

Eje 1: Derechos de las infancias: condiciones, posibilidades y prospectivas

INFANCIAS, IDENTIDADES DIGITALES Y ESCUELA

Daniel Martín Brailovsky

daniel.brailovsky@unipe.edu.ar

Ángela María Menchón

angela.menchon@unipe.edu.ar

Universidad Pedagógica Nacional

Buenos Aires, Argentina

Proyecto de investigación: *Infancias, identidades digitales y escuela*

Palabras clave: Infancias - Tecnologías - Escuela - Filosofía de la Técnica

Introducción y breve planteo del problema

La idea social de infancia, y la propia experiencia de ser niño o niña está interpelada en nuestros días por las mediaciones digitales en las relaciones. Es usual referirse a las nuevas generaciones como “digitales”, o particularmente como nativos digitales (Prensky, 20021) se habla de nuevas infancias en virtud del modo en que manejan esas tecnologías (Diker, 2009) y se plantea la idea de que la diferencia entre las generaciones adultas y jóvenes está epocalmente trastocada o invertida en una época definida como “era digital”.¹ Hay preocupaciones relacionadas con los efectos que tiene, en las infancias, el hecho de que nazcan y crezcan en ambientes tecnologizados (Duek, 2013), que aprendan a escribir tipeando en teclados (L’Ecuyer, 2019), que sean acunados por videos de Youtube, que se los entretenga con pantallas en todo momento (Brailovsky, De Angelis, Scaletta Melo, 2022) entre otras variantes. Ante estos diagnósticos, predomina la idea de que la experiencia escolar debe incorporar también esas tecnologías como medios para la enseñanza. El mandato pedagógico es, a nivel discursivo: “incluir” o “incorporar” tecnologías en la enseñanza. En esta ponencia nos interesa explorar la relación entre infancias y tecnologías más allá del territorio demarcado por estos discursos, a partir de las preguntas: ¿cómo se reconfigura la experiencia de ser niño o niña en una cultura atravesada por las tecnologías y medios digitales? ¿Cómo puede pensarse el lugar de la escuela en el marco de estas transformaciones?

Nos interesa profundizar en la noción de “identidades digitales” para entrar en diálogo con las tradiciones de estudio que, desde la filosofía de la técnica, nos invitan a pensarnos como sujetos inherentemente técnicos – Haraway (2022) llega a afirmar que somos *cyborgs* – para desde allí pensar la cuestión de las identidades infantiles en un mundo marcado por las mediaciones digitales.

¹ La inversión en la definición de lo generacional ha sido trabajada con profundidad en: Narodowski, M.: Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna, Buenos Aires: Aique, 1994.

Objetivos-metas

La pregunta que queremos rodear es, entonces: ¿cómo se reconfigura la identidad infantil en una cultura atravesada por las tecnologías y medios digitales? La idea de identidad, compleja y algo escurridiza al análisis, es una oportunidad para pensar los desafíos de la escuela frente a la llamada “cultura digital”, y sus aristas ligadas a lo infantil, entendido desde la larga tradición de estudios sobre las infancias, entendidas éstas no sólo como la experiencia de ser niño o niña, sino también en referencia a todo un conjunto de representaciones comunes acerca de la experiencia, el tiempo y la mirada infantil (Hoyuelos, 2015; Kohan, 2020).

Este propósito particular se inscribe en las líneas generales de la investigación en la que esta ponencia se inscribe², que son:

Objetivo general

Nos proponemos caracterizar, describir y analizar prácticas pedagógicas desarrolladas en el nivel inicial, con especial interés en los usos y significaciones construidas respecto de las tecnologías y medios digitales. El escenario geográfico considerado será todo el territorio nacional de Argentina, aunque no con la intención de abarcarlo en forma representativa, sino para lograr aproximaciones a realidades disímiles y diversas que enriquezcan el trabajo de campo. El marco temporal se define de un modo inusual, pues se circunscribe a un fenómeno en proceso (la pospandemia) cuyo desarrollo es aún incierto, pero que ya ha ido adquiriendo ciertos rasgos predominantes, por ejemplo, la idea de que las tecnologías digitales “llegaron para quedarse”, el reconocimiento de la presencia cada vez más onniabarcante de estas en nuestras vidas, entre otros.

Objetivos específicos

1. Caracterizar, describir y analizar usos pedagógicos de las tecnologías digitales en las instituciones de educación inicial, en base a un registro sistemático de experiencias. Como se ha anticipado en apartados anteriores, lo pedagógico es concebido de un modo amplio, que considera pero trasciende los usos didácticos y se orienta también a la dimensión política, institucional y comunitaria.
2. Identificar discursos y argumentos que predominan en las instituciones en relación a las tecnologías digitales, en base al análisis de documentos y producciones institucionales.
3. Explorar usos y significaciones de las tecnologías en otros ámbitos que incumben a las infancias (sus hogares y familias, los espacios públicos que frecuentan, entre otros) y con los que la educación inicial entra en contacto.

