

## **El gran reset de la educación**

Jordi Solé Blanch  
Marta Venceslao

20 de mayo de 2023

---

El capital no descansa, siempre al acecho de nuevos nichos de mercado, ¿cómo dejar de lado un sector globalizado como el de la educación? Vean las inversiones de las grandes multinacionales tecnológicas, que no hacen más que multiplicarse. *Startups* de reciente creación, diseñadas para colonizar los nuevos “mercados tecnoeducativos” (Saura, et al., 2023), atraen a inversores de capital riesgo dispuestos a obtener grandes beneficios. Mientras tanto, actores privados de todo tipo adquieren un protagonismo inusitado en la formulación de políticas educativas. Empresas que no operan en el sector educativo como área de negocio ofrecen programas formativos y experiencias piloto a fin de construir con sus discursos y acciones una nueva educación. La política educativa intensifica las dinámicas, los actores y las formas de privatización a través de la expansión del capitalismo en su era digital. De hecho, estos nuevos desarrollos de la privatización están avanzando incluso de manera más determinante que el proceso de privatización de la propia oferta educativa.

Sin duda, los objetivos son muy ambiciosos. Está en juego el diseño tecnológico y social del futuro inmediato, la instauración de nuevas formas de vida, la posibilidad de imponer un nuevo orden social. Y un negocio muy suculento. Para ello, el papel de la educación es fundamental. Todas las iniciativas en curso, imparables, pretenden darle la vuelta al sistema educativo, transformarlo de arriba a abajo en todos sus niveles, etapas y ámbitos formativos. Hay que poner en marcha un nuevo modelo pedagógico, el desarrollo de un programa institucional capaz de ordenar las prácticas escolares (el currículum, el discurso pedagógico, las metodologías, el rol docente, las psicologías del niño, la investigación educativa, etc.) a fin de producir el tipo de personas que requieren la época y los desafíos que se avecinan.

Todo debe cambiar. “La ciudadanía reclama un sistema educativo moderno, más abierto, menos rígido”, dice el preámbulo de la última ley educativa de nuestro país (LOMLOE, NOE, Núm. 340. Sec. I, pág. 122872). La “ciudadanía reclama”. ¿Hacia dónde hay que dirigir esos cambios? Visiones de “futuros deseables” en función de los avances científicos y tecnológicos de última hora proyectan nuevas formas de gobernanza global y administración burocrática en las que en realidad no se espera ningún tipo de deliberación pública y, mucho menos, nuestra participación. Ya se encargan de ello los defensores de la *Global Education Industry* o “Industria Educativa Global (IEG)”, que funciona hoy a pleno rendimiento. Ellos marcan la agenda política, diagnostican la realidad, definen los problemas, aportan las “evidencias”, movilizan el conocimiento y, sobre todo, proponen el “imaginario sociotécnico” (Jasanoff, 2015) de soluciones que el mercado ya puede proporcionar: plataformas de enseñanza y aprendizaje electrónico, recursos de aprendizaje digitales, dispositivos tecnológicos, *softwares* y aplicaciones didácticas, servicios de gestión escolar y universitaria, análisis de datos de aprendizaje, servicios de marketing educativo, aplicaciones para la gestión del comportamiento del alumnado, programas de capacitación del profesorado, etc.

La gama de bienes y servicios tecnológicos dirigidos a la educación es innumerable. El cierre escolar que se produjo a escala mundial en el año 2020 a raíz de la crisis generada por la pandemia del Covid-19 les proporcionó la cobertura definitiva. Se recordará muy bien. La educación digital devino la solución de emergencia para garantizar, no sin muchas deficiencias, que tanto agravaron las desigualdades educativas, una cierta continuidad escolar y académica. Las estrictas normas de confinamiento decretadas por los diferentes gobiernos impidieron otro tipo de iniciativas. Se impuso el relato de la digitalización como una necesidad inevitable, sin poder plantear soluciones alternativas, otro campo de posibilidades. “Doctrina del *shock*” en pleno “estado de excepción”. Y ahí seguimos, ahora bajo el imaginario programático de los Fondos *Next Generation* de la Unión Europea, un conjunto de programas y ayudas cuyo objetivo es impulsar la inversión en áreas clave como la innovación, la investigación y, por supuesto, la educación para activar la recuperación económica y la transformación digital y ecológica de la UE tras la crisis de la

pandemia. El “Gran Reinicio” del mundo, tal y como defiende el Fórum Económico Mundial, “sin intenciones políticas e ideológicas específicas”, pero que funciona como un paradigma e implementa un plan a fin de “construir un futuro más sostenible, resiliente e inclusivo”<sup>1</sup>.

