

Escuela y ocio en contextos de las nuevas tecnologías y su relación con el desarrollo humano

School and leisure in new technologies' contexts and its relationship to human development

Martha Leonor Ayala Rengifo ¹

Néstor Mario Noreña Noreña ²

Este texto es una reflexión del lugar de la institución educativa, desde los siguientes referentes: escuela, nuevas tecnologías, ocio y desarrollo humano, que configuran de alguna manera las sociedades. Los dos primeros se muestran como referentes ontológicos para la comprensión de lo humano y los otros dos aparecen como órdenes emergentes de esta relación, proponiendo cuestionamientos, con el fin de comprender cómo se va afectado la vida de cada sujeto y la sociedad de la cual hace parte, en torno a lo que como nuevas sociedades le estamos apostando. Es así que este escrito se divide en 4 partes: (1) la ontología cultural, como escenario de constitución de subjetividades, (2) la escuela en la cultura, como el escenario de institucionalización, (3) escuela y nuevos medios como reconfiguración del escenario educativo a través del as tecnologías y (4) el desarrollo humano como un orden de posibilidad y rescate de lo humano hoy.

Escuela - Ocio - Nuevas tecnologías - Subjetividad

¹ Licenciada en Educación con énfasis en psicopedagogía. Docente Investigadora de la Universidad Santo Tomás. Bogotá, Colombia. E-mail: marthaayala@ustadistancia.edu.co.

² Magíster en Educación. Psicólogo. Docente Investigador de la Universidad Santo Tomás. Bogotá, Colombia. E-mail: nestornorena@ustadistancia.edu.co.



Artículo publicado bajo Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar.
© Universidad Católica de Córdoba. ISSN: 1667-2003 - ISSN: 2524-9274 (en línea)

This article provides an analysis related to the educational institution from the perspective of the following referents: school, new technologies, leisure and human development which somehow shape the societies. The first two referents are shown as ontological reference for understanding the human and the other two appear as emerging from that relationship, raising questions to understand how the life of each individual and the society are being influenced. This paper is divided into 4 parts: (1) cultural ontology, as a setting of formation of subjectivities, (2) the school in the culture as the stage of institutionalization, (3) school and new media as reconfiguring the educational setting through technologies and (4) human development as an order of possibility and rescue the human nowadays.

School - Leisure - New technologies - Subjectivity

Este artículo apuesta a una reflexión alrededor de cuatro elementos: escuela, nuevas tecnologías, ocio y desarrollo humano, que podríamos decir configuran de alguna manera las sociedades pasadas y las presentes. Dentro de estos, la relación escuela - nuevas tecnologías es la que ha mostrado mayor debate y son varios los autores que se han referido a ella; sin embargo, de todas maneras hablaremos de esta relación por su relevancia para lo que se desea conversar. Pero la relación de estos dos elementos con ocio y desarrollo humano no es tan común encontrarla y creemos que es allí precisamente donde se hace necesario aproximarnos a una serie de cuestionamientos, con el fin de comprender cómo se va afectando la vida de cada sujeto y la sociedad de la cual hace parte, en torno a lo que como nuevas sociedades le estamos apostando. Es así que hemos dividido el escrito en cuatro grandes partes: (1) La ontología cultural, (2) La

escuela en la cultura, (3) Escuela y nuevos medios y (4) El desarrollo humano hoy, para finalmente dar cuenta de un cierre, donde se harán aún más evidentes sus relaciones.

1. La ontología cultural

Las reflexiones sobre la constitución del ser como preocupación ontológica se han venido construyendo desde una mirada antropológica en clave cultural, lo que se traduce en formas comprensivas de lo humano a través de sus prácticas, mitos, ritos, signos, significados y sus entramados sociales ubicados en espacio y tiempo; estas reflexiones de lo cultural nos permiten observar lo que ha hecho que el ser humano sea el que es, un referente identitario, construido en procesos de socialización.