Marco teórico ¿Qué es la identidad? Rasgo, conciencia, relato y alteridad

El diccionario RAE dice que la identidad es el “conjunto de rasgos propios de un individuo o de una colectividad que los caracterizan frente a los demás”. Es decir que la identidad se define a través del límite entre un yo y un no-yo, entre yo y los demás, entre yo y el resto, los otros. Es una definición relacional: para decir que algo es algo (o que alguien es alguien) apela al recurso de pensarlo en relación a otra cosa que no es, que no posee esos rasgos distintivos. En una segunda acepción, se define a la identidad como la “conciencia que una persona o colectividad tiene de ser ella misma y distinta a las demás”. La identidad es entonces el acto de saberse, pensarse, sentirse o percibirse tributario de los rasgos que lo diferencian de los demás. Conceptos como identidad de género *autopercebida* dan cuenta de este rasgo subjetivo de la identidad.

² Proyecto de Investigación de línea de programación científica de la Universidad Pedagógica Nacional, titulado “Infancias, tecnologías digitales y escuela: un análisis desde la educación infantil”, equipo integrado por Daniel Brailovsky (dir.), Ángela María Menchón, Gabriel Scaletta Melo, Laura Coppo, Susan De Angelis y Verónica Silva. Área Educación Inicial, Unipe, 2022-2023.

En tercer lugar, la identidad remite a una historia. Es difícil pensar una definición de identidad que no sea narrativa. Ante la pregunta ¿quién es N? la respuesta tiende a asumir, en alguna medida, una forma narrativa. Se puede decir, por ejemplo: “*Nació en tal ciudad, en tal año, se desempeñó en tal oficio, contrajo matrimonio, tuvo hijos, lo acometieron tales desgracias, tales golpes de suerte, realizó tales hazañas...*”. Es decir, la narración de sí mismo hace que el presente cobre sentido en función de un pasado. Existe una cierta forma de identidad, dice Ricoeur, que “el sujeto humano alcanza por la mediación de la función narrativa”. Desde esta perspectiva,

“(…) el tiempo humano se constituye en la intersección del tiempo histórico, sometido a las exigencias cosmológicas del calendario y del tiempo de la ficción (epopeya, drama, novela, etcétera), abierto a variaciones imaginativas ilimitadas” (Ricoeur, 1986, p. 342).

En este punto, la premisa del autoconocimiento conduciría a interpretarse a uno mismo a partir del régimen del relato histórico y del relato de ficción. Esta idea de una identidad narrativa está relacionada también con quiénes son coprotagonistas en la historia que vivenciamos. La historia que nos precede y nos explica puede ser vista a partir de una serie de acontecimientos-significados que abarcan también a aquellos junto a quiénes estuvimos.

Esto nos lleva a una cuarta acepción de la identidad que nos invita a pensarla como pertenencia a ciertos colectivos. En este sentido, decir que uno es un hombre o una mujer implicaría una pertenencia al colectivo de los hombres o de las mujeres; decir que se es docente implicaría pertenecer al colectivo de los docentes, etc. Podría decirse que esta dimensión comunitaria de la identidad se acentúa cuando son asumidos rasgos asociados a las llamadas “minorías”. Ser negro, ser homosexual o ser extranjero, por ejemplo, son algo más que rasgos objetivables que conforman un perfil: se hacen eco de una resonancia social e histórica, más allá de que exista o no una militancia en el plano individual. En este sentido, la identidad tiene mucho de político. En la diferencia generacional, que es lo que nos convoca aquí, hay también un rasgo de pertenencia especialmente relevante desde una mirada pedagógica: ser joven, en un determinado contexto histórico, puede implicar pertenecer al grupo etario que se caracteriza por su antagonismo con los viejos (caracterizados, por ejemplo, como conservadores que impiden la renovación del mundo) y ser viejo, al contrario, puede remitirnos al colectivo de los hombres viejos (caracterizados como sabios y prudentes) que impiden que la ingenuidad de los niños o la insolencia de los jóvenes deshaga el mundo tan trabajosamente construido.³

El problema de la identidad ha ocupado a filósofos y filósofas desde hace larga data. La cuestión por determinar qué es aquello que persiste a través de los cambios o qué es lo que hace que algo o alguien sea lo que es, ha sido abordada desde perspectivas teóricas tales como el esencialismo, el existencialismo, el constructivismo, la hermenéutica, por mencionar algunas. No hay un consenso conceptual que nos permita cercar el término, lo que queda claro es que el mismo es un disparador de múltiples controversias: la idea de identidad puede dar pie a nacionalismos fundamentalistas, a esencialismos biologicistas y al mismo tiempo ser estandarte para la reivindicación de derechos de las “minorías” o grupos de la población subalternizados.

