

¿Queda descartada la escuela? *El futuro de la escuela en la era de los medios digitales*

El uso de tecnología digital en la educación se ha visto rodeado por cantidades ingentes de retórica exagerada. Vendedores que tratan de vender nuevos productos y servicios; políticos que aseguran estar dando respuesta a necesidades sociales y económicas; educadores e investigadores que intentan promover agendas más amplias vinculadas a la transformación del aprendizaje, y críticos que lamentan la desaparición de la infancia y de la educación genuina: todos ellos han formulado aseveraciones de enorme alcance acerca del poder de la tecnología. No todas esas aseveraciones son, necesariamente, falsas o deshonestas, aunque sin duda hay una gran cantidad de exageración y tontería. Los suplementos de tecnología de la prensa educativa, los documentos gubernamentales más recientes y los folletos utilizados para vender computadoras parecen ofrecer poco más que las exageraciones ya conocidas acerca de las “soluciones” tecnológicas más novedosas.

En este libro, he puesto en cuestión muchas de las ideas que suelen circular en este terreno: nociones como “sociedad de la información”, “personalización”, “estilos de aprendizaje”, que con frecuencia son superficiales y se encuentran mal definidas. Sobre todo, intenté cuestionar el determinismo tecnológico que caracteriza de manera persistente el debate: la idea de que la tecnología en sí y de por sí producirá, inevitablemente, tipos particulares de aprendizaje (ya sean liberadores o mecánicos y reductivos). Como ya sostuve, este enfoque suele acompañarse con una representación particular de la infancia y, también en este caso, la tecnología se concibe como una herramienta que libera o destruye una esencia imaginada de la infancia. Se cree que la tecnología ha dado lugar a una “generación digital” que es totalmente distinta de las que la precedieron, sobre todo en lo que respecta a cómo se supone que aprende.

Estas críticas se aplican tanto a los críticos de la tecnología educativa como a sus defensores. En mi recorrido por las diferentes posturas, mi intención no fue en modo alguno respaldar a quienes preferirían llevar la educación a una era pretecnológica. Es tan inevitable hoy utilizar tecnologías de diversos tipos en la educación como siempre lo fue: el libro, el lápiz y la pizarra son tecnologías, al igual que la computadora, la videograbadora o el último dispositivo de comunicación móvil. La pregunta no es *si* se ha de usar tecnología, ni siquiera *qué* tecnologías usar, sino *por qué* y *cómo* usarlas. La polarización que caracteriza este debate —el enfrentamiento interminable de “defensores” y “opositores”— ha hecho que resulte muy difícil ocuparse de las cuestiones fundamentales.

Al mismo tiempo, rechazo la idea de que la tecnología sea neutra o que sus consecuencias sean el mero resultado de cómo eligen usarla las personas. Las tecnologías nos llegan con potencialidades inherentes: es mucho más fácil usarlas para algunos propósitos que para otros. No obstante, son relativamente pocas las potencialidades que no puedan modificarse: la historia de la tecnología está llena de ejemplos de consecuencias no previstas e incluso de usos subversivos. La tecnología es producto de determinaciones sociales e históricas; las formas que adopta reflejan los intereses de los actores sociales y las instituciones sociales que desempeñan un papel fundamental en su producción y en la determinación de dónde, cuándo y cómo se la utilizará, así como de quién habrá de utilizarla.

En última instancia, sin embargo, mi interés en este libro no se centró en la *tecnología* sino en los *medios*. Es obvio que los medios dependen de tecnologías, tanto en la etapa de producción como en la de circulación, consumo y uso. No obstante, concebir esos procesos exclusivamente en términos de la aplicación de tecnología es adoptar una visión reduccionista. Considerar los fenómenos como Internet, el software de computación y los videojuegos como meras “tecnologías” —y, en especial, como tecnologías de la *información*— puede llevarnos a pasar por alto su condición de formas de representación, cultura y comunicación. Tal enfoque las sustrae del dominio de la interacción humana y de los procesos sociales y culturales más amplios. Y sin embargo, es sólo en los contextos sociales de uso donde las tecnologías cobran significado.

