

De Gutenberg a les interfícies: canvis en el funcionament cognitiu i relacional del subjecte

Joan Serra Capallera

Director d'ÀMBITS DE PSICOPEDAGOGIA I ORIENTACIÓ

Resum

De Gutenberg a les interfícies: canvis en el funcionament cognitiu i relacional del subjecte

/ Del 2001 al 2019

En una societat hiperconnectada, en la que els mitjans de comunicació i les xarxes socials, condicionen la construcció de les identitats personals i els processos d'adquisició de nous coneixements, la institució escolar hi té un paper cabdal. És imprescindible, però, repensar-ne el paper social i educatiu.

Paraules Clau: Interfícies, xarxes socials, construcció de la identitat, institució escolar.

Abstract

From Gutenberg to the interfaces: Changes in the cognitive and relational functioning of the subject. From 2001 to 2019

In a hyperconnected society, in which the media and the social networks condition the construction of personal identities and the processes of acquiring new knowledge, the school has a central role. It is essential, however, to rethink about its social and educational role.

Keywords: Interfaces, social networks, identity construction, school institution.

HAL i el petit David

A les escenes finals de *2001: una odissea a l'espai*, mentre l'astronauta Dave Bowman va desconnectant, impecable i fredament, com un autòmat, els circuits de memòria que controlen el cervell artificial de HAL, escoltem com la supercomputadora, després d'haver-lo enviat a una mort interestel·lar, li suplica: “*Dave, la meua ment se n'està anant. Puc sentir-ho. Atura't Dave. Atura't, per favor...*”. Vint-i-tres anys més tard, al 2001, Steven Spielberg estrenava un projecte que durant molts anys Stanley Kubrick havia intentat dur a terme: *A.I. Artificial Intelligence*, a partir de la novel·la “Els superjuguets duren tot l'estiu” de l'escriptor anglès de ciència-ficció Brian W. Aldiss, seguidor de l'estela de H.G. Wells.

Al film d'Spielberg, en David, un nen robot d'última generació, ha estat programat per estimar. En un món futur, on els humans conviuen amb els robots, els algoritmes han superat la darrera barrera que els separa, els sentiments. Però en David no ho tindrà fàcil, els humans no estan preparats per a les conseqüències de l'evolució algorítmica. David esdevé HAL, la supercomputadora que “té consciència” de la seva mort, mentre que els humans d'A.I. esdevenen el reflex d'un Dave atrapat en la pèrdua de sentiments i cognició.

D'un film a l'altre el recorregut temporal és breu, però els canvis que plantegen són de gran magnitud. Kubrick i Spielberg retraten, amb èxit el primer i amb una producció parcialment fallida el segon, el canvi profund en la construcció i execució cognitiva del subjecte. La mirada d'ambdós no està posada en el domini de la tecnologia –l'aprenentatge i ús de les TIC, per exemple- sinó en les substancials modificacions que el seu ús introdueix en la manera de pensar i sentir.

En la diacronia de la història humana, el desenvolupament social i individual ha seguit camins confluents amb el desenvolupament tecnològic. La construcció del subjecte no ha restat al marge d'aquesta confluència, com tampoc la construcció social o la de les institucions (familiars, educatives, laborals, militars...) en que aquesta se sustenta. Camins mútuament influïts, en les interseccions i paral·lelismes d'aquest trajecte comú el subjecte n'ha esdevingut element constitutiu i, ahora, element constituït.

HAL i Dave comparteixen destí i, per tant, construcció i mort. Els dos configuren l'essència de l'òrbita de la nau més enllà de Júpiter. La que comparteixen, en el film Spielberg, el nen robot David i el gigoló humà Law. Les escenes finals de “2001” i “A.I.” ens plantegen el mateix interrogant: sota la influència de quina força centrípeta és l'òrbita que recorren?

En l'incipient món de les interfícies i els algoritmes, les imatges i les dades que compartim condicionen la nostra vida privada i determinen la dinàmica de l'esfera pública i de les comunitats, són l'expressió de la força centrípeta que subordina i regula els funcionaments individuals i socials. L'abast i les conseqüències tenen una dimensió global i estructural. No hem optat només per un canvi en les eines de comunicació, informació i relació (interfícies virtuals de tota mena de dispositius tecnològics) sinó en la manera com construïm la identitat i pensem i vivim la realitat: el contingut interfacial regeix les accions i les decisions personals, de relació i comunitàries i, en termes de desenvolupament i aprenentatge, la manera com ens hi apropem i com ens n'apropriem cognitivament.

