

Infancias, pantallas y escuela: escenas contemporáneas para pensar pedagógicamente*

Daniel Brailovsky**

Santiago González Bienes***

Resumen

Este artículo recupera el ejercicio de análisis de una serie de escenas escolares situadas en la educación inicial en las que aparecen, de distintas maneras, las tecnologías digitales. Se trata seis de episodios puntuales basados en observaciones que venimos haciendo en el campo de la formación docente en el nivel inicial, en el marco de un estudio más amplio destinado analizar modos de vinculación de las infancias con las tecnologías digitales, en los ámbitos escolar y familiar atendiendo a las tensiones, nudos problemáticos y oportunidades pedagógicas que emerjan de sus distintas formas de mediación.

El análisis nos invita a problematizar las miradas moralizantes, instrumentalistas o deterministas de las tecnologías digitales y a abordar la complejidad de cada situación para elaborar a partir de allí algunas hipótesis sobre el rol, el lugar, el papel y los efectos de las tecnologías en cada escena escolar, en las escenas de juego y en el encuentro entre adultos y niños.

Palabras Clave: educación digital integral, alfabetización digital crítica, cultura escolar, educación inicial.

Abstract

This article retrieves the exercise of analyzing a series of school scenes located in early childhood education, where digital technologies appear in different ways. It consists of six specific episodes based on observations we have been conducting in the field of

* Recibido: 2024-09-23. Aceptado: 2024-10-22. Este trabajo se inscribe como continuidad de una investigación desarrollada entre 2021 y 2023, titulada "Infancias, tecnologías digitales y escuela: un análisis desde la educación infantil" en el marco de la programación científica de la Universidad Pedagógica Nacional (Unipe). Los autores agradecen la lectura crítica de Gabriel Scaletta Melo al borrador de este artículo.

** Doctor en educación. Universidad Pedagógica Nacional; Argentina. Correo electrónico: daniel.brailovsky@unipe.edu.ar

*** Psicoanalista. Universidad Pedagógica Nacional; Argentina. Correo electrónico: santiago.gonzales@unipe.edu.ar

teacher training in early childhood education, within the framework of a broader study aimed at analyzing the ways in which children engage with digital technologies in school and family environments, addressing the tensions, problematic issues, and pedagogical opportunities that emerge from their different forms of mediation. The analysis invites us to question moralizing, instrumentalist, or determinist views on digital technologies and to address the complexity of each situation to formulate some hypotheses about the role, place, function, and effects of technologies in each school scene, in play scenes, and in the interaction between adults and children.

Keywords: integral digital education, critical digital literacy, school culture, early childhood education.

Resumo

Este artigo recupera o exercício de análise de uma série de cenas escolares situadas na educação infantil, nas quais as tecnologias digitais aparecem de diferentes formas. Trata-se de seis episódios pontuais baseados em observações que vimos realizando no campo da formação de professores na educação infantil, no contexto de um estudo mais amplo destinado a analisar modos de vinculação das infâncias com as tecnologias digitais, tanto nos âmbitos escolar quanto familiar, levando em conta as tensões, nós problemáticos e oportunidades pedagógicas que emergem de suas diferentes formas de mediação. A análise nos convida a problematizar as visões moralizantes, instrumentalistas ou deterministas das tecnologias digitais e a abordar a complexidade de cada situação para elaborar, a partir disso, algumas hipóteses sobre o papel, o lugar e os efeitos das tecnologias em cada cena escolar, nas cenas de brincadeira e no encontro entre adultos e crianças.

Palavras-chave: educação digital integral, alfabetização digital crítica, cultura escolar, educação infantil.

Introducción

Tal vez pocas cuestiones están tan tematizadas por estos días como la relación entre infancias y pantallas, y en un sentido más amplio, los modos en que las relaciones sociales, en general, se ven marcadas por las mediaciones digitales. Ante casi cualquier evento de interés público surge una dimensión de análisis ligada a esta cuestión. En lo

educativo, particularmente, distintos actores expresan interés o preocupación e intervienen en el debate desde propósitos tan disímiles como la elaboración de guías didácticas para el buen uso de tecnologías por parte de los docentes, la proliferación de carreras y otras ofertas formativas en materia de educación digital, la emergencia de reformas curriculares que incluyen estos temas o incluso la regulación del uso de artefactos digitales en las escuelas.¹

Si bien el despliegue de tantas acciones parece visibilizar estos asuntos, la popularización de su tratamiento puede tener también el efecto de orientarlo hacia posiciones más pragmáticas, instrumentales o atravesadas de enfoques limitantes, como el prohibicionismo, el elogio acrítico, la esencialización de los sujetos que usan las tecnologías o el determinismo tecnológico, sesgos que dejan asordados otros aspectos del problema (Area Moreira, 2024). En este artículo nos interesa abordar la cuestión de las mediaciones digitales en las relaciones desde un punto de vista educativo, asumiendo un enfoque narrativo. Ciertas observaciones que venimos haciendo en el campo de la formación docente en el nivel inicial, nos alientan a poner el foco de manera más minuciosa y en términos interrogativos, en ciertas escenas que se ponen en juego en las aulas y en territorios propios de las infancias como la escuela y la familia, pero también las plazas, las veredas o los espacios compartidos con adultos. Intentamos adentrarnos en ciertas escenas como un modo de tender puentes y animar lecturas que se alejen de las miradas moralizantes, instrumentalistas o deterministas de este asunto y meternos de lleno en la complejidad de cada situación para elaborar a partir de allí algunas hipótesis sobre el rol, el lugar, el papel y los efectos de las tecnologías en la escena escolar, en las escenas de juego y en el encuentro entre adultos y niños.

¹ Un ejemplo de esto último fue la última resolución del ministerio de educación de la ciudad de buenos aires con fecha del 7 de agosto de 2024, que busca “regular la utilización de dispositivos digitales personales en establecimientos educativos de la Ciudad de Buenos Aires, durante el horario escolar” (IF-2024-29594547-GCABA-DGESM) y en el que se recopilan legislaciones similares de otros países del mundo.

El propósito de este estudio es analizar modos de vinculación de las infancias con las tecnologías digitales, en los ámbitos escolar y familiar atendiendo a las tensiones, nudos problemáticos y oportunidades pedagógicas que emerjan de sus distintas formas de mediación. Se busca así construir conocimiento sobre las prácticas y representaciones en la tríada infancias / pantallas / escuela, aportando a la construcción de un enfoque “integral” para la Educación Digital, en el sentido que el término adquiere en la Educación Sexual Integral y la Educación Ambiental Integral. Interesa abordar estas relaciones desde la perspectiva conceptual de la didáctica y la pedagogía, pero con fuerte diálogo con la filosofía de la técnica.

En las siguientes secciones del artículo presentaremos seis escenas, seis episodios a los que accedimos por medio de entrevistas y observaciones, y abriremos, de modo analítico y exploratorio, algunas hipótesis de análisis dentro de este terreno de conjeturas y apertura de avenidas de análisis que transita nuestro proyecto en esta etapa inicial.

El celu de la seño

Marina está realizando prácticas en un jardín de infantes en el marco de su formación como docente. Está implementando una actividad en el marco de sus prácticas docentes. Ella ha reunido al grupo y les ha mostrado una serie de objetos tecnológicos que tienen algo en común: han caído en desuso al ser reemplazados por el celular. En el centro de la ronda, entonces, hay una cámara de fotos con rollo de película, un teléfono fijo de disco, una guía de mapas “Guía-T” para orientarse en la ciudad, un reloj despertador, un sobre con estampillas, entre otros. Lo que a Marina le interesa es abrir una conversación alrededor del uso de los teléfonos celulares en la vida cotidiana. Los niños comentan sus experiencias y también expresan sus hipótesis respecto de esos extraños artefactos que han puesto ante ellos. La maestra de la sala, que ha acompañado a Marina en la preparación de esta actividad, ahora está momentáneamente liberada del protagonismo y, desde un costado, mira disimuladamente su teléfono y sonríe mientras pasa con el pulgar los reels de Instagram.