LA NUEVA BRECHA DIGITAL

Ya se mostró que la idea de que la tecnología en sí transformaría la educación de manera radical —y que incluso provocaría la desaparición

de la escuela— no es más que una ilusión. A pesar de las cuantiosas sumas de dinero gastadas por el gobierno y la intensa promoción llevada a cabo por la industria, pocos docentes han utilizado la tecnología para enseñar de manera sostenida; la resistencia a usarla con frecuencia obedeció a muy buenas razones. Hay pocas pruebas concluyentes de que el uso difundido de la tecnología haya contribuido a mejorar el rendimiento, mucho menos a generar formas más creativas o innovadoras de aprender para la mayoría de los jóvenes. No caben dudas de que la tecnología actual está más omnipresente que las tecnologías educativas del pasado, pero también en relación con este tema, existe una distancia significativa entre la retórica de los vendedores y los políticos, y las realidades de la práctica en el aula.

Mientras tanto, sin embargo, los medios digitales han venido a ocupar un lugar central en la vida extraescolar de la mayoría de los jóvenes. Los niños ya no se encuentran por primera vez con estas tecnologías cuando llegan a la escuela, como ocurría en la década de 1980 y en buena parte de la de 1990. Por el contrario, en la actualidad, los medios digitales constituyen un aspecto central de su cultura popular. En cierta medida, los jóvenes interactúan con estos medios de maneras diferentes que los adultos y, como resultado de esa interacción, están desarrollando nuevas habilidades y competencias. Los nuevos medios parecen ofrecerles la posibilidad de convertirse en comunicadores y productores culturales por propio derecho, y alentarlos a exigir autonomía, control y posibilidades de elección.

No obstante, no podemos darnos el lujo de adoptar posturas sentimentales en relación con este tema. La “vieja” brecha digital sigue siendo un factor de peso: persisten las desigualdades marcadas, no sólo en lo que respecta al acceso a la tecnología por parte de los jóvenes, sino también al “capital cultural” que necesitan para usarla. La fantasía contemporánea de la “generación digital” es un estereotipo que oculta las dificultades y frustraciones considerables que los niños (al igual que los adultos) suelen experimentar en su interacción con los nuevos medios. Más aún, los niños ahora se han vuelto blanco de campañas agresivas que los conciben como consumidores: sus experiencias de los nuevos medios se encuentran enmarcadas y definidas por fuerzas sociales y económicas más amplias, que ellos no controlan o, a veces, ni siquiera entienden.

Un resultado de estos desarrollos es una brecha cada día más amplia entre la cultura de la escuela y la cultura que permea la vida de los niños fuera de la escuela. Se alienta a los niños a concebirse, en su tiempo libre, como participantes activos que trazan su propio camino en complejos entornos mediáticos multimodales. En el ámbito escolar, sin embargo, se espera que se sometan a un régimen pedagógico que tiene

como premisa fundamental la evaluación de habilidades y conocimientos descontextualizados. En gran medida, el uso de la tecnología de la información y la comunicación en la escuela no se vincula en lo más mínimo a las maneras en las que los jóvenes se relacionan hoy con la información ni con las formas en que eligen comunicarse.

El peligro que entraña esta situación es que la escuela termine guardando cada vez menos relación con los intereses y preocupaciones reales de los jóvenes. No obstante, como ya señalé, para salvar esta brecha no basta con importar los últimos aparatos tecnológicos ni con intentos superficiales de combinar educación y entretenimiento. La promoción del uso de los videojuegos en la educación, por ejemplo, se basó en la celebración acrítica de los placeres que reporta el juego y en la exclusión total de la cuestión de la naturaleza de los juegos en cuanto forma comercial y cultural. Al analizar el mercado del “entretenimiento educativo”, se observa que en realidad la combinación de fuerzas comerciales e imperativos gubernamentales suele tener como resultado productos pobres y triviales desde el punto de vista educativo. Los niños en general exhiben una considerable falta de interés en estos intentos recurrentes de “hacer divertido el aprendizaje”.

No es realista sugerir que el problema se vería resuelto si las escuelas pudieran volverse más “informales” y parecidas a los ambientes de los niños fuera de la escuela. Por cierto, la escuela podría hacer mucho más por mejorar el acceso de los niños a la tecnología y por brindar modos más flexibles y creativos de usarla; pero la función social de la escuela en cuanto institución y los imperativos organizacionales que debe seguir (sobre todo en lo que respecta a la cantidad de niños que debe albergar) implica que, inevitablemente, habrá de tener diferencias con lo que ocurre en el mundo extraescolar. De hecho, muchos sostendrían que existen muy buenas razones para que en efecto sea diferente: a la escuela le corresponde proporcionar un acercamiento estructurado y sistemático al aprendizaje, brindarles a los niños experiencias y formas de conocimiento que de otro modo no tendrían, y suministrar contextos y motivaciones sociales para aprender que no es probable que los niños experimenten en otros ambientes.

