



## Modos de trabajo en la escuela Qué conservar Qué renovar

---

### Conclusiones

Sin embargo, al mismo tiempo que somos conscientes de estas dificultades y negociaciones que están teniendo lugar, no queremos dejar de subrayar que **las TICs le proponen hoy a la escuela la posibilidad de producir aprendizajes, usar herramientas de pensamiento, ejercitar la creatividad y recurrir a almacenes de información, saberes y datos que serían impensables sin tomar en cuenta a la tecnología digital. Abren enormes posibilidades creativas y ofrecen archivos de la cultura impensables hasta hace pocos años**, al punto que historiadores de la cultura del siglo  $\times$  dicen que habría que reescribir buena parte de esa historia ahora que podemos acceder a muchas obras literarias, libros de texto, películas o experiencias teatrales que hasta hace poco se guardaban en selectos archivos locales de difícil acceso. Como dijimos en el segundo capítulo, hay una gran ampliación de la capacidad de aspiración y los horizontes de expectativa de los sujetos que también tiene enormes posibilidades democráticas y de demandas de mayor justicia en el acceso a bienes y ejercicio de derechos. La experiencia reciente de movilizaciones ciudadanas en distintos puntos del globo organizadas a través de redes sociales como Facebook o Twitter o bien a través de mensajes de texto de los celulares (como muestran los casos de España, Irán, Irak o Estados Unidos en los últimos años) muestra que **las nuevas tecnologías pueden tener efectos políticos muy movilizadores, y no solamente una función de contacto<sup>1</sup> y de comunicación banal** (Hartley, 2009).

Junto con esta valoración, no puede negarse que la escuela guarda un acervo de conoci-

---

<sup>1</sup> La función de contacto fue descrita por Roman Jakobson como aquella que sirve para “prolongar o discontinuar la comunicación, chequear que el canal funciona, atraer la atención del interlocutor o confirmar que sigue prestando atención” (Lange, 2009: 81). La autora usa esta categoría para analizar muchos videos amateurs de YouTube que tendrían predominantemente esta función.

mientos que le resulta precioso y donde se siente cómoda, que no proviene de estas nuevas prácticas, y cuyo valor no debería subestimarse. Por ese motivo, Ito sostiene que asistimos a “una lucha en curso sobre qué tipo de aprendizaje valoramos, y sobre el poder declinante o creciente de distintas instituciones” (2009: 193). ¿Cuánto de la vieja clasificación de modos de trabajo con el conocimiento que estaba a la base de la estructuración de la escuela moderna debería conservarse, y cuánto hay que renovar? Quizás, incluso, más que “cuánto”, habría que pensar en el qué queremos conservar o renovar, y en el cómo. Por citar solo un ejemplo, probablemente todos acordemos que queremos conservar el aprendizaje de la lectoescritura y de la comprensión y producción de sentidos en torno a los textos, pero esa definición dirá todavía poco sobre qué significa esa práctica en el contexto de tecnologías digitales que asocian las palabras con las imágenes y los sonidos en un continuum que produce y organiza el sentido de maneras novedosas e inéditas en la historia humana.

El problema no puede entonces centrarse exclusivamente en el plano de la incorporación de máquinas o de infraestructura en conectividad, aunque esta sea la condición necesaria para poder plantearse otras preguntas. El desafío está en comprender por qué y cómo es necesario trabajar con las tecnologías y, al mismo tiempo, reconocer los problemas que enfrenta la escuela en esta incorporación, y cuáles son los procesos de aprendizaje que promueve o debería promover la escuela que no son resueltos automáticamente por las tecnologías. David Buckingham nos recuerda que “hay pocas pruebas concluyentes de que el uso difundido de la tecnología haya contribuido a mejorar el rendimiento, mucho menos a generar formas más creativas o innovadoras de aprender para la mayoría de los jóvenes” (2008: 225). Esto no quita que debamos reconocer que esos jóvenes experimentan prácticas novedosas en sus vidas tanto en los momentos de la socialización como en sus actividades recreativas. Lo que alerta es que no sabemos si por ello aprenden más o mejor, o si logran apropiarse de saberes más relevantes para sus vidas adultas.

Pues bien, si aceptamos esta perspectiva, debemos decir que muchos debates sobre el equipamiento escolar están todavía inmaduros, ya que suelen centrar su atención más en los modelos de incorporación de tecnologías que hemos descrito en los capítulos anteriores (pizarras electrónicas, carritos portátiles, laptops o netbooks personales, etc.) antes que en una evaluación sobre sus usos y sobre la eficacia que han mostrado para incorporarse a los procesos de aprendizaje, para promover el trabajo colaborativo o para incentivar la creatividad en los alumnos. Más aun, en un nivel más básico si de tecnologías se trata, la literatura suele hacer más referencias a los programas que nos hablan de las máquinas en el aula que a aquellos problemas muchas veces más importantes y que se relacionan con las bases materiales del acceso: el déficit en infraestructura y conectividad (incluidas las conexiones eléctricas) que registran hoy la mayoría de nuestras escuelas.

Hay también un debate muy fuerte sobre el lugar de los docentes en estas nuevas prácticas de conocimiento. Muchas veces esto se expresa en el temor (o, podríamos decir pro-

vocativamente, quizás en el deseo de muchos docentes que imaginan ser reemplazados por la autoridad de las máquinas y los programas de software. Este imaginario se alimenta de algunos diagnósticos que suponen que la mediación del adulto puede desaparecer frente a la creciente autonomía y libertad de los niños y jóvenes que entran en contacto directo con la cultura y los aprendizajes a través de las computadoras.