Sin afán de discutir aquí el problema filosófico de la medida en que la existencia (y la conciencia) de ciertos rasgos es una credencial de pertenencia a colectivos, digamos al menos que hay algo del orden de la comunidad que se abre (bajo el modo de una invitación, una herencia o un mandato) para ciertos grupos, y esto indudablemente tiene que ver con la identidad. Esto no

³ Vale la pena traer entre líneas un contrapunto interesante que ofrece Jorge Larrosa: “A mis alumnos”, dice Larrosa, “les encanta una frase de Paulo Freire que dice algo así como que para cambiar el mundo hay que cambiar primero a los sujetos que van a cambiar el mundo (mis alumnos, desde luego, no leen a Paulo Freire -en la universidad, en general, ya no se lee-pero se llenan la boca con algunas frasecitas resultonas que algún que otro profesor les copia en la pizarra). Lo que pasa es que hoy en día el mundo cambia que es una barbaridad, y no digamos los sujetos que cambian el mundo (gracias, claro, a todas esas maquinitas que son mucho más que maquinitas, que son modos de vida). Tal vez por eso a veces suelo proponer como ejercicio contrastar esa frase con otra de Camus, del discurso de recepción del Nobel, que dice así: Cada generación se siente destinada a rehacer el mundo. La mía sabe que no podrá hacerlo. Pero su tarea es tal vez mayor. Consiste en impedir que el mundo se deshaga” (Larrosa, J.: P de Profesor, Buenos Aires, Novedades Educativas, 2018, p.183).

significa, por supuesto, que esas tradiciones nos definan, que sean mandatos inamovibles, o que signifiquen lo mismo para todos. Como señala Hobsbawm, “puedo describirme de cien formas distintas; y según cuál sea mi propósito elegiré resaltar una identificación sobre otras, sin que ello suponga en ningún momento excluir a las demás” (1993, p.5), pero la fuerza que tiene en nuestros días la idea de la identidad cultural como un derecho a resguardar, hace que deba considerarse esa dimensión de lo identitario.

A esta definición de identidad como suma de *rasgos* que nos caracterizan, como *conciencia* de esos rasgos, como *narración* que cuenta nuestra historia y como *pertenencia* a ciertos colectivos, puede añadirse (sin pretensión de colmar lo que se puede decir sobre la identidad) que la identidad tiene que ver también con la *mirada de los otros*. Una persona es vista, definida, nombrada por los demás, sin que esa mirada sea independiente de las dimensiones anteriores, pues no se mira igual a cualquiera, se mira con estereotipias, se mira narrativamente, y siempre con una mirada “manchada”.⁴ Ese mirar y nombrar de los demás se ha profundizado desde el psicoanálisis, donde la idea de alteridad (u otredad) es un concepto recurrente. Frigerio, siguiendo un texto de Pierre Kammerer, recupera la figura de los “prestadores de identidad”, que despliega en una serie de figuras: los antepasados muertos (la huella ya borrada en la que se inscribe la nueva generación), los genitores (Kammerer habla de los ‘padres biológicos’), los reales (los que ofician de función materna/paterna), los que asumen la “postas” o “relevos” (los educadores, y todos los oficios a los que Frigerio denominará ‘oficios del lazo’), distintas formas de figuras, imagos y mandatos parentales, y los contemporáneos, los pares, “que no cesan de ofrecer rasgos de identidad, propuestas identificatorias, coincidentes o disidentes con la de los anteriores” (Frigerio, 2003).⁵

Distintos autores han desarrollado de diferentes maneras esta relación entre identidad o subjetividad y mirada del otro. Un ejemplo de corte pedagógico es la línea de las pedagogías de las diferencias que propone Carlos Skliar, por ejemplo, donde se piensa la alteridad como clave de lectura de las relaciones educativas para deconstruir conceptos como diversidad, inclusión, integración o discapacidad (Skliar, 2018). En este abanico de enfoques de la identidad como espejo de las relaciones y las miradas se diría que se es, desde el comienzo, en la confirmación que un Otro (con mayúsculas) nos brinda como reflejo del yo desde sus gestos: según cómo la madre mira al bebé, por ejemplo, desde el momento de nacer, es que se va subjetivando y se va identificando como hijo.

En la misma dirección, puede reconocerse cierta forma de reflejo y extensión de la identidad en los objetos. El mundo material ampara y extiende nuestra subjetividad. Tener y usar objetos implica no sólo darles un uso práctico sino también conectarse con los símbolos, las connotaciones y los valores que los objetos portan. Los objetos poseen una utilidad porque solucionan problemas y realizan tareas. Pero también funcionan como vehículo de mensajes que no caben tan cómodamente en las palabras: los objetos son metáforas. Tenerlos y usarlos sirve a las personas para expresar el modo en que se sitúan frente a los dilemas y los debates del día a día (Brailovsky, 2012). Y en este punto, las tecnologías digitales son objetos particulares. Su materialidad es más pobre en materiales, peso y textura que la de los objetos no digitales, y tienden a cierto sincretismo material: resumen y sintetizan una larga serie de objetos cotidianos que, reemplazados por los dispositivos digitales, tienden a desaparecer. El antropólogo Jan Chipchase, tras realizar el ejercicio investigativo de revisar las carteras, bolsillos y mochilas de un gran número de personas, halló que más allá de cualquier diferencia de clase, género, edad, etc., los tres objetos que casi todo el mundo lleva consigo son: llaves, dinero y teléfono celular. La llave, en la perspectiva de Chipchase, representa el acceso al refugio, a la tibieza del hogar.

