

LA EDUCACIÓN ALTERADA
UNA PROXIMACIÓN A LA ESCUELA DEL SIGLO XXI



Sarbach, Alejandro

Filosofar con jóvenes. - 1a ed. - Córdoba : Salida al Mar Ediciones - Eduvim, 2009.

240 p. ; 21x17 cm. - (Educación y pensamiento / Fernando Peirone)

ISBN 978-987-25031-0-9

1. Filosofía de la Educación. 2. Teorías Educativas. I. Título

CDD 370.1

Colección de Educación y Pensamiento

Director: Fernando Peirone

fpeirone@facultadlibre.org

UNIVERSIDAD NACIONAL DE VILLA MARÍA

Rector: Abog. Martín Rodrigo Gill

Vicerrectora: Cra. María Cecilia Ana Conci

Director Editorial: Mgter. Carlos Alberto Gazzera

EDUVIM

Editorial Universitaria Villa María

Carlos Pellegrini 211 - Planta Alta (5900) Villa María

0353-4539145 / eduvim@unvm.edu.ar

SALIDA AL MAR EDICIONES

salidaalmar@gmail.com

03543-442704

Diseño de Colección: Javier Candelero

Diseño Editorial: Ignacio Ferreyra

Corrección y Estilo: Agustina Boldrini

(c) Alejandro Sarbach

(c) Rafael Gagliano

(c) Ivana Costa

(c) Eduvim

(c) Salida al Mar

Contacto con el autor:

sarbach.alejandro@gmail.com

Este libro se terminó de imprimir en Córdoba en el mes de agosto de 2009

Todos los derechos reservados. Queda prohibida la reproducción

total o parcial de esta obra

por cualquier medio sin la previa autorización de los titulares de Copyright.

LIBRO DE EDICIÓN ARGENTINA

QUEDA HECHO EL DEPÓSITO QUE MARCA LA LEY 11.723

I.S.B.N.

978-987-25031-0-9

La escuela y los nuevos medios digitales

Notas para pensar las relaciones con el saber en la era digital

Inés Dussel¹

La relación de la escuela con las nuevas tecnologías debe ser uno de los temas más “calientes” en la agenda educativa en este momento. En una lectura rápida, puede observarse que en buena parte de los argumentos se declara a las escuelas culpables de no vincularse adecuadamente con las nuevas tecnologías, y se organizan esfuerzos para “actualizarse” y “no cerrarle las puertas al futuro”. Se suele señalar que esta desconexión comenzó con la televisión y se agudizó cuando aparecieron la Internet y el celular como objeto masivo. Otro elemento común de estos argumentos es la afirmación de que las nuevas generaciones están a tono con estos cambios (al punto que ya es casi un mito la idea de una “generación de nativos digitales”²), a diferencia de los adultos que, aparentemente, hemos evitado esta contaminación por haber nacido antes del *boom*.

Muchos de estos enunciados se sostienen en visiones sobre la escuela que plantean una relación de exterioridad casi total entre ellas y las tecnologías. En esos argumentos, las “escuelas” se vinculan con “tecnologías” que parecen no tener nada que ver con el sistema escolar, aunque hayan sido ideadas en instituciones universitarias o por sociedades con alto grado de escolarización. Del mismo modo, pareciera que los sujetos, apenas traspasado el umbral de la escuela, dejan de ser agentes o personas moldeados por los medios y por la cul-

¹ Doctora en Educación. Investigadora del Área Educación de Flacso/Argentina y Directora Educativa de Sangari Argentina.

² En otro texto (Dussel y Quevedo, 2010) hemos criticado esta identificación de la generación digital de la siguiente manera: “la noción de “nativos digitales” suele colocar en los jóvenes la iniciativa, el dinamismo y también la responsabilidad por las dinámicas que generan los nuevos medios, y suele exculpar y poner a un costado lo que pueden hacer los adultos para promover usos más ricos, más relevantes y más desafiantes de esas tecnologías”. También se provee un diagnóstico homogeneizador de los jóvenes, cuando sus prácticas y relaciones con las tecnologías son bien diversas, según su nivel socio-económico, el género, grupos de pertenencia, entre muchos otros aspectos. Puede verse también los textos de Buckingham (2008), Sefton-Green (2009) y Selwyn (2009) para ampliar la crítica a la noción de “nativos digitales”.

tura visual, y se convierten en entes preservados de sus efectos intelectuales, políticos o estéticos (habría que decir que este argumento es formulado sólo para los adultos; en el caso de los niños y adolescentes, parecen estar irremediabilmente perdidos en la maraña internética y audiovisual, aunque se pretenda, infructuosamente, ponerla entre paréntesis en el horario escolar). La misma oposición taxativa se formula en relación a la cultura: se nos conmina a pensar que hay una cultura escolar que no ha sido forjada ni influida por los medios de comunicación masivos, ni por los cambios tecnológicos, y también su reverso: que esa nueva cultura ha nacido en total oposición a los modos de conocimiento o de interacción de las escuelas y del saber académico.

Valdría la pena recordar que, como dice Alain Bergala, reconocido crítico de cine francés, “incluso la película más nueva y más libre es un eslabón [...] de una cadena de obras más larga.” (Bergala, 2007: 69) Aunque sea en oposición radical, las formas culturales se construyen en interacción, no siempre armoniosa ni consistente, con las existentes. Es más, la escuela puede considerarse en sí misma una tecnología, una combinación de aspectos técnicos y simbólicos, o también, como la definía Foucault, una disposición táctica y estratégica de espacios, objetos, ideas, organizada con ciertas regularidades. Está llena de decisiones técnicas y de aparatos materiales y mentales que organizan la acción de los seres humanos, y participó y participa de la visualidad de su tiempo, podría decirse que con gran protagonismo en el siglo XIX (cf. Dussel, 2009).

Un punto de partida de este ensayo es que las tecnologías y los nuevos medios digitales deberían considerarse en forma menos determinista y absoluta que lo que viene haciéndolo cierta literatura pedagógica. John Fiske, uno de los teóricos más importantes sobre la cultura popular, decía hace unos años que “la información tecnológica es altamente política, pero su política no está dirigida por sus rasgos tecnológicos solamente. Por ejemplo, es un rasgo técnico el que le permite a la cámara de vigilancia identificar la raza de una persona más claramente que la clase social de la que proviene o su religión, pero es una sociedad racista la que transforma esa información en conocimiento.” (Fiske, 1994:219). La tecnología no es simplemente una posibilidad técnica, sino que supone prácticas sociales, dinámicas políticas y sensibilidades que son las que determinan

sus sentidos y los modos de uso.

Planteada la incomodidad respecto a estos argumentos simplificadores, quisiera en este texto detenerme en las interrelaciones y las oposiciones que pueden construirse entre lo que llamaré “modos de operación con el saber” que realiza la escuela y los que realizan los nuevos medios digitales. Quiero argumentar que la oposición es menos taxativa de lo que parece, aunque ciertamente hay muchos elementos que se encuadran en lógicas distintas en cada uno de esos ámbitos. Quizás el planteo principal que me gustaría hacer es que hay que pensar a la escuela como una tecnología o institución histórica, con sus formas de organización del espacio y del tiempo, con su modo de pensar y procesar las subjetividades, con relaciones particulares con el saber, y entender desde esa historicidad cómo se vincula a una forma novedosa, aunque no totalmente ajena, de interacción entre las personas y de relación con el conocimiento. También quiero plantear que algunos de sus elementos diferenciales son, precisamente, aspectos interesantes para sostener y enriquecer las prácticas de conocimiento que proponen los nuevos medios digitales.