Conocemos muy bien la jerga, todo ese conjunto de palabras vacías con las que se define hoy el espacio de realización de lo posible, la captura paradigmática. “El poder es la sujeción de todo contenido posible a un código generativo” (Bifo, 2017, p. 17). El “Great Reset” debe empezar, entonces, por la educación. La digitalización (una posibilidad entre otras) se ha convertido en el instrumento más eficaz para llevarlo a cabo. **No hay marcha atrás. Ordenadores, pizarras digitales, pantallas interactivas, dispositivos móviles, robótica, pensamiento computacional, hiperaulas, etc. forman parte desde hace tiempo del discurso y el *attrezzo* escolar.** Antes de la pandemia, las plataformas digitales de Google y Microsoft, por poner un ejemplo, estaban siendo ampliamente utilizadas en muchas escuelas, institutos y universidades. Ahora es ya una obligación. ¿Cómo desaprovechar su potencial transformador? Los autores de los últimos informes de la OCDE lo tienen claro. Los expertos y consultores de la UNESCO, decenas de grupos de investigación especializados en *e-learning* y “transformación digital”, fundaciones privadas dispuestas a “dinamizar el debate educativo” y a “incidir en las políticas educativas” por un “cambio de paradigma”, también. ¿Vamos a desatender sus propuestas, las evidencias que aportan las investigaciones más rigurosas, los informes que dibujan un sistema educativo estancado y cada vez más desigual?

¡Por supuesto que no! Los propósitos son nobles. Las tecnologías forman parte de la cotidianidad, habitamos en la tecnoesfera. ¿Cómo vamos a dar la espalda a una realidad plenamente integrada en nuestras vidas? Debemos imaginar, entonces, la educación del futuro. Los (tecno)optimistas dibujan un horizonte luminoso. Lo conocemos bien, porque se distingue muy poco de lo que ya nos ofrece hoy la industria del entretenimiento y el ocio digital. En cierto modo, ésta marca el camino. En ella podemos entrever la base de una educación

---

<sup>1</sup> <https://es.weforum.org/focus/el-gran-reinicio>

tecnocrática capaz de extenderse al ritmo de los dispositivos, los *softwares*, las plataformas digitales y sus canales de comunicación y distribución: formación a la carta, economía colaborativa, algoritmos predictivos, ubicuidad, personalización, divertimento. ¿Nos hallamos ante el desplazamiento definitivo de la escuela tal y como la hemos conocido hasta ahora?

Es obvio que la escuela se ha visto desbordada por múltiples contextos de aprendizaje. No solo tiene que ver con la consabida certeza de que la enseñanza tiene lugar fuera de sus muros, donde se multiplican las oportunidades formativas, los encuentros, la información, los conocimientos, otras instituciones, nuevos dispositivos, etc., y se diluyen las fronteras entre la enseñanza y el aprendizaje. Lo que de verdad la desborda es el modelo de negocio que es capaz de producir el avance del capitalismo en su era digital; un sistema de enseñanza programada y multimodal dispuesto a cumplir, principalmente, dos objetivos: por un lado, ofrecer experiencias formativas a lo largo de la vida en un contexto en el que las nuevas tecnologías pueden mantenernos siempre ocupados y, por el otro, prometer la adquisición de aprendizajes medibles que avalarán la consecución de competencias profesionales acreditadas por múltiples operadores educativos sometidos al mercado de la libre competencia.

¿Se trata de una operación desescolarizadora o de una propuesta de hiperescolarización sin principio ni final? ¡Qué más da! La red es ya el medio principal en el que poder hallar las “tramas de aprendizaje” emancipadas de las aulas con las que había soñado Ivan Illich en los años setenta, pero también el lugar en el que vemos surgir esas otras tramas formativas y nodos de conocimiento que adoptan la forma de microcredenciales digitales para que cada cual, convertido en “emprendedor de sí mismo”, pueda actualizar permanentemente sus competencias, generando así un avance de la subjetividad neoliberal digitalizada, a fin de no quedar descabalgado del mundo laboral. ¿Cómo dejar pasar esas nuevas “oportunidades formativas” con las que uno podrá renovar sus habilidades, recuperar la confianza, aprovechar todo su potencial y mejorar su competitividad? Digitalizar la educación es una fuente de “equidad” que la brecha digital y algunas preguntas incómodas de viejos humanistas no va a empañar.