Hiperconnectats i amb un present administrat a través de la virtualitat simbòlica, som més hàbils per manejar i fer ullades superficials a la informació, però tenim menys capacitat de concentració i anàlisi. La informació s'usa i circula amb rapidesa; és més acumulativa que integrativa i suposa un important maneig de dades-imatges. Els canvis en la manera com la processem o com avancem del que veiem a l'elaboració del que

sabem, col·loquen al subjecte del XXI en el període crític de l'empremta que el món interfacial obra en la cognició humana.

En aquesta fase crítica, la càrrega d'estímul és extraordinàriament quantiosa i regida pel mercat i el consum. Les transformacions en les maneres d'aprendre, gestionar i processar la informació estan essent acceleradament ràpides, evidenciant modificacions en el funcionament cognitiu dels subjectes tant a nivell de recepció com de resposta. Modificacions que afecten consegüentment també els mitjans i escenaris d'aprenentatge, així com els seus objectius i finalitats, transmutant-los en un present accionat per les hipèrboles del futur. De fet, és el que sempre s'ha donat en les grans transformacions històriques, ara però amb una capacitat substancial per a modificar els components bàsics de la nostra relació amb el món.

Les expressions “cultura de l'ara mateix” i la “cultura a corre-cuita” que usa Stephen Bertman (Bertman, 1996, citat per Bauman, 2007) per descriure la convulsa i agitada vida de la nostra societat i, per tant, dels nostres infants i joves, expliquen, en part, els nous funcionaments relacionals, així com la configuració dels interessos i necessitats personals. Funcionaments, necessitats i interessos que fan necessari apropiat-se d'habilitats i coneixements específics, regits per les pròpies característiques de les interfícies i dels continguts i informacions que vehiculen.

Les maneres de comunicar i apropiat-nos de la informació confereixen una dimensió canviant als escenaris clàssics de construcció de significants. En aquest sentit, l'escola n'és un evident exemple. Dificilment es pot mantenir que en l'actualitat és el context privilegiat en la configuració de la identitat individual i social del subjecte. Tot sovint, i en edats cada cop més primerenques, és al marge de l'escola i a través de la xarxa social de relació/informació usant dispositius tecnològics, on l'infant i el jove s'apropien de patrons de funcionament individuals i públics. En els països occidentals, però, tot i les noves formes de construcció del subjecte, és encara la institució escolar qui acull i acompanya a les noves generacions al llarg de bona part de la infància i joventut.

Ancorada a voltes en el passat, algunes de les funcions que tradicionalment se li han assignat estan essent clarament qüestionades. La titulació acadèmica superior com a requisit imprescindible per a l'accés al món de treball, col·lideix i es veu en part contradita per les actuals formes de producció, de relació empresa/treballador i de construcció de perfils professionals. La conservació i transmissió del patrimoni cultural i del coneixement ha deixat de pertànyer al cenacle escolar, en transformar-se substancialment la manera com es presenta, com es facilita i s'hi accedeix, com es selecciona i es converteix en imprescindible, i especialment, per qui la controla: holdings empresarials, grups corporatius, organitzacions polítiques o religioses... És el pes preponderant del mercat i el consum, i no l'escola, qui està tenint un paper preminent en la configuració de la identitat personal. En l'aprenentatge de la presa de

decisions i en la construcció de la consciència personal, és “l’espectacle” qui constitueix, sovint, l’essència que estableix i fonamenta tots els significats.

En aquest present que albira un futur diferent, difícilment podem continuar parlant dels centres escolars com a institucions que mantenen una lògica de funcionament intern altament burocratitzada i que funcionen aïllades dels paràmetres socials que justament les posen en qüestió. Malgrat la insistència de que és necessari obrir l’escola a l’entorn i realitzar processos efectius d’integració en els contextos socials d’incidència, no s’estan produint canvis substancials en la seva configuració institucional. De la mateixa manera, els coneixements actuals en el camp de la neurociència, que en gran part corroboren els pressupòsits constructivistes sobre les relacions entre desenvolupament i aprenentatge i els mecanismes d’influència mútua, evidencien la urgència de repensar tant els escenaris com les metodologies d’aprenentatge (el “com”). Quan **HAL**, la supercomputadora, cohabita quotidianament amb el nostre temps d’estudi, treball i oci, es fa imprescindible revisar “*què*” ensenyar; i quan **David**, el petit nen-robot, comença a ser un objecte-subjecte actiu en el món relacional l’ “on” i “amb qui” transfiguren els models tradicionals.