HACIA LAS ALFABETIZACIONES DIGITALES

Entonces ¿cómo debería actuar la escuela frente al rol cada día más importante que desempeñan los medios digitales en la vida de los niños? Creo que la escuela podría ayudar a igualar el acceso a la tecnología y compensar las desigualdades que persisten aun en la sociedad, aunque para hacerlo será necesario reconocer que el acceso no es una

cuestión sólo tecnológica, sino que también depende de las competencias necesarias para usar la tecnología. No obstante, la pregunta fundamental en este aspecto no es *cuánto* acceso a la tecnología necesitan los jóvenes sino más bien qué necesitan *saber* sobre la tecnología.

En este sentido, la escuela podría y debería desempeñar un rol mucho más activo proporcionando tanto perspectivas críticas respecto de la tecnología como oportunidades creativas de uso de la tecnología. La educación para los medios ofrece un marco conceptual bien desarrollado y una amplia variedad de estrategias de enseñanza que pueden permitir cumplir ese rol. En cambio, la enseñanza de TIC como asignatura escolar sigue estando dominada por la práctica de “habilidades” descontextualizadas que a la mayoría de los estudiantes les resultan redundantes. Es más, la educación para los medios pone en cuestión el uso instrumental de los medios como un “material didáctico” transparente, un enfoque que en la actualidad caracteriza los usos de computadoras en las aulas, como ocurría antes con los libros y la televisión.

Sin duda, es probable que los niños adquieran formas de alfabetización digital fuera de la escuela, por el solo hecho de utilizar esos medios. No obstante, el rol que le corresponde a la escuela es ofrecerles experiencias, perspectivas y conocimientos que podrían no encontrar de otra manera. La educación para los medios les brinda a los estudiantes conocimientos fundamentales acerca de las operaciones de las industrias de los medios, sobre los modos en que la industria se dirige a los diversos públicos y los apela, y sobre las formas en que se producen y se usan los medios. Les ofrece perspectivas críticas que les permitirán llegar a juicios fundados respecto de la forma en que los medios crean significados y placer, cómo representan el mundo y cómo plasman ideologías y valores particulares. Y les brinda oportunidades —y, lo más importante, motivación social— para desarrollar trabajos creativos con medios que podrían no estar a su alcance de otro modo.

En última instancia, la educación para los medios implica repensar el concepto de alfabetización, que sigue siendo fundamental en relación con el propósito y la misión social de la escuela. Es evidente que la alfabetización verbal seguirá siendo una “habilidad para la vida” indispensable, aunque buena parte del lenguaje escrito que leamos tenga como soporte pantallas de diversas clases en lugar del papel impreso. En la actualidad, la estrategia Literacy Strategy del gobierno británico y el bloque Literacy Hour —que es un requisito diario obligatorio en las escuelas primarias de Gran Bretaña— apenas si reconocen la existencia de formas diversas de alfabetización visual, audiovisual y digital que son fundamentales para la vida contemporánea. Parece increíble que el sistema escolar siga haciendo caso omiso de las formas dominantes de cultura y comunicación que nacieron el siglo pasado, y por supuesto de

las que están surgiendo en este momento. Ya hace mucho tiempo que debiera haberse producido un cambio: la alfabetización mediática –incluida la alfabetización en medios digitales– debería considerarse una asignatura curricular central para todos los niños.

¿EL FIN DE LA ESCUELA?

Muchos comentaristas vieron el advenimiento de la tecnología digital como un fenómeno que provocaría el fin de la escuela en cuanto institución. Sin duda, la educación masiva obligatoria es un desarrollo reciente, en términos relativos, y no es inverosímil que, con el tiempo, pueda dejar lugar a un conjunto diferente de disposiciones sociales o institucionales. Sin embargo, tal situación no parece muy probable sobre todo porque la escuela cumple funciones sociales (e incluso económicas) que no se limitan a su rol en el aprendizaje: históricamente, la educación operó, en parte, como un agente dedicado al cuidado de los niños.