## Hacia un nuevo modelo pedagógico

Mientras tanto, ¿qué modelo pedagógico cabe esperar tras ese sistema de enseñanza? Puesto que su arquitectura se anclará en la economía política del mundo digital, la fórmula es conocida. Su justificación didáctica, basada en el principio doctrinal de que el alumno es el agente activo y responsable de su propio proceso de aprendizaje, es ampliamente aceptada. Solo hay que revisar los planes de digitalización de la educación de cualquier administración pública, estatal o autonómica. Tras esa *doxa* tecnocrática se hallará el nuevo sentido común pedagógico.

Analizar este tipo de documentos nos permite vislumbrar el alcance de la devastación pedagógica impulsada en nombre de la innovación educativa tecnocrática. Encontramos en ellos una caja de resonancia de las directrices de diferentes organismos internacionales (OCDE, 2019, 2018, 2016; UNESCO, 2017; UE, 2006; CE, 2019) que han instaurado la competencia digital como uno de los ejes fundamentales del aprendizaje. Hay que preparar a la ciudadanía. Sin dejar de recordarnos que nos enfrentamos a “un mundo complejo y cambiante” (perífrasis con la que referirse al horizonte de precariedad dibujado por la progresiva pérdida de derechos y la precarización de la esfera laboral), señalan que los sistemas educativos deben adaptarse y dar respuesta a los retos que supone aprender en la “era digital”. Lo inquietante es que estos nuevos requerimientos están transformando algunos de los puntos de flotación pedagógicos que han hecho de la educación ese acto político que posibilita el acceso a la cultura, al conocimiento y al pensamiento. Digámoslo de nuevo, la entrada de las tecnologías digitales en los sistemas educativos no solo implica la transferencia de fondos públicos a las grandes corporaciones tecnológicas transnacionales, es también, y principalmente, un mecanismo pedagógico cuyos efectos los hallamos en la desmovilización intelectual generalizada.

Fijémonos, al menos, en tres aspectos de los planes de digitalización educativa que ya están en marcha. Lo primero que llama la atención es el modo en el que

el discurso tecnológico entronca con la conceptualización instrumental que se hace de la educación. Ésta queda reducida meramente a cuestiones técnicas y metodológicas orientadas a la eficacia, la eficiencia, el éxito, y toda esa discursividad pedagógica empresarial de los retos, la motivación, el empoderamiento, los incentivos y la excelencia en los resultados del aprendizaje. Toda una tecnologización que busca criterios y garantías técnicas orientadas a la optimización del rendimiento, algo que nada tiene que ver con hacer de la educación una forma de abrir el mundo y hacerlo interesante para poder conocerlo y transformarlo.

La segunda observación nos permite considerar, como ya hemos señalado, el privilegio que las tecnologías digitales otorgan al aprendizaje, desplazando el lugar que debe ocupar la enseñanza. Merece la pena detenerse en este aspecto. En el discurso del aprendizaje el acento está puesto en el sujeto que aprende, mientras que en la enseñanza está colocado en la materia de estudio y en quién la transmite. Esta distinción entre aprender y enseñar nos parece crucial porque en ella se juega un particular modo de comprender el propósito de la educación, es decir, la relación con el conocimiento, con el mundo y con los otros, incluido el papel del profesor. La nueva doxa desplaza la relevancia de las actividades del maestro -que aparece como un simple “facilitador del aprendizaje”-, y pone en el centro de la escena las actividades del estudiante, entre ellas, las relacionadas con el fomento de la llamada competencia digital.

El discurso educacional de la “aprendificación”, nos dice Gert Biesta (2016), no solo se queda corto como lenguaje educativo, sino también vacío de contenidos y dirección. Sabemos que la cuestión educativa va mucho más allá del aprendizaje. No es solo que los niños aprendan, sino que aprendan algo, que lo aprendan para un propósito particular y que lo aprendan de alguien (2016, p. 121). La incorporación de las tecnologías digitales al lenguaje del aprendizaje omite estas dimensiones y reduce el proceso educativo a una cuestión individualista e individualizante, donde cada estudiante debe -citamos textualmente- “gestionar su aprendizaje”. La escuela ya no es un lugar para la enseñanza, esto es, para impulsar, animar y despertar el deseo de saber, sino un lugar para realizar aprendizajes “autónomos” y “auto-regulados” que conduzcan a “construir su propio conocimiento”. El alumno queda así librado a

su suerte, o lo que es lo mismo en esa construcción autónoma del conocimiento, a unas pocas búsquedas arbitrarias y sin brújula por Internet acompañadas ahora de alguna conversación con el *ChatGPT* de última generación. En cualquier caso, él será el último responsable, cuando no culpable, de eso que la discursividad contemporánea llama fracaso o éxito educativo.