La escena nos muestra dos energías: la que problematiza y pone sobre la mesa la presencia de los artefactos digitales mediante su abordaje en el aula (representada en la propuesta de la practicante) y la que impone en forma naturalizada y casi imperceptible un requerimiento de atención a las pantallas en casi cualquier hueco de la actividad diaria

(expresada en la inmersión espontánea de la maestra de la sala en su celular). Y también trae algunas preguntas que se pueden formular, en ese sentido, para tratar de entender cómo cambia la dinámica del encuentro adulto-niño ante la presencia de un celular. En esta escena el celular distrae a la maestra de estar plenamente presente en la actividad que propone la practicante. Pero ¿qué diferentes formas de “presencia” de un celular pueden reconocerse y describirse, además de la que se cifra en clave de distracción, donde el celular sustituye y desplaza la atención en el vínculo?

Hay, podríamos conjeturar, distintas formas de guionización de la situación a partir de la presencia de un dispositivo móvil, que se suman al usual mecanismo de la *distracción*: a veces todo gira en torno al celular, a veces se lo consulta con un propósito puntual, en otras ocasiones hay una propuesta planificada en la que se lo incluye. La hipótesis podría entonces configurarse a partir de la pregunta: ¿Qué diferentes formas de “presencia” de un celular pueden reconocerse y describirse en una situación de encuentro social (familiar, de amigos, educativo)?

1. La *distracción*: el celular sustituye y desplaza la atención, sumiendo a los participantes en una presencia en paralelo (como el “juego paralelo” que se observa en los niños pequeños).
2. La *cooptación*: todo gira en torno al celular, y el encuentro consiste en visualizar videos, hacer búsquedas, jugar o ver redes en conjunto. La presencia aparece enfocada en la pantalla, que oficia de articulador, guionizador o elemento que da ritmo y contenido al intercambio.
3. La *consulta*: se acude episódicamente al dispositivo con un propósito puntual, como una suerte de paréntesis que sirve para verificar un dato, aliviar una curiosidad, aportar un dato a la conversación, etc.
4. La *propuesta* que lo incluye, en el marco de situaciones escolares.

En las dos primeras (*distracción* y *cooptación*) la lógica capturante de la pantalla se impone por sobre los posibles sentidos escolares. En las otras dos (*consulta* y *propuesta*) la presencia del artefacto se subordina al sentido educativo de la escena. Las dos esferas se relacionan también con lo que Berardi (2024) describe en términos de una mente “sometida al bombardeo ininterrumpido de impulsos electrónicos [que] funciona de forma completamente distinta a como funcionaba la mente alfabética” (Berardi, 2024:1). La configuración de la mente contemporánea, dice, “es cada vez más indiferente

a la distinción entre lo verdadero y lo falso, entre el bien y el mal. La elección entre un estímulo y otro no depende de un juicio crítico sino del grado de excitación, o estimulación dopaminérgica” (Ibíd.).

En el encuadre distractivo o cooptado, hay un uso compulsivo que irrumpe e interrumpe, imponiéndose en forma incuestionada. Nada parece extraño en que se atienda a un sonido que nos llama desde el artefacto. La jerarquía natural de ese sonido se impone con la naturalidad de aquello lejano y ausente que se impone frente a lo cercano y presente. El encuadre escolar, en cambio, si se asume consultivo y propositivo, acude al artefacto para un uso puntual y voluntario, que comienza y termina, del que (como al juego) se entra y se sale.

En el encuadre distractivo o cooptado, la fuerza con la que se presenta la novedad ágil y atractiva de la pantalla dota a cualquier conversación de un tono y un contenido alineado con los tonos y contenidos usuales de las redes sociales digitales: si es cierto que en éstas prima la lógica de “la hiper-conectividad, la hiper-visibilidad, el hiper-consumo y el hiper-individualismo” y que “terminan por transformarse en un paradójico déficit que reclama para sí una urgente humanización de las redes sociales” (Casales García, 2023:17), su presencia disruptiva, la que se presenta desde sus propios términos, tiene buenas chances de imponer sus lógicas a toda situación en la que aterrice. El encuadre escolar, por su parte, cuando tiene la textura de una consulta o una propuesta, antepone una presencia en clave de complementar o potenciar lo que está sucediendo en la escena del encuentro, y lo hace de una manera más o menos planificada y discriminando las diferentes fuentes a las que se apela desde el dispositivo.

Se ha dicho que educar supone tanto la enseñanza como el cuidado. La dimensión de la enseñanza, más codificable y objetivable que la del cuidado, es la que muchas veces se tiene en cuenta al pensar la presencia de artefactos tecnológicos en el aula, entendidos como recursos didácticos. Lo que esta escena nos invita a pensar es, entonces, cómo y cuánto la presencia del celular atenta contra las prácticas de cuidado, entendido como gesto de atención, de mirada, de disponibilidad de parte del adulto. En educación, dice Morgade,

podemos pensar en la multiplicidad de adecuaciones (...) que hacemos de la norma curricular... Cada vez que se toma en cuenta la experiencia y la voz de aquellxs con quienes y para quienes se trabaja, la docencia despliega su carácter constitutivo de tarea de cuidado. (2020:.56).

Lo que Morgade pensaba en relación al hecho disruptivo y altamente problematizador de nuestras certezas que fue la pandemia de Covid-19, puede pensarse también a partir de esta otra coyuntura desestabilizante que es el predominio de mediaciones digitales en las relaciones sociales y educativas.

En la escena que encabeza este apartado la distracción de la maestra respecto de la actividad que la practicante despliega es doblemente elocuente. Por un lado, muestra algo de ese estar sin estar, esa falta de presencia genuina en que nos sumen las interrupciones de los teléfonos celulares, que retoma las discusiones acerca de la propia idea de presencia que atravesaron los debates educativos posteriores a la pandemia (Dussel, Ferrante y Pulfer, 2020) y discute con la idea pedagógica de la escuela como espacio de separación del mundo habitual (Masschelein y Simmons, 2014). Pero a la vez muestra la paradoja de que la situación desatendida sea precisamente una destinada a abrir una oportunidad reflexiva respecto de los propios desplazamientos que opera el celular. La maestra no repara en lo importante. Tiene una necesidad de ver y no de mirar: si ver es pura actividad de órgano, para la mirada es necesario el advenimiento de un sujeto que transforme esa acción del órgano en un gesto con intención (estética, epistémica, política, ética). Quizás por ello es tan difícil plantearse mirar-nos (mirar al otro y mirarnos a nosotros mismos con esa profundidad que traspasa la capa superficial de las apariencias para adentrarse en la complejidad de lo humano).²

Narciso, el títere obsesivo

Juana, practicante intermedia en la carrera docente, ha elegido para implementar durante sus prácticas la propuesta de El Títere Narciso, un personaje manejado por ella que tiene un celular en la mano y que todo el tiempo trata de eludir las conversaciones e invade las situaciones con sus deseos de sacar fotos, registrar o distraerse. Se trata de un personaje que se introduce para tematizar la cuestión de los celulares como objetos que interrumpen. La idea de la propuesta es que en cada grupo este personaje instale algún tipo de conversación acerca de la presencia interrumpidora de los celulares. Y aunque no tiene, en principio, un modo único de desarrollarse y concluirse, lo esperable es que en algún momento el grupo convenza al títere de dejar el celular y hacer algo

² Podríamos aquí articular la dimensión pulsional ligada a ciertas prácticas que precipitan una experiencia de placer. Pareciera que se trata de un “más allá” del juicio crítico. Más bien de un “más acá” de la capacidad de postergación o de suspensión de lo inmediato.

juntos. En este caso, sin embargo, el grupo ha desarrollado un entusiasmo desmedido y una animosidad crítica hacia el títere, al punto de que cuando la estudiante regresa al encuentro del taller de prácticas el muñeco está roto: forcejeando, le han arrancado el brazo en el que llevaba el teléfono.

Las interacciones por medio de dispositivos móviles, y especialmente sobre la aplicación Whatsapp, como hace notar Martín Kohan en su *Requiem para el teléfono*, dan lugar a pensar las comunicaciones a partir de la idea de interrupción (Kohan, 2023). No sólo porque al sonar constantemente el aviso del mensaje el usuario sea interrumpido, sino también porque sustituye la conversación en tiempo real por el intercambio de mensajes en los que la voz puede oírse, pero que no da lugar a ningún tipo de interrupción. Lo que antiguamente era una opción secundaria a la que sólo se recurría tras haber fallado la verdadera comunicación (y se optaba a desgano por dejar un mensaje en un contestador automático), hoy es la primera prerrogativa, y la posibilidad de conversar ha quedado relegada a pocas ocasiones, casi siempre preanunciadas y planificadas.