En la historia de los pueblos se han creado dispositivos que regulan el yo y lo ponen a merced de lógicas del ser de

orden ideológico, político, económico, religioso, social como dispositivos, y aunque lo narremos como un yo individual este deja de serlo por efecto cultural; por tanto, lo pertinente sería hablar entonces de un yo social o, como diría Bruner (1991) en su texto *Actos de significado*, un yo distribuido; porque para poder comprender al sujeto tengo que conocer el contexto y las relaciones que allí se establecen, por tanto, la cuestión no es individual sino social y, para poder comprender las singularidades, las lecturas de corte abarcador deben abordar la complejidad cultural.

Estos dispositivos son artefactos culturales, que se traducen en narraciones propias de cada contexto, que se configuran en acciones de sentido y de relaciones desde lo simbólico con el otro, que se legitiman a través de instituyentes que, paradójicamente, se crean para mantener un grupo humano e integrarnos a través de instituciones construidas como mecanismos de poder; instituciones sobre las cuales después no tenemos poder ya que se vuelven instituyentes del ser, como la escuela, el Estado, la iglesia y la salud, entre otros.

Martín-Barbero (2003), reflexionando sobre el poder de lo cultural en relación con la subjetivación, nos acota que

nos hallamos en un proceso de construcción de un nuevo modelo de análisis que coloca la cultura como mediación, social y teórica, de la comunicación con lo popular, que hace del espacio cultural el eje desde el que atisbar dimensiones inéditas del conflicto social y otear nuevos objetos a investigar. (p. 109)

Entendemos entonces que la mediación es central en la comprensión vía acción comunicativa de las prácticas sociales en el quehacer cultural y en un instituyente, una vez que como señala Martín-Barbero, la relación con los sujetos y la cultura es la comunicación que al no ser neutral, ni pasiva, está cargada de significados desde los intereses de quien instituye.

2. La escuela en la cultura

Adentrándonos en lo institucional, la escuela como instituyente y preservadora de lo tradicional permea la sociedad a través de procesos socializadores que se anclan a través de las acciones educativas y modelos pedagógicos, sentidos y significados de las prácticas culturales. Entendemos que hay varias acciones educativas, algunas de ellas centradas en los contenidos, las metodologías, las epistemologías y las teorías, en resumen, en lo cognitivo y otras acciones referidas a lo relacional, que centran su atención en la formación de un tipo particular de ciudadano que debe asegurar la pervivencia de lo propio, lo nuestro, lo local que se hace posible en prácticas escolares redundantes como izadas de bandera, día de la familia, celebraciones patrias, canto de los himnos, uso de uniformes, manuales de convivencia, respeto a los símbolos patrios, obediencia y disciplinas, prácticas que aseguran lo local a través del fortalecimiento de lo tradicional en una sociedad que se presenta como global.

Por otro lado, aparece en escena una pregunta y reflexión que nos hace Beatriz Sarlo (2008):

¿Qué pasa hoy? La transmisión de la tradición se ve afectada por dos factores. El primer factor sería esta velocidad que se introduce en el mundo de la información y de la comunicación a partir de 1930. Pero creo que el más importante es el segundo: los procesos migratorios. Una cosa es transmitir la tradición inglesa o francesa a poblaciones locales que llevan siglos establecidos en determinado lugar, y otra cosa es transmitir esa tradición -si es que se insiste en transmitirla- a poblaciones que ni siquiera son reconocidas como ciudadanos en ese lugar, como en el caso de muchas naciones europeas. (p. 10)