Un primer aspecto que me gustaría abordar es el de los “imaginarios tecnológico-educativos” que están siendo esbozados desde los académicos, la política educativa y la cultura popular. Creo que en esos imaginarios aparecen muchos elementos para entender cómo se construye esa oposición discursiva taxativa entre la escuela y las nuevas tecnologías, y son un buen punto de partida para empezar a desanudarlas. En la segunda parte del artículo, me gustaría referirme a algunas dimensiones de estos modos de operación con el saber que estarían planteando nuevos desafíos a la escuela, mostrando precisamente su carácter histórico y señalando interrogantes sobre cómo se reorganizarán en el futuro próximo. El recorrido que propongo quiere sugerir otras claves de lectura sobre la interacción entre escuelas y nuevas tecnologías, para poder organizar un diálogo y sobre todo políticas y pedagogías más fértiles para este tiempo.

Los imaginarios tecnológicos y la escuela

La distancia o desconfianza de la escuela argentina respecto a la formación técnica o tecnológica, y más en general respecto a los saberes vinculados al mundo del trabajo, viene señalándose desde hace un buen tiempo (Puiggrós, 1990, 2010; para una discusión más general y de largo alcance, Cuban, 1996). En un texto anterior, donde analizaba la configuración del curriculum de la escuela secundaria en Argentina, señalé que el aprendizaje de la técnica y la tecnología fue considerado un conocimiento subordinado y marginal respecto del conocimiento “verdaderamente relevante” que era el de la cultura humanista moderna (Dussel, 1997). Ya a principios del siglo XX hubo esfuerzos por introducir máquinas y tecnologías novedosas como el teléfono y la electricidad; sin embargo, quedaron restringidos a las escuelas técnicas o a las escuelas de artes y oficios, y no fueron considerados un conocimiento importante para el conjunto de la población, y aún menos para quienes, con formación universitaria, se suponía que serían la élite dirigente.

En ese trabajo de investigación, conocí dos textos que cambiaron mi manera de pensar sobre la relación entre técnica y cultura y que hoy, cuando se discute la relación con el cambio tecnológico, vuelven a parecerme interesantes. El primero era “The Machine in the Garden”, de Leo Marx (1964), donde se relataban las respuestas desde la literatura al impacto de los ferrocarriles y las máquinas durante el siglo XIX, y la contraposición entre el ideal pastoril y bucólico y la acelerada transformación tecnológica. De alguna manera, el ideal pastoril proveía un refugio frente a lo que se percibía como cambios impiadosos de la modernidad tecnológica, y por eso la literatura construyó una utopía campestre con un tinte nostálgico -bastante idealizada y alejada, por otro lado, de las inclemencias y conflictos de la experiencia real de la vida rural-.

El segundo libro era “La imaginación técnica. Sueños modernos de la cultura argentina”, de Beatriz Sarlo (1992), que ponía en la misma serie la aparición de la radio, las nuevas fábricas, los inventores populares, el diario *Crítica* y Roberto Arlt, entre muchos otros elementos, para hablar de un nuevo imaginario

modernizador en la metrópoli periférica en las décadas de 1920 y 1930. Sarlo enunciaba una categoría bien interesante para hablar de Arlt y de los inventores, que era la de los “saberes del pobre”: saberes conformados casi auto-didácticamente, al margen del sistema formal de acreditación, que aparecían como más valiosos y más verdaderos que la educación libresca que ofrecían las escuelas. En mi lectura, Sarlo se interrogaba sobre el sistema de inclusión-exclusión de los saberes escolares y planteaba que, sostenidas en la difusión de la alfabetización por vía de la masificación de la escuela, habían surgido en los márgenes otras articulaciones posibles de saberes, que se estructuraban en torno a un saber despreciado o marginado por la escuela: los saberes técnicos y tecnológicos.

En ambos casos, el intento era explicarse las mediaciones entre cambios tecnológicos y producciones culturales, y también, en el caso de Sarlo, interrogar una cierta jerarquía de saberes. Lo que me impactó de estos textos es que es ineludible que haya una movilización de ideas, sentimientos y aspiraciones en un momento de gran transformación; pero lo interesante es analizar cómo se construyen las oposiciones y cómo se posicionan las instituciones existentes, sus saberes y estrategias, sus agentes, respecto a esos cambios. Ninguno de los dos trabajos plantea un corte contundente y taxativo por la introducción de un cambio tecnológico, sino que más bien se interesan por la serie de relevos y readaptaciones entre lo viejo y lo nuevo, y aún entre las dinámicas más novedosas, plenas de reacciones diversas y traducciones específicas.

Un trabajo reciente de la antropóloga Mimi Ito trae argumentos en la misma dirección. Ito, quien estudia el software educativo y las formas de aprendizaje en la cultura digital, señala que “la historia muestra los problemas de subestimar el poder de las instituciones existentes y de sobreestimar la influencia de una nueva tecnología” (Ito, 2009:189) Sigue diciendo: “La innovación local, ya sea de programas o software educativo, no puede tener impacto sistémico a menos que tome seriamente en cuenta las redes más amplias de prácticas institucionales y los discursos culturales que contextualizan estos esfuerzos.” (idem)

Esta precaución, sin embargo, es rara vez tenida en cuenta en los argumentos que plantean una transformación total y absoluta de la escuela por el avance de las nuevas tecnologías, y que alimentan buena parte de los imaginarios

tecnológicos vigentes. Veamos, por ejemplo, el siguiente comentario encontrado en la página web de los bachilleratos internacionales:

“Imagine una clase en la que cada alumno trabaja con su computador portátil, con conexión inalámbrica y programas de videoconferencia para estar en contacto con académicos, expertos y otros colegios de todo el mundo. El profesor empieza el día hablando sobre el nuevo hilo de discusión que apareció la noche anterior en un foro de Internet sobre el texto que están trabajando.

Ni siquiera hay que pasar lista: las tarjetas inteligentes que permiten acceder al colegio registran quién está en clase. Aunque el colegio lleva abierto sólo unos pocos meses, alumnos y profesores se conocen ya muy bien, pues tuvieron ocasión de charlar por Internet antes de empezar las clases.

No estamos hablando del futuro, sino de toda una realidad: el colegio Queensland Academy for Health Sciences (QAHS) de Southport, en Australia. Desde su inauguración en febrero de 2008, gracias al impulso del gobierno regional de Queensland, se ha convertido en un cibercolegio modelo: el cursor ha desterrado para siempre la tiza.” “Colegio 2.0”, en: <http://www.ibo.org/es/ibworld/may09/school2.cfm> (Acceso Mayo 2010)

En esta visión de la “nueva escuela” o “colegio 2.0”, la escuela se convierte en un eslabón más de un flujo de información que ya no la reconoce, o al menos no lo hace necesariamente, como un nodo central de organización o incluso de distribución de la información. Los agentes educativos pueden “conocerse por Internet” –aunque no haya mayor explicación sobre qué querrá decir este “conocerse”-; la clase sigue el hilo de la discusión que viene del foro de la noche anterior, que además parece haberse hecho en contacto con académicos y expertos. “El cursor ha desterrado para siempre a la tiza”, es el corolario de esta viñeta que promete un acceso sin mediaciones al “mejor conocimiento” (que al parecer sigue validado, sin embargo, por el viejo sistema escolar que culmina en la universidad).