⁴ Tomamos la idea de “desmanchar la mirada” de las producciones de Iván Castiblanco, por ej.: Castiblanco, I. (2019). Dar la mirada, ¿Es posible una ética de la mirada en fotografía?, disponible en: <https://equidaddiversidad.files.wordpress.com/2014/01/dar-la-mirada.pdf>

⁵ Un ejemplo claro de la confluencia de las nociones de identidad, grupo de pertenencia y herencia puede reconocerse en la enorme tarea de restitución de identidad realizada en Argentina por las Abuelas de Plaza de Mayo.

Podríamos agregar que es, también, un objeto fuertemente identitario en tanto representa la exclusividad del acceso al propio territorio, y la puerta que esa llave abre y cierra, demarca la línea entre el yo y el no-yo que, como vimos, es parte esencial de cualquier definición de identidad. El dinero y el celular, por su parte, comparten el rasgo de ser objetos multipropósito. Sustituyen objetos. El dinero, por su cualidad de intercambio, el celular simplemente porque los desplaza y ocupa su lugar.

Siempre hemos sido con la técnica, siempre hemos sido sujetos técnicos. Pero ¿somos más o menos técnicos concentrando casi todo en el celular? ¿Cómo cambia nuestra relación con los objetos técnicos (y por ende nuestras relaciones con el mundo y entre nosotros) cuando el celular aparece reemplazando al despertador, la agenda, la radio, el diario, el teléfono, el buzón de cartas, la guía filcar, el libro, la máquina de escribir, la calculadora, los biblioratos, los pasajes, el fax, las cartas, la cámara fotográfica, el libro, etc.? Y en el caso específico de las infancias escolarizadas: ¿qué se gana y qué se pierde con estos gestos de sincretismo material?

Identities infantiles digitales

La figura del “nativo digital” ha sido criticada hasta el hartazgo por su regreso a una visión esencialista de la identidad, y por descontextualizar las experiencias sociales (Ames, 2015). En el revés de esta noción, sin embargo, hay una cuestión a la que se ha atendido mucho menos: el hecho de que lo propio de las infancias (y tal vez esta sea una de las cualidades contemporáneas más significativas de la experiencia infantil) es precisamente la desconexión. Las niñas y niños nacen sin una cuenta de gmail, son sujetos de relaciones tangibles, analógicas. Carecen, en principio, de lo que podría llamarse una identidad virtual. Hasta cierta edad, sus intereses, sus prioridades, sus relaciones, existen más o menos al margen de la virtualidad. ¿Cómo es, entonces, el proceso mediante el que son introducidos en las prácticas que forjan su identidad virtual? ¿Cómo es, cuándo es, cómo sucede, qué discursos rodean al nacimiento de la identidad digital de las infancias? ¿Qué efectos produce en sus vidas y en su escolaridad? Comencemos por hacer una distinción entre tres maneras distintas de pensar la relación entre identidad y mundo digital.

Identidad legal virtualizada: del DNI al código de verificación

La identidad tiene un aspecto legal, ligado al control estatal de las interacciones civiles, comerciales, penales, etc. La identidad a la que nos remitimos cuando mostramos nuestro carnet plástico, nuestra fotografía, las impresiones del pulgar, etc. es una dimensión de lo identitario que en otras épocas históricas fue asumido por la iglesia católica. En la mayoría de los países de Latinoamérica, hacia fines del siglo XIX tuvieron lugar reformas que produjeron una serie de leyes civiles (en Argentina impulsadas por el roquismo) que le quitaron a la iglesia católica el control de los nacimientos, de las muertes, de los matrimonios, para pasar a ser potestad del Estado.⁶ Desde ese momento, los nacimientos, los matrimonios y las muertes pasaron a ser incumbencia del registro civil. La educación, también en manos del Estado, se reguló por leyes generales que la convirtieron en una política pública, un derecho y una obligación. Esta expropiación del Estado respecto de la iglesia, creemos, tiene su correlato en nuestros días con una segunda expropiación: ya no del Estado respecto de la iglesia, sino de las plataformas informáticas respecto del Estado. Esto puede verificarse en los mecanismos contemporáneos de verificación de la identidad: en muchos casos, ya no es necesario portar un carnet para comparar el rostro y la foto, sino que basta con recibir y verificar un código por whatsapp o por correo electrónico, u otro mecanismo similar. Estos mecanismos digitalizados de acreditación de la identidad, aunque en alguna medida siguen estando regulados por el Estado, tienden a autonomizarse. Comprar, vender, viajar, acceder a lugares públicos, son actividades mediadas tanto por credenciales

⁶ Puede verse un repaso histórico con información detallada sobre la creación de registros civiles en toda Latinoamérica en la tesis de Vargas Aramayo: Vargas Aramayo, R. (2022). El papel del registro civil en la construcción del estado nacional en Bolivia, 1938–1970, Tesis UMSA, Bolivia. - <https://repositorio.umsa.bo/bitstream/handle/123456789/31285/TM-377.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

físicas como digitales. Las plataformas digitales han asumido muchos de los mecanismos prácticos de la acreditación de la identidad, en algunos casos articulándose con el Estado, y en otros prescindiendo de él completamente.

