudes cercanas.

Pero la inquietud requiere de un espíritu indagador que problematice la experiencia, y en este proceso es necesario pensar en abrir el currículo y ampliar los límites de la escuela. El hipertexto, la Internet, las nuevas tecnologías y los medios análogos y digitales, más que un reto, son como los espacios mismos de la ciudad y los escenarios de contacto y mediación cultural, escenarios en los que se hacen y desarrollan procesos educativos y que, como tales, requieren que las aulas les incluyan y los lleven a explotar su capacidad para ampliar el mundo y explorar universos nuevos y estimulantes. En el desarrollo de las experiencias que inspiran esta propuesta, por ejemplo, se amplió el límite, y así como se navegó por las ciudades del mundo, se recorrieron los caminos de Bogotá, sus calles y sus imágenes, poniéndolos en diálogo con el universo ampliado del laberinto hipertextual.

Así, en la ejecución de las experiencias y como punto fundamental del desarrollo de esta propuesta, se planteó y vivenció la necesidad de generar escenarios precisos y urgentes en los que el centro se encuentre en la inteligencia colectiva y la humanización activa. En medio del trabajo en grupo, desde la toma de imágenes para las páginas, y en el diseño de los laberintos de los hipertextos creativos, se observó la manera en que emergía en ellos una alternativa al *Narciso* de la postmodernidad.

Lejanos al hiperindividuo que se cierne como amenaza desde el consumo, en el proceso de creación colectiva, el contacto con el otro se convierte en una alternativa para vivenciar el estremecimiento de la cercanía de otra humanidad. Pensar como grupo, característica de los procesos ciberculturales, es la posibilidad de solución a la paradoja de la individualidad en medio de las redes y de la dicotomía entre información y comunicación, en tanto que juntos no sólo se tejen espacios para *informarse*, sino, esencialmente, para *comunicarse* con el fin de crear.

Como resultado de las experiencias y eje de esta propuesta, es necesario que las tecnologías no sean el centro, sino una herramienta con lo humano como finalidad. Consiste justamente en no perder de vista la realización de una alfabetización crítica (Gutiérrez Martín, 2003) en la que se deje de lado la instrumentalización, pues la idea no es maravillarse ante los aparatos y únicamente conocerlos desde sus funciones, sino ampliar el espectro a sus posibilidades de formación de un pensar cuestionador y creativo.

En las dos experiencias los jóvenes aprendieron a crear videos, enlaces y páginas, a navegar y generar lenguajes en sus espacios digitales, pero el valor no estuvo reducido a ello, sino a las posibilidades de hacer significación con las nuevas herramientas para desentrañar una visión crítica del mundo en el proceso, pues como lo plantea Ong (2009), las tecnologías desde la oralidad primaria, hasta la secundaria, no son procesos de técnica, sino esencialmente de conciencia, y los tiempos actuales,

“ La ciencia cambia con la introducción de la incertidumbre, innegablemente asistimos a una transformación en las sensibilidades e incluso en las relaciones con los entornos tecnológicos y digitales. ”

“ *El saber pertinente no viaja a pies de altura en enormes estantes anquilosados, sino que emerge de la vida misma y de las inquietudes cercanas.* ”

veloces y desafiantes, hayan la suya en el escenario de los *bits*, los enlaces y los espacios rizomáticos¹⁹ en una cultura heredera de lo digital.

Ahora bien, si se tienen como objetivos los fines de la humanización y la alfabetización crítica, como vehículos para ampliar el currículo y lograr un saber pertinente desde la unión entre hipertexto e interdisciplinariedad, y se comprende que el fin está más allá del producto, es inevitable pensar en la metodología para alcanzar estos ideales, por lo que desde los cambios mismos del estatuto del saber, aparece la dinámica de la investigación en el aula y el manejo del método por proyectos, como otro escenario agregado al trabajo en el desarrollo creativo. Como poniendo las tablas para hacer un puente colgante sobre el abismo de lo incierto entre los riscos del consumo y la individualidad, pensar en un enfoque científico paso a paso, se ofreció como la madera resistente para hacer posible la creación de los productos más allá del resultado.