Otra escena similar fue planteada por Neil Postman, con la misma afirmación de que la tecnología va a hacer que las mediaciones de la institución esco-

lar y de la autoridad adulta sean (“por fin” –en su visión-) superadas:

“La escuela infantil de la era de la información será muy distinta a la que conocieron mamá y papá.

¿Te interesa la biología? Diseña mediante simulación virtual tus propias formas de vida.

¿Tienes problemas con un proyecto científico? Establece una videoconferencia con el mejor investigador mundial sobre el tema.

¿Te aburre el mundo real? Entra a un laboratorio de física virtual y escribe una nueva ley de la gravedad.

Ésta es la clase de aprendizaje de primera mano de la que nuestros jóvenes podrían estar ya disfrutando. Las tecnologías que la hacen posible están ya disponibles y esos mismos jóvenes, con independencia de cuál sea su posición económica, saben cómo utilizarlas. Pasan muchas horas por semana en su compañía, no en clase sino en los locales de videojuegos o en los centros comerciales”. (McIntosh, en: Postman, 1999:55)

En esta suerte de utopía post-escolar, pareciera que las nuevas tecnologías abren un universo infinito de posibilidades que permiten al individuo organizar sus propios recorridos y diseñar experiencias de aprendizaje a su medida. La promesa liberal de “satisfacción al cliente”, del mundo hecho a medida del sujeto, puede cumplirse en esta escena imaginada y propuesta como nuevo ideal. Al parecer, los niños y jóvenes podrían dar el rodeo a la mediación adulta y producir por sí mismos sus propios aprendizajes. En algún sentido, hay una suerte de vuelta a una utopía rousseauiana de que los niños deben saltarse la influencia de las instituciones sociales y explorar por sí mismos el mundo y la naturaleza.³

³ Es claro que esa utopía contenía múltiples paradojas. En el “Emilio”, por ejemplo, si bien se decía que había que dejar al niño “libre así que nazca”, también se proponía un tutor que guiaría a la infancia por una serie de experiencias que lo educarían en un sentido determinado. El truco era hacer que el niño quiera lo que el institutor desea. Sobre las paradojas de la educación rousseauiana, y más en general sobre las de la regulación de la libertad, puede verse Donald (1992) y Meirieu (1998).

Cabría preguntarse si la presunción de que habrá una inmediata accesibilidad de los conocimientos a través de Internet tiene asidero. Por ejemplo, habría que ver qué sistema científico puede permitirse que el mejor investigador dedique todo su tiempo a atender las preguntas de los escolares (algo que también se menciona en la primera viñeta). También hay que señalar que esta escena supone un nuevo tipo de niñez, la que requiere la tecnología: inquieta, activa, creativa, pero también disciplinada. Por ejemplo, habría que preguntarse qué clase de niño/a es el/la que, “aburrido del mundo real”, decide entrar a un laboratorio de física virtual. También podemos preguntar cómo haría este niño/a para escribir una nueva ley de gravedad si nadie le enseñó la primera, y para qué serviría ese ejercicio individual si nadie hace nada con él (de hecho, este problema del “para qué lector” es cada vez más agudo con la explosión de las nuevas tecnologías).

También se presupone que habrá un fin de la docencia, que la escuela será reemplazada por una red informática en la que ya no se transmitan conocimientos sino que se enseñarán estrategias de búsqueda de la información. Se asume que lo importante es que los estudiantes puedan llegar a saber dónde conseguir la información en Internet. Es cierto que estas acciones pueden involucrar habilidades cognitivas complejas, pero lo que se considera como conocimiento está reducido a llevar y traer información, una información que está producida por otros, en otros lados, cuya función o cuyo uso no compete a los usuarios. Pareciera que ese llevar y traer no involucra relaciones de autoridad ni jerarquías, que todos tienen igual acceso, y que no hubiera mediaciones de saberes (adultos o jóvenes, poco importa) en esta interacción. Creo que habría que profundizar mucho más que lo que podemos en este artículo sobre la promesa del fin de las mediaciones y la ilusión de transparencia que está a la base de estos imaginarios. A manera de corta respuesta a estas ilusiones, habría que señalar que, ya sea la lectoescritura, la forma de organizar la información, las cadenas asociativas que se abren con cada nuevo conocimiento, son siempre parte de una herencia mediada por otros, de una transmisión cultural heredada por las nuevas generaciones. Como señalamos en la introducción, la tecnología misma tiene incorporadas formas históricas de interactuar y de pensar el mundo, al punto que

varios autores hablan de la dificultad de separar a los aparatos técnicos de los “protocolos” asociados o prácticas sociales y culturales que se desarrollan en torno a esa tecnología (cf. También Gitelman, 2008).

El hecho de que buena parte de las discusiones se sume a una visión celebratoria no debería sorprendernos, ya que recoge temas de larga data en la cultura occidental. El historiador Langdon Winner señala que “desde la locomotora a vapor, a la introducción del telégrafo, el teléfono, el cine, las centrales eléctricas, el automóvil, la radio, la televisión, la energía nuclear, los misiles teledirigidos y la computadora (por nombrar sólo algunos), el tema recurrente ha sido: ¡a celebrar! El momento de redención ha llegado.” (Winner, 2004:34). La irrupción de nuevas tecnologías vino acompañada, muchas veces, de la diseminación de discursos optimistas y utópicos sobre su poder transformador y redentor de la exclusión o la ignorancia de la población. Si en 1855 hubo quienes creyeron que los ferrocarriles y las fábricas producirían la igualdad social, como “efecto derrame” de la abundancia que traerían, y en la década de 1950 hubo quienes sostuvieron (nada menos que el genial cineasta Roberto Rossellini estuvo entre ellos) que la televisión iba a significar la democratización de la cultura al hacerla llegar a todos los hogares, no debe extrañarnos escuchar en la actualidad discursos similares sobre los poderes benéficos de las nuevas tecnologías.