Identidad pública virtualizada: la huella digital

Una segunda forma de identidad virtualizada es la que se apoya en la llamada “huella digital”, esto es, los datos públicos (obra social, códigos tributarios, datos de impuestos, eventos judiciales, transacciones comerciales, archivos académicos, repositorios) que han generado los propios usuarios y que están disponibles online.⁷ La huella digital abarca todo aquello que es accesible públicamente de una persona. Lo que en la era predigital estaba disperso en un conjunto de espacios públicos difíciles de rastrear (para saber algo acerca de alguien había que recorrer distintas bibliotecas, hospitales, comisarías, juzgados, etc.) en tiempos de compresión digital la huella está mucho más disponible. Se puede saber mucho de una persona buscando en Internet y hallando todo aquello que es rastreable a partir de las intervenciones mediadas por tecnologías que se han tenido en distintos ámbitos.

Identidad de redes: ¿marketización o literaturización del yo?

La tercera forma virtualizada de la identidad, que forma parte de la huella digital pero que nos interesa caracterizar en forma independiente, es sin duda la más interesante y problemática: la identidad que se construye en las redes sociales. En los perfiles de las redes hay, retomando los planteos iniciales, una serie de *rasgos* (muchas veces objetivados en descripciones muy precisas, para cuya definición el usuario tilda ciertos casilleros) y una *conciencia* de esos rasgos, pues la construcción del perfil es una tarea que el usuario emprende en forma voluntaria, calculada y meticulosa. Esta conciencia desborda la idea resignada de “ser quien nos toca ser”, y avanza en un terreno al que podríamos en principio reconocerle un grado de soberanía bajo la forma lúdica de la personalización del perfil. Hay, en ese sentido, un relato, una *narración* que se despliega en los muros, las storys, los reels, etc. Las redes son fuertemente narrativas en su forma de desplegarse. Y hay, desde ya, un reflejo ofrecido por los Otros bajo la forma de comentarios, reacciones, likes, solicitudes de amistad, etc. Vemos entonces que los elementos señalados antes como constitutivos de la identidad se expresan en las redes de un modo particular.

Dos lecturas pueden esbozarse respecto de la identidad como “construcción de un perfil”. Por un lado, la idea del traslado a la vida individual de un procedimiento que tradicionalmente estaba reservado a las empresas respecto de sus marcas comerciales. El diseño de un logo, la elección de un eslogan, la decisión estratégica acerca de qué y cómo se muestra en función de ponderar las demandas, todo ello parece haberse ido llevando al plano de cierta gestión de la identidad individual en las redes sociales. Los criterios empresariales de construcción e identidades corporativas con fines comerciales vienen estipulados en los manuales del marketing, insumos de los que las empresas echan mano para construir una imagen institucional. Cabe preguntarse cuánto de este traslado de la identidad virtual de las empresas a la identidad virtual del individuo pasa con todos o algunos de esos manuales.

La otra lectura de la identidad como construcción de perfiles apuntaría a una dimensión lúdica, literaria. En las redes sociales, en las aplicaciones de citas, las personas pueden jugar a ser otras, mostrar determinados aspectos de sus vidas, sus gustos, sus inquietudes, y construir, a partir de sí mismos, un personaje. El carácter construido de un perfil en redes reedita la pregunta por el carácter construido de la identidad, es decir ¿cuánta agencia tenemos en la construcción de nuestra identidad? En el perfil en una red social, la ilusión de que esa identidad es infinitamente construida y somos totalmente dueños de construirla, se impone con mucha fuerza. Mediante el perfil, el usuario va contando un relato de sí mismo, y eventualmente se sentirá soberano en el relato que cuenta. No obstante, las redes y las aplicaciones desde sus diseños tienden a

⁷ Puede verse el material público informativo que desde el Estado nacional se ofrece en <https://www.argentina.gob.ar/justicia/convosenlaweb/situaciones/que-es-la-huella-digital-en-internet>

estandarizar los modos en que los sujetos se presentan y se muestran, perfilizando y homogeneizando las identidades. Basta con ver cualquier red social para identificar patrones y tendencias, tipos de publicaciones, tipos de fotos, construcción de escenas, etc. Al respecto, se ha señalado el papel de las selfies (autorretratos) en tanto “la popularidad y producción masiva de selfies en las redes sociales han definido puntos de interés, que distintas disciplinas han acogido con especial énfasis, y sobre las que se desarrolla una revisión profunda y constante para determinar si han influido, y de qué forma, en la construcción individual de la identidad y la definición del autoconcepto” (Miranda, 2023, p.6).

