

Ramón Ignacio Correa y María Luisa Fernández
Huelva

Educación y tecnologías: miradas intemporales desde la organización escolar

Los autores realizan una semblanza de la pequeña historia de los medios audiovisuales e informáticos en las aulas. Basándose en sus vivencias personales, hay una mirada retrospectiva y autocrítica desde aquella escuela donde los medios estaban proscritos, hasta la escuela de las tecnologías.

This paper shows some reflections about the media and the new technologies in the classroom from a traditional school to a postmodernist school. The authors do a critical consideration of the «great possibilities» of the technology in the education.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

*Nuevas tecnologías, medios en la escuela, reflexión crítica. retrospectiva escolar.
New technologies, media in the school, critical reflection. looking-back school.*

Ramón Ignacio Correa García y María Luisa
Fernández Serrat son profesores del
Departamento de Educación de la Universidad de
Huelva (correa@uhu.es) (mlferman@uhu.es).

Desde aquel vetusto retroproyector que descubrimos, virgen de uso y posibilidades didácticas, un día de mudanzas en el centro, tan arrinconado como desahuciado, en un armario incierto, hasta poder escribir en la pantalla de nuestro ordenador (<http://www.averroes.es>) han pasado muchas memorias y planes de actuación, muchos claustros y semanas culturales... incluso alguna que otra reforma educativa.

La eficacia, la racionalidad, el control de los procedimientos de comunicación y gestión, la rentabilidad... entre otros principios de profesión de fe neoliberal están adueñándose del discurso pedagógico. Otros estamentos sociales se han plegado ante los dic-

tados de quienes detentan realmente el poder y proclaman la epifanía de un «orden», tan nuevo como excluyente, basado en una regla fundamental: la subordinación de todas las instancias personales y colectivas a la economía y a la lógica del beneficio mercantil. Y la pregunta surge en nuestra cabeza, y nos da vueltas sin respuestas: ¿Hubiese cambiado algo si ese aparato que ahora descubrimos envuelto en polvo, humedad e historias pasadas, se hubiese utilizado?, ¿qué nos ha conducido a la búsqueda de «inversiones» en educación?...

Sin respuestas, por ahora, la educación se desenvuelve entre proclamas de democratización y se «vende» como un producto más de consumo. En este panorama, la sociedad se tecnologiza; es inevitable, debe prepararse para los cambios y las nuevas tecnologías se convierten en causa eficiente para ello y trascienden a la opinión pública como un valor positivo sin que ninguna voz disidente sea capaz de poner en entredicho las promesas miríficas en que vienen envueltas.

También el discurso pedagógico ha tomado unos derroteros tecnocráticos, puesto que debe contemplarse por encima de todo los fines que la educación persigue y, ante ellos, el profesorado realiza un diseño que concrete principios y criterios psicopedagógicos, que consigan equilibrar aspectos como conceptos con procedimientos, comprensividad y selectividad, uniformidad y diversidad.

1. Los recursos tecnológicos en la escuela de palmetas y cuaderno de dos rayas

Por aquel entonces, cuando la escuela pertenecía a una nación que se autoproclamaba «una, grande y libre», la rancia fotografía del General Franco, inexorablemente escoltada a su izquierda por aquel crucifijo de madera carcomida, presidía nuestros quehaceres y, a veces, hasta nuestros sueños: ¿qué podía soñar un niño, sentado en un duro banco de madera, bajo la mirada amenazante del Dictador? Una mirada que te acompañaba en la fila, en la pizarra y hasta en el rincón del fondo en el que te castigaban. Por si fuese poco, cuando aparecía en clase el señor Director, inevitablemente te recordaba, una vez más, que era excombatiente, excautivo y que tenía servicios prestados al Glorioso Movimiento Nacional, señalando continuamente con su dedo índice «la mirada».