En esta línea, más política y con un discurso social más claro, puede leerse la propaganda que se hizo para promover el Plan Ceibal, adopción del programa One Laptop Per Chile (OLPC) de Nicholas Negroponte al territorio uruguayo. Las imágenes y argumentos a favor de la incorporación de las nuevas tecnologías se desplazan hacia la inclusión digital y la superación del atraso por vía de la conectividad al mundo. La publicidad del plan, musicalizada por Jorge Drexler – otro emblema nacional uruguayo-, muestra a los “gurises” uruguayos con sus portátiles en pueblos y campos, trabajando en la escuela pero también alterando el “picadito” de fútbol con la conexión a internet.⁴ Las imágenes tienen un valor icónico fuerte, como corresponde a una época signada por imaginarios vi-

⁴ La canción dice: “Yo quiero ser navegante/ por el cielo austral/ sin salir de mi remanso/ a la sombra del ceibal”. Puede verse en YouTube: Documental Plan Ceibal <http://www.youtube.com/watch?v=UfBIf6g5s0U&feature=related> (último acceso noviembre 30 2009).

suales impactantes: el niño con su computadora blanca y verde buscando señal en el cerco perimetral de un campo, rodeado de chanchos y caballos, marca la extensión de ese imaginario inclusivo a los márgenes de la modernidad. Por fin, parecen decir niños, maestros y padres, conseguimos conectarnos a la autopista de la información.⁵

Pero el aviso, si bien amplía la promesa a paisajes rurales y a niños pobres, y en ese sentido marca una ruptura clara y bienvenida respecto a las otras viñetas, en tanto incorpora a sujetos concretos y tradicionalmente excluidos y asume la conectividad como parte de la definición de los derechos ciudadanos, no habla mucho de qué se puede hacer con esa conexión, como sí lo hacían las escenas anteriores. En ese sentido, habla de un imaginario inclusivo que aún no delimita con precisión qué tipo de operaciones se harán con las nuevas tecnologías, y corre el riesgo de dejar vacante un contenido de esa conectividad que, presumiblemente, puede ser llenado por visiones como las del “colegio 2.0” o las de Postman.

Hay otro texto audiovisual de difusión reciente que abre otro tipo de asociaciones. Se trata de una propaganda llamada “La casa del futuro”, que propone que los hogares estarán, oh sorpresa, estructurados en base a las nuevas tecnologías-.⁶ Usando un tono paródico y con una locución en off que recuerda los viejos comerciales de los ‘70, vemos una secuencia de imágenes en las cuales se plantea que la casa “conectada” por medio de la tecnología permitirá elegir libremente (siempre que uno pague la conexión a internet, que es lo que quiere vendernos el aviso) a todos los miembros de la familia. Y esa elección dará curso a sus intereses, aunque el papá, reforzando el tono irónico, permanece ajeno, leyendo un libro y mirando con cara extrañada al resto de su familia. La mamá, por ejemplo, podrá sacar ropa del armario y conectarse

⁵ Otro ejemplo significativo, que proviene del mismo arco político, es la propaganda de la candidata a alcaldesa de Marta Suplicy, del PT de Brasil, donde promete “internet gratis para todos”. Véase el spot en: <http://www.youtube.com/watch?v=ESkoQQW9HEg>

⁶ “La casa del futuro- Parte 3”, propaganda de Arnet Argentina, disponible en Youtube: <http://www.youtube.com/watch?v=klnGCRfz9LM&feature=related>

a través de una pantallita empotrada “con video-chat” con el diseñador de moda para saber cómo vestirse, en otra variante del asesoramiento experto que imaginaban las viñetas anteriores⁷, y también podrá elegir manteles (o convertirla en “pañito verde para el chinchón”) usando la tecnología touch-screen en una mesa convertida en pantalla. La hija adolescente podrá cambiar las paredes de su cuarto con el dedo, paredes que también serán pantallas, para poner a su nuevo ídolo en tamaño gigante. El hijo menor, todavía en edad escolar, podrá leer textos en tres dimensiones para estudiar para la escuela.

Me interesa detenerme en esta última escena del aviso publicitario, la más claramente educativa y hasta más “escolar” que las viñetas anteriores, porque se trataría de una tecnología que permitiría complementar lo que hace la escuela y no reemplazarla. Incluso la figura del padre, leyendo y con cierta displicencia frente a los desvelos de su mujer, plantea un contrapunto entre la obsesión por conectarse, elegir y cambiar, y una perspectiva más serena y permanente, hasta incrédula, que ofrece el padre. El libro y la escuela siguen estando presentes en esta casa conectada, aportando una línea más “seria” y tradicional que la que ofrecen los devaneos femeninos e infantiles. Sin entrar en el análisis de género de estas caracterizaciones⁸, propongo analizar la escena del estudio en 3D con más detalle, porque hay elementos que sí hablan de una ruptura importante entre los modos escolares y los de los nuevos medios, y mucho más relevante que la esbozada en las viñetas anteriores. En la propaganda, el niño está estudiando en su cuarto, que también tiene paredes-pantallas. Estudia provisto de anteojos especiales tridimensionales, y va cambiando las páginas con el dedo. La locución dice que “se pueden consultar online libros o manuales”, y las imágenes muestran cómo, de un fondo similar al de un libro de texto, sale la figura de Colón en 3D que mira a lo lejos y levanta un catalejo. El niño se acerca y trata de tocar la fi-

⁷ Nuevamente vuelve el comentario anterior sobre los límites del sistema científico-experto: las tecnologías prometen una accesibilidad que está fuera de las posibilidades de interacción humana. Recomendamos sobre este tema leer a Daniel Cabrera, quien ha trabajado la cuestión de las promesas del “sin fin” de las tecnologías de una manera muy lúcida y sugerente (Cabrera, 2008).

⁸ Análisis que es, por otra parte, ambiguo. Podría decirse que el padre representa una autoridad tradicional y en ese sentido puede verse como la garantía de estabilidad y orden, frente a los caprichos de las mujeres y los niños. Pero por otro lado, puede aparecer como conservador y retardatario. Esta ambigüedad es otro signo de época.

gura. El comentario del niño a la cámara, todavía provisto de sus anteojos 3D, es: “Estudié la llegada de Colón, y no mide más de 1,40, 1,50, ahí (señala la altura), bastante petacón”. Sonrisa obligada, y plano general a la casa vista desde lejos. Nueva promesa de libertad y bienestar.

Más allá de la parodia, lo que está señalando la propaganda es algo que distintos analistas vienen analizando en relación a la seducción de las nuevas tecnologías: el énfasis que ellas ponen en la experiencia emocional, antes que racional, de los sujetos. De la gesta de Colón podrían decirse muchas cosas: que fue un acto de colonización y el comienzo de un genocidio, que fue una aventura de exploración equiparable al viaje a la Luna, que fue un parteaguas en la historia humana de los últimos siglos (para algunos, es lo que termina de constituir no sólo a América sino a la propia Europa), entre muchas otras posibles. Pero ese niño –o mejor dicho, quienes lo hacen hablar en esa propaganda- elige centrarse en que “mide 1,40, 1,50, medio petacón”. El “querer tocar” a Colón es un gesto bien interesante que va en la línea de la accesibilidad, la inmediatez y la horizontalidad que proponen las viñetas anteriores. También el tiempo verbal elegido: Colón “mide” una cierta altura, “es” medio petiso o petacón. No hay distancia con el pasado, ni con los “héroes”.

