

## Las experiencias educativas con las nuevas

tecnologías: dilemas y debates

Hemos señalado en el capítulo anterior que la incorporación de las nuevas tecnologías involucra un desafío mucho mayor que el equipamiento, aun cuando este sea un requisito indispensable. Sin computadoras disponibles, no hay posibilidad de extender usos o prácticas más significativas en relación con el conocimiento o con las reflexiones políticas y éticas que son necesarias en este contexto acelerado de transformaciones. Al mismo tiempo, cabe alertar sobre la reducción de esta transformación a cierto fetichismo tecnológico que cree que la presencia de los aparatos producirá por sí otra relación con el conocimiento, y que sobrestima la capacidad de transformación de los aparatos por sobre sus condiciones de recepción, apropiación y modos de uso.

Como dice un analista norteamericano, hay que recordar que “la música no está en el piano” y que “el conocimiento no está en las computadoras” (Cuban, 2008:156). Sin embargo, como hemos resaltado en las páginas anteriores, las nuevas tecnologías no son vehículos o aparatos neutrales. Siguiendo con el ejemplo de Cuban, podría decirse que el conocimiento sí está en la computadora: esta es un artefacto que condensa y sintetiza parte de la historia tecnológica, cultural y del conocimiento de los últimos siglos (cf. Manovich, 2001). Lo que en todo caso no está determinado, como en el caso de la música que puede dar un piano, es qué tipo de conocimiento producirá la interacción con la computadora, aunque probablemente pueda afirmarse que esas posibilidades no son infinitas sino que se ubican en un cierto rango de experiencias posibles. En esa dirección, la noción de “permisibilidades” de las tecnologías apunta correctamente que, en su propia estructura, ellas traen incorporados ciertos protocolos o usos posibles, y promueven o habilitan algunas prácticas y operaciones antes que otras.

Con esto queremos decir que la introducción de las computadoras y de los nuevos medios digitales en la escuela involucra considerar simultáneamente el aspecto más técnico y “duro” del equipamiento y la conectividad y al mismo tiempo el más “blando” de las capacidades, competencias y formas de uso que se hacen de esos nuevos aparatos. Es decir, la separación es analítica, pero no conceptual.

Teniendo en cuenta estas consideraciones, en este capítulo nos proponemos reflexionar sobre las políticas educativas y las experiencias de programas y proyectos en torno a las TICs en los últimos años, buscando analizar cuáles han sido las decisiones y problemas que se fueron abordando. El análisis estará referido sobre todo a la Argentina, en primer lugar por motivos de mayor conocimiento y disponibilidad de la información de quienes investigamos el tema, y en segundo lugar porque el volumen de la información y la dispersión de las acciones hoy disponible vuelve difícil, si no imposible, seguir el rastro de la enorme cantidad de iniciativas que vienen desarrollándose.

La incorporación de las TICs en las escuelas en la Argentina atravesó diferentes etapas y estrategias. Desde las primeras incorporaciones de materias referidas a la informática o “computación” donde se enseñaba sobre el programa Logo a mediados de los 80, hasta las campañas actuales de entrega de computadoras en escuelas medias, pueden describirse diferentes políticas de equipamiento, capacitación e introducción de estas temáticas en la institución escolar. Habría que señalar que, en líneas generales, los sistemas educativos han respondido a los desafíos del mundo digital de una manera conservadora, prohibiendo el acceso desde la escuela a sitios populares (por ejemplo YouTube) o a programas de chateo, y tratando de establecer políticas de uso de tecnologías bajo control docente, con variado grado de efectividad (en general, bastante bajo). Como señala un analista inglés, de estas políticas “los chicos aprenden que la prioridad fundamental de