Pero se trata de dos tipos de interrupciones diferentes. En un caso, se trata de la que surge del ritmo alternante de un intercambio, en el que la escucha activa es el gesto de alteridad que da sentido a la voz del otro. Duschatzky (2023) emplea la palabra “interrupción” en este sentido de desautomatización de nuestra relación con las cosas que tiene una resonancia educativa interesante. La otra, en cambio, es una interrupción que apenas deja saber que algo ha sucedido en la caja negra del artefacto, y nos notifica (notificación proviene de “nota” o “marca” y “hacer”, nos marca la necesidad de una acción) para que una presencia indeterminada, lejana y fantasmática se superponga con las presencias cercanas y tangibles.

El títere Narciso viene a traer a la escena del aula esa sensación de presencia a medias que caracteriza al sujeto tomado por las interrupciones, fascinado por lo remoto y frágil ante lo inmediato, distraído al punto de no poder completar una conversación sencilla. La tan celebrada ubicuidad de las tecnologías, a la que se atribuyen en general virtudes pedagógicas y sociales de todo tipo (p.e. Gallego Lema et al, 2017; Rodríguez-Solís, 2021) se presenta en este caso como una amenaza al tiempo escolar entendido como tiempo lentificado (Larrosa, 2018), dedicado a convertirse en sujeto atento e interesado en las cosas (Masschelein y Simmons, 2014). La incomodidad, de todos modos, es traída por la docente para generar humor, y con el humor la posibilidad de una forma de

confianza, de comodidad afectiva, que facilite el pensamiento. Ella no espera, ni ve venir, el enojo o el desmedido entusiasmo en la escenificación de la hostilidad hacia el personaje.

La idea de distraerse, de dejar que lo irrelevante nos interrumpa y nos impida concentrarnos o estar plenamente presentes tiene que ver, por supuesto, con una palabra relevante del campo pedagógico en su articulación con asuntos ligados a las mediaciones digitales: la idea de atención. Si durante décadas la atención fue objeto de interés para las ciencias del campo *psi*, ya sea para diagnosticar síndromes que delatan su déficit o para analizar las circunstancias en que ésta es convocada por la enseñanza (Fernández, 2011), hoy lo atencional aparece interpelado, sobre todo, por el poder interrumpidor de las tecnologías digitales.

La distracción, además, es hermana del entretenimiento (o la diversión) ese universo que marca en buena medida la distinción entre las tecnologías que potencian la labor educativa (elogiadas por el curriculum como gesto de innovación) porque permiten atender (sin distracciones) a los proyectos educativos, opuestas a las tecnologías para uso recreativo (a manos de las industrias del entretenimiento), que son desalentadas por organizaciones de la salud como la OMS porque alejan a las infancias de sus juegos, sus relaciones, sus corporeidades saludables (Brailovsky, De Ángelis y Scaletta Melo, 2022).

En la escuela la atención nos llama (y así se pone al servicio de la *curiosidad*). se presta o se dirige hacia algo (y así se pone al servicio del *interés*), es atraída hacia algo (y así se pone al servicio de la *jerarquización* de las cosas) y también se exige o se pide (y así se pone al servicio de un *dispositivo*). Pero ante las pantallas, la atención se capta o captura (y así se pone al servicio ciertas formas de *seducción*) y fundamentalmente la atención se comercializa (y así se pone al servicio de los mecanismos de *alienación* del mercado). El títere Narciso, y la particular forma de ser recibido por este grupo escolar, nos invita a pensar las formas cada vez menos silenciosas de la batalla por la atención.

Esta escena nos trae, además, una resonancia intensa sobre los modos de relacionarnos que los humanos construimos con las cosas del mundo. Si bien entendemos que es importante acompañar modos cuidadosos de acercarnos a los objetos, esta escena pone en tensión algo de esta premisa de “cuidar o tratar bien” los objetos con los que juegan los niños. Dejamos aquí algunos interrogantes para seguir las pistas de esta vertiente del asunto:

¿Cómo funcionan los objetos como mediadores en este tipo de propuestas? ¿Qué lugar tiene el pacto de ficción en estas escenas? ¿cómo corrernos de la primera intervención moralista sobre el “buen uso de los objetos”? Y si damos lugar al pacto de ficción y la demiurgia³ con el objeto ¿cómo leemos entonces que el títere se haya roto? Graciela Montes (2007) habla de que el ingreso al campo ficcional y al juego implica un riesgo, entonces: ¿intervenimos del mismo modo si un niño rompe un objeto porque se enoja que si lo rompe porque ese objeto representa cosas importantes? ¿que el títere de Narciso se haya roto, lo podemos interpretar como acto de “mal uso” de los objetos o es parte del “buen uso” por las identificaciones y proyecciones que allí se produjeron?

Canciones en QR

En un jardín de infantes que desarrolla un proyecto orientado al arte y especialmente a la música, se modifican los criterios respecto de las canciones en el marco de la vida cotidiana. Se cuestiona que se usen para el ingreso y la salida, para los traslados, para hacer silencio, etc. y se propone que éstas aparezcan jerarquizadas en su carácter de bien cultural. Para eso, se reserva el momento de las canciones a los momentos de escucha musical de versiones grabadas de calidad y a las clases de música, y se propone a las maestras que restrinjan el uso práctico, funcional y cotidiano de las mismas. Algunas maestras sienten que esto contribuye a la educación musical de los niños, y otras se sienten un poco ofendidas o descalificadas en cuanto a la presunción de ser malas cantantes. Una de las propuestas que se introducen en este marco es la de una serie de códigos QR en distintos lugares de la institución (enviados también a los hogares para que accedan a ellos las familias) que se enlazan a las versiones de las canciones que han seleccionado los profesores de música y que están publicadas en la plataforma YouTube.

³ En las escuelas de filosofía platónica y neoplatónica, el demiurgo es una figura similar a la de un artesano, responsable de dar forma y mantener al universo físico. Los gnósticos adoptaron posteriormente el vocablo «demiurgo». La palabra «demiurgo» deriva de *demiurgus*, una forma latinizada del griego δημιουργός o *dēmiurgós*. Originalmente era un sustantivo común que significaba 'artesano', pero gradualmente pasó a significar 'productor' y finalmente 'creador'.

Platón nos cuenta que el demiurgo se compadece de la materia y copia en ella las ideas, obteniendo con ello los objetos que conforman nuestra realidad. De esta forma explicaba la separación entre el mundo de las ideas que son perfectas y el mundo real (material) que, siendo imperfecto, participa como una copia de la perfección.

En el nivel inicial, la discusión acerca del uso funcional de las canciones es un debate de larga data que, tal vez por su apariencia de cosa poco relevante, nunca termina de saldarse. La variante digital que el asunto adquiere en esta escena es tal vez un buen punto de entrada para retomarlo y darle alguna vuelta de tuerca. En su versión clásica, el debate se establece entre:

1. quienes ven en la canción una manera lúdica (y, por lo tanto, adecuada a su edad y al ideario pedagógico del nivel inicial) de acercar consignas al grupo de niños, y
2. quienes, contrariamente, ven en el empleo funcional de canciones una doble devaluación: en la consigna (que queda desdibujada y reducida a un esquema de estímulo-respuesta) y en la canción, pues se deja en un segundo plano su valor artístico propiamente dicho.

La primera postura avala cierta dulcificación de la palabra, cierta amenización de la comunicación, cierta traducción del código a un territorio reconocido como propiamente infantil: el de las canciones hermanadas a acciones, en clave lúdica. Podría decirse, en defensa de esta práctica, que poetizar el encuentro con estas pinceladas musicales es tal vez un gesto de amorosidad en el marco del tiempo escolar. En ese sentido, va (o podría ir) a contracorriente de toda eficientización de la vida escolar. Es cierto que la palabra cantada contiene (como el humor, como los memes) el riesgo de la demagogia, pero si es asumida con un espíritu poético antes que con un ánimo disciplinante, tiene buenas chances de ser potente e interesante.

Para apoyar el otro punto de vista, puede mencionarse el difundido trabajo de Débora Kantor, elaborado en la época del regreso de la democracia en Argentina, y que toda una generación de maestros leímos con entusiasmo. Allí se dice que

Los juegos como jugar a “pegar la cola al piso con plasticola” pueden ser valiosos para la imaginación, para la expresión para la postura, etc., pero si lo que se pretende lograr es que los chicos se sienten (y se queden sentados), tal vez valga más la pena comunicarles la demanda, inducirlos que piensen el “porqué”, el “cómo”, el “qué pasaría sino”, etc. y JUGAR DE VERDAD cuando se pueda (Kantor, 1987:1).