Una línea sugerente para pensar esta escena imaginada de manera menos exterior a la escuela es vincularlo con algunos desarrollos de la didáctica de las ciencias sociales, que quiere convertir a los héroes del panteón histórico en personajes de carne y hueso, y humanizarlos y volverlos “alguien como nosotros”. No hay duda que ese movimiento tiene algo que ver con el gesto de “tocar” a los conquistadores, usar un parámetro común y aún minimizador (“es bastante petacón”) que los iguala al común de los mortales. Pero también hay que ver que confluye con el mismo movimiento en los medios masivos (que, una vez más, habría que poner en paralelo con las discusiones didácticas: no es que sean discursos análogos pero todos reconocen un clima de época, un mismo desplazamiento político-discursivo). La televisión empieza, sobre todo en los últimos 20 años, a desplazar el peso de las celebridades y a contar “historias ordinarias” y convertirlas en personalidades con las que se puede empatizar, conmovirse, burlarse, pero siempre en un plano de “gente común” que quiere ser estrella –por-

que cualquiera, parece, puede convertirse en estrella en este espectáculo mediático, y en esa dirección las “estrellas” también se bajan de su condición casi divina y se convierten en personas de carne y hueso. Hay un movimiento plebeyo en ese desplazamiento horizontalizador de las diferencias, no hay duda, pero también hay una nueva entronización del “yo” común que lo convierte en la medida de todas las cosas (Sibilia, 2008).

Por otra parte, parte del vínculo que instala la tecnología televisiva o en 3D se relaciona con lo que Jenkins (2007) llama el “wow effect” (o “guau” en la versión castellana), el efecto de la cultura mediática que busca sobre todo el impacto emocional y la identificación personal con los personajes de la pantalla. La tecnología tridimensional promueve un tipo de interacción más sensorial (como se ve en el niño que quiere “tocar” a Colón), y genera una especie de encantamiento que se superpone al contenido. En el caso del niño de la propaganda, parece hacerlo ver a ese contenido con los mismos parámetros con que ve el fútbol, la MTV o el programa de la tele. En ese sentido, la propaganda capta algo que está sucediendo en las aulas: los chicos traen a la escuela una forma de atención organizada por el espectáculo visual contemporáneo (la televisión, el cine de atracciones, los videojuegos), con estímulos visuales cada vez más llamativos, coloridos e impactantes que nos “roban” la atención y nos dejan hipnotizados mirando a la pantalla (por eso el término “wow”, boquiabierto, sin palabras). Algunos hablan, incluso, del fin de los relatos en la producción audiovisual, ante el predominio del cine de atracciones (Quintana, 2008). Reconocer que esas formas visuales que traen los niños de la cultura audiovisual contemporánea han sido estructuradas en base a lo que ya había organizado la escuela a finales del siglo XIX, cuando enseñó a las masas a quedarse calladas mirando al frente y enfocar su atención en una escena particular, no quita que haya que pensar sobre el hecho de que hoy esas nuevas formas de atención vuelvan sobre la escuela en versiones que desafían sus modos y tecnologías visuales.

Esta percepción sobre el desafío que las nuevas tecnologías visuales le hacen a la escuela y a todo el sistema académico-crítico –incluyendo a la universidad y a los campos de producción intelectual típicos de la modernidad– ya fue señalada por Walter Benjamin. El crítico alemán escribió, en los años '30,

sobre el fin de “la hora de la crítica” frente al *appeal* del cine y la publicidad. En un texto maravilloso de “Camino de una sola vía” (Einbahnstrasse) titulado “Espacio para alquilar”, Benjamin sugiere que la distancia y la perspectiva se han quedado desarmadas frente al avance trepidante de las imágenes seductoras de los nuevos lenguajes audiovisuales. “¿Qué es, en definitiva, lo que sitúa a la publicidad tan por encima de la crítica? No lo que dicen los huidizos caracteres rojos del letrero luminoso, sino el charco de fuego que los refleja en el asfalto.” (Benjamin, Calle de mano única, p. 63-64) Esta imagen filmica de la calle moderna, que refleja el neón y lo hace más cercano, es lo que se impone al texto, al contenido del letrero, que pasa a tener menos importancia.

La propaganda de “La casa del futuro”, entonces y sin necesariamente proponérselo, confiere una perspectiva bastante más compleja e interesante, que las primeras viñetas que citamos. De alguna manera, muestra una contraposición entre lo que una tecnología subraya y promete, y lo que otra (el libro, la escuela) realiza, aunque esta última sea mencionada más por elipsis que por explicitación. Esa contraposición tiene menos que ver con la desaparición de la mediación escolar o el predominio de la auto-didaxia, que con la organización de otro tipo de relación con el saber, que se define por otras operaciones, más sensoriales, más horizontales, menos reflexivas. Sobre eso nos detendremos a continuación.

Modos de operación con el saber en la escuela y en los nuevos medios: Cuatro dimensiones para organizar el debate

El argumento que quisiera desplegar en este apartado es que lo que está en juego en la contraposición entre escuela y nuevos medios digitales son modos de operación con el saber, que tienen puntos en común pero también otros sensiblemente distintos.

En una caracterización rápida, podríamos decir que la escuela moderna tiene un modo de operación con el saber que está sobre todo basado en la moderación, la crítica, la distancia. Está basada en una definición kantiana del sujeto

de conocimiento, que considera que, para conocer, el sujeto tiene que partir de una distancia crítica y poner a trabajar ciertas invariantes cognitivas que son las que aseguran que no haya una contaminación del conocimiento con el objeto de estudio.

Como quedaba claro en la cita de Benjamin y también en la propaganda de “La casa del futuro”, ese modo escolar de operación con el saber y con las relaciones sociales choca en la actualidad con el que proponen los nuevos medios. Mientras que la escuela se basa en la distancia, la lentitud, la reflexión, la interacción lenta, el trabajo simultáneo en grupo y al mismo tiempo promueve una forma de autoría individual de las producciones y las calificaciones, los nuevos medios proponen la inmediatez, la aceleración, el shock emocional, la intuición, la interacción rápida, la pantalla individual –es decir, acciones u operaciones más vinculadas al terreno de los afectos-, y una forma de autoría grupal de los productos (por ejemplo, los wikis, o el remix de imágenes, música y texto que hacen hoy los usuarios, en el cual la autoría individual importa cada vez menos).

Mimi Ito y su equipo (2010) proponen dos tipos de géneros de participación de los jóvenes con los nuevos medios: el guiado por el interés (por ejemplo, la escritura de los fanáticos de un grupo o un objeto de la cultura pop –fanwriting-) y el guiado por la afectividad y la amistad. Estos dos aspectos no pertenecen exclusivamente a un tipo de medio. Uno puede moverse en Facebook para ver a sus amigos o conectarse con ellos y también para activar alguna causa ambiental, para seguir a un intelectual reconocido, o para juntarse con todos aquellos a quienes les interesa Harry Potter – y también puede hacer todo esto al mismo tiempo, como sucede con la Harry Potter Alliance que promueve un activismo ambiental y de derechos humanos en base a los seguidores de Harry Potter-. Este cruce de un interés con un afecto fuerte reconoce antecedentes de distinto tipo en la cultura (podría decirse que fans hubo siempre) pero tiene menos conexión con la cultura escolar, donde el tipo de participación fue más bien centrado en el interés estrictamente intelectual y pre-definido de antemano por la oferta desde arriba/desde la escuela, y donde los afectos tendieron a verse como un aspecto no deseado o no legitimado, al menos hasta hace poco (cf.

Abramowski, 2010).