Un rasgo de las versiones virtuales de la identidad legal, pública y de redes es que en los vínculos mediados por tecnologías, la diferencia entre la niñez y la adultez se desdibuja. Los relatos habituales respecto de cómo una persona se convertía en adulto/a tenían que ver con aspectos discernibles como la mayoría de edad (establecida por las leyes), el desarrollo orgánico (analizado por la medicina) y una serie de rituales que construye la cultura: el pantalón largo, el carnet de conducir, el noviazgo, la iniciación sexual, todos gestos ligados al paso de la niñez a la adultez. En el marco de la virtualización de las identidades, estos rituales se complementan con otros que tienen que ver con la adopción de mediaciones virtuales. Pasan a ser signos de madurez hitos como el primer teléfono celular, tener una cuenta de correo electrónico, o un perfil en redes como Instagram o TikTok. La posesión del primer celular, por caso, cambia completamente la manera de vincularse de las personas y cambia algo en el modo de ser visto por los demás. Se pasa a tener noticias de esa persona a través de sus estados, perfiles y publicaciones, que dan lugar a una idea diferente del entorno de alteridad y se comienza a construir una narrativa sobre sí mismo diferente de la que era capaz de exhibir antes.

Toda la estructura conceptual sobre la identidad que venimos presentando podría analizarse a la luz del acto de acceder al primer dispositivo móvil. El teléfono móvil permite también acceder a los productos y a los servicios que están a la vuelta de un click a través de los dispositivos, muchos de los cuales (suscripciones, plataformas de consumo, plataformas educativas, etc.) están asociados a los significados socialmente atribuidos a ser niño o ser adulto. Y en sentido amplio, la posesión de un teléfono móvil incorpora al sujeto al radio de alcance de los efectos de esa potente algoritmización de la vida pública y privada que preocupa a los filósofos contemporáneos que analizan los hechos culturales vinculados con la era digital. El niño o el adolescente que recibe su primer celular siente en general que se le abren nuevas oportunidades de libertad, autenticidad y creación. Paradójicamente, y como señala Byung-Chul Han, lo que caracteriza a la dominación en el régimen de la información “no es que el sujeto sea dócil ni obediente: más bien se cree libre, auténtico y creativo. Se produce y se realiza a sí mismo” (Han, 2022, p.10). En las nuevas modalidades de control, agrega Han, “no se obliga a la gente a tener una visibilidad panóptica. Más bien esta se expone sin ninguna coacción externa, por una necesidad interior” (ibíd.) Este mundo de resonancias apocalípticas, donde la hegemonía está determinada por los medios (digitales) que orientan la conducta y el consumo, es un mundo al que se ingresa de lleno en el momento preciso en que se comienza a digitalizar la identidad.

Metodología

La investigación en la que esta ponencia se encuadra se organiza en torno a un diseño cualitativo que responde a una estrategia general de la investigación con énfasis en una lógica cualitativa, combinado con instancias participativas de investigación social. Las técnicas de recolección de información de las que se ha hecho uso son las entrevistas en profundidad a informantes clave en las instituciones, el análisis de documentos en los que estén inscritas las huellas de la experiencia, que recojan discusiones o posicionamientos al interior de las instituciones, las observaciones y los registros de campo. El trabajo se enfoca en escenarios escolares usuales (situaciones de enseñanza, ceremonias de inicio de la jornada, actos escolares, reuniones, clases, jornadas) en su existencia tanto presencial como virtual y otros espacios donde tienen lugar las experiencias de la infancia. Concebimos el trabajo de campo como una búsqueda de

sentido en la que, por un lado, “son los actores y no el investigador, los privilegiados para expresar en palabras y en prácticas el sentido de su vida, su cotidianeidad, sus hechos extraordinarios y su devenir” (Guber. 2001, p.7), desde una concepción flexible que sirve “para advertir lo imprevisible, lo que para uno *no tiene sentido*” (Ibíd.). Y a la vez, por lo anterior, las técnicas a ser empleadas pueden preverse en un diseño preliminar, pero dicho diseño no es un imperativo al cual someterse rígidamente, sino una guía abierta y flexible a ser reconsiderada sobre la marcha. Por ello, no descartamos reconsiderar algunas de estas estrategias a la luz de los resultados que vayamos obteniendo.

f) Resultados y conclusiones. De incluir tecnologías, a ponerlas sobre la mesa

Frente a la idea ampliamente instalada en la concepción imperante de las tecnologías, de que las mismas (si se les da un “buen uso”) constituyen un recurso que sirve y facilita, que amplía y potencia la tarea escolar, nos interesa explorar otras visiones para ser contempladas como analizadores de la inserción de lo tecnológico en la escuela. El enfoque que se impone para pensarlas es el de la conveniencia didáctica, la instrumentalidad, asociado además al discurso de la innovación. En esta perspectiva, el rol central de la escuela se expresa en el imperativo de *incluir* las tecnologías. Éstas, además, generalizadas bajo la idea de tecnologías, TICs o recursos digitales, se muestran como un conjunto más o menos homogéneo de herramientas que se ofrecen al docente para mejorar su tarea.

Si son pensadas, en cambio, como parte de la cultura, y si se considera su cualidad de fuertes medios de construcción de identidades infantiles, se abren otras posiciones para los actores educativos. Las tecnologías, en este sentido, pasan a ser no solamente una herramienta que la escuela deba incorporar, sino también un elemento de la cultura que tiene otros efectos a los cuales la escuela también puede prestar atención. Las tecnologías nos sirven tanto como nos controlan, nos sustituyen, nos desplazan, nos desigualan, nos asustan, nos incitan, inciden sobre nuestras conductas y nuestras visiones del mundo y de alguna manera nos hacen ser quienes somos y hacer lo que hacemos.

