



Escuelas y tecnologías ¿Quién usa a quién?

Por **Daniel Brailovsky** (*)

Las nuevas tecnologías y los entornos virtuales aparecen en nuestros días como uno de los bastiones de la innovación educativa: encabezan casi cualquier discurso pretendidamente superador de los tradicionalismos. Los términos en que las tecnologías son nombradas, presentadas y puestas en relación con la escuela, sin embargo, no constituyen un escenario natural, ni ingenuo. El propósito de estas páginas será analizar sucintamente algunos de los rasgos de nuestras miradas contemporáneas sobre tecnología y escuela, retomando algunos debates tendientes a problematizar y “desingenuizar” esa relación. Me detendré en cuatro ideas puntuales, que desarrollaré brevemente.

1- Niños tecnológicos

La emergencia de las nuevas tecnologías y sus aplicaciones a la educación aparecen con mucha frecuencia ligadas a un análisis de época en el que se visualizan de una manera particular las relaciones intergeneracionales. La idea de que hoy hay nuevos niños, nuevas infancias, se asocia a la idea de que los niños poseen cierto saber innato respecto de las pantallas, y que esto los coloca en cierta situación de superioridad sobre los adultos. Esta sanción de una nueva naturaleza tecnificada en los jóvenes y la creencia firme en su superioridad cognitiva y cultural respecto de los “viejos” saberes y estilos analógicos que caracterizan a las generaciones precedentes, se apoya casi indefectiblemente en las categorías de “nativos digitales” e “inmigrantes digitales”, propuestos por Marc Prensky en 2001. Su propuesta de reconocer una brecha cultural entre aquellos que nacieron en una época poblada de tecnologías, de aquellos otros que debieron acomodarse a sus reglas, es interesante y ha dado que pensar a los educadores, pues invita a explorar sentidos para las relaciones más allá de los medios usuales. Cierta esencialización de estos términos, sin embargo, ha conducido a atribuir a los jóvenes una relación casi mágica con las tecnologías. O peor: ha contribuido a atribuirle a las tecnologías la cualidad de formatear las infancias. La creencia de que las tecnologías han formateado la mente de las nuevas generaciones, y que los nativos digitales son la encarnación de cierto *Homo Technologicus* que renueva la esencia humana, contrasta con un análisis en clave cultural, que se enfoca en los cambios tecnológicos como cambios culturales, y que no abandona las categorías pedagógicas para subordinarlas a la era de las tecnologías, sino que conforma una mirada en la que el desafío es reconocer y construir un lugar educativo potente para estas. El mismo Prensky, a la vista de las lecturas esencialistas de sus categorías, ha renovado su propuesta teórica y sugiere dejar atrás aquella distinción y hablar de “sabiduría digital”⁽¹⁾.

2- Cambios vertiginosos

Las reformas que enarbolan los idearios gerencialistas, a cuyo análisis crítico se dedica esta edición de *Educación en Córdoba*, suelen asumir esta mirada sobre lo tecnológico, marcada por el esencialismo y la idealización. Proponen una definición del instrumental tecnológico como un valor en sí mismo que se requiere para la vida social, y que una vez adquirido (bajo la forma de competencias operativas) garantizan el éxito, entendido en términos competitivos.

El punto de partida son los dispositivos, con frecuencia convenientemente provistos por los mismos actores que promueven su inclusión en la vida escolar. Sobre esa base de disponibilidad de tecnologías, se procede al desplazamiento del espacio pedagógico, que se desliza del encuentro en el aula a la interacción en el entorno virtual. Y con bastante frecuencia, en lugar de ponderar las ventajas y desventajas de la virtualización en cada contexto, los contenidos digitales (textos, imágenes, videos, audios) se presentan naturalmente jerarquizados en su traslado del papel a la pantalla, de la guitarra a la pantalla, del museo a la pantalla. El docente y el alumno son presentados como pareja de trabajo, simétricos, mimetizados y ajenos a cualquier programa, productores de un conocimiento de cuya naturaleza no se especifica más que su carácter futurístico, reducido a información. La digitalización, la informatización de las relaciones, tiene un sesgo de neutralidad. Como señala Buckingham, supone “que el contenido de la comunicación es neutro y que, al igual que la tecnología, es independiente de los intereses humanos. También está implícita la idea -en particular, en el discurso de los políticos- de que distribuir ‘información’ conducirá, de alguna manera automática, al conocimiento y el aprendizaje”⁽²⁾.