Aquella escuela de palmetas y cuadernos de dos rayas disponía, cómo no, de un amplio abanico de recursos didácticos. De todos, había algunos tan necesarios como la leche en polvo de las ayudas tardías del Plan Marshall. No se concebía un aula sin su mapa, su caja de poliedros y su paquete de tizas de colores. Aquel mapa rancio, con las fronteras indelebles de la Guerra Fría y el reparto colonial, con la ubicación espacial de la «una, grande y libre» en el centro geométrico de la cartografía oficial como «reserva espiritual de Occidente» y la manía de colocar a las Islas Canarias a tiro de piedra desde la costa malacitana... formaba parte de una geografía fácilmente reconocible

La sociedad se tecnologiza; es inevitable, debe prepararse para los cambios y las nuevas tecnologías se convierten en causa eficiente para ello y trascienden a la opinión pública como un valor positivo, sin que ninguna voz disidente sea capaz de poner en entredicho las promesas miríficas en que vienen envueltas.

desde que los mesopotámicos y su escritura cuneiforme dieran sentido a las primeras concepciones de la organización escolar (de eso, evidentemente, hace mucho, mucho tiempo).

¡Y qué decir de la caja de poliedros! Sin ella, la pura abstracción que suponían nuestros aprendizajes nunca habrían habitado el mundo de lo tangible. Accriciar furtivamente aquellas superficies terrosas (por el polvo y la tiza que atesoraban) era como una delicia turca en medio de tanto desatino verborrico y memorístico. Los poliedros eran la sublimación del espacio euclidiano en nuestras inocentes manos infantiles, manos satanizadas desde el púlpito y la prédica clerical mojigato-franquista que no cesaba de meternos miedo en el cuerpo con eso de quedarnos ciegos y calvos si hacíamos «eso». Gracias a Dios que ya por entonces, Alberti había dejado muy claro que los niños éramos ángeles colegiales que ignorábamos la Aritmética y eso aliviaba lo suyo, sobre todo a los que no lográbamos, en nuestra lenta agonía de torpes, comprender los problemas de trenes y garbanzos.

En cuanto a las tizas de colores, las recordamos como el festival policromo que salpicaban nuestras retinas y transformaba en un carnaval caligráfico la adustez y sosería de la pizarra, eso sí, pantalla multi-

canal que reflejaba con la misma presteza y eficacia la corrección ortográfica de un dictado (caballo, en la terminología que los maestros tomábamos de don Heraclio Fournier), que un rosario interminable de cuentas con decimales y de llevar (el rey, en la nomenclatura antes citada).

Cuando nuestro maestro o maestra iba a utilizar las tizas de colores, ya presentíamos una apacible tregua de las hostilidades pedagógicas, una bonanza impagable, a pesar de todos nuestros cromos de colección o de nuestras más queridas canicas que bullían sonoras tintineando impacientes por salir al patio.

Y así, más o menos, entre mapas, poliedros y tizas de colores logramos sobrevivir y, de paso, hacernos unas mujeres y hombres de provecho (al menos eso fue lo que nos dijeron).

2. De cuando comenzamos a ser postmodernos

Desde nuestra experiencia personal asistimos a la implantación tardía de la Ley General de Educación de 1970 (aquella que en sus comienzos se planteaba la enseñanza individualizada mediante fichas en una

«vaca sagrada» del *star system* pedagógico de la época, estaban siendo un hueso duro de roer para un colectivo no acostumbrado a milimetrar sobre un papel pautado su labor cotidiana.

Sin embargo, se suponía que así se servía de polea de transmisión para que otros docentes lograsen salir del caos semiótico de tal intringulis y, por fin, en las programaciones de aula, luciesen las formulaciones correctas de algo que hasta entonces pertenecía a los arcanos de un lenguaje tan críptico como tecnicista (incluso ya apuntaba la Reforma del ciclo superior de EGB y aún seguíamos sin operativizar los aprendizajes como mandaban la ortodoxia conductista): no se trataba de que los niños aprendieran los ríos de España (ejemplo ancestral de la Inspección que basaba en tal supuesto todo su oficio y capacidad comunicativa), sino que supieran escribir al menos cinco ríos que desembocasen en el Océano Atlántico sin margen de error y esta conducta terminal, fácilmente objetivable, tuviese su correlato en un concepto de evaluación que sancionaba las especies académicas de lo que en realidad era (y es) un darwinismo académico soterrado en el que sólo sobrevivían (y sobreviven) las especies que mejor se adaptan a las rutinas de la cultura escolar.