De este modo, en el caso de los productos de las experiencias, si bien se crearon 7 hipermedias en una de ellas y, en la otra 5 sitios Web, lo más valioso radicó en el camino determinado con los jóvenes. Así, se partió de sus desconocimientos e intereses, de los mundos de sus relaciones y de sus propias dificultades, para llevar a cabo las acciones en una dinámica procesual que, junto con el conocimiento del manejo de las herramientas digitales, se comenzó a nutrir con los cuestionamientos y los saberes dentro y fuera de las aulas. El debate, se reveló así como el espacio por definición para la inteligencia colectiva, y en el proceso se interiorizó la idea del error como punto de partida para el desarrollo y no como fuente para la descalificación. Se aprendió pues desde el proceso con sus dificultades y sus avances, con sus encuentros y sus extravíos, con sus alegrías y sus tristezas, con su desarrollo constante y su evaluación permanente.

Y es que precisamente si se habla de las formas de construcción de saber en el marco de una propuesta donde hipertexto e interdisciplinariedad se mezclan, la evaluación no puede dejarse a un lado aleteando en el vacío, esperando al final del camino, sino que en concordancia con el espíritu de cambios de nuestro tiempo, también debe mutar hasta considerarse como un proceso permanente y constructivo. Como lo plantea con acierto Santos Guerra (2010), evaluar tiene que ser aprender y no juzgar, democratizar y no excluir, y, en una propuesta de apertura como la que plantearon las experiencias que cimantan este trabajo, se trata de aprender desde lo que hace falta y mejorar desde los procesos, para entender que no se evalúa en busca de resultados, sino de crecimiento en medio de una incertidumbre, en la que las certezas son imposibles e indeseables cuando el saber se construye desde la acción permanente, como lo esperan los tiempos de la caída de los relatos orientadores. Crear y evaluar pensando el proceso desde su interior, es la forma de generar un saber pertinente en tiempos de transformaciones y la senda para recorrer el camino de los conocimientos del mañana.



¹⁹ Deleuze y Guattari (1976), proponen el rizoma como la estructura que mejor define estos tiempos, dada su naturaleza múltiple, heterogénea y de ruptura.

El sendero para los saberes del futuro

El futuro y el presente se ofrecen como espacios de cambios y paradojas. Los estatutos del saber y los escenarios de la sociedad y la cultura han cambiado a causa de la deslegitimación de los relatos orientadores y la emergencia de nuevas tecnologías, capaces de transformar la vida y la presencia. El ser y la sociedad ya no son los mismos que eran en otros tiempos y, como nunca, la multiplicidad, la simultaneidad, lo efímero y lo evanescente, definen la movilidad de los conocimientos, los capitales y las creaciones, en un tiempo de sociedad red globalizada y enmarcada en una etapa postindustrial. El cambio deja la exigencia de nuevos saberes en medio del debate entre el consumo, la incertidumbre y la humanización.

Frente a esta exigencia, desde la escuela es necesario generar espacios que entiendan las problemáticas y desafíos de este tiempo, y le hagan frente desde sus propios lenguajes y con las mismas herramientas que corresponden con una etapa de saberes en constante construcción. Por ello, pensar en un lenguaje propio a las racionalidades tecnológicas, como el hipertextual, y en una alternativa desde las ciencias, como lo es la interdisciplinariedad, es concebir un camino en el que es posible ampliar en el aula los escenarios hacia la significación y la posibilidad de un estatuto del conocimiento que permita ejercer acciones humanizadoras ante la amenaza del individualismo postmoderno. Uno entre muchos caminos posibles en los que subyace unir tecnología con humanidad.

Este es el reto contemporáneo de la escuela. Asumir el desafío del saber cambiante de nuestros tiempos, de construir y consolidar futuro desde los cuestionamientos que detonan la creatividad, los nexos que generan un conocimiento complejo y los lenguajes que encarnan los sentires de tiempos de nuevas epistemologías y sensibilidades. Es llevar a la escuela a ampliar sus fronteras y entenderse y cuestionarse sin pensar en verdades absolutas, sino en la idea de que el mañana únicamente se construye desde las acciones, y que éstas implican pensar no sólo en las transformaciones que nos entrega nuestro tiempo, sino en las que puedan ejercerse desde las aulas para lograr, no un conocimiento más responsable y creativo, sino fundamentalmente, uno con la capacidad de mantener en el centro de los procesos el increíble reto de entregar mejores seres humanos al desafiante tiempo que despunta en el mañana.