Los nuevos medios digitales tienen una característica que también propone un contrapunto con el modo escolar, sobre todo a partir de la permisibilidad de que pueda generarse contenido por parte de los usuarios, por medio de tecnologías que permiten “hacerlo por sí mismo” (DIY: do it yourself). En casos como Youtube, Flickr, o los sitios generados por usuarios sobre series de TV, películas o temas de interés, puede observarse la creatividad y la pluralidad de producciones, pero también la banalidad de estos usos. YoiTube es un caso interesante para observar esto. Creada en 2005, pareció representar la realización del sueño democrático de darle libre expresión al ciudadano común y de permitir una plataforma para el intercambio de materiales audiovisuales. Inicialmente fue resistida por las compañías comerciales, que litigaron para que nadie subiera sus contenidos y para evitar perder el control sobre la propiedad intelectual y comercial de sus productos. Pero al poco tiempo, se dieron cuenta que era una fabulosa plataforma para propagandizar sus creaciones. Al mismo tiempo, esta circulación comercial convive con una enorme cantidad de videos amateurs que tienen muchas funciones, y sobre todo usos afectivos y domésticos: mostrar eventos importantes, compartir imágenes familiares, parodiar a otros y crear una comunidad en esa acción, una función de contacto⁹ y de comunicación banal, aunque no por eso irrelevante en las relaciones humanas. Como señalan dos analistas, “YouTube no es más que una base de datos, pero en cualquier contexto cultural, entrar a una plataforma y mirar un video involucra más que eso” (Snickers & Vonderau, 2009:13) Otro crítico cultural, John Hartley, señala que “YouTube, con toda su exhuberancia no sistemática y su contenido poco ambicioso o banal, dedicado a no más que la burla cotidiana o a clips como “heyall! Dancing stupid is fun!”¹⁰, es también y simultáneamente el complejo sistema por el cual la alfabetización digital puede encontrar nuevos usos y propósitos, nuevos autores o publicadores, nuevos saberes. Y todo el mundo puede sumarse,

⁹ 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.

¹⁰ “¡Ey a todos, bailar de manera estúpida es divertido!”

lo que incrementa la productividad de todo el sistema.” (Hartley, 2009: 132) Esa simultaneidad es lo que otorga tanta potencia a la plataforma, a la par que plantea la ambivalencia respecto a sus posibilidades. Podría decirse que el contenido generado “desde abajo”, el acceso descentralizado y no programado (Stiegler, 2009), la proliferación y escasa selección, y la jerarquización por el consumo de los usuarios, plantean una desorganización fuerte de los sistemas de clasificación de los saberes que propone el sistema escolar.

Quisiéramos a continuación proponer cuatro dimensiones que nos parecen importantes para analizar las contraposiciones de las que venimos hablando, y que dialogan con lo ya señalado respecto a los distintos tipos de participación y a los modos de acceso y circulación de esos contenidos generados por los usuarios. Las dimensiones están pensadas en relación a la cultura escolar y a los modos escolares de operar con el saber.

En primer lugar, hay cambios en las formas de **autoría** en estas circunstancias. La escuela todavía supone una cierta “función-autor”, tomando la idea de Foucault sobre esta forma moderna de pensar que toda obra tiene una unidad otorgada por una persona, dotada de una cierta historia y personalidad, que explica sus sentidos, por ejemplo a través de los sistemas de evaluación y de calificación que siguen siendo fuertemente individualizados. Sin embargo, puede señalarse que hoy la producción colectiva y la cultura participativa vuelven más difusos, cuando no decir que minan por completo, las autorías individuales (Doueih, 2010). Cuando una joven señala que guarda en su computadora 4000 fotos de Harry Potter, o cuando un joven cuenta que hace remixes de músicas que le gustan con un programa de software, ¿de quién son esas producciones? De la misma manera, eso que se escribe en el muro de Facebook para consumo de las amistades, habla más de un sujeto colectivo (esa comunidad que está leyendo) que de una persona individual.

Pero también hay que preguntarse quién habla o qué voz se articula cuando se producen estas producciones de videos, fotos o textos. Las posibilidades expresivas de los jóvenes, como bien lo señalan varios estudios (Burn, 2009; Buckingham, 2008, Sefton-Green, 2009), están mediadas por las industrias culturales, y lo que se produce suele estar, al menos en buena parte, dominado por los gé-

neros, materiales y procedimientos de esas industrias. Los sujetos contemporáneos somos sujetos “mediatizados”, esto es, moldeados por los medios, y en ellos intervienen las industrias culturales. Así, Buckingham evidencia que los adolescentes, puestos a crear cortos de ficción, recurren generalmente a la parodia y la denuncia sensacionalista, y no usan, porque no conocen, modos más experimentales de narrar historias o situaciones. La “autoría” es un término que conviene revisar a la luz de Bakhtin y su idea de la polifonía que habita en cada voz: ¿quién “habla” cuando se produce un texto audiovisual? ¿De quién son esas imágenes, esos sonidos, ese montaje? Conviene enunciar estas palabras con cautela, para no caer en visiones celebratorias que desconocen los márgenes de libertad creativa y estética que se tienen en cada caso. Librados a sí mismos, probablemente los jóvenes vayan allí donde las industrias culturales los dirijan, como de hecho sucede actualmente.

En segundo lugar, hay un nuevo balance entre **lo emocional y lo racional**, que reorganiza la primacía de lo racional en los sistemas escolares modernos y en el sistema de la crítica académica universitaria. Los nuevos medios, como señalamos anteriormente en relación al efecto “wow”, proponen momentos de gran intensidad emocional y de un espectáculo visual impactante; involucran un nivel somático, de respuesta corporal ya sea a través del “clickear” de la mano o de la inclinación del cuerpo (cuando no, como en los más nuevos juegos de consola como la Wii, al conjunto del cuerpo). Todo ello se opone al modo más clásico de relación con el saber que configura la escuela, basada en la reflexión intelectual, la moderación y hasta represión de los aspectos emocionales, y el control y reducción de los estímulos visuales más espectaculares, a los que se juzga distractores y poco interesantes pedagógicamente.

En el caso de los videojuegos, además, se estructura una interacción con respuestas inmediatas que informan al jugador sobre el éxito o el fracaso de su estrategia. Hay una cierta paradoja entre la alta codificación y estructuración que demanda un videojuego (que básicamente tiene que ser programado, esto es, anticipado y regulado de antemano) y la sensación de libertad que tienen quienes los juegan. Lev Manovich destaca este aspecto de manera muy convincente:

“Al igual que los sistemas expertos de inteligencia artificial, los personajes de los videojuegos poseen experiencia en algún área bien definida pero restringida, como el ataque al usuario. Pero como los videojuegos están muy codificados y se basan mucho en reglas, tales personajes funcionan de manera muy efectiva; es decir que responden con eficacia a las pocas cosas que podemos pedirles que hagan ya sea correr hacia adelante, disparar o coger un objeto. No pueden hacer nada más, pero es que el usuario tampoco va a tener la oportunidad de comprobarlo.” (Manovich, 2001:80)

Hay que señalar que este despliegue de lo afectivo se relaciona a su poder para configurar o movilizar la dimensión identitaria. La implicación emocional juega más directamente con la identificación, y en ese sentido es más poderosa para articular afiliaciones más impactantes, aunque no necesariamente más duraderas. Jenkins (2008) señala que estas afinidades pueden ser más livianas, banales e inestables que otras. Sin embargo, no hay que ignorar que movilizan muchas aspiraciones y sentimientos: “los contenidos y formatos tradicionales de las escuelas, particularmente cuando tratan de incorporar a los nuevos medios, quedan crecientemente fuera de lugar con las energías que traen los jóvenes a estas nuevas prácticas en sus vidas sociales y recreativas” (Ito, 2009:192) Esta disparidad de energías es motivo de preocupación para los educadores, que suelen ver que lo escolar logra concitar poco de ese despliegue en la actualidad.