El tercer elemento de los planes de digitalización que quisiéramos abordar está relacionado con la exaltación de las virtudes de los dispositivos tecnológicos y la expansión de su uso en las aulas. Por cierto, un estudio reciente de U.S. PIRG señala que millones de portátiles de Google vendidos a las escuelas desde que se produjo la pandemia han sido programados para fallar en tres años<sup>2</sup>. No se podía saber, ¿verdad? Sea como fuere, vemos con preocupación como ejercicios escolares indispensables para la conformación de las estructuras cognoscitivas en la infancia como, por ejemplo, la memoria, la caligrafía, o el trabajo sobre la atención, hoy son menospreciados por anacrónicos e inútiles. Pensemos en el modo en que se está transfiriendo el sistema mnémico de los alumnos a los instrumentos digitales. ¿Qué sentido tiene aprenderse las tablas de multiplicar si están a un golpe de clic en Internet? ¿Para qué memorizar ciertos conocimientos si podemos disponer de ellos en la red de forma instantánea? Pensemos también en el impulso que estos planes dan a la utilización de herramientas tecnológicas, como los teclados físicos y virtuales, y sus efectos en el aprendizaje de la escritura (e incluso del dibujo, mediante tabletas y pantallas digitales interactivas), incorporadas ya desde la enseñanza infantil (Generalitat de Catalunya, 2021). Diversos estudios han alertado en los últimos años de importantes alteraciones y retrasos en el aprendizaje escolar debido a la utilización de estos aparatos. Sin duda, el caso de la escritura es paradigmático. El uso de los dispositivos tecnológicos ahorra trabajo y esfuerzo a los mecanismos cognitivos del cerebro. Escribir a mano con caligrafía ligada es un ejercicio infinitamente más complejo que teclear mecánicamente en un ordenador. La primera implica una acción psicomotora compleja que moviliza el proceso educativo, la segunda no (tanto).

---

<sup>2</sup> <https://pirg.org/edfund/resources/chromebook-churn-report-highlights-problems-of-short-lived-laptops-in-schools/>

Completemos este escenario de desmantelamiento pedagógico con un último aspecto: el trabajo sobre la atención, una de las operaciones centrales de la escuela que, como veremos, no corre mejor suerte. Desde nuestra posición educativa, seguimos pensando que es el profesor quien cultiva la atención de los estudiantes a través de prácticas disciplinadas que requieren cuidado, observación, repetición y esmero (Larrosa, 2018, p. 56), ejercicios todos ellos que la instantaneidad y el aturdimiento de los dispositivos digitales ponen seriamente en peligro. Resulta cada vez más difícil lograr que niños y jóvenes fijen su atención más allá de un breve lapso de tiempo, especialmente si eso que queremos enseñar no viene acompañado de elementos visuales. Esta gimnasia de la distracción (con sus estímulos fugaces e incesantes), solo hace que aumentar las dificultades que los alumnos enfrentan para poder comprender, elaborar y reflexionar en torno a un texto. Gustavo Dessal (2019, p.43) señala con acierto la aparente paradoja que existe en un momento marcado por la expansión de la economía de la atención –motor fundamental del mercado digital– y el aumento exponencial de los trastornos del aprendizaje, traducidos en el diagnóstico abusivo del denominado Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad, para mayor beneficio de la industria farmacéutica. Y podríamos añadir: para mayor beneficio de los tecnócratas que *nos quieren más tontos*, por decirlo con el título que Pilar Carrera y Eduardo Luque (2016) le dan a su libro sobre la escuela neoliberal.

### **Una industria pedagógica tecnocrática a pleno rendimiento**

La educación digital se nos cae encima, nos arrolla. Toda una industria pedagógica tecnocrática trabaja a toda máquina en el diseño de propuestas formativas personalizadas. Datos procesados por algoritmos son capaces de ofrecer ya *playlists* adaptadas a los gustos y comportamiento virtual de cada cual. Pronto se prescindirá de las pesadas materias con las que el encorsetamiento curricular de la *instrucción escolar* había troceado las disciplinas científicas, esa institucionalización del saber que se había constituido como la piedra angular de todo un sistema de institucionalización de la enseñanza, de los niveles

educativos y de la asistencia a clase. En esa nueva estructura del saber, más horizontal y democrática, importará menos el contenido que la creación de “situaciones de aprendizaje auténticas”, contrapunto inevitable del modelo anterior, que se presenta como un simulacro mortificante.