No podemos dejar de destacar lo conmovedor que resultó a mediados de la década, que una ley socialista (LO-DE, 1985) viniese a abrir las puertas a los padres (por cierto, están en ella desde entonces), y que se permitiese a aquellos llamados consejos escolares elegir a sus directores y directoras. La democracia daba tímidos pasitos para entrar en la escuela, un sistema participativo aprendía a caminar por los

pasillos, al mismo tiempo que se expandía por el mismo la voz de doña Chari haciendo vibrar los cristales: «¿Qué es el sol?...», como si el laconismo grave de la pregunta fuese a revelar los planes ocultos del demiurgo y se desvelase así un secreto que ha dado de comer, desde que el mundo es mundo, a brujos, chamanes, derviches, sacerdotes, druidas, nigromantes y demás especies de dudosa ralea.

La última recta del siglo XX, en un tiempo no exento de curvas peligrosas, nos trajo una nueva reforma educativa (la actual LOGSE, 1990) y una nueva «caja de Pandora» repleta de palabras y expresiones

imitación barata y bastarda de la técnica ideada por Dottrens y consagrada por Freinet). Éramos niños afortunados porque entonces el director de nuestra escuela era «de oposiciones», o lo que es lo mismo, el mejor, el que más sabía, el que no se equivocaba. Sin embargo, todavía al comienzo de la década de 1980, los continuaban reuniendo para que el inspector o inspectora de turno (casi siempre inspector) les explicara, de una vez por todas, cómo había que redactar aquellos objetivos operativos que tanto se resistían a formar parte de la liturgia docente. Las interpretaciones que se hacían de las recomendaciones de Mager,

A pesar de todo, aún no nos hemos puesto de acuerdo sobre el sentido profundo de la alfabetización tecnológica: ¿consiste en formar usuarios cualificados para que actúen con la competencia necesaria como productores/consumidores en el nuevo orden económico?... ¿O se trata de estimular la participación democrática, desarrollar valores solidarios, estimular el libre pensamiento y la reflexión crítica para formar ciudadanos y ciudadanas para una sociedad que aún no existe?

imitación barata y bastarda de la técnica ideada por Dottrens y consagrada por Freinet). Éramos niños afortunados porque entonces el director de nuestra escuela era «de oposiciones», o lo que es lo mismo, el mejor, el que más sabía, el que no se equivocaba. Sin embargo, todavía al comienzo de la década de 1980, los continuaban reuniendo para que el inspector o inspectora de turno (casi siempre inspector) les explicara, de una vez por todas, cómo había que redactar aquellos objetivos operativos que tanto se resistían a formar parte de la liturgia docente. Las interpretaciones que se hacían de las recomendaciones de Mager,

siones que significaban lo mismo que otras palabras y expresiones que siempre habíamos comprendido. Casi de repente, resultó que el trabajo en equipo, participativo y colaborativo, entre aquellos «profesores y profesoras de EGB» se convertía en el máximo del trabajo docente; de pronto, cualquier estrategia metodológica innovadora perdía esta categoría si no venía avalada por «un diseño curricular que parte de ideas previas y que ha sido elaborado por el equipo docente». Maestros y maestras teníamos por primera vez la oportunidad que esperábamos ansiosos para estrenar aquella agenda que nos regaló la editorial de los libros de los niños: reunión los lunes de ciclo, los martes de nivel, los miércoles del ETCP, los jueves del grupo de trabajo para el proyecto curricular... A través de ellas intentábamos ir memorizando aquella pléyade de neologismos pedagógicos de carácter suntuario que adornaban el discurso docente, para poder repetirlos, así, como espontáneamente, en la próxima reunión.

Mientras, como sucedió con la Ley General de Educación de 1970, nada cambiaba a nuestro alrededor y las fórmulas heredadas del cómo enseñar y cómo aprender siguieron perpetuándose, inalterables e inasequibles al desaliento, y todo eso a pesar de los improbables esfuerzos de innovadores educativos, diseñadores del currículum, tecnócratas y expertos de la Administración, panoplia cíclica de decretos, órdenes y resoluciones...