El punto que señala Manovich sobre los videojuegos nos conduce a una tercera dimensión, que también está señalada por Jenkins (2006) y por Ito (2010) como un aspecto desafiante de lo que permiten los nuevos medios: **la simulación**, que también se distancia del modo escolar de trabajo con el saber, que se basa más mostrar, ver, y definir verbalmente.¹¹

Desde hace varias décadas, conforme avanzaron los medios tecnológicos de representación que fueron ofreciendo cada vez más promesas de fidelidad y transparencia en relación a la realidad, diversos analistas –entre los cuales des-

¹¹ Las páginas que siguen reelaboran argumentos ya desarrollados junto con L-A. Quevedo en el texto citado en la nota 2 (Dussel y Quevedo, 2010).

taca Baudrillard con su temprano alerta sobre la extensión del simulacro como la forma central de la cultura contemporánea- vienen advirtiendo con más fuerza sobre los efectos de confusión entre lo real y lo virtual. La simulación digital lleva esta situación aún más lejos, porque no sólo miramos sino que, como le pasa al niño de la propaganda de “La casa del futuro”, podemos meternos en ella y manipularla. Sherry Turkle, una de las analistas más lúcidas de las nuevas tecnologías, se dedicó en los últimos años a estudiar los efectos de las simulaciones en la enseñanza de la ingeniería, las ciencias y el diseño. Su preocupación comenzó cuando su hija de 8 años, acostumbrada a ver en su computadora simulaciones de criaturas marinas, dijo al ver a un aguaviva en pleno Mar Mediterráneo: “¡Mirá, mamá, es muy realista!” (Turkle, 2010:xiv). Esta idea de que la simulación es una “segunda naturaleza”, o aún más, que la naturaleza es una segunda versión, más pobre y más borrosa, de lo que prometen las simulaciones, puede ser inquietante, y cabría poner en la discusión pública cuáles serán los efectos de abandonar toda distinción entre un espacio y otro.

Turkle provee varios argumentos sobre la potencialidad y los límites que tienen las simulaciones. Señala que:

“La simulación se vuelve fácil de amar y difícil de dudar. (...) El modelo molecular construido con pelotas y palos cede paso a un mundo animado que puede ser manipulado con un toque, rotado y dado vuelta; la maqueta de cartón del arquitecto se vuelve una realidad virtual fotorrealista que uno puede “sobrevolar”. Con el tiempo, ha quedado claro que esta “remediación”¹², este movimiento de la manipulación física a la virtual, abre nuevas posibilidades para la investigación, el aprendizaje y la creatividad en el diseño. También queda claro que puede tentar a sus usuarios a una falta de lealtad con lo real. (...)La simulación demanda inmersión, y la inmersión vuelve difícil poner en duda la simulación. Cuanto más poderosas se vuelven nuestras herramientas, más difícil es imaginar el mundo sin ellas.” (Turkle, 2009: 8)

¹² La autora se refiere probablemente a una definición “clásica” de los nuevos medios como “re-mediación”, el medio como lo que vuelve a mediar, ofrecida por Jay Bolter y Richard Grusin en su libro *Remediation: Understanding New Media*, Cambridge, MIT Press, 1999.

La capacidad de seguir dudando es, para Turkle, un componente central de una operación reflexiva sobre la simulación. Sin embargo, esa capacidad de dudar está muy asociada a prácticas intelectuales que tienen menos prestigio en la vida contemporánea. Por ejemplo, Kress (2005) relata la dificultad que tiene para convencer a su hijo de que la reflexión tiene algún valor en la vida; una y otra vez, su vástago le cuenta historias exitosas en las que la reflexión no juega ningún papel. Habría que preguntarse, sin embargo, y considerando al sistema escolar como un espacio donde vale la pena hacerse preguntas sobre qué contenido sería bueno preservar para la sociedad humana y cuál puede ser dejado de lado, si la reflexión y la duda son actividades u operaciones con el saber de las que podríamos prescindir.

La cuarta dimensión tiene que ver con la cuestión del **archivo**, la gigantesca biblioteca y del gigantesco repertorio de la cultura visual que proporciona hoy Internet. Éste es otro de los aspectos que revoluciona la relación con el saber, que ahora parece imposible de controlar, censurar o recortar en su circulación y uso. La escuela, tradicionalmente, propuso una relación con el saber mediada por el maestro, centralizada en el curriculum y el libro, y con límites muy claros entre el adentro y el afuera del saber escolar. Ya en 1915 había reglamentos escolares que prohibían entrar a la escuela con literatura que no fuera la autorizada por la institución (cf. Dussel, 1997). La prohibición, sin duda, habla de la existencia de transgresiones; seguramente ese esfuerzo de control y censura era resistido por múltiples rebeldías no sólo estudiantiles sino también adultas. Pero el límite de la transgresión se daba todavía en el marco de la cultura impresa, de menos pluralidad en las voces y en las formas de representación.

Esto hoy ha eclosionado, y las formas de control de esa información son cada vez más difíciles, aunque no imposibles (pruebas de ello abundan en los contenidos que se dan de baja en Internet, o en las formas de hackeo o control de la red en algunas situaciones o países con fuerte censura). Arjun Appadurai, uno de los teóricos contemporáneos más interesantes sobre la cultura global, señala que este archivo que tenemos hoy disponible en Internet y en los nuevos medios es casi “para-humano”, en el sentido de que excede nuestra posibilidad

de conceptualización y de uso. Didi-Huberman trae una reflexión inquietante sobre ese carácter excesivo, no sólo del archivo actual, sino el que se acumula en la historia humana. El dice que lo que debe llamarnos la atención no es que se pierdan imágenes o textos de la cultura, sino que algunos logren sobrevivir. Estas son sus palabras:

“Sabemos bien que cada memoria está siempre amenazada de olvido, cada tesoro amenazado de pillaje, cada tumba amenazada de profanación. También, cada vez que abrimos un libro –poco importa que sea el *Génesis* o *Los 120 días de Sodoma*– deberíamos quizás reservarnos algunos segundos para reflexionar sobre las condiciones que han vuelto posible el simple milagro de tener a ese libro allí, ante nuestros ojos, que haya llegado hasta nosotros. Hay tantos obstáculos. Se han quemado tantos libros y tantas bibliotecas. Y, asimismo, cada vez que posamos nuestra mirada sobre una imagen, debemos pensar en las condiciones que han impedido su destrucción, su desaparición. Es tan fácil, ha sido desde tiempos inmemoriales tan corriente la destrucción de las imágenes.” (Didi-Huberman, 2006: 42).