La idea de no tergiversar la consigna disfrazándola de juego, especialmente cuando se trata de una consigna limitante que debiera remitir a lo contractual, tiene el propósito de “facilitar al niño su tránsito desde la obediencia a la orden recibida hacia la percepción de la necesidad de elaborar normas reguladoras de la convivencia grupal y del comportamiento individual” (Ibíd.). Más de una década después, refiriéndose al empleo

en general de juegos o consignas lúdicas para dar lugar a cualquier aprendizaje que pareciera caber en ellas, Malajovich dice, recuperando una historia del juego en la educación infantil:

El nivel inicial representa el ingreso de la infancia en la institución escolar y, por lo tanto, es un espacio donde los niños deben adquirir la nueva cultura propia de la escuela, base para sus aprendizajes posteriores. Esta tarea de socialización en las normas institucionales fue, hasta hace pocos años, la tarea primordial del nivel y, por lo tanto, era necesario buscar un modo de "hacer digerir la amarga medicina" que implicaba convertirse en alumno. El juego fue en este sentido un aliado estratégico para "endulzar" los difíciles aprendizajes o la "golosina" que premiaba los esfuerzos realizados. (2000:275).

Lo que nos trae la escena actual, sin embargo, no es exactamente una reedición de los argumentos post dictatoriales en favor de una mirada contractualista y antiautoritaria. En su versión original, el debate se dirimía entre visiones más pragmáticas (las canciones *funcionan* para que los chicos se sienten y hagan silencio) y visiones más críticas (hay un autoritarismo oculto en esas prácticas). En esta nueva versión, la discusión es entre quienes preservan la "calidad" de lo musical y quienes se sienten descalificadas en el mismo terreno, y se atribuye aquí a la plataforma Youtube el valor de mejor reservorio de buena música que la voz de las maestras. Los fundamentos filosóficos de fondo (políticos o poéticos), desaparecen.

Finalmente, hay otras dos cosas, por otra parte, que gritan su silencio en este planteo. En primer lugar, la diferencia entre la canción como *relación* y la canción como *producto*. Más allá de la afinación de las maestras, el canto como vehículo de un vínculo contrasta fuertemente con la escucha de grabaciones, incluso si se trata de una escucha compartida. En segundo lugar, el acceso a esas canciones a través de los códigos mediante las pantallas interpuestas, obliga a cualquiera que las escuche, docentes o familias, al consumo de publicidades y a las consecuencias distractivas de entrar en contacto con los dispositivos.

Celulares de papel

Lola y María juegan a fabricarse celulares y tablets recortando papeles y dibujando los botones e iconos. Al tocar un ícono dibujado (por ejemplo, el de "contactos"), rápidamente reemplazan la lámina por otra (en la que aparece una lista de contactos). De este modo, emulan las pantallas, íconos y funciones usuales del teléfono, variando

creativamente algunas de ellas y agregándole algunas cualidades mágicas (un botón para hacer mover objetos en el aire).

Desde hace tiempo se han entablado discusiones acerca de cómo las pantallas pueden ser escenarios del juego, cuando cierta programación las convierte en esa forma particular de tablero, escenario o ficción que es el videojuego. Las voces tienden a alzarse a favor o en contra, incluso antes de caracterizar detenidamente el fenómeno lúdico en esas geografías (Balaguer, 2002; Checa Romero, 2011). Hay, sin embargo, una variedad formal entre los juegos en pantalla que convocan un acertijo o un desafío, los que plantean un recorrido, los que invitan a la decoración u ordenamiento de accesorios, los que invitan a crear un avatar en un determinado entorno, etc., además de los obvios contrastes entre juegos muy explícitamente destinados al adiestramiento alienado del consumidor (Mundo Gaturro y Club Penguin son tal vez los ejemplos más nítidos) y los que despliegan propuestas lúdicas más imaginativas, interesantes o desafiantes.

Lo que esta escena nos presenta, sin embargo, es de algún modo la inversión del videojuego: no se trata de llevar el mundo del juego al mundo de la pantalla sino, justo al contrario, de llevar el mundo digital al plano lúdico. Lola y María hacen algo que es cada vez más habitual ver en los patios, las veredas, las plazas y las aulas: el juego toma para sí algunos elementos, guiones, lógicas, lenguajes tomados del mundo digital. Usualmente, se trata de personajes que entran en el juego (personajes que pueden provenir de Brigada “A”, de Sailor Moon, de los Power Rangers o de Intensamente, dependiendo de la década en que nos sorprenda la infancia) o del comentado fenómeno de asumir, para jugar, un lenguaje televisivo (Álvarez De Agustini y Franzoni Barbieri, 2023). Lo interesante de esta forma de apropiación del objeto digital, replicado en su materialidad por la textura más escolar de todas, el papel, es que se recrea el mecanismo de una tecnología que, por incomprensible, admite ser metaforizada con rasgos mágicos.

Uno de los ejes fundamentales del estudio de las infancias en las carreras de profesorado tiene que ver con el estudio del desarrollo infantil con apoyo en distintas teorías psicológicas. En las teorías de Piaget (1995) se recorren una serie de hitos que tienen que ver con el proceso de construcción de lo real, dando por entendido que lo real está allí para ser construido o descubierto por el niño en desarrollo. Es interesante pensar cómo el empleo de recursos virtuales y la aparición de lo virtual en general en las salas

de jardín presenta algunos desafíos a esa idea de *realidad*. Podemos esbozar un argumento pensando en tres oposiciones.

Por un lado, la oposición entre realidad y fantasía. Entendida como *principio de realidad*, en riña durante los primeros años con el principio de placer según Freud, lo real es en un sentido general lo opuesto a la fantasía. Son reales un caballo o un ascensor, pero no lo son un unicornio o un hada. ¿Pero cómo perciben el carácter de apariencia mágica de las tecnologías los niños pequeños? En las ficciones dirigidas a las infancias aparece con recurrente frecuencia la metáfora tecnológica para presentar historias fantásticas. Un ejemplo reciente es el de la saga de la película *Intensamente* (Inside Out, Kelsey Mann / Pixar, 2024) donde las emociones de una niña son encarnadas en personajes coloridos que, desde una consola computacional con botones, palancas y diales, manejan sus reacciones y configuran, como quien programa una app, su personalidad.

Otra oposición se podría configurar entre lo real como tangible y palpable y lo que se suele denominar “realidad aumentada” en la virtualidad. Esto es: es real (o se corresponde con lo real) la imagen del interlocutor en una videollamada, pero no así la máscara o el fondo virtual que emplea; es real el monumento que estamos viendo pero no tiene el mismo estatuto de realidad la voz que lo explica detrás de un código QR. Esta segunda tensión invita a pensar los lazos entre realidad y experiencia en la mirada infantil. El juego de Lola y María, de hecho, trae a la realidad tangible (mediante dibujos en papel) una existencia fantasmática y difusa, difícil de entender tanto para niños como para adultos, como lo es el ícono digital en la pantalla.

Finalmente, y porque sería forzado no nombrarla aunque no toque tan directamente al público infantil, debe considerarse el contraste entre la realidad como verdad y el universo cada vez más notorio como forma de irrupción en la vida social de las noticias falsas, las fake news, las publicidades que tergiversan, exageran o maquillan lo real con fines comerciales o políticos. Como hemos señalado en otras producciones en el marco de esta investigación, el trabajo sobre las publicidades, con el propósito de desnaturalizarlas como discurso contemporáneo que requiere un abordaje crítico, es uno de los ejes de una educación digital integral (Brailovsky y Menchón, 2024).

Lo que puede una cámara

Esta escena se presenta desdoblada en dos partes, una transcurre dentro de la escuela, la otra en el hogar.

A. La maestra pone cámaras en manos de los niños y les da una serie de consignas muy precisas, para enseñarles a utilizar algunos de los recursos o funciones que tiene la cámara: el zoom, los filtros, el foco, etc. En un segundo momento les propone tomas específicas, por ejemplo: sacarle una foto a algo desde muy cerca (plano detalle), fotografiar algo desde el piso hacia arriba (contrapicado / nadir), fotografiar, con la cámara fija, algo en movimiento, entre otros. Luego, en la ronda, se reunirán para observar las fotos y comentarlas.