Entonces, ¿qué es la escuela hoy? es la pregunta que nos provoca la inquietud de Sarlo, y una aproximación a esta provocación es pensarla como una institución en crisis, ya que pareciera que su accionar no es suficiente para los retos actuales convocados desde las metáforas de la velocidad de las nuevas tecnologías. Podemos decir que predomina una escuela tradicional, caracterizada por la lentitud de sus procesos, casi con ausencia de movimiento, donde los saberes pareciera que perdieran vigencia, la misma que desde hace mucho tiempo va a un ritmo distinto al de la sociedad actual; más hoy en día, porque la tecnología y la globalización implican un manejo cada vez más rápido de los saberes, procesos, relaciones. Es así que esta tarea educativa, esencialmente a cargo del maestro, definido como un migrante digital desde Prensky (2001), no avanza tan fácilmente con los tiempos, en contraste con las formas de pensar de los estudian-

tes nativos digitales, para quienes todo es rápido, diverso, lleno de posibilidades y con una capacidad multitarea para abordar el conocimiento. Por tanto, el conocimiento que es mediado en la relación pedagógica empieza a estar en riesgo por su rápida obsolescencia y por las distancias que en muchos casos se acentúan entre las prácticas docentes y lo que las nuevas generaciones tienen deseos de saber y ven como prioritario aprender, que es distinto a lo que les ofrece la escuela y que se direcciona en el currículo pensado en clave de adulto, en algunos casos migrante digital y, en otros, muy distanciado de estas tecnologías.

Tenemos en muchas de las instituciones un maestro que privilegia la escritura lineal, la hoja de papel, el dominio de contenidos que utiliza como argumento de poder para tener el control de clase, a pesar de la gran cantidad de metodologías contemporáneas que invitan a pensar la escuela de otra forma. Igualmente, tenemos en las aulas, un estudiante centrado en el dominio de herramientas tecnológicas para lograr otro tipo de saberes que le permita dar respuesta a sus inquietudes, herramientas que el maestro muchas veces desconoce y en otros casos, excluye de la escuela, porque considera que perjudican el aprendizaje, y llegan inclusive, los más conservadores, a satanizarlas.

Entonces el espacio escolar también entra en conflicto una vez que las relaciones proxémicas que se construyen a través del mundo virtual nos viabilizan encuentros con los otros pares para el desarrollo de las actividades escolares; así, los jóvenes programan encuentros

en el mundo virtual en forma sincrónica, donde el chat, WhatsApp y las redes sociales, entre otros, son mecanismos de encuentro para solucionar sus inquietudes académicas. Aquí es pertinente lo que al respecto nos dice Buckingham (2008):

Muchas investigaciones muestran que los chicos consideran que el uso de las tecnologías en la escuela es aburrido y poco imaginativo. Algunos están resignados, y lo consideran un hecho inevitable de la vida, pero otros se "desenganchan" efectivamente, y otros la resisten en forma activa. Para los que son usuarios medios o avanzados, el uso de la tecnología en la escuela es considerado irrelevante. Esto no debería sorprendernos: históricamente, la escuela ha sido caracterizada como un rechazo a la cultura popular de los estudiantes. En esta dirección, lo que llamo "la nueva brecha digital" solo refleja una disyunción histórica más amplia entre la cultura escolar y la cultura cotidiana de los jóvenes. (p. 59)

Pero, para la mayoría de las sociedades, la escuela no es una elección, es una imposición y se la asume como espacio de formación obligatorio, transmisor de cultura para todos los sujetos, a pesar de que dichos sujetos no la consideren el espacio más agradable para el aprendizaje. Los jóvenes valoran a la escuela como el escenario de las oportunidades de socialización e intercam-

bio con iguales, lo que la convierte en un lugar de seducción importante por lo que significa encontrarse con el otro de forma real, así al salir de la escuela su comunicación con ese otro se vuelve virtual, creándose un continuo entre las dos. Por tanto, la socialización de la escuela se expande y distribuye a través de las redes, haciendo que esta adquiera otro carácter, por la visibilidad que se le da a las comunicaciones, al uso de la imagen, a la forma de resolver conflictos, adquiriendo una dimensión tal que no es posible evidenciar los límites que anteriormente existían entre la escuela, la familia, los amigos de barrio y los de la escuela.