Sin embargo, este hecho no parece haber impedido algunos razonamientos bastante utópicos en relación con estas cuestiones. Como ya vimos, algunos defensores de la tecnología informática han sostenido que terminará reemplazando a la escuela. Hace años que circulan estas ideas: Seymour Papert (1980), por ejemplo, sostiene que la presencia de computadoras conducirá a una situación en que “las escuelas tal como las conocemos no tendrán lugar”. Papert espera con ansias una época en que “una gran parte, si no todo, el conocimiento que las escuelas tratan de enseñar con tanto esfuerzo y gasto y tan escaso éxito se adquirirá a medida que el niño aprenda a hablar, sin esfuerzo, con resultados y sin que sea necesaria la instrucción organizada” (1980, pág. 9). De manera similar, la concepción de Ivan Illich (1971) de una sociedad “descolarizada” depende de la capacidad de la tecnología de crear redes nuevas, descentralizadas, en las que desaparecerán las distinciones entre docentes y alumnos, así como la antigua forma institucional de la escuela. L. J. Perelman (1992) argumenta que la “revolución tecnológica va a crear el aprendizaje constante y universal” del que se considera que depende la “economía del conocimiento”. Este autor describe un escenario de “hiperaprendizaje”, propio de la ciencia ficción, en el que el conocimiento será accesible para todos gracias a una fusión de inteligencia artificial, telecomunicaciones de banda ancha y biotecnología. Perelman asegura que, en ese proceso, los docentes pasarán a ser tan innecesarios como los herreros.

Otros comentaristas, algo menos absolutistas, consideran que la escuela es una institución fundamentalmente conservadora y que la tec-

nología –al menos, algunos usos posibles– constituye una manera de revolucionarla. Como hemos visto, James Gee (2003) y Marc Prensky (2006) contrastan el aprendizaje genuino que tiene lugar cuando los niños juegan videojuegos con el enfoque automático, mecánico, adoptado por la escuela. De manera similar, Bridget Somekh (2004) concibe la escuela como una institución inherentemente burocrática, jerárquica e incluso “despótica”, mientras que para ella, Internet es radicalizadora: “individualista, anárquica, exploratoria y perturbadora” (2004, págs. 168-69). Sostiene que las TIC tienen el poder de “cambiar la escuela de manera radical”, aunque es probable que deban enfrentar la “resistencia institucionalizada” para lograrlo. Mientras tanto, Joshua Meyrowitz (1996) argumenta que la estructura tradicional de la escuela –con el docente como figura de autoridad y la instrucción graduada, paso a paso– es característica de una cultura basada en la letra impresa. Según Meyrowitz, la imprenta hace posible controlar el flujo de información que les llega a los niños así como las habilidades que necesitan para decodificarla, mientras que los nuevos medios desbaratan esa “estructura monopólica”, al permitirles a los niños obtener acceso directo a la información en cualquier secuencia. Como resultado de los cambios registrados en los medios, los niños se sienten menos intimidados frente a la autoridad adulta: conocen los secretos “entre bastidores” de la adultez y, en algunos aspectos, saben más que sus maestros. Encuadrado en la teoría de los medios de Marshall McLuhan, Meyrowitz sostiene que el uso de nuevos medios llevará en forma inevitable a la desaparición de la instrucción dirigida por el docente y al surgimiento de una clase de aprendizaje más lúdico, cooperativo y centrado en el alumno.

Esta clase de postura exhibe como característica clara un fuerte determinismo tecnológico. Para Perelman (1992), la tecnología es “el motor de la sociedad”; Somekh (2004) argumenta que las TIC “cambian la ontología humana de manera fundamental”, mientras que Meyrowitz (1996) pareciera creer (acorde con McLuhan) que los diferentes medios tienen como resultado inevitable diferentes formas de conciencia y diferentes distribuciones del poder social. Estas argumentaciones, asimismo, se fundan en una oposición polarizada entre aprendizaje escolar y aprendizaje de base tecnológica extraescolar. La escuela se describe como una suerte de páramo donde no es posible lograr ningún tipo de aprendizaje valioso, mientras que la tecnología se concibe como el factor que genera en forma automática formas de aprendizaje nuevas y más genuinas.