B. Roxana, madre de una niña de 7 años, relata que cada vez que, a la salida de la escuela, su hija lleva a casa a una compañera para jugar y pasar la tarde juntas, cuando están en plena actividad lúdica, si surge algo que les llama la atención (por ejemplo si han construido algo con bloques o si han logrado hacer alguna acrobacia llamativa) la llaman y le piden que les saque fotos. Tienen un afán por registrar con la cámara lo que han producido. Sin embargo, agrega Roxana, raras veces después piden ver las fotos o regresan a ellas: “creo que me piden la cámara de puro aburridas”.

La cámara es, indudablemente, una de las funciones más polisémicas y desafiantes de las tecnologías móviles. En el primer ejemplo, una maestra explora mediante un uso acompañado de las cámaras, la construcción de puntos de vista, ayuda a enfocarse en ciertos movimientos, en ciertas partes del cuerpo y del objeto, en cierto ángulo de la mirada. Hace, diríamos, lo que en las aulas se hace con todas las cosas: tenerlas entre manos, experimentar, interrogar sus posibilidades. Pero esa no es la forma más usual de uso no profesional de la cámara. Predomina, en cambio, cierta forma de registro compulsivo: todo lo que parezca mínimamente divertido, inusual o simplemente susceptible de producir un *wow effect* (Jenkins, 2007) debe ser fotografiado. Eric Sadin se refiere a esta necesidad de registrar y compartir en términos de un “entorno de la publicidad de uno mismo” en que “si esos hechos se vivieran en la estricta intimidad, con pudor y discreción, algo faltaría” (Sadin, 2022:139). Luego, no siempre las fotografías son publicadas para recibir la gratificación de los likes y los comentarios, pero el sólo

hecho de concretar el registro (es el caso de las fotos que piden las niñas del ejemplo) parece darle a la situación un aumento de estatuto, de entidad. En este último caso, la cámara sustituye en alguna medida a la mirada. Las personas que emplean celulares con cámara muchas veces sacan fotos *en vez* de mirar las cosas. Se posicionan en un lugar permanente de turistas.⁴ En el uso escolar de la cámara, en cambio, la mirada no es sustituida, sino potenciada. La cámara se convierte en una especie de embajadora de la mirada (Brailovsky, 2023).

Este uso de las cámaras es, como señala Radetich Filinich, funcional a cierto proceso de *smartphonización de la vida* que, aunque los niños pequeños no sean en general usuarios directos de teléfonos celulares, parece incidir también en sus experiencias de infancia. Buena parte de las redes digitales que prometen conexión y encuentro con otros, dice esta autora,

está sostenida por una conminación a construir imágenes de nosotros mismos, una tarea de autoconstrucción simbólica a la cual la sociedad actual destina una creciente cantidad de tiempo, angustia y esfuerzo. (...) El *smartphone* vehiculiza “flujos de afecto” y de reconocimiento que enganchan eficazmente a los usuarios: ese flujo afectivo es aprovechado por las empresas para capturar nuestra presencia en los entornos digitales empresarizados (Radetich Filinich, 2023:8).

Parecen entonces presentarse ante las infancias al menos dos usos diferentes de la cámara digital. Llamémoslas, por retomar los conceptos de Sadin, un uso publicitario o *tecnoliberal* y por otro lado, un uso escolar o *estudioso*. En el modo tecnoliberal, la cámara se emplea obedientemente para aportar al ecosistema de las redes sociales, entrenar algoritmos, promover una cultura del sujeto como turista de su propia vida, enaltecimiento del yo como foco de todas las fotos. Un uso escolar, al contrario, hace propia en alguna medida la filosofía profunda del arte fotográfico y emplea la cámara como vehículo de exploración de puntos de vista, como medio de registro en proyectos científicos, como viaje en el tiempo para enlazar el presente con el pasado y el futuro.

⁴ La referencia a la figura del turista bien vale una sugerencia para ampliar: el impecable artículo de Alba Rico donde el filósofo caracteriza la mirada turística: “no es más que la mirada normal de un hombre que ya no discierne entre una guerra y una olimpiada, que monumentaliza la ocupación de Iraq -asumida y emocionante como el Coliseo de Roma o las ruinas de Palenque- y que con maravillosa ingenuidad se hace fotografiar no sólo ante la mezquita de Suleiman o los restos de Babilonia sino también sobre el cadáver del prisionero al que acaba de torturar hasta la muerte. Este hombre que fotografía fotografías, y que se desplaza con agencias de viaje o con ejércitos, tiene que poder llegar a su destino y encontrar lo que busca” (Alba Rico 2006)

Hay algo más en lo que dice Roxana, la madre de la segunda parte de la escena. Se refiere al aburrimiento como motor de las niñas para pedir el celular y la cámara. Detengámonos brevemente en la idea de aburrimiento. Santiago Alba Rico recupera un episodio de la poetisa mexicana Juana Inés de la Cruz que tematiza bien el ángulo que nos interesa explorar.

En una ocasión la abadesa del convento de los Jerónimos, a cuya regla estaba sometida, le prohibió leer y escribir y la mandó castigada a la cocina. Allí entre los fogones Juana Inés estudiaba y escribía con la mente; es decir, pensaba. Del huevo y de la manteca, del membrillo y del azúcar, mientras cortaba y amasaba y freía, sacaba una consideración, una reflexión, un hilo interminable de conjeturas, y esto hasta el punto de llegar a afirmar con desafiante ironía en su conocida carta a sor Filotea: *Si Aristóteles hubiera cocinado, habría pensado más y mejor*". (Alba Rico, 2009).

Agrega el filósofo, con ironía, que si a Juana Inés, en lugar de a la cocina, la hubiesen mandado a Disneylandia (donde se hubiese aburrido menos) quizás habría dejado de leer, estudiar y pensar sin ninguna prohibición (Ibíd.). El aburrimiento, desde esta perspectiva, se nos presenta como oportunidad para el pensamiento, y su contraparte, la diversión, como una distracción destinada a mantenernos sometidos. Si es cierto lo que sugiere Alba Rico, si el aburrimiento es "la experiencia del tiempo desnudo", un descubrimiento trágico y a la vez profundamente formativo, quizás quepa allí alguna lectura pedagógica.

Para el filósofo español Daniel Lesmes, el aburrimiento es *una trinchera al borde de la nada* (Lesmes, 2018). Benjamin se refería al aburrimiento como *el umbral de grandes hechos*, y para Baudelaire era *el terreno mismo en que lo poético puede acontecer* (en Lesmes, Ibíd.). Es decir, desde una perspectiva filosófica parece haber en el aburrimiento (como contracara del entretenimiento superficial) una profundidad que invita al pensamiento.

El par aburrido/divertido es interesante en el nivel inicial, porque traza extremos que sólo se han tematizado subsidiariamente aunque sí se tienen en cuenta para pensar el trabajo pedagógico en las salas. Hablar de *divertir a los chicos* se asocia enseguida a un enfoque superficial de la tarea docente, entendida en forma devaluada como "mera" diversión. Al mismo tiempo, es innegable que ante el desafío cotidiano de trabajar con las infancias, nos importa hacer de la experiencia en la sala un tiempo divertido. Tal vez por eso, como hemos dicho en otro lado (Brailovsky, 2020) usamos otras palabras para

hablar del tema: el uso del término “significativo” en muchos casos se podría interpretar como sinónimo de “divertido”, las prácticas “innovadoras” a veces hacen referencia a las prácticas divertidas y es bastante habitual que los registros docentes estén muy centrados en el *disfrute* como categoría de valoración.

Todo esto nos invita a pensar con algo de extrañamiento la escena de las niñas que, al detectar un relieve llamativo en su propia actividad, requieren la cámara del teléfono como veedor naturalizado, como fiscalizador de la intensidad del momento, como ventana a través de la que se hace presente un exterior que, aún fantasmático y difuso, parece imponerse como legitimador de la propia experiencia.

El informe evaluativo de Mariela

Mariela, maestra de Buenos Aires, ha trabajado con su grupo a partir de noticias del diario. Ha elegido destacar una noticia de la prensa gráfica que considera interesante desde la óptica de los chicos: el anuncio de que estaría permitido llevar mascotas en el subterráneo de la ciudad. El trabajo ha sido fructífero y está satisfecha con este proyecto. A la hora de contar en los informes evaluativos acerca de cómo un niño en particular aprendió algo de esas actividades, sin embargo, siente que la obligación de escribir el informe le pesa, y decide recurrir a la inteligencia artificial para obtener ayuda.