Els carrers de Blade Runner. El 2019 al planeta Terra

Paral·lelament, però no forçosament associat a la xarxa i a com ens està reconfigurant a imatge seva, les condicions de pobresa econòmica, social i cultural d’una part prou significativa de la població afloren en els centres escolars. L’exclusió i el desarrelament, constitueix la posició, l’espai en el món, per a una part important dels alumnes que corretegen pels centres escolars. Així, la deficiència als patrons socials de la comunitat de residència, o la desapropiació dels identificadors culturals familiars i comunitaris, formen part de l’ésser i l’existir d’aquests infants i joves. Assedegats de consum, l’accés als productes els hi és negat, malgrat ser àvids usuaris interfacials. Com se’ls nega, també, l’accés al consum i als arquetips que requereixen pel seu funcionament escolar: coneixements i habilitats, acompanyament familiar, hàbits, instruments...

És un afer que, malauradament tot sovint, es quotidianitza amb tints d’inevitable, de signe d’un temps que es mostra com inexorable, impertorbable, i del que si bé és difícil defugir-ne, és igualment inexpugnable transformar-lo. No és desànim, és la constatació de com des de l’estructura tradicional de l’escola, malgrat els cants inclusius, la realitat s’imposa i la sobrepassa. És el senyal de la necessitat d’un canvi radical de paradigmes, ja que amb els actuals, l’escola pública es veu abocada a defallir, no per renúncia, sinó per carència de protagonisme resolutiu.

L’atmosfera d’incertesa i opressió dominada pels panells publicitaris lluminosos a la ciutat de Los Angeles el 2019 a *Blade Runner* de Ridley Scott (Scott, 1982), no és encara avui, al maig del 2019, contemplada des d’una tranquil·la ciutat de comarques,

l'escenografia física i vital de moltes ciutats occidentals. Però la reflexió sobre el sentiment de pèrdua d'identitat de les persones que marxen de les colònies exteriors per instal·lar-se a la inhòspita urbs, descrita per Philip K. Dick a "Somien els andròides amb ovelles elèctriques?", traslladada en imatges per Scott, reflecteix el sentiment que manifesten molts adolescents de desafiliació als centres escolars i als patrons culturals i socials que hi regeixen.

La desigualtat, les dificultats per desenvolupar projectes de creixement i vida, la relació ambivalent entre exclusió i imposició de models de consum difícils d'assolir, són alguns dels sentiments d'una part important dels joves gentrificats als exteriors de les ciutats o guetitzats en els cascs antics. Per ells, l'escola és sovint més un parany que una resposta. És la pluja constant en els carrers de Blade Runner. Què cal fer sinó enfrontar de manera agosarada i radical la funció social de l'escola, la seva funció pública. Ja no és només un tema exclusivament vinculat, com sovint s'ha plantejat des de les administracions educatives, a la millora de la pràctica docent i a les condicions en que aquesta es realitza, sinó que implica ineludiblement pensar el seu paper en l'entramat col·lectiu i en la construcció social. Com sosté Baumann, a més d'assegurar el dret a l'educació per tal de poder prendre decisions, "necessitem encara més salvar les condicions que ens donen aquesta possibilitat i la posen al nostre abast" (Baumann, 2007). El terme "escola inclusiva" no és sols una qüestió de discurs sinó de pràctica, i de pràctica sustentada en l'equitat social. És doncs, també, convenciment polític.

Re-pensar.

La nominació de la novel·la gràfica "*Sabrina*" de Nick Drnaso a finalista del Man Booker, no va estar exempta de polèmica. Què hi feia un còmic entre els finalistes? Convertida en un intens i dolorós clàssic, se la considera la gran novel·la americana de començament del XXI. El relat del poder destructiu de les xarxes retrata la generació de l'autor. Drnaso tenia vint-i-nou anys quan la va escriure. Viure entre consulta i consulta d'Instagram o Facebook, el penúltim vídeo viral i les converses a Twitter. "Ets" allò que projectes a la xarxa.