¿Qué lugar le cabe esperar, entonces, al profesorado? Sometido a un proceso definitivo de proletarización, de él se espera que organice las experiencias de aprendizaje. Su rol será el de un mediador, un gestor del conocimiento, un curador de recursos y contenidos presentados en múltiples formatos, un animador de los espacios virtuales; en el mejor de los casos, un *coach* que ayudará a mantener la motivación y, en los momentos más críticos, a “gestionar las emociones”. Para resolver las dudas, solo hará falta activar el *chatbot* de cualquier procesador de textos o buscador. Programas de inteligencia artificial generativa, etc., interactuarán con los estudiantes con relativa eficacia. También alentarán sus avances, sin la severidad o el mal humor de un profesor desencantado, vencido en su deseo de despertar la curiosidad por el saber, sobre todo si se lo compara con el potencial que tienen los algoritmos a la hora de conocer nuestros intereses, prever nuestros comportamientos y ofrecernos aquello que queremos.

Así las cosas, el desarrollo de tecnologías educativas e infraestructuras digitales no solo está renovando las estrategias formativas de la escuela con todo tipo de innovaciones muy celebradas (educación disruptiva, *flipped classroom* o aula invertida, *smart classroom*, *blended learning*, etc.), sino que está logrando configurar una industria de servicios educativos personalizados que amenaza claramente la estructura actual del sistema educativo, considerado desde hace mucho tiempo como un sistema burocrático, costoso e ineficaz. ¿Para qué se va a financiar un sistema público de educación si lo pueden proveer las multinacionales tecnológicas y las empresas de comunicación?

Por lo pronto, aquello que se conserve de la financiación pública servirá sobre todo para mantener esas empresas, para consolidar sus negocios, independientemente de los efectos educativos que produzcan, pero que las nuevas generaciones, y no solo ellas, ya padecen. Poco importa lo que digan los

estudios neurocientíficos más recientes, aunque no hacía falta que nos lo confirmara la investigación científica más avanzada para concluir que el exceso de pantallas tiene un impacto negativo en el neurodesarrollo infantil, en la atención, en el desarrollo emocional y social.

Está en juego algo más que el diseño tecnológico de un nuevo ecosistema de aprendizaje y un nuevo mercado de rentabilidad. Se trata de orientar el deseo, de capturar la subjetividad, de promover una disponibilidad, una competencia adaptativa hacia el mundo que está creando el capitalismo digital. Y no salir de metaverso.

## **Bibliografía**

Biesta, Gert (2016) Devolver la enseñanza a la educación. Una respuesta a la desaparición del maestro. *Pedagogías y saberes*, 44, 83-91.

Berardi (Bifo), Franco (2017) *Futurabilidad. La era de la impotencia y el horizonte de la posibilidad*. Buenos Aires: Caja Negra.

Carrera, Pilar y Luque, Eduardo (2016) *Nos quieren más tontos: la escuela según la economía neoliberal*. Barcelona: El Viejo Topo.

Comisión Europea (2019). *Digital Education at School in Europe*. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu>

Dessal, Gustavo (2019) *Inconsciente 3.0. Lo que hacemos con las tecnologías y lo que las tecnologías hacen con nosotros*. Barcelona: Xoroi Edicions.

Generalitat de Catalunya (2020) *Pla d'Educació Digital de Catalunya*. <http://ensenyament.gencat.cat>

Generalitat de Catalunya (2021) *L'ús de les tecnologies digitals a l'educació infantil*. <http://ensenyament.gencat.cat>

Jasanoff S (2015) Future imperfect: Science, technology, and the imaginations of modernity. In Jasanoff S. and Kim S-H. (eds.), *Dreamscapes of Modernity* (1-33). Chicago Press.

Larrosa, Jorge y Rechia, Karen (2018) *P de profesor*. Buenos Aires: Noveduc.

OCDE (2016) *Innovating Education and Educating for Innovation: The Power of Digital Technologies and Skills*, OECD Publishing, Paris.  
<http://dx.doi.org/10.1787/9789264265097-en>

OCDE (2018) *The future of education and skills. Education 2030*.

[https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)

OCDE (2019) *OECD Skills Outlook 2019: Thriving in a Digital World*.

<https://doi.org/10.1787/df80bc12-en>

Saura, G., Cancela, E. & Parcerisa, L. (2023). Privatización educativa digital. *Profesorado*, 27(1), 11-37.

Unión Europea (2006) *Recomendación del Parlamento y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente* (2006/962/CE). <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/HTML/?uri=CELEX:32006H0962&from=EN>

UNESCO (2017) *Digital Skills for Life and Work. Broadband Commission for Sustainable Development's Working Group on Education*.  
[https://www.skillsforemployment.org/KSP/en/Details/?dn=WCMSTEST4\\_19329](https://www.skillsforemployment.org/KSP/en/Details/?dn=WCMSTEST4_19329)