Veamos, a modo de ejercicio especulativo, algunas derivas de esta escena. Más que juzgar que Mariela eche mano del recurso de la IA, intentemos recorrer algunas reflexiones y argumentos explorando distintas hipótesis, desarmándolas, llevando algunos razonamientos un poco al extremo para ver hacia dónde nos llevan y objetando también algunas posturas demasiado radicales. En fin, tengamos el asunto entre manos simplemente, como posicionamiento sensato en el marco de una escena tan incipiente como la que vivimos respecto de la emergencia de la inteligencia artificial generativa de textos.

Para comenzar a pensar esta escena es preciso señalar la diferencia entre 1. los informes evaluativos tradicionales que enumeran logros al estilo de una libreta de calificaciones, con un estilo más bien inventarial y cuantitativo, y 2. los informes narrativos, cualitativos y analíticos, que presentan la forma de relatos pedagógicos en los que está más presente la voz de quien escribe. Los primeros se redactan diciendo algo así como:

N. muestra gran entusiasmo por los juegos de mesa, que busca siempre realizar junto a sus amigos. Es capaz de reconocer los valores en los dados y realizar el movimiento correspondiente de las piezas sobre el tablero. En ocasiones, se adelanta a su turno o agrega elementos ajenos al juego. Todavía trabajamos en lograr esperar el momento en que le toca mover sus piezas....

Los relatos pedagógicos, en cambio, a diferencia de los informes, presentan un estilo de escritura más parecido al siguiente fragmento:

Propusimos un proyecto de juegos de mesa. Jugamos a algunos que teníamos e inventamos otros, a partir de historias que imaginativamente se convirtieron en tableros. Creo que es muy valioso que los juegos a los que jugamos tengan, además de un desafío cognitivo, una historia común, que surjan de nuestras actividades en la sala. En el marco de estas propuestas, me llamó la atención cómo N., que no solía interesarse especialmente por este tipo de juegos, se involucró especialmente en este caso. En una oportunidad, tras tirar el dado y ver que su pieza quedaba apenas a un casillero de la llegada (¡sólo uno!), lanzó al lado del dado un crayón verde y dijo a sus compañeros: “cuento también el crayón, ¡y gané!”. Más allá de la “trampita” que sucedió allí (y que ayudé a revisar), me encantó ver esa estrategia matemática puesta en juego.

Como puede verse, en un caso se trata de modos muy diferentes de referirse al aprendizaje infantil. En el primer caso, N. es descrito con supuesta objetividad, en un lenguaje neutro, en tercera persona, contabilizando sus “sés” y sus “noes”. Si el aprendizaje ha sucedido, es un logro. Si no ha sucedido, es una vacancia, un desafío pendiente. En el segundo fragmento, en cambio, la voz de la maestra asume un tono de relato, que cuenta y analiza con otro tipo de compromiso. El aprendizaje, si sucede, no es un logro al que deba seguir una felicitación, sino un acontecimiento, al que le sigue una reflexión (Brailovsky, 2023).

Pensando esta distinción en la escena de la maestra del ejemplo, una primera hipótesis puede exponerse del siguiente modo: la IA puede ser muy buena (incluso mejor que las personas) escribiendo informes evaluativos esquemáticos, de los que enumeran logros obtenidos como si se tratara de un boletín de calificaciones. Bastará con redactar un prompt sencillo con una lista de indicadores y el señalamiento de cuáles deben valorarse como “logros” y cuáles como “vacancias”. Pero la IA será definitivamente menos apropiada a la hora de ayudar a escribir *relatos pedagógicos* más narrativos, donde predomine el análisis y la reflexión. El carácter más mecánico, protocolizado y cuantitativo de los informes tradicionales, los hace tarea más sencilla para la máquina. Para el caso de los relatos, en cambio, la demanda de observación personal, la cercanía

con la práctica y la experiencia, hacen que, si quisiéramos obtener ayuda de esta herramienta, los “prompts” terminarían siendo casi siempre más extensos y difíciles de escribir que los propios relatos, que demandarían además un arduo trabajo de corrección.

Esta idea también puede relativizarse a partir de preguntarnos: ¿por qué la IA no podría incorporarse en algún momento a nuestros modos habituales de escribir y de pensar? Otras tecnologías que fueron en su momento novedosas hoy forman parte insustituible de nuestros modos de pensar y actuar. Pensemos, por dar el más obvio y reiterado de los ejemplos, en la escritura misma. Como lo señalaba Walter Ong, aunque resulte incómodo y hasta molesto, “las mismas objeciones comúnmente impugnadas hoy en día contra las computadoras fueron dirigidas por Platón contra la escritura” (Ong, 1982:68).

Volviendo a Mariela, ella podría recurrir a la IA, introduciendo el siguiente prompt: *“Elabora un párrafo en estilo de informe pedagógico para la educación infantil. Debe referirse al modo en que un niño analiza en clase una noticia sobre una ley que permite llevar mascotas en el subterráneo”*. Hicimos el ejercicio y el resultado que arrojó ChatGPT ante este pedido fue el siguiente:

En la clase de hoy, Martín escuchó con atención la noticia sobre una nueva ley que permite llevar mascotas en el subterráneo. Con gran curiosidad, levantó la mano y dijo que esto haría que su perrito, Bruno, pudiera acompañarlo a visitar a su abuela los fines de semana. Después, mientras dibujaba a su mascota en el vagón, reflexionó sobre cómo todos los pasajeros tendrían que ser más cuidadosos y respetuosos con los animales durante el viaje.

Se trata, como puede verse, de un texto plagado de sesgos y estereotipias. Debido a que los resultados se basan en algoritmos regidos por la frecuencia de aparición de ciertos términos e ideas en la gran masa de usuarios, carecen de la especificidad de un texto realizado desde un enfoque pedagógico en particular. La referencia a la “gran curiosidad” (entendida como sustancia neutra e impersonal), la figura arquetípica de visitar a la abuela (¡es lo que hacen los niños buenos!), la naturalización de que la actividad central es hacer un dibujo, la moraleja de invocar el respeto como valor...y el simple hecho de que inventa una situación que no surge de la experiencia, todo ello nos habla no tanto de una incapacidad de la IA de redactar por nosotros un texto, sino de lo peligroso que puede ser dejar en sus manos la decisión acerca de qué decir. Sus marcos

teóricos en materia de educación inicial son (y podríamos vaticinar que lo seguirán siendo cada vez más) preponderantemente superficiales y/o conservadores.

La IA, de hecho, es capaz de redactar textos mejor que muchas personas, esto es cierto e innegable. También es cierto que muchas personas (que serán mayoría entre quienes eligen el oficio de la educación) son capaces de redactar mucho mejor que la IA. Esta certeza pone a la IA en el extraño lugar de garantizar el acceso de cualquiera a textos razonablemente bien escritos, aunque con una desigual capacidad crítica respecto de ellos. Garantiza lo que podríamos llamar un cierto *derecho a la mediocridad*. Lo que la IA no puede hacer es contar en forma sensible lo que pasó en la sala tras haber ofrecido una propuesta de enseñanza. No puede, porque no sabe. No puede, porque no es sensible a nada en especial. No puede, porque no estuvo allí.

Estas ideas alrededor de la escena disparadora surgen en un contexto que es preciso explicitar. Durante el tiempo que la IA lleva instalándose como un desarrollo tecnológico al alcance de cualquiera, se ha generado un aluvión de cursos, tutoriales, libros y materiales de todo tipo con consignas del estilo de: “Cómo impulsar tu negocio con ChatGPT”, “prepara clases increíbles con IA”, “IA generativa para docentes”, “Transforma tu enseñanza con ChatGPT”, “Mejora rápidamente como docente y ahorra mucho tiempo con ChatGPT”, y miles de títulos similares. La promesa que, desde esas expresiones, se le atribuye a esta herramienta es la de hacernos el trabajo más fácil y obtener resultados fabulosos sin demasiado esfuerzo. Nos promete que una fuerza creativa y original pondrá en nuestras manos una guía sencilla que nos permitirá apropiarnos de contenidos muy útiles en forma rápida y eficaz.