¿Cómo se organizará la conservación de los archivos frente a tamaña magnificación de los acervos? ¿Cómo, quiénes, dónde se establecerán pautas para la selección y la jerarquización de esos repertorios comunes? Milad Doeuihi (2010) señala las dificultades para archivar la historia reciente de las nuevas tecnologías: no hay registro de muchas páginas web ya perimidas, y se hace difícil guardar copias que se archiven en algún lugar. Por otro lado, ¿quién podrá leer esa cantidad de textos que circulan actualmente? Allí la idea de “para-humano” de Appadurai adquiere más sentido. Los problemas de selección y de construcción de repertorios visuales se volverán tanto más urgentes cuanto más crezcan las posibilidades tecnológicas de archivación.

Pero también cabe hacer otra reflexión, menos melancólica que la que ofrece la visión de la irremediable pérdida. En el trabajo sobre la ampliación del “archivo de la cultura” que produjo Appadurai hace pocos años, hay un aspecto que es especialmente sugerente para pensar la escuela –ella misma una institu-

ción de conservación y transmisión de la cultura, es decir, una institución arkhónica, como la llamaban los griegos, encargada de custodiar la memoria-. Señaló que el archivo es, antes que una recopilación memorialista, el producto de la anticipación de la memoria colectiva, y en ese sentido hay que pensarlo más como aspiración que como recolección (Appadurai, 2003). Los archivos contribuyen a una ampliación de la capacidad de desear de los sujetos, al proveer materiales e imágenes con las que identificarnos. Appadurai estudia los archivos que se van construyendo hoy en la diáspora poscolonial, con familiares que emigran a países europeos o a Norteamérica y mandan imágenes y textos que hablan de su experiencia vital en mejores condiciones de vida, a la par que ilustran las pérdidas y el desarraigo. Plantea que en la diáspora, las memorias colectivas que se van construyendo en este archivo son interactivas y debatidas, están descentralizadas, y son profundamente dinámicas. En esa dirección, cree que ampliarán enormemente las “capacidades de desear” de esos sujetos globalizados.

Este aspecto de la “aspiración” es algo sobre lo que también vale la pena reflexionar en términos de la relación con la cultura visual contemporánea. En el ambiente educativo, se suele hacer énfasis en las amenazas y peligros a la privacidad y la seguridad que encierra internet, pero se piensa menos sobre la ampliación de esta “capacidad de desear” en relación a aspirar a otros modelos de vida, a otras experiencias de conocimiento, a otros desafíos vitales. Hoy 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. Como señalamos anteriormente, la Harry Potter Alliance es otro ejemplo de ciber-activismo muy poderoso. Estos serían casos a estudiar desde el ambiente educativo, para analizar las implicaciones éticas y políticas de las comunidades de internet.

A modo de cierre: El valor de lo escolar en la cultura digital

Sin ánimo de cerrar muchas de las reflexiones esbozadas en este ensayo, que habría que seguir profundizando, quisiera concluir retomando una pregunta que surge de los últimos párrafos: ¿qué haremos desde las escuelas con estas nuevas demandas y aspiraciones que están siendo canalizadas, fomentadas, incentivadas, desde los nuevos medios digitales? John Hartley señala que “mayoritariamente, los sistemas educativos han respondido a la era digital prohibiendo el acceso escolar a entornos digitales como YouTube, y establecieron “cercas” o muros bajo estricto control docente. De esto, los chicos aprenden que la prioridad fundamental de la educación formal no es volverlos competentes digitalmente sino “protegerlos” del contenido inapropiado y de predadores virtuales.” (Hartley, 2009:130) Esta acción escolar se encuadra en una forma de interacción signada por la sospecha y la desconfianza, que llevan a la prohibición y el “mirar para otro lado”. Pero habría que preguntarse si este tipo de acción tiene algún tipo de impacto o productividad respecto a los grandes debates de nuestra época. La respuesta que tengo, hasta el momento, es que esta posición condena a la escuela a la irrelevancia, si no actual, bastante certera en el futuro mediato. Por otro lado, creo que también vale la pena detenerse en la pregunta de si la escuela puede reconocer alguna de estas nuevas operaciones con el saber y ayudar a enriquecerlas, desafiarlas y orientarlas en otras direcciones que las que marcan las industrias culturales. Es decir, además de decidirse a abordar estas nuevas configuraciones del saber y de la acción social, ¿puede aportar algo más que enriquezca la formación de adultos y de jóvenes?

Algunas investigaciones recientes sobre las prácticas de niños y jóvenes con nuevos medios destacan que los usos de los niños y jóvenes no son tan expansivos o “empoderadores” como cierta literatura sugiere, y más bien puede ser pasiva, solitaria, esporádica y poco espectacular (cf. Selwyn, 2009; Tyner, 2008; Livingstone, 2009). Y también encuentran que muchas veces los chicos no demandan que en la escuela se haga lo mismo que en la casa (Selwyn, 2009). En realidad, los niños y jóvenes tienen gran capacidad de discernimiento sobre los

distintos tipos de uso que pueden hacerse en contextos diferentes, mucho más de lo que la formulación de “nativos digitales” les confiere. Burn (2008) encuentra que, cuando los chicos juegan a videojuegos en el ambiente escolar, los comparan con otras actividades escolares y no con los videojuegos comerciales. Se reconoce dentro del espacio escolar una forma de trabajo que se adecúa a otras lógicas y propósitos que el de la acción extra-escolar. Todo esto habla de las posibilidades de ampliar usos y prácticas, y también de un margen de acción escolar.

Cabe al respecto hacer una aclaración. Suele considerarse a la traducción escolar de los saberes en un sentido negativo, que es el que muchas veces se connota cuando se dice que un saber está “escolarizado”: se lo volvió formulaico, predecible, cerrado a cualquier nueva interpretación y sometido a la especulación y la negociación estrecha por la calificación escolar. “Escolarizar los nuevos medios” sería, según esta visión de lo escolar, volverlo pobre y buscar reducirlo a una caja previsible. Sin embargo, hay un aspecto más alentador de la escolarización que, a mi modo de ver, abre esa posibilidad de reconocer y enriquecer las operaciones con el saber que se están haciendo con los nuevos medios digitales. Este aspecto es señalado por Alain Bergala en el texto ya citado al comienzo de este trabajo, y que diferencia a la escuela del modo de operar de las industrias audiovisuales actuales. Bergala dice que “En materia de transmisión, sólo cuenta de verdad, simbólicamente, lo que está designado. Y la presencia de objetos que uno puede mirar, tocar, manipular, forma parte de esta designación. Hoy es más importante que nunca, en la era de lo virtual, que haya objetos materiales en la clase. El acceso a las películas a través de internet no cambiará nada de la cuestión esencial de la designación: ¿esto es para ti!” (Bergala, 2008:109).

El lugar de la escuela, pero más habría que decir que es el lugar del educador, de su cuerpo, de su voz y de su escucha (como lo destaca maravillosamente Zambrano, 2007), es el de la designación, el de decirle, en este océano de imágenes y de textos, a sus alumnos: “¿esto es para vos!”, porque habla de lo que les preocupa, de lo que vivieron, de lo que les interesa, de lo que no pueden imaginarse todavía y sin embargo puede ayudarlos a darle forma, lenguaje, conte-

nido, a