Allí donde las tecnologías cobijan formas contemporáneas de vigilancia insertas en la vida cotidiana disfrazadas de conveniencia (Han, 2022), la escuela podría ser el espacio en el cual las subjetividades se constituyan como espacios de resistencia. Aunque se trataría de una resistencia diferente de la que se ejerce ante la clásica vigilancia opresiva, pues si en el régimen de la información, las personas no se sienten vigiladas y limitadas, sino libres y creativas, resistir deviene en un gesto de desnaturalización de los valores en los que estamos sumergidos.

Allí donde las tecnologías son el vehículo de un lenguaje publicitario, de una lógica del marketing, en el que toda racionalidad es relegada por la fuerza de las emociones y todo argumento parece ante el imperativo de la opinión, la escuela puede ser el lugar en el que el tiempo más lento de la conversación habilite alguna forma de restitución del acto de pensar. Las publicidades, las fake news (noticias falsas), los memes y las distintas manifestaciones de aquello a lo que se llama posverdad, todo ello en la escuela puede ser puesto bajo la lupa, bajo análisis, o como dicen Masschelein y Simons, bajo nuevas luces (Masschelein y Simons, 2014). Este mandato conservador de la escuela ante el imperativo de novedad que traen los desarrollos tecnológicos se expresa bien en las palabras de Fernández Liria: “hay asuntos políticos que exigen una postura esencialmente conservadora, precisamente contra el carácter perpetuamente revolucionario del capitalismo. La educación es uno de ellos” (Fernandez Liria y otros, 2017, p.377).

Allí donde las tecnologías son ocasión de una protocolización automática de casi todo y de una sincretización y sustitución de muchos objetos en uno (el celular), la escuela puede ser el espacio en el cual se haga lugar a la (re)aparición de viejos y nuevos objetos vinculados a formas actuales e históricas de relacionarnos con lo material. Ya nadie escribe cartas. Pero en la escuela, escribir cartas puede ser una bella manera de estudiar y reconstruir nuestras formas de comunicarnos.

En la puerta de las escuelas, dice Larrosa, podría haber un cartel que diga: “usted aquí encontrará de todo”, es decir, la escuela se instituye como un espacio generoso en lo que se refiere al despliegue de materialidades interesantes. Este cartel, claro, estará junto a otros carteles que dirán “Usted aquí tiene tiempo” y “Usted aquí tiene un lugar” (Larrosa, 2018). Tiempo, lugar y materialidad: tres dimensiones de lo educativo que convierten a las aulas en lugares potentes para la resignificación de lo tecnológico.

Allí donde las tecnologías se constituyen en una fuente no sólo de información, sino también de instrucciones y de indicaciones, convirtiéndose “de modo imperceptible pero cada vez más masivo, en una instancia menos destinada a informar que a orientar la acción humana” (Sadin, 2022, p.52), la escuela puede ser el lugar en el cual se formule una pregunta respecto de la soberanía de nuestras acciones. En la escuela se puede preguntar por aquellas cosas que, mediante las tecnologías se nos “hacen hacer” (acción compulsiva), se nos “hacen dejar de hacer” (acción disuasiva) o se nos “hacen pensar y sentir” (acción persuasiva). En la escuela, estas acciones, omisiones y sentires pueden ser interrogados desde un ángulo político, partiendo de las propias experiencias personales y familiares con las tecnologías digitales, para verlas desde otros ángulos. Si las tecnologías digitales tienden a sustituirnos en algunos de los gestos que nos humanizan (gestos de encuentro, de construcción, de orientación, de decisión, de pensamiento), la escuela puede ser el lugar en el que nos preguntemos qué cosas no estamos dispuestos a dejar de hacer por nosotros mismos.

Allí donde las tecnologías digitales traen y tienden a un uso *por defecto* e instalan una lógica industrializada de la interacción con una interfase más o menos dinámica, pero siempre sujeta a un manual de uso tácito cada vez más rígido, la escuela es el espacio en el que se puede promover un uso *artesanal* de los dispositivos. Esta oposición entre “uso por defecto” y “uso artesanal” es, creemos, una clave central para resignificar la hegemonía didáctica de una tecnología vista como un recurso a ser incluido y sólo valorado en su utilidad y su buen uso.

Así como las reivindicaciones del colectivo feminista sumaron a sus tradicionales luchas macropolíticas (como el sufragio universal, la equiparación de salarios, la legislación de la IVE) un fuerte trabajo de desnaturalización de los micromachismos y las expresiones cotidianas del patriarcado, de modo análogo las formas de resistencia ante los aspectos alienantes de la cultura digital pueden pensarse como un desafío pedagógico y político que se abre ante la escuela en nuestros días.

Bibliografía

- Ames, P. (2015). Educación, tecnología e infancia: explorando métodos y conceptos para comprender la experiencia infantil contemporánea. I Congreso Latinoamericano de Teoría Social. Instituto de Investigaciones Gino Germani. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, agosto de 2015.
- Brailovsky, D. (2012). La escuela y las cosas, Rosario: HomoSapiens.