Se decía por la época, con un incontenible matiz irónico, que el recreo había pasado a ser «segmento temporal de ocio» y que la pizarra era el nombre plebeyo del «panel vertical de los procesos de enseñanza-aprendizaje», y la banca o pupitre, «mobiliario modular polivalente»... incluso la afamada trilogía «sota, caballo y rey», que desde la noche de los tiempos había guiado, como el lucero del alba, nuestro inseguro deambular pedagógico, se llamaría, según los mandarines de eso de la Pedagogía y por la legalidad vigente, «currículum», vocablo de estruendosa fonética y, aunque con etimología latina, nos venía de la literatura científica anglosajona.

Así que, sustituido el becerro de oro del conductismo por otro bajo la denominación acrisolada de «constructivismo», la práctica educativa ha seguido fiel a su espíritu gatopardiano y, una vez más, la bondad pedagógica del nuevo evangelio educativo parece haberse quedado en el espíritu de la ley (impresa). Muchos son los puntos débiles que se han quedado y se están quedando en el color gris que tiñe todo aquello que está a medio hacer: atención a la diversidad, respeto a la pluralidad lingüística y cultural, alfabetización audiovisual, responder a los intereses particulares

del alumnado, implicación en el cuidado medioambiental, refuerzos educativos para alumnos sobredotados, compartir instalaciones con el barrio, organizar el aula para que se produzca la interacción personal y con los medios, flexibilizar los tiempos, considerar el ciclo como unidad, partir de las capacidades individuales, valorar los contenidos del material digital...

Todas darían pábulo a un interminable memorial de agravios que estarían reclamando una segunda oportunidad.

3. El regreso al futuro

Lo cierto es que hemos vuelto a nuestro colegio de la infancia. Lo hicimos como estudiante en Prácticas de Enseñanza y como docentes años más tarde. Y en las dos ocasiones volvimos a encontrarnos con los antiguos mapas, la caja de los poliedros y las tizas de colores. Los mapas añosos que arrancaban casi desde el Imperio Astro-Húngaro habían sido sustituidos por otros más acordes con la geopolítica de la dominación y el mapamundi era ahora un gigantesco McDonald's salpicado de parques temáticos de la factoría Disney. Por allí andaban también las tizas de colores, ahora de fabricación ecológica y no tan agresivas con las epidermis sensibles. Lo que no esperábamos era la supervivencia de la caja de poliedros, pero allí estaba, como la «Esfinge», desafiando la sucesión circadiana de los días y sus noches.

También nos encontramos con un arcaico proyector de cine de 8 mm. mutilado por la pérdida de su objetivo y un proyector de diakinas (artilugio que proporcionaba un efecto simple de animación a cuatro diapositivas montadas sobre un mismo soporte); y un retroproyector con una curiosa bobina de acetato que permitía pasarla como una película por la zona de proyección; y un magnetófono de bobina abierta... Y lo que más nos llamó la atención es que la olorosa pátina que cubría aquellos aparatos no era capaz de ocultar que nunca o casi nunca habían sido utilizados en el aula.

Y así era. Aquella primera generación de audiovisuales, proscrita de la práctica educativa, cautiva y hacinada de por vida en un lúgubre armario por no ser ni mapa, ni caja de poliedros ni tiza de colores, no escanció las «enormes posibilidades» didácticas que aquella chatarrería pedagógica escondía detrás de su corazón de electrones.

Pasaron algunos años hasta que llegamos a tener en el centro un receptor de televisión y un magnetoscopio. Por fin, estos excedentes de los electrodomésticos más cotidianos se filtraban hasta el interior del aula con muros. Ilusionados con nuestras prácticas, prestos

a realizar cualquier actividad innovadora con la que impresionar no a los alumnos, sino a nuestro maestro, que seguía allí, en el colegio, acudíamos veloces a que el director nos autorizase el uso de la televisión. Llevábamos varias tardes preparando aquella clase que quedaría impresa en la mente de todos los compañeros y compañeras del Claustro: 1) Introducción a través de una lección magistral sobre las características de las hienas (documental en La 2, a las 15.30); 2) Visionado del programa; 3) Debate sobre el mismo; y 4) Actividades individuales y grupales. La respuesta del director fue lapidaria: «Es que no sé si funciona... como yo no la uso...».