En el ámbito de las empresas y los emprendimientos comerciales, han proliferado gurúes de la IA que venden cursos para aprender a pedirle al ChatGPT soluciones para captar clientes, comunicar sus productos o proyectar las ventas. ¿Pero cómo se ve esta lógica aplicada a nuestra tarea de escribir sobre el aprendizaje de nuestros alumnos? ¿A qué se parecería un texto escrito por la IA? ¿Qué significaría para los docentes, que hallamos en el oficio un fuerte sentido de identidad, delegar nuestra mirada y nuestras palabras a una máquina?

Hay un punto en el que el empleo de la IA para sustituirnos en un proceso creativo - como la escritura - se presenta como algo cuestionable, dudoso. Y al mismo tiempo, la idea de considerar alguna forma de uso en vistas a facilitar una tarea que demanda mucho

tiempo y esfuerzo, no siempre debidamente reconocido por el sistema educativo, tiene también un viso de sensatez. Para realizar tareas como ordenar alfabéticamente, detectar errores de tipeo, cambiar mayúsculas y minúsculas, crear una lista, etc., no suele haber objeción alguna de emplear herramientas digitales. Lo que objetamos, en todo caso, es que la máquina nos sustituya en la parte creativa y nos imponga, con su seductora eficacia, un discurso que no surge de nuestras decisiones y nuestro propio ideario de valores. Lo que nos molesta es que el artefacto se imponga sobre nuestro estilo personal a la hora de escribir y pensar.

¿Pero qué pasa si alguien vive esta escritura como una especie de carga burocrática que el sistema le impone, como parece ser el caso de Mariela? ¿Qué sucede si “escribir los informes” se parece más a ordenar alfabéticamente que al desarrollo de un estilo y un ideario? En tal caso, es comprensible que la IA se presente, como en los títulos de los cursos que citábamos al comienzo, bajo la forma de una promesa de redención: “¡Escribe informes perfectos con GPT!”, “¡Sorprende a las familias y directivos con informes brillantes y conmovedores!”. La IA “es tanto tecnológica como política, las discusiones sobre la IA nos invitan, en algún sentido nos «fuerzan», a visitar conceptos y discusiones filosófico políticos” (Coeckelbergh, 2023:184).

La capacidad de escribir y la experiencia de escribir son dos dimensiones diferentes del acto de escribir. Hay cosas que debemos hacer artesanal y personalmente para encontrarles sentido. La escritura dentro de la profesión nos define y nos ayuda a pensarla como tal. Renunciar a pensar escribiendo es, probablemente, una de las decisiones más alienadas que un maestro puede tomar. Esto no significa que la IA no pueda ayudarnos, pero sí es un llamado de atención al hecho de que pensar con recursos tecnológicos, utilizándolos con sensatez, es diferente de delegar en esos recursos la parte esencial de la tarea, invirtiendo los términos, y dejando que sean los artefactos los que nos usen a nosotros.

De usar tecnologías... a pensar una Educación Digital Integral

Las escenas que hemos recorrido nos han mostrado que las tecnologías digitales, además de resultar muchas veces una invaluable oportunidad para mejorar las prácticas de enseñanza, para acompañar procesos de producción, de planificación, de evaluación, y para asistir en general al docente en su tarea, pueden también enfrentarnos a aspectos

problemáticos. En estas escenas, las tecnologías digitales aparecen distrayendo, interrumpiendo, poniendo de manifiesto cierto espíritu gerencialista o mercantil en el abordaje de los contenidos, dándole sentidos diferentes al acto de enseñar, de aprender, jugar, encontrarse, registrar, mirar y escribir. Y también al propio acto de la interrupción, que precede a las tecnologías digitales.

Desde la filosofía de la técnica, en la voz de autores de orígenes y tiempos tan disímiles como Gunther Anders en la Alemania de los años 40', Gilbert Simondon en Francia un tiempo más tarde, los hoy conocidos Byung-Chul Han y Eric Sadin o las incursiones de autores argentinos como Diego Parente o Agustín Berti, se han venido pensando estas cuestiones con una profundidad y una sutileza que permite iluminar algunas de estas cuestiones. Desde un ángulo pedagógico, sin embargo, esta relación con lo tecnológico no está siendo pensada con la suficiente carga de análisis crítico, o no al menos de un modo capaz de operacionalizar en un programa de trabajo.

La escuela configura mundos para las infancias. Es vehículo del cambio social. Langdon Winner (1986) decía exactamente lo mismo acerca de las tecnologías. Hace algunos años, cuando las tecnologías digitales eran “nuevas tecnologías” o “TICs” hablábamos de ellas en términos de irrupción, y predominaba cierto mandato de innovación, que se lograba “incluyendo” tecnologías. Los eslóganes que acompañaban este ideario eran los de un futuro ya acaecido al que había que adaptarse y de un elogio más o menos acrítico de todo lo que llegara desde el brillo de una pantalla. En ese entonces, la oposición entre la escuela y las tecnologías se presentaba como el contraste entre dos depósitos de saberes: uno, obsoleto y anticuado; otro, dinámico, ágil y actualizado. El desafío de las escuelas parecía centrarse en una pura necesidad de actualización. Sin embargo, estas escenas (tan corrientes en nuestra vida cotidiana en las escuelas) nos invitan a repensar esa tan mentada competencia entre la escuela y las tecnologías digitales. Tal vez ya no se trate de quién posee la fuente de la información, sino de qué oportunidades para pensar, argumentar, procesar y analizar podemos ofrecer a las personas en su interacción con lo digital.

Si aceptamos (y siempre ha sido así, incluso antes de las tecnologías digitales) que lo que tenemos de humanos no es a pesar de las tecnologías, sino con ellas, porque nos constituyen como humanos, entonces lo que se requiere es reflexionar de manera integral, desde espacios más cercanos a la vida democrática, y tematizar los preocupantes sesgos

que implican estas mediaciones digitales. Frente a la realidad de que la escuela se erige como un bastión (posiblemente el último) que ofrece el tiempo necesario para la conversación detenida, el estudio el juego, la lectura, el cultivo de habilidades y saberes por las habilidades y los saberes en sí mismos, entonces el ámbito escolar, la *scholé*, es necesario para repensar el sentido que en la vida social adquieren a veces los contenidos y las formas que nos proponen las tecnologías digitales. Esto requiere ir más allá de los modos de uso de la tecnología o de la regulación de su empleo, para transformarlas en un objeto de estudio a ser analizado críticamente. No se trata únicamente de cuánto tiempo pasan los niños frente a las pantallas, sino de que sean capaces de reflexionar sobre lo que están utilizando, y reconocer en qué medida sus intereses están influidos por otros intereses presentes en ese uso.

En Argentina, la educación digital se basa predominantemente en concepciones vinculadas a cierto instrumentalismo o determinismo que asordina un poco este enfoque crítico. Se trata de visiones que conciben la tecnología como

herramientas que pueden utilizarse para distintos fines determinados en otras esferas (...), que carecen de un contenido de valores, son neutras (...) y, por tanto, se encuentran disponibles para cumplir con cualquiera de los propósitos o intenciones de sus usuarios. (Suárez y Martínez, 2008:73).

Esta mirada ingenua, alentada hasta el infinito por las enormes y poderosas compañías informáticas y por las perspectivas políticas de corte neoliberal (porque es la que permite hacer más y mejores negocios) no es saludable desde el punto de vista educativo.

La idea que se presenta (y nos interesa poner a discusión) como estandarte de este enfoque crítico es la de *integralidad*. Se trata de una idea que tiene (y ha tenido los otros campos en los que se empleó) la cualidad de reunir lo académico y lo curricular, de poner en diálogo distintos problemas pedagógicos emergentes. El término “integral” ha sido empleado en las reformas recientes de Argentina en la Educación Sexual Integral (ESI) y la Educación Ambiental Integral (EAI). Aplicado a la educación digital, permite, como en estos otros ámbitos, pensarla en términos superadores de sus sesgos (en este caso, instrumentalistas) y con un acento en los aspectos culturales y políticos. Así como la Educación Sexual Integral fue una propuesta superadora de la educación sexual biologicista, inmovilizada por tabúes y trabada por el disenso de sectores sociales conservadores; y así como la Educación Ambiental Integral presenta una versión

ampliada y complejizada del tratamiento de los temas ambientales, la educación digital puede volverse integral en un sentido parecido.