- Brailovsky, D., De Angelis, S., & Melo, G. S. (2022). Ni malas ni buenas: Escenarios del encuentro entre infancias y pantallas. *Voces de la educación*, 25-51.
- Diker, G. (2009) ¿Qué hay de nuevo en las nuevas infancias? Univ. Nacional de General Sarmiento, Buenos Aires: Biblioteca Nacional - https://repositorio.ungs.edu.ar/bitstream/handle/UNGS/102/30_23%20Que%20hay%20de%20nuevo%20en%20las%20nuevas%20infancias_Diker.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Duek, C. (2013). *Infancia entre pantallas: las nuevas tecnologías y los chicos*. Buenos Aires: Capital Intelectual.
- Fernández Liria, C., García Fernández, O. y Galindo Ferrández, E. (2017). *Escuela o Barbarie. Entre el neoliberalismo salvaje y el delirio de la izquierda*, Madrid : Ediciones Akal.
- Frigerio, G. (2003). *Identidad es el otro nombre de la alteridad. La habilitación de la oportunidad*, Seminario en Cem, disponible en <https://www.chicxsdel pueblo.com.ar/wp-content/uploads/2019/11/Identidad-Frigerio.pdf>
- Guber, R. (2001) *La etnografía, método, campo y reflexividad*, Bogotá: Norma.
- Hall, S. (2003). *Introducción: ¿ Quién necesita identidad? Cuestiones de identidad cultural*, 17.
- Han, Byung-Chul (2022). *Infocracia: la digitalización y la crisis de la democracia*, Buenos Aires: Taurus.
- Haraway, D. J. (2022). *A Cyborg Manifesto: An ironic dream of a common language for women in the integrated circuit*. In *The Transgender Studies Reader Remix* (pp. 429-443). Routledge.
- Hobsbawm, E. (1993). *Identidad*, Conferencia inaugural del congreso «IJSOS Nacionalismos en Eutopa: Pasado y Presente», Santiago de Compostela, 27-29 de septiembre de 1993.
- Hoyuelos, A. (2015). *Los tiempos de la infancia. Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e pedagógicas*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 39-56. - <https://momoweb.files.wordpress.com/2011/07/alfredo-hoyuelos.pdf>
- Kohan, Walter (2020) *Paulo Freire más que nunca : una biografía filosófica* , Ciudad Autónoma de Buenos Aires : CLACSO - <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20200306042539/Paulo-Freire-mas-que-nunca.pdf>
- L'Ecuyer, C. y otros (2019) *Lectura digital en la primera infancia*, documento de Cerlalc-Unesco, disponible en: <https://cerlalc.org/wp-content/uploads/2019/04/Dosier-Lectura-digital--VF3.pdf>
- Larrosa, J.: (2018) *P de Profesor*, Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Masschelein, J. y Simons, M. (2014). *En defensa de la escuela. Una cuestión pública*, Buenos Aires: Miño y Davila.
- Miranda, M. G. (2023). *El self, constructo performativo de la identidad contemporánea. Reflexiones sobre la presentación y representación del "yo" en las redes sociales*. *El Ornitorrinco Tachado*, (17).
- Narodowski, M. (1994). *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*, Buenos Aires: Aique.

- Prensky, M. (2001). Nativos digitales, inmigrantes digitales. *On the horizon*, 9(5), 1-7. / Cassany, D., & Ayala, G. (2008). Nativos e inmigrantes digitales en la escuela. *Participación educativa: revista del Consejo Escolar del Estado*. 2008; 9 (4): 57–75.
- Ricoeur, P. (1986). La identidad narrativa. Conferencia pronunciada en la Facultad de Teología de la Universidad de Neuchatel el 9 de noviembre de 1986 con motivo de la concesión a Paul Ricoeur del doctorado "honoris causa" en teología. Publicada en el volumen colectivo dirigido por P. Bühler y J. F. Nabermaacher titulado *La narration. Quand le récit devient communication*. Geneve, Labor. La versión castellana consultada puede verse en: <https://textosontologia.files.wordpress.com/2012/09/la-identidad-narrativa-paul-ricoeur.pdf>
- Sadin, É. (2022). *La inteligencia artificial o el desafío del siglo: anatomía de un antihumanismo radical*, Buenos Aires: Caja Negra.
- Skliar, C. (2018). *Pedagogías de las diferencias*, Buenos Aires: Noveduc.
- Skliar, C. Y Téllez, M (2008) *Conmover la educación: ensayos para una pedagogía de la diferencia*, Buenos Aires: Noveduc. - <https://agmerparana.com.ar/wp-content/uploads/2017/09/SKLIAR-Carlos-y-TELLEZ-Magaldy-CONMOVER-LA-EDUCACION-ENS.pdf>
- Vargas Aramayo, R. (2022). *El papel del registro civil en la construcción del estado nacional en Bolivia, 1938–1970*, Tesis UMSA, Bolivia. - <https://repositorio.umsa.bo/bitstream/handle/123456789/31285/TM-377.pdf?sequence=1&isAllowed=y>