La tragèdia de Sabrina s'estén al seu company i a l'amic d'aquest i la seva germana. Els tres, consumits pel dolor, estan atrapats a més en el canibalisme digital de les xarxes socials i el cicló informatiu àvid de carn fresca fins a l'aparició d'un nou succés. Han perdut el control de la informació. L'"*ara-mateix*" de Bertman els engoleix. S'està construint un relat suficientment morbós, amb dades, fiables o no, però que afavoreixen que es prodiguin els rumors, les teories de tota mena. La tragèdia acaba convertida en una "*fake new*" descontrolada.

En una societat hiperconnectada, en la que els mitjans de comunicació i les xarxes socials, lluny d'apropar-nos, ens converteixen en actors i marionetes de l'espectacle, la construcció de la subjectivitat del subjecte s'ha de bastir amb caràcters transformadors, reflexius i crítics. El paper que ha de jugar-hi la institució escolar és cabdal, per això és

imprescindible repensar-ne el paper social i educatiu. Els coneixements que ens aporten la neurociència i el constructivisme, permeten traçar propostes didàctiques i metodològiques d'acord amb els funcionaments i habilitats cognitives de la generació interfacial. El “*com*” adquireix una rellevància crítica, perquè quan es perd el control de la informació, el “*què*” resta sotmès als interessos de qui programa els algorismes.

Re-pensar és un pensar reflexiu i actiu des de la pròpia institució i des de les relacions entre desenvolupament, construcció de les subjectivitats i aprenentatge. En el moment en que l'exclusió dinamita l'equitat, la dignitat educativa, la mirada restaurativa que permet empoderar a tots els alumnes ha d'abanderar aquest pensar. Camí del primer quart de segle, l'equitat, la subjectivació i el saludable desenvolupament són elements confluents.

ÀMBITS, del 2001 al 2019

De Gutenberg (2001)...

El gener del 2001 ÀMBITS era una revista en paper de trenta pàgines amb disseny de Quim Domene i Marina Vilalta i amb un reduït consell de redacció: en Joan Agelet Profitós, la Dolors Gispert Sala i en Joan Serra Capallera qui n'assumia la coordinació. Molt vinculada a l'associació de professionals dels EAP (ACPEAP), en aquell primer número, a més de temes relacionats amb l'exercici professional dels assessors psicopedagògics, hi trobem una entrevista al psicòleg i professor universitari Ignasi Vila sobre les relacions família-escola i la intervenció psicopedagògica, i dos articles, un de l'EAP d'Esplugues de Llobregat (signat per Josep Lluís Barrasa, Dolors Gispert, Teresa Huguet, Dora Nogués i Maria Vilella) sobre criteris i propostes d'intervenció amb els “alumnes amb problemes de conducta i adaptació a l'escola”; i un segon, signat per Reyes Carretero i Joan Serra, en el que es planteja “la importància de considerar els equips psicopedagògics com organitzacions cultural i socialment establertes” i no com a meres agrupacions de professionals. Tant els breus escrits de caire més laboral-col·lectiu professional (des d'una reflexió sobre l'ACPEAP, de la llavors presidenta de l'associació, Eulàlia Bassedas, fins a temes vinculats amb el perfil professional o a la formació) com l'entrevista i els articles apunten en la direcció del que ha volgut ser la revista des dels seus inicis: “*un procés compartit on el discurs teòric convisqui amb la pràctica professional i on el debat creï cultura*”.

Pretensiosos, que no arrogants, com el Dave de Kubrick iniciàvem el nostre trajecte orbital. En el nostre cas la força centrípeta que en regula l'òrbita és la intervenció psicopedagògica en els processos d'ensenyament i aprenentatge i la construcció de les identitats personals. El nostre “2001” era una petita espurna interfacial. El bolígraf i el paper començaven a donar pas a la pantalla lluminosa de l'ordinador, però l'olor de tinta impregnava els primers números al recollir-los de la

impresnta. HAL era l'espai teòric i professional que s'estava construint mentre debatíem el contingut de la revista. La psicopedagogia, el corpus teòric de les relacions entre desenvolupament i aprenentatge, era alhora, una professió estrenada recentment (iniciada a mitjans dels setanta del segle XX i començada a conceptualitzar a principis dels vuitanta) i un incipient camp de recerca conceptual. El constructivisme i la LOGSE recorrien i explicaven els escenaris d'aprenentatge.

