
Plataformas educativas: reflexionar su uso desde el diálogo y la interacción

Delia Covi Druetta

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Tentaciones industriales en la educación o la Industria educativa

La tentación de hacer de la educación un proceso industrial no es nueva. Sus orígenes han sido rastreados hasta fines del siglo XVIII. En efecto, según Pierre Moëglin (2016), académico francés que dirigió una muy completa antología sobre la industrialización de la educación, los planteamientos iniciales emergieron con Kant hace más de dos siglos. Fue entonces cuando este filósofo señaló que los funcionarios de gobierno actuaban como una suerte de herramientas en las cuales el Estado delegaba la tarea de normar y organizar el sistema educativo.

Pero el propio Moëglin indica que el detonante de un pensamiento industrializador, aplicable al sistema educativo, se concretó en la segunda década del siglo XIX, derivado de la obra de Henri de Saint Simon (1975), quien años antes había publicado su libro *El sistema industrial*. Desde una concepción utópica del papel social de la industria, Saint Simon recomienda una pedagogía de enseñanza mutua en la que Moëglin ve el comienzo del productivismo educativo. Tal propuesta busca acelerar la educación mediante la uniformidad en los procesos y reproducción de las condiciones sociales existentes, lo que implica abolir el diálogo y, con ello, la crítica.

Desde entonces y hasta el presente, se han repetido diversos intentos de industrializar la educación, casi siempre acompañados por una misión reproductiva que, en muchos casos, viene aparejada con nuevos desarrollos tecnológicos. Si nos detenemos en tiempos más recientes, principios del siglo XX, emerge o al menos se manifiesta la intención de una educación burocratizada y eficientista afín al sistema de producción industrial imperante (taylorismo). Las innovaciones tecnológicas resultan ser el soporte de este modelo, ya que garantizan cada vez más masividad, eficiencia y control.

Cada una de estas generaciones tecnológicas aplicadas a la educación han venido acompañadas por argumentos integradores que las ven como la salvación a problemas históricos del sector: exclusión, deserción e inequidades. Al desarrollar y asumir argumentos en favor de la industrialización, algunos estudiosos del tema lo hacen desde una mirada tecnodeterminista, enfoque que supera en mucho el encuadre inicial de acelerar los procesos educativos, uniformando y reproduciendo.

Estos cambios impactaron de manera acelerada a la educación superior, sobre todo, por ser la etapa final, o de cierre, de un camino que despega con la educación inicial. No está de más recordar que, ante la imposibilidad de los gobiernos de asumir los crecientes retos educativos, desde las políticas públicas se incentiva el crecimiento de las ofertas educativas privadas, sobre todo a partir de las políticas neoliberales de finales del siglo XX. Este proceso privatizador contribuyó a priorizar ganancias frente a contenidos o modelos pedagógicos interactivos, fortaleciendo el enfoque tecnodeterminista y eficientista.

No obstante, no tardaron en surgir también explicaciones y argumentos críticos acerca de la industrialización educativa. Si bien en el siglo XX hubo diversas generaciones tecnológicas, destaca la llegada de los medios de comunicación, que para muchos representó una amenaza al sistema educativo, ya que veían en su concentración pública o privada el riesgo de profundizar las tendencias conservadoras de la enseñanza clásica. Como sabemos, la radio y la televisión, aunque sin descartar los medios impresos, sobresalen por su aplicación en la enseñanza.

A partir de estos enfoques se desarrollan reflexiones y también políticas públicas que fomentan el escenario de 2020, cuando irrumpe la pandemia por Covid-19 y su consiguiente confinamiento. Entonces, el panorama era de una educación superior parcialmente digitalizada, recurso concebido como un sistema contiguo, colateral, muy enfocado a ofrecer algunos posgrados, cursos de actualización o certificaciones requeridas por el mercado laboral.

La plataformización como domesticación

Recordemos que desde el siglo pasado hubo en la enseñanza distintos ciclos tecnológicos con vocación unificadora y cercana al mercado laboral: instrucción programada; uso institucional de programas de software educativo; sistemas digitalizados o no abiertos y a distancia; hasta llegar hoy a la plataformización, definida como el uso intensivo de plataformas digitales. Pero el contenido educativo no es un producto material, sino un intangible que se manifiesta de distintos modos. Es situado y se diferencia según el sujeto que enseña y el que aprende; es decir, es lo opuesto a la serialidad (Santoyo, 1985) y masificación industrial. La educación no produce bienes como lo hace la industria, desarrolla habilidades, transmite y genera conocimientos, comparte la cultura y con ella se abre al mundo, siempre en un tono de cambio y transformación.

Desde la crítica a este tipo de educación se rechaza su estandarización y vigilancia de la productividad, algo que como docentes e investigadores ya hemos experimentado al responder a sistemas evaluativos con claras señas de control de calidad industrial. El dato (además de su manipulación hacia el dato falso), invisibiliza los sentimientos que nos mueven, desde la elección de una profesión como estudiantes, hasta su ejercicio pleno.

Todo mecanismo estandarizado, repetitivo, conspira o puede hacerlo, contra la creatividad y el cambio. Soslaya la transformación cultural, espíritu de la apropiación y fin de la educación liberadora que planteaba Freire (1985) y muchos otros autores que siguieron su línea de pensamiento desde finales de los años 60 del siglo pasado (Aparici, 2010). Pero han transcurrido varias décadas y debemos actualizar esos argumentos.