3. Escuela y nuevos medios

Como hemos advertido en el apartado anterior los desarrollos tecnológicos han copado los contextos escolares transformado las relaciones de corte tradicional entre estudiantes y maestros haciendo que estos últimos tengan que pensar cuál es el lugar de los nuevos medios en la escuela.

Los nuevos medios,³ entendidos estos como "medios analógicos convertidos a una representación digital" (Manovich, 2006, p. 11) sin duda proponen cambios culturales y de pensamiento importantes a la sociedad actual. Sin embargo, estos cambios no son iguales para todos, encontrándose diversidad de formas de apropiación, producto del tipo de acceso que tienen niños y jóvenes.

³ El texto de Manovich (2006, p. 11) refiere que los "nuevos medios permiten el acceso aleatorio [...] que los nuevos medios son interactivos [...], ahora el usuario puede interactuar con el objeto mediático".

Tenemos sujetos que caminan por todo tipo de producciones textuales, mostrando predilección por unas u otras, dependiendo del éxito que tengan en su dominio; encontramos jóvenes que se sienten muy cómodos con el papel y el lápiz y otros con Internet, o que combinan estas a su conveniencia. Es en este territorio, donde la escuela se aferra al libro y la sociedad actual a los nuevos medios, que el sujeto circula y se adhiere a cada uno de ellos dependiendo del escenario donde tenga que desempeñarse.

Ahora bien, además de ser el escenario de encuentro entre pares, la escuela es un espacio de construcción y expresión del malestar cultural, como lo plantea Simone (2001) en relación a la escuela y las nuevas generaciones, que "más que oposición entre contenidos se trata de un auténtico choque de culturas que vuelve cada vez más dificultosa la tarea de educar y atenta contra la legitimidad de la escuela como institución social" (p. 12). Entendemos entonces la institucionalidad como el ejercicio de poder que tiene el Estado para la constitución de sujetos y subjetividades en relación con sus referentes ideológicos y que viabiliza a través de la educación para la generación de ciudadanos obedientes y corresponsables de un sistema. Como tales, entonces, los ciudadanos son consumidores de educación formal que se convierte en cultura pasiva acrítica y adaptativa; de allí, entonces, el *choque cultural* de las generaciones actuales, cuando observamos que existe un uso de las tecnologías, no como una acción mecánica de estas o un simple ejercicio de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC),

sino como un acto subversivo de las relaciones con la institucionalidad. Como lo refiere Buckingham (2008), "fuera de la escuela, los niños se están relacionando con estos medios no como tecnologías sino como formas culturales" (p. 115) que, por el uso de diferentes artefactos, se crean formas subjetivadas de ser, produciendo una "configuración actual de intereses y emociones, subjetividad informacional o mediática para diferenciarla de una subjetividad anterior predominantemente estatal". (Vasen 2008, p. 85)

Pero la escuela persiste en su tarea, y además de permitir la socialización, sienta su poderío en unos saberes que considera básicos para la sociedad actual como lo son la alfabetización tradicional, el razonamiento matemático, la construcción de una ciudadanía identitaria. Pero a pesar de su insistencia y resistencias, estos saberes se empiezan a ver vulnerados por las economías del lenguaje que se usan en las TIC, ya que:

En el contexto actual algunos hablan del renacimiento de un habla muy particular: el charloteo, el cho-teo, el habla celular [...] o bien del lenguaje de los jóvenes: genérico, carente de referentes precisos, anclado en la nada. Y a pesar de todo imponente, creciente, desbordante. El chateo es una especie de conversación escrita con su nuevo catálogo de símbolos gráficos tales como los emoticons, es decir, símbolos que sirven para expresar los estados de ánimo. Lo escrito y lo hablado tienden cada vez más a coincidir, o por lo menos a parecerse. (Simone, 2001, p. 65)

A pesar de estos cambios y de contar con gran facilidad para acceder a diversidad de conocimientos, muchos de estos son tan especializados, que se tiene frente a ellos lo que Simone (2001) considera una accesibilidad potencial, y esto hace que la escuela siga siendo de alguna manera, quizá vanidosamente, la que le da al sujeto las herramientas para comprenderlo y apropiarlo, por no ser suficiente la conversación para transmitirlo, aprenderlo y dar cuenta de ese saber formalizado. Pero esta tarea de la escuela significa lentitud frente a unos medios que se mueven a gran velocidad y que dan cuenta de una masa de conocimiento cada vez mayor. Estas situaciones resaltan la necesidad de cuestionarse sobre cómo conciliar la escuela y los nuevos medios, qué tipo de diálogos y encuentros sería necesario establecer, cómo hacer que esto dé origen a un mejor ciudadano.