“ *Las tecnologías desde la oralidad primaria, hasta la secundaria, no son procesos de técnica, sino esencialmente de conciencia...* ”

Referencias

- Aparici, R., et al. (2010). *Educomunicación: más allá del 2.0*. Barcelona: Gedisa.
- Bachelard, G. (1993). *La formación del espíritu científico*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Baudrillard, J. (2009). *La sociedad de consumo*. Madrid: Siglo XXI.
- Baudrillard, J. (2007). *Cultura y simulacro*. Barcelona: Editorial Kairós.
- Bauman, Z. (2010). *Modernidad Líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2005). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- Calvino, I. (2010). *Seis propuestas para el próximo milenio*. Madrid: Siruela.
- Castells, M. (2009). *Comunicación y poder*. Madrid: Alianza.
- Cerda, H. (2002). *El proyecto de aula*. Bogotá: Magisterio.
- Deleuze, G., y Guattari, F. (1976). *Rizoma*. Valencia: Pre-textos.
- De Bono, E. (2008). *Creatividad*. Barcelona: Paidós.
- Fajardo, C. (2005). *Estética y sensibilidades posmodernas*. México: ITESO, Universidad Iberoamericana León.
- García Canclini, N. (2001). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Gutiérrez Martín, A. (2003). *Alfabetización digital, algo más que ratones y teclas*. Barcelona: Gedisa.
- Jameson, F. (1995). *El posmodernismo o la lógica cultural del capitalismo avanzado*. Barcelona: Paidós.
- Landow, G. (1995). *Hipertexto, la convergencia de la teoría crítica contemporánea y la tecnología*. Barcelona: Paidós.
- Landow, G. (2009). *Hipertexto 3.0*. Barcelona: Paidós.
- Levy, P. (2007). *Cibercultura*. Barcelona: Anthropos.
- Liotard, J. F. (1987). *La condición postmoderna*. Buenos Aires: Cátedra
- Lipovetsky, G. (2000). *El imperio de lo efímero. La moda y su destino en las sociedades modernas*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Lipovetsky, G. (2003). *La era del vacío*. Barcelona: Anagrama.
- Lipovetsky, G. (2008). *Los tiempos hipermodernos*. Barcelona: Anagrama.
- Lipman, Matthew. (1997). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Lluch, G., et al. (2010). *Las lecturas de los jóvenes. Un nuevo lector para un nuevo siglo*. Barcelona: Anthropos.
- Mc Luhan, M. (1991). *La aldea global: transformaciones en la vida y los medios de comunicación mundiales en el siglo XXI*. Barcelona: Gedisa.
- Michaud, Y. (2007). *El arte en estado gaseoso*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Morin, E. (1999). *Siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Bogotá: Magisterio.
- Nicolescu, B. (1996). *La transdisciplinariedad*. Sonora: Multiversidad Mundo Real Edgar Morin.
- Ong, W. (2009). *Oralidad y escritura: tecnologías de la palabra*. México: Fondo de cultura económica.
- Paz, O. (1986). *Los hijos del limo*. Bogotá: Oveja negra.
- Sábato, E. (2000). *La resistencia*. Barcelona: Seix Barral.
- Sábato, E. (2004). *Antes del fin*. Bogotá: Casa Editorial El Tiempo.
- Santos Guerra, M. (2010). *La evaluación como aprendizaje Una flecha en la diana*. Buenos Aires: Bonum.
- Sibilia, P. (2005). *El hombre postorgánico. Cuerpo, subjetividades y tecnologías digitales*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Tishman, S. (1997). *Un aula para pensar: aprender y enseñar en una cultura de pensamiento*. Buenos Aires: Aique.
- Vouillamoz, N. (2000). *Literatura e hipertexto*. Barcelona: Paidós.