Es interesante especular cómo podría organizarse desde el punto de vista social el nuevo mundo del “aprendizaje universal”, si la tecnología efectivamente reemplazara a la escuela. Ivan Illich (1971), por ejem-

plo, imagina un sistema descentralizado por completo, en el que los aprendientes individuales se limitarían a ponerse en contacto con otros que tuvieran intereses similares mediante algún tipo de base de datos. Rechaza todos los tipos de provisión institucionalizada de conocimientos por considerarlas meras formas de vigilancia y control por parte del Estado. Sin embargo, es inevitable que en una sociedad capitalista el acceso a los recursos educativos implique el intercambio de trabajo por dinero y, por ende, la generación de ganancias; como describí en páginas anteriores, la empresa privada ya se encuentra cada día más involucrada en la provisión de educación financiada por el gobierno. Lejos de la utopía desescolarizada de la sociedad en red, estos desarrollos tendrían como el resultado más probable una distopía educativa privatizada: una forma de consumo educativo que estaría gobernado por las fuerzas del mercado y se caracterizaría por niveles crecientes de competencia y desigualdad.

REPENSAR LA ESCUELA

Lejos todavía de la abolición completa del sistema educacional (y por supuesto el derrocamiento inmediato del capitalismo), ¿cómo podríamos imaginar el rol de la escuela en la era de la cultura digital? Las propuestas que he presentado son casi tradicionales, aunque no faltarán quienes las consideren por completo utópicas. Creo que necesitamos recuperar una visión “modernista” de la educación pública y de la escuela como institución clave de la esfera pública, una esfera pública propia del siglo XVIII tal como la describe (o quizá, imagina) el teórico social Jürgen Habermas ([1962] 1989), lo cual entraña diversas dimensiones.

Como institución de la esfera pública, la escuela debería proporcionar un foro para llevar adelante una comunicación pública abierta y un debate crítico al cual todos tengan acceso por igual. Debería interponerse entre el ciudadano (en este caso, el estudiante) y las operaciones tanto del mercado como del Estado. Y, como la universidad, debería estar a cargo de profesionales, que tengan el poder de tomar sus propias decisiones acerca de cómo debiera llevarse adelante la empresa educativa. Si esta postura parece anodina y no polémica, vale la pena recordar las desigualdades de acceso y provisión que caracterizan cada vez más la educación pública, la creciente importancia de las empresas comerciales en la gestión de escuelas y la visión gubernamental de la enseñanza como la mera “provisión” de un currículo definido externamente.

Al tiempo que reafirmamos las funciones públicas de la escuela, también debemos desarrollar sus conexiones con otras instituciones de

la esfera pública y, posiblemente, imaginar nuevas entidades. Las que podrían denominarse instituciones sociales “intermedias” –librerías, centros de educación del adulto, proyectos artísticos comunitarios e incluso museos– pueden ayudarnos a salvar la brecha entre la escuela y la vida de los estudiantes fuera de la escuela. Los edificios escolares constituyen un valioso recurso comunitario que podría permanecer abierto para desarrollar una variedad más amplia de actividades fuera del horario escolar.

En este sentido, las escuelas pueden aprender, sin duda, de las instituciones más informales y accesibles que crecieron en torno a las nuevas tecnologías. Los cibercafés, por ejemplo, han sido concebidos como importantes “espacios de transición” situados en la intersección del hogar, la escuela y la calle; el espacio virtual y no virtual, y el trabajo y el juego (Beavis *et al.*, 2005). De manera similar, Chris Bigum (2002) proporciona un interesante estudio de casos acerca de los modos en que las escuelas pueden usar la tecnología (y, en particular, tecnología para producción creativa de medios) como un medio para desarrollar un compromiso más sólido con las necesidades e intereses de la comunidad. Como resultado secundario, la comunidad se convierte en público para las producciones creativas de los estudiantes. Sin duda, Internet misma puede considerarse un espacio público de esas características, si bien se está viendo cada día más dominada por imperativos comerciales; en el caso de las escuelas, se utiliza en gran medida como una herramienta para las relaciones públicas. La necesidad de preservar la existencia de espacios participativos, no comerciales, en Internet –con lo cual no me refiero a espacios aprobados y controlados por el Estado– es un tema de fundamental importancia del que debe ocuparse la política pública.

Es indudable que la escuela no está siquiera cerca de desaparecer. No obstante, en un entorno cada vez más dominado por la proliferación de medios electrónicos y las demandas de la cultura del consumo, es imperioso que asuma un rol mucho más activo. Quizá, la tecnología pueda contribuir a que la escuela adopte ese nuevo papel, pero no provocará el cambio por sí sola. En última instancia, es necesario que dejemos de pensar en términos de tecnología y empecemos a pensar sobre un nuevo enfoque acerca del aprendizaje, la comunicación y la cultura.