La llamada plataformización representa una nueva etapa del interés por industrializar la educación. Por sus características, es posible que pueda eliminar la espontaneidad, ampliar la vigilancia y el control, uniformizar el acto educativo despojándolo de interacciones libres, emotivas, que llevan a construir conocimiento original. Es innegable el lugar preponderante que ocuparon durante la educación en la pandemia por SARS-CoV-2, pero también las inequidades que se presentaron con su uso.

El de las plataformas es un tema (y un uso) que llegó para quedarse, como también las brechas de infraestructura y de habilidades digitales, el nuevo espacio-tiempo, la vigilancia

y apropiaciones que no llegan a generar cambios culturales, sino prácticas repetitivas. Sin embargo, no se trata de una lucha contra las innovaciones tecnológicas, que aun cuando representan un poder social y económico a gran escala, son producto del desarrollo humano. Se trata de que el sector educativo se haga escuchar desde la necesidad del diálogo y la interacción que demandan los procesos pedagógicos.

La pandemia develó muchos anhelos entre los que está una nueva tentación de industrializar la educación, tentación que puede colarse en el explicable interés por actualizar planes y programas de estudio. Es imposible negar la importancia y papel jugado por las plataformas en el confinamiento, pero recordemos que su uso permitió a las empresas mejorarlas, acotarlas a determinados servicios: fuimos involuntarios sujetos experimentales de esos desarrollos. Es verdad también que muchos de los sujetos educativos pudieron ingresar a un mundo desconocido que ahora, en lo general, conocen más por la vía de la repetición de rutinas que por la innovación.

No obstante, para llevar a cambiar planes y programas es necesario antes sondear, analizar y producir datos que configuren un diagnóstico situado. Indagar entre los actores que participaron en la singular experiencia de educar en confinamiento, requiere de una visión amplia que incluya a los hogares, escenarios de muchos ajustes, así como a las instituciones educativas que salieron de su inmovilidad para aportar soluciones a su alcance.

Aunque ya hay estudios concluidos y otros en camino sobre esta experiencia, el presente nos convoca a ampliar los registros, analizarlos y producir nueva información. A partir de ello, será posible armar un entramado de muchos relatos situados que producen datos diferentes, relacionados con entornos sociales y culturales desiguales. Este proceso no ofrecerá soluciones comunes, pero permitirá ir identificando singularidades que pueden alimentar políticas públicas e institucionales, con sus correspondientes líneas de acción, así como mecanismos y procesos aplicables a cada contexto.

Reflexión final. Armonizar tecnología y pedagogía

Frente a estas singularidades, podemos afirmar que existe un único punto de confluencia a reivindicar: no podemos aceptar tecnologías que busquen sustituir la presencialidad, sino que se integren al proceso educativo en armonía con el diseño pedagógico. Resumen en tres

puntos las que, desde mi perspectiva, son líneas de acción para una agenda digital educativa flexible, pero también inclusiva:

- 1) En primer lugar, la necesidad primordial de un autodiagnóstico institucional, que abarque tanto su infraestructura tecnológica como las habilidades digitales de los sujetos educativos y, por supuesto, una valoración presupuestal para realizar cambios.
- 2) Aunque muchas instituciones tienen áreas para apoyar la innovación docente, es necesario cambiar su enfoque evitando una plataformización reproductiva y de control, y buscando, en cambio, que ofrezcan mecanismos de interacción. Es necesario optimizar el enfoque de capacitación docente situándolo en el contexto en el que se enseña y enfocándose en las estrategias de formación digital.
- 3) Los alumnos, que por su edad son parte de generaciones digitales, han desplegado sus habilidades en actividades fuera del ámbito educativo. Por ello, su capacitación también debe reencauzarse. Ante las políticas públicas, habrá que insistir en que, aunque los jóvenes aprendan de sus pares o en aprendizajes paralelos, es necesario integrar esas habilidades al desarrollo de competencias digitales educativas desde los primeros niveles de enseñanza. Y cuando en la educación superior se decanten por un área de conocimiento, enfatizar el desarrollo de esas competencias vinculándolas a su entorno y a sus elecciones profesionales.

Desde mi perspectiva, crítica, entiendo que debemos evitar que las plataformas instalen una nueva etapa de la industrialización educativa sin más. Estaríamos aceptando así una suerte de destino manifiesto en manos de los dueños de las tecnologías que en otras áreas (como el consumo), han logrado cambiar hábitos y prácticas sociales consolidadas. Nos hacen falta políticas públicas e institucionales que encaucen el trabajo educativo apoyado en plataformas digitales hacia la interacción, el diálogo y la comunicación horizontal. Esto nos compromete a revisar antes teoría, metodología y experiencias concretas.

Fuentes

- Aparici, R. Coordinador. (2010). *Educomunicación: más allá del 2.0*. Gedisa.
- Bourdieu, P. y J.C Passeron. (2019). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Biblioteca Clásica de Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Moëglin, P. Director. (2016). *Industrialiser l'éducation; Anthologie commentée (1913-2012)*. Presses universitaires de Vincennes. Saint-Denis.
- Saint Simon, H. (1975). *Du Systeme industriel*. Ministerio del Empleo y Seguridad Social.
- Santoyo, R. (1985). En torno al concepto de interacción. *Perfiles educativos*, (27), 57-71.