Es aquí donde se vuelve pertinente la apreciación que Simone (2001) hace al respecto:

Por lo tanto, es preciso distinguir el acceso material al saber formalizado, es decir, escrito, traducido en fórmulas y procedimientos codificados, y las condiciones de apropiación, que son subjetivas y sociales. Es más fácil poner a disposición de toda la población los productos de la historia de la música (a través de canales de cable o satelitales, el internet, etc.) que desarrollar las categorías subjetivas de apreciación, que suponen una educación del oído y del gusto y que requiere un lento y costoso aprendizaje. Las facilidades ofrecidas por internet vuelven cada vez más frecuente

esta desproporción. Lo mismo ocurre con la masividad y diversidad de la información socialmente disponible y "al alcance" de la mayoría de los ciudadanos y la desigual distribución de la capacidad que tienen los mismos para "entenderla" y "darle un sentido". De allí la importancia estratégica del factor pedagógico en cualquier política de democratización del saber y la cultura. Sólo a través de un gigantesco esfuerzo de entrenamiento y educación de la población podrá superarse esta contradicción creciente entre la disponibilidad cada vez más universal y abierta de masas crecientes de información y de conocimiento formalizado y una elitización cada vez más marcada de la apropiación. (p. 112)

A pesar de los cambios, el lugar de la escuela sigue siendo importante y decisivo para asegurar la transmisión de una identidad cultural y organizar las sociedades, pero es necesario pensar en el tipo de mediaciones que hoy debe hacer el maestro, porque si este decide quedarse relegado en la comprensión y manejo de los nuevos medios, lo que va a lograr es acentuar las distancias, lo que haría de la escuela un lugar sin mayor vigencia. Hoy, el problema del maestro no es tanto del poder centrado en el dominio de un contenido, sino del lugar de este como formador y mediador de aprendizajes que hacen del conocimiento un saber para ser reflexionado, de allí que Buckingham (2008) se interese no por los medios como tecnologías, software, hardware, Internet, videojuegos y celulares, sino como mecanismos a tra-

vés de los cuales se generan otras formas de comunicación, de representarse el mundo y que por sus velocidades constituyen nuevas geografías, relaciones y lenguajes que han saturado y colonizado el yo (Gergen, 2006). Estas situaciones ponen a la escuela en un debate frente a los medios en los cuales "el problema que plantea la mayoría de los usos educativos de esos medios es que se los sigue considerando meros medios instrumentales de distribuir información, como si fueran herramientas neutrales o 'materiales de enseñanza'" (Buckingham, 2008, p. 187).

La propuesta es entonces, no sobre las tecnologías sino sobre una *educación para los medios* definida por Buckingham (2008) "como el proceso de enseñar y aprender acerca de los medios, y la alfabetización en los medios - los conocimientos y las habilidades adquiridos por los alumnos- como resultado de este proceso" (p. 193). Desde esta reflexión el autor nos propone entonces que la escuela debe realizar acciones orientadas a la alfabetización desde una perspectiva crítica y creativa que

le proporcione a los jóvenes los recursos que necesitan para interpretar, entender y (si fuera necesario) poner en cuestión los medios que permean su vida cotidiana, pero al mismo tiempo les ofrece la capacidad para producir sus propios medios, para convertirse en participantes activos en la cultura de los medios en lugar de ser meros consumidores. (Buckingham, 2008, p. 72)

Desde allí la imperiosa necesidad de educación para los medios, en vez de

ver a estos como referentes satánicos, insanos, peligrosos y de alto riesgo; por tanto, esta educación parte no de la comprensión de un sujeto víctima pasiva al que la educación salvará de lo perjudicial, sino, por el contrario, parte de la experiencia y conocimientos previos (constructivismo) de los jóvenes en relación con estos medios. Entonces, el reto está en la construcción de referentes que les permitan a estos la comprensión de la *cultura mediática* y la participación en ella, favoreciendo una acción de *ciudadanía democrática*. El reto también es pedagógico, situación que convoca a la redefinición de los roles del docente en sus quehaceres del uso, significación y resignificación de los nuevos medios, no solo con los estudiantes sino con el total de actores de la comunidad educativa, constituyendo así un ejercicio de corresponsabilidad en el orden pedagógico.

Pero, la incorporación de los nuevos medios a la escuela y a nuestra vida cotidiana, ha significado cambios importantes, que reconfiguran ese ciudadano que se desea formar, debido a que se van transformando y/o poniendo en crisis muchas prácticas, comportamientos, sentimientos, que en su momento fueron fundamentales para su constitución, considerándose esenciales para la convivencia. Es así que Simone (2008) menciona:

la crisis de dos sentimientos tradicionales: la vergüenza y la compasión, la primera tiene que ver con el hecho de "mirar y ser visto". Es un sentimiento que surge del temor a ser visto en una condición que no se considera pertinente. Pero como hoy todo tiende a ser

visto y a hacer cosas que son hechas para ser vistas, la vergüenza pierde una de sus condiciones de existencia. ¿De qué avergonzarse en un mundo donde todo se puede ver y hacer ver? Es más, en ciertas ocasiones, hacerse ver "todo el tiempo" tiene sus ventajas... En un mundo donde todo tiende a ser visto, escenas que en un tiempo eran consideradas como muy privadas o sustraídas a toda mirada porque eran capaces de suscitar vergüenza en quien es visto u horror en quien mira (la muerte, el sexo, la tortura, la enfermedad, la violencia, el sufrimiento, la pobreza, la tortura, las destrucciones, etc.) ahora son vistas con indiferencia o como obvias. (p. 139)

El ver y ser visto provoca referirse en torno a lo público y lo privado, porque, como señala Arendt (1993), en lo público se construye la identidad y es el espacio para el reconocimiento, y lo privado es aquello que se reserva para la familia, lo próximo y en algunos órdenes lo íntimo que convoca a la distancia de ser observado, compartido y publicado. De allí que las tecnologías nos viabilizan lo público y lo distribuido, garantizan lo universal para el encuentro de lo diverso, desconfigurando lo privado, inclusive, lo íntimo. Escenarios como el familiar, pasan al orden de lo público, lo personal pretende ser contado y en esa misma medida el otro se identifica con mi intimidad, tal vez de manera solidaria y de pronto encontrando en lo íntimo de ese otro las respuestas para las preocupaciones que hacen parte de nuestra intimidad.

Es así que debemos cuestionarnos sobre estos nuevos órdenes espaciales, esos territorios que considerábamos propios, íntimos y ahora son compartidos por alguien más que nuestra familia, que nuestros amigos, inclusive por un otro desconocido que puede opinar sobre mi acción. Entonces, al borrarse estos límites, también van desapareciendo los espacios de ocio y tiempo libre donde era yo el que decidía qué hacer, para abrirle la puerta a nuevos órdenes de control social donde la posibilidad de decidir sobre mi acción privada o pública se hace cada vez más borrosa. El problema es que, fuera de la escuela, los niños viven infancias saturadas por los medios, con cada vez más acceso independiente a ellos, en el contexto de una cultura mediática cada vez más diversa y cada vez más comercial, que muchos adultos encuentran difícil de comprender y de controlar (Buckingham, 2008, p. 32), medios a los cuales muchos acceden como vía de distracción y entretenimiento en su tiempo libre.

Es pertinente entonces, para comprender el valor del tiempo libre en el ser humano y su importancia, retomar la idea de Mihaly Csikszentmihalyi (2001) que al respecto plantea:

no tengo que recordarles que los griegos utilizaban la palabra *scholé* para referirse al tiempo libre, palabra que también significa aprendizaje, porque se consideraba como algo natural utilizar el tiempo libre para el desarrollo de la mente y tener un mayor conocimiento del mundo. (p. 19)

Su valor reside entonces en que le da autonomía al pensamiento, que se

pierde con la presencia de la televisión, la radio, el Internet, evitando al sujeto recrear su pensamiento, por la falta de presencia del silencio, para conversar con el propio pensamiento:

El pensamiento mastica y, si bien corre el riesgo de la rumiación si se torna obsesivo, digiere e incorpora. El desafío actual, y no únicamente en el campo educativo, no es convocar opiniones sino promover la creación de espacios y prácticas de pensamiento que tomen la opinión como punto de partida pero que no se agoten en ella. (Vasen, 2008, p. 102)

4. El desarrollo humano hoy

Ahora, el otro concepto que se vuelve vertebral para conversar es desarrollo humano, búsqueda de la sociedad, la educación e inclusive el propio sujeto. Sin embargo, es necesario entender este concepto como lo señala Manfred Max-Neef (1994):

El mejor proceso de desarrollo será aquel que permita elevar más la calidad de vida de las personas. La pregunta siguiente se desprende de inmediato: ¿Qué determina la calidad de vida de las personas? La calidad de vida dependerá de las posibilidades que tengan las personas de satisfacer adecuadamente sus necesidades humanas fundamentales. (p. 18)

Esto es, un desarrollo humano centrado en las personas y no en los objetos, ya que son las personas las que requieren la satisfacción de necesida-

des, a través de los satisfactores que convocan a una mejor calidad de vida y desarrollo de la autonomía en la cual el sujeto, como lo señala Grundy (1998, sustentando su postura desde Habermas, 1982), comprende la autonomía y la responsabilidad, a través del proceso de autorreflexión, cuando se es capaz de volverse sobre el sí mismo.

En esta misma línea de pensamiento Kant (1996) nos invita a hacer el tránsito de persona-objeto a persona-sujeto entendiéndolo que la humanidad está en la persona por tanto la persona es un fin en sí mismo y no un medio para fines distintos a ser humano.

De ahí la preocupación de la relación de la tecnología y sus desarrollos con el desarrollo humano, una vez que el interés de este ejercicio está centrado en lo humano y no lo tecnológico, ya que hemos observado una suerte de perplejidad y deslumbramiento por la tecnología con la cual nos impresionamos cada día en el desarrollo de sus apuestas centrando el quehacer en el uso de estas como un acto de bienestar y de supuestas mejoras en la calidad de vida; de allí las preguntas por la creatividad, el ocio y la educación, cómo entonces reflexionar sobre estas situaciones en torno al desarrollo humano y no tecnológico.

Señala Csikszentmihalyi (2001) refiriéndose al ocio como el ejercicio de darse el tiempo para la revitalización a través de "desconectarse temporalmente de la realidad tal y como la contemplamos, para que emerjan nuevas posibilidades que serán posteriormente transformadas en realidad" (p. 19), acciones de placer, goce y curiosidad, el

ocio se reivindica en el suspender, el hacer nada, divagar, dar vueltas como se lo refiere el físico Freeman Dyson al preguntársele que hacía cuando se enfrentó a una entrevista por el autor antes mencionado, dijo:

Estoy dando vueltas, sin hacer nada, lo que probablemente signifique que estoy en un periodo creativo, a pesar de que no lo sabré hasta más tarde. Creo que es muy importante estar ocioso. Las personas que están siempre muy ocupadas, no son generalmente creativas (Csikszentmihalyi, 2001, p. 22)