Des d'aquell gener, i durant prop de vint anys, hem anat construint un extens discurs en el que s'han posat de relleu algunes de les qüestions cabdals sobre la construcció de les identitats personals d'infants i joves i les condicions i característiques de l'aprenentatge que s'hi associa. Sortosament, ha estat una tasca conjunta i compartida amb d'altres psicòlegs, psicopedagogs, docents, orientadors escolars, o amb especialistes en camps com la sociologia, la pedagogia o la gestió pública. L'anàlisi reflexiva de la pràctica professional és la nostra supercomputadora, però a diferència del film de Kubrick el trajecte al futur continua essent un viatge plaent i una apassionant aposta.

... a les interfícies (2019).

Del format en paper hem passat a les interfícies, a les interaccions digitals. Ja no tens la revista entre les mans, sinó a la pantalla. D'aquell 2001, anunciat per Kubrick, al 2019 de Blade Runner, tal com si fos el trajecte de Gutenberg al cervell artificial de HAL, ÀMBITS ha anat adequant el format a les noves opcions que la tecnologia ens ofereix. Adequacions que ens han permès editar-la en català i castellà, referenciant els continguts també en anglès, poder ser d'accés gratuït (la socialització del coneixement sempre ha estat un principi fonamental) i internacionalitzar i ampliar significativament el nombre d'usuaris. El procés seguit no ha estat endebades, la revista s'ha convertit en un dels referents en la reflexió professional i en la construcció de discurs psicopedagògic. El reconeixement com a mitjà més valorat des dels àmbits d'incidència de la revista n'és un exemple.

Els substancials canvis en els continguts i formats comunicatius, la manera com ens apropiem i usem la informació i com interactuem relacionalment, ens porten a repensar el paper dels escenaris de creixement i d'aprenentatge, i les seves finalitats i activitats en el desenvolupament del subjecte. En un món on la precarietat i la pobresa accentuen una greu fragmentació social, s'aguditzza la urgència d'aquest re-pensar i la necessitat de construir valuosos escenaris de creixement per a totes i tots.

En aquest número, que ens permet visualitzar el trajecte de la revista i del pensament psicopedagògic del 2001 al 2019, hem volgut qüestionar-nos el present canviant que viuen les institucions escolars, aquells que hi treballen i, de manera especial, els infants i joves que les habiten i les seves famílies.

ÀMBITS 50, entre d'altres, planteja una qüestió que ens sembla fonamental: està preparada l'escola per a donar-hi resposta? Re-pensar la funció social de l'escola i la

seva prevalença com a institució requereix de la conjunció de diferents mirades teòriques i professionals. No és l'exercici d'un únic instrument, sinó la confluència de mirades diverses.

Dinou anys més tard de la publicació del primer exemplar, volem continuar mirant el present per a pensar el futur i et convidem a fer-ho amb nosaltres.

Referències Bibliogràfiques

- Bauman, Z. (2007) *Els reptes de l'educació en la modernitat líquida*. Barcelona: Arcadia.
- Carr, N. (2011) *Superficiales ¿Qué está haciendo Internet con nuestras mentes?*. Barcelona: Penguin Random House.
- Drnaso, N. (2019) *Sabrina*. Barcelona: Salamandra.
- Guardiola, I. (2018) *L'ull i la navalla. Un assaig sobre el món com a interfície*. Barcelona: Arcadia.

Films referenciats

- Kubrick, S. (1968) *2001: Una odiesa del espació*. Anglaterra: MGM, Stanley Kubrick Production.
- Scot, R. (1982) *Blade Runner*. Estats Units: Warner Bros.
- Spielberg, S. (2001) *A.I. Intel·ligència Artificial*. Estats Units: Warner Bros, Dream Works SKG.

Correspondència amb l'autor: Joan Serra Capallera. E-mail: serracapallera@gmail.com