Pero los tiempos cambian y las nuevas tecnologías han entrado en la escuela por la puerta grande: las maestras de Infantil llevan a sus alumnos a la sala de usos múltiples los viernes a ver películas, que además, están inventariadas: «Los tres cerditos», «Bambi», «101 dálmatas» y últimamente hasta «Pocahonta» y «El rey león», eso sin contar las que los niños traen de casa (prueba evidente de que el alma de los niños postmodernos pertenece, decididamente, a las multinacionales y son, antes que nada, incluso antes de que se produzca el destete de la escolarización, «Mcalumnos» que acuden al «Dinesycole»).

Claro está que los tiempos cambian –o los que cambiamos somos nosotros, que sobre eso hay muchas opiniones– y las recias y rancias costumbres se van modificando... Y la influencia de los medios se está haciendo notar. Por ejemplo, siempre en la sala de profesores se encuentran apilados varios diarios que, cuando tenemos tiempo, ojeamos en nuestras «horas libres»... Y utilizamos el vídeo, cuando le pedimos el favor al compañero de Educación Física que es el que «lo entiende»... Y algunos conserjes hasta desplazan, a veces, a las aulas el retroproyector que la Administración mandó el pasado curso... Y directores y directoras reciben entre escépticos y asombrados el ordenador que llega al centro, y que se puede conectar a Internet con una línea ADSL, y que algún día puede que maestros y maestras sepan utilizarlos (aunque hay algunos alumnos que está orientando muy bien al equipo directivo sobre la utilización de Internet¹)...

Porque, a pesar de todo, aún no nos hemos puesto de acuerdo sobre el sentido profundo de la alfabetización tecnológica: ¿consiste en formar usuarios cua-

lificados para que actúen con la competencia necesaria como productores/consumidores en el nuevo orden económico?... ¿O se trata de estimular la participación democrática, desarrollar valores solidarios, estimular el libre pensamiento y la reflexión crítica para formar ciudadanos y ciudadanas para una sociedad que aún no existe?

Hoy por hoy, el discurso tecno-educativo no ha sabido vertebrar las rutinas académicas y el oropel innovador no es más que un lujoso envoltorio para tanta banalidad pedagógica en el aula con muros. Incluso las tópicas referencias a las autopistas de la información y al ciberespacio pueden ser solamente estrellas fugaces, diluidas entre las Matemáticas de 9'30 a 10'30 y el Conocimiento del Medio de 13'30 a 14'00 horas, entre aprendizajes segmentados en módulos temporales estancos y en espacios físicos invariables.

Y sobre todo, se nos plantea el dilema para el día de mañana de confinar en nuestro armario de turno los ordenadores, programas multimedia, videos digitales, pantallas TFT, algún que otro cable de fibra óptica... porque en realidad no vamos a saber muy bien lo que hacer con ellos. Eso sí, ese armario cuando pasen los años, colmado de vestigios de la cultura mediática postmodernista, se convertirá por derecho propio en un relicario pedagógico de la alfabetización tecnológica.

Mientras, para el descanso de nuestras conciencias, los niños y las niñas siguen aprendiendo... a pesar de todo.

Notas

¹ En España, el 94% de los centros de Primaria y Secundaria tienen conexiones a la Red, pero sólo el 20% de los profesores lo utiliza (sólo en el aula de informática) durante una media de veinte minutos a la semana. Las razones que argumentan son: el 25%, que no hay ordenadores en el colegio; el 23%, que no dispone de Internet en el aula; el 21%, que no lo consideran relevante; y el 18% que no dispone de Internet. Son datos del *European youth into the digital age* (Comisión Europea, octubre, 2001).

Referencias

LEY 14/1970 de 4 de Agosto, Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE).
LEY ORGÁNICA 8/85, Ley Reguladora del Derecho a la Educación, Boletín Oficial del Estado Español de 4 de julio de 1985 (LODE).
LEY ORGÁNICA 1/1990, Ley de Ordenación General del Sistema Educativo de 3 de octubre de 1990. Boletín Oficial del Estado Español, nº 238 (LOGSE).