Los antecedentes de la ESI y la EAI (al que podría sumarse el de la educación ciudadana superadora de la vieja *educación moral y cívica* que, aunque no emplee el término “integral” hace propios sus principios) muestran transformaciones en campos curriculares diferentes entre sí, pero que comparten ciertos rasgos: la superación de sesgos, la puesta en relación de reivindicaciones políticas y sociales con las prácticas educativas, la formalización de las posturas revisionistas en el curriculum o la inclusión en la vida escolar de las luchas sociales. Adicionalmente, los enfoques integrales constituyen un terreno propicio para pensar programas didácticos detallados que permitan acompañar la implementación en las escuelas.

Para enfatizar aún un poco más esta analogía, podemos preguntarnos: ¿Por qué existe una educación sexual integral? Porque hay una cultura patriarcal, porque hay desigualdades de género, porque persiste el flagelo de los femicidios, y todo esto hace imprescindible pensar el problema educativamente considerando este escenario. Podemos también preguntar: ¿Por qué existe una educación ambiental integral? Porque nuestros sistemas de producción no contemplan lo sustentable, porque hay enormes desigualdades ambientales, porque las catástrofes ambientales (sequías, epidemias y pandemias, desplazamientos por inundaciones, etc.) se han vuelto cotidianas y todo esto hace necesario pensar una educación sensible a estos problemas. La educación digital se inscribe en esta línea, y podemos interrogarla en el mismo sentido: ¿Por qué una educación digital integral? Porque existen preocupaciones (que las escenas que analizamos han planteado de un modo general) respecto de los modos en los que, además de ayudarnos a resolver problemas, las tecnologías digitales afectan la vivencia de la infancia, inciden de modos ambiguos y preocupantes sobre la vida social y sobre la educación. Allí donde las tecnologías digitales nos devuelven un reflejo incómodo de nosotros mismos como sociedad, como cultura y como escuela, un enfoque crítico e integral puede ayudarnos a pensarlas y a pensarnos desde lugares más interesantes, más constructivos y soberanos.

Bibliografía

Alba Rico, S. (2009). Elogio del aburrimiento, La Calle del Medio/Rebelión - <https://rebellion.org/elogio-del-aburrimiento/>

Álvarez De Agustini, G. B., y Franzoni Barbieri, F. (2023). El impacto de las pantallas en los tres primeros años de vida del niño. Documento de ANEP, disponible en <https://repositorio.cfe.edu.uy/handle/123456789/2654>

Area Moreira, M. (2024). Nostalgias, miedos y prohibiciones. La contrarreforma digital de la educación, en: Kap. M. (comp.) (2024). Didáctica y tecnología: encrucijada, debates y desafíos, Mar del Plata: EUDEM - <https://eudem.mdp.edu.ar/admin/img/ebook/Didactica%20y%20tecnologia.pdf>

Balaguer, R. (2002). Videojuegos, Internet, Infancia y Adolescencia del nuevo milenio. Kairos, Revista de Temas Sociales, disponible en: <https://revistakairos.org/videojuegos-internet-infancia-y-adolescencia-del-nuevo-milenio/>

Berardi, F. (2024). Brutalismo supremacista libertario-capitalista, Lobo Suelto, edición del 25 de mayo de 2024, disponible en <https://lobosuelto.com/brutalismo-supremacista-libertario-capitalista-franco-bifo-berardi/>

Brailovsky, D. (2020). Pedagogía del nivel inicial: mirar el mundo desde el jardín, Buenos Aires: Novedades Educativas.

Brailovsky, D. (2023). Del informe evaluativo al relato pedagógico, Bahía Blanca: Praxis.

Brailovsky, D. y Menchón, A. (2024). Infancias, identidades digitales y escuela: de incluir tecnologías, a ponerlas sobre la mesa, childhood & philosophy, Rio de Janeiro, v.20, jul.2024, pp.01-24 (issn 1984-5987), disponible en: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/childhood/article/view/83958/50910>

Brailovsky, D., De Angelis, S. Y Scaletta Melo, G. (2022). Ni malas ni buenas: Escenarios del encuentro entre infancias y pantallas. Voces de la educación, núm. especial, Dossier "desafíos pedagógicos de la educación híbrida", a cargo de Virginia Saez y Andrea Iglesias, disponible en: <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/553/255>

Casales García, R. (2023). Humanizar las redes sociales desde una lógica de la alteridad, en Robles Luján, C y otros (2023). Οράματα IV. Familia y redes sociales, México: Lambda, disponible en: <https://lambdaeditorial.com/wp-content/uploads/2024/01/Oramata-IV.-Familia-y-redes-sociales2.pdf>

- Checa Romero, M. (2011). Discursos audiovisuales en las aulas: cine, videojuegos y machinima. Tesis de doctorado de Universidad de Alcalá. Departamento de Psicopedagogía y Educación Física, disponible en: <https://ebuah.uah.es/dspace/handle/10017/9822>
- Coeckelbergh, M. (2023). La filosofía política de la inteligencia artificial: Una introducción. Ediciones Cátedra.
- Duschatzky, S. (2023). Pedagogía de la interrupción, Buenos Aires: Paidós.
- Dussel, I. Ferrante, P y Pulfer, D. comps. (2020). Pensar la educación en tiempos de pandemia : entre la emergencia, el compromiso y la espera, Buenos Aires: UNIPE.
- Fernández, A. (2011). La atencionalidad atrapada, estudios sobre el desarrollo de la capacidad atencional, Buenos Aires : Nueva Visión.
- Gallego Lema, V., Muñoz Cristóbal, J. A., Arribas Cubero, H. F., & Rubia Avi, B. (2017). La orientación en el medio natural: aprendizaje ubicuo mediante el uso de tecnología. Movimiento.
- Jenkins, H. (2007). “What Wikipedia Can Teach Us About The New Media Literacies”, en The Journal of Media Literacy, Vol. 54, No. 2/3, pp. 11-28.
- Kantor, D. (1987). Jardín de infantes: el autoritarismo que se filtra, Buenos aires: Revista La Obra para la Educación Inicial, Nro. 10.
- Kohan, M. (2023). ¿Hola? Un réquiem para el teléfono, Buenos Aires: Godot.
- Langdon Winner (1986) Sobre los fundamentos de los estudios de ciencia y tecnología. Bulletin of Science, Technology & Society. Volumen 6 , número 3. <https://doi.org/10.1177/02704676860060031>
- Larrosa, J. (2018). P de Profesor, Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Lesmes, D. (2018). Aburrimiento y capitalismo en la escena revolucionaria, Paris 1830-1848, Madrid: Pre-textos.
- Malajovich, A. (2000) El juego en el nivel inicial, en Malajovich, A. (comp.) Recorridos didácticos en la educación inicial, Buenos Aires: Paidós.
- Masschelein, J. y Simmons, M. (2014). En defensa de la escuela, una cuestión pública, Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Montes, G. (2007). La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura. Argentina: Doc. De Plan Nacional de Lectura, disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002208.pdf>

- Montes, G. (2022). *El corral de la infancia*. Fondo de Cultura Económica.
- Morgade, G. (2020). La pandemia y el trabajo de las mujeres en foco: acerca del «cuidado» como categoría y eje de las políticas, en Dussel, I. Ferrante, P y Pulfer, D. comps. (2020). *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*, Buenos Aires: Unipe.
- Ong, W. (1982) *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económica
- Piaget, J. (1995). *La construcción de lo real en el niño*, México: Grijalbo.
- Radetich Filinich, N. (2023). La smartphonización de la vida social. *Cuestiones De Sociología*, (27), e148, disponible en: <https://doi.org/10.24215/23468904e148>
- Rodríguez-Solís, A. N. (2021). ¿En qué consiste la computación o tecnología ubicua?. *Con-Ciencia Boletín Científico de la Escuela Preparatoria No. 3*, 8(16), 51-52.
- Sadin, É. (2022). *La era del individuo tirano: El fin de un mundo común*. Caja negra.
- Sorondo, J. y Abramowski, A. (2024). La centralidad de las emociones como nuevo discurso dominante. Un mapa del papel de lo emocional/afectivo en las perspectivas de educación crítica, en Monarca, H. (2024). *Regímenes de verdad en educación*, Madrid: Dickinson-Clacso
- Winner, L. (1986). ¿Tienen política los artefactos? En *La ballena y el reactor: una búsqueda de los límites en la era de la alta tecnología* Barcelona: Gedisa (pp. 27-48).