Como esta referencia hay otras en torno a que algunos rescatan el caminar, pasear, o "vagabundeo mental" como acción para el ocio que en tiempos de desarrollos tecnológicos el entretenimiento pasivo ocupa casi cada momento libre. Cuando ven la televisión, las personas suelen estar relajadas, pero también aburridas y apáticas, pocas veces participativas, interesadas o creativas (Csikszentmihalyi, 2001), señalando el autor que el ocio en esta sociedad capitalista regida por las reglas del mercado, han logrado ubicarlo entonces como un producto de consumo, distanciándolo de sus relaciones con la creatividad.

El ocio entonces como un acto autónomo en el cual las personas pueden tomar decisiones del manejo de su tiempo, y no tienen tiempo para este, se convierten en esclavos y la vida adquiere un valor en el cual los otros no están y las posibilidades de autorreflexionarse, de volver sobre sí mismo para que su

yo se repiense creativamente. Dice Csikszentmihalyi (2001) "dado que el ocio se ha convertido en un producto de consumo, sus vínculos con la creatividad han desaparecido casi completamente" (p. 28). Esto sin duda afecta el desarrollo humano, la posibilidad de tener mentes creativas que con sus acciones transformen la sociedad para la mejora de la calidad de vida de todos sus participantes.

Sin embargo ese tiempo libre, para ser creativo y a la vez aportar al propio desarrollo humano y el de la sociedad, al verse invadido por las tecnologías, encontramos que todo lo que sucede en él es entretenimiento, ocupación del tiempo, más ahora que nos estamos adentrando en el uso de menor número de dispositivos, pero con mayores aplicaciones y portabilidad. Esto finalmente, lo que empieza a configurar es una nueva lógica de vida íntima, donde este dispositivo multipropósito es esencial, el mismo se mete en ella y la hace pública, reconfigura el territorio, requiere una nueva lógica comunicativa donde se comparte con muchos, en un espacio de total soledad física. El mundo real se vuelve vacío para dar cabida total al virtual. Ahora no solamente subimos todo a la nube, sino que configuramos una nube de relaciones, que como nube, cuando llueve desaparece. Aquí la pregunta es, ¿cuál es el costo personal cuando la nube de nuestras relaciones se disuelve?

Original recibido: 01-10-2015

Original aceptado: 02-08-2016

Referencias bibliográficas

- Arendt, H. (1993). *La condición humana*. Madrid: Paidós Ibérica.
- Buckingham, D. (2008). *Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*. Buenos Aires: Manantial.
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Paraguay: Alianza.
- Csikszentmihalyi, M. (2001). Ocio y Creatividad en el desarrollo humano. En M. Csikszentmihalyi, M. Cuenca, C. Buarque & B. Trigo, *Ocio y desarrollo. Potencialidades del ocio para el desarrollo humano* (pp. 17-32). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Gergen, K. (2006). *El yo saturado. Dilemas de identidad en el mundo contemporáneo*. Madrid: Paidós Ibérica.
- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del curriculum*. Madrid: Morata.
- Kant, I. (1996). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. México: Porrúa.
- Martín-Barbero, J. (2003). *Oficio de cartógrafo. Travesías latinoamericanas de la comunicación en la cultura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Manovich, L. (2006). *El lenguaje de los nuevos medios de comunicación: la imagen en la era digital*. Buenos Aires: Paidós.
- Max-Neef, M. (1994). *Desarrollo a escala humana. Conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones*. Barcelona: Icaria.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9 (5). Recuperado el 20 de febrero de 2015, de <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>.
- Sarlo, B. (2008). [Entrevista realizada por Inés Dussel]. Diploma superior: Educación, imágenes y medios en la cultura digital. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina.
- Simone, R. (2001). *La tercera fase. Formas del saber que estamos perdiendo*. Madrid: Taurus.
- Vasen, J. (2008). *Las certezas perdidas. Padres y maestros ante los desafíos del presente*. Buenos Aires: Paidós.