Es cierto que transitamos una época fuertemente marcada por lo tecnológico, pero esto no significa que deba aceptarse acríticamente que el presente es la mera antesala de ese futuro idealiza-

do cuyos eslóganes son “el docente del futuro”, “un futuro que ya llegó”, “la escuela del futuro”, “las competencias del mañana”, etc. No todo discurso crítico hacia los tradicionalismos de la escuela es progresista, e innovar no puede reducirse a “adaptarse a los tiempos que corren”. Por otro lado, la evidente necesidad de presencia para educar (y la virtualización forzosa a la que nos sometió la pandemia del COVID-19 lo demostró con creces), no debe ser resignada ante esta emergencia de virtualidad futurista.

3- ¿Cambio cultural o plan de negocios?

Puede parecer una obviedad, pero se habla poco de esto: el ritmo al que la tecnología se impone en la sociedad es un ritmo dictado también por los mercados y las empresas que comercializan la tecnología. Como dice Neil Selwyn, estudioso de estas representaciones y de los vínculos entre educación y tecnología desde una perspectiva crítica, así como no dejaríamos entrar a McDonald’s en las escuelas para alimentar a los alumnos a diario, resulta cuestionable que se naturalice acríticamente el ingreso de las empresas tecnológicas, sin evaluar debidamente los beneficios y consecuencias de ello⁽³⁾. La idea del cambio “vertiginoso e inevitable” desde la que se presentan los programas tecnológicos es también, obviamente, funcional a la caducidad programada de los sistemas operativos, el *software* y los dispositivos. Las empresas necesitan que se crea firmemente en este escenario de cambios vertiginosos, para poder vender nuevos productos. El ritmo que marca el cambio no es solo ni principalmente el de un cambio cultural, sino el de un plan de negocios. En ese sentido, en el elogio de la educación virtual puede reconocerse, como trasfondo, una creciente oferta comercial de plataformas virtuales para el medio educativo.

La ciencia ficción del siglo XX fue prolífica en anticipaciones acerca de los logros tecnológicos. Antes de que los hombres de car-

ne y hueso pudieran viajar a la luna o comunicarse a distancia a través de una pantalla, por ejemplo, la ciencia ficción lo mostró como un sueño posible. Es bastante frecuente que se exprese la admiración por ese poder de vaticinio de la literatura fantástica. En otro orden, la ciencia ficción anticipó a través de sus distopías y sus imágenes aterradoras de la organización social (desde Orwell y Huxley, hasta la saga de Star Trek), que imaginar un futuro diferente no es solo ni principalmente poblarlo de tecnologías y recursos, sino también -y sobre todo- imaginar un orden social diferente. Por eso, los cambios de época no se ven solo en la presencia de nuevos dispositivos, sino principalmente en la pequeña sociedad a escala que expresa el aula. Y allí está, creo, la diferencia profunda, trascendente, que hace trastabillar con fundamentos al elogio vacío de un futuro tecnológico.



4- Luces y sombras de la tecnología en la escuela

Sin la intención de demonizar las tecnologías ni menospreciar su valor educativo, ante un escenario de elogio acrítico de sus usos, vale la pena promover una mirada más compleja. Por estos días varios autores señalan una serie de observaciones respecto de esta in-

genuidad acrítica; destaquemos a modo de ejemplo dos asuntos.

En primer lugar, la observación de Selwyn de que la incorporación de las tecnologías a la vida escolar suele tener mucho más que ver con lo institucional y lo organizativo que con lo específicamente pedagógico. Cuando se dice que “hay que *aprender* con tecnologías”, por ejemplo, se omite que “la tecnología no trata de ayudar a aprender, sino a estudiar. El uso principal de la tecnología es ayudar a realizar un trabajo escolar, producir un texto, registrar notas, hacer deberes o exámenes (...) y en el caso de los profesores, se usa también para trabajar, pero no en términos pedagógicos, sino en términos de organización y gestión: guardar horarios, subir notas, etc.”⁽⁴⁾.

Algunas tareas necesarias para enseñar y aprender (enviar mensajes, archivar material, acceder a los textos, corregir, preparar una presentación) se facilitan con lo tecnológico. Pero respecto de la propia lectura, la pertinencia de lo comunicado, los criterios de archivo y corrección, el empleo de esas presentaciones, en cambio, podría suceder que la estandarización a la que conduce esta tecnologización de los procesos, lleve a subordinar la enseñanza a los caprichos del *software*. El encuadre que el *software* ofrece induce con mayor frecuencia al plagio y el autoplagio en los contenidos, a la rutinización de las clases y a la falta de adecuación a las diversas audiencias, entre otros problemas. Las plataformas como SlidePlayer, Prezi o SlideShare donde se comparten presentaciones de clase, genera efectos tanto positivos como negativos, al crear un mercado abierto de recursos para la enseñanza sacados de contexto, o modificados por fuera de sus criterios de elaboración. Los *powerpoints* refritos al infinito, que nadie hizo y que todos usan, son un ejemplo extremo de esta otra cara de la moneda.

El segundo ejemplo tiene que ver con los efectos silenciados de la tecnologización de la docencia, los modos en que las tecnologías

amenazan distintos aspectos del trabajo. La creación de rankings de docentes en sitios especialmente destinados a ello, como Rate My Teachers, Rate My Professors, Uloop o Koofers constituyen un extremo preocupante de la mercantilización del oficio por medio de tecnologías, pues allí los docentes son puntuados con criterios parecidos a los de las redes sociales. Se trataría de llevar al extremo los criterios de la oferta y la demanda, la satisfacción del cliente y la popularidad del *like* de las redes, dentro del ámbito escolar y universitario.

Las tecnologías están a nuestra disposición para que las utilicemos criteriosamente, gozosamente, inteligentemente. Están tan imbricadas en nuestra vida cotidiana (dentro y fuera de la escuela) que ameritan ser pensadas como una irrupción que nos trastoca, que agita las aguas, que nos trae preguntas. Este breve repaso de asuntos, este contrapunto entre la visión idealizada de unas tecnologías casi mágicas, y otros análisis pedagógicos más consistentes, es que efectivamente, las tecnologías están para usarlas. Pero los educadores no estamos para que las tecnologías (sus fabricantes, sus promotores, sus operadores) nos usen.

(*) Daniel Brailovsky es doctor en Educación, maestro jardinero y profesor de Música. Profesor universitario y de formación docente en ISPEI "Sara C. de Eccleston" y Flacso.

⁽¹⁾ Prensky, M. "De los inmigrantes y nativos digitales a la sabiduría digital", en Aparici Marino, R. (2010). *Conectados en el ciberespacio*, Madrid: UNED.

⁽²⁾ Buckingham, D. (2008). *Más allá de la tecnología: aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*. 1° ed. - Buenos Aires: Manantial.

⁽³⁾ Selwin, N. (2017). Entrevista a Neil Selwyn, AIKA, *Diario de Innovación y Tecnología en Educación*, 17 enero de 2017.

<http://www.aikaeducacion.com/entrevistas/neil-selwyn-no-dejariamos-entrar-mcdonalds-las-escuelas-entran-empresas-tecnologicas/>

⁽⁴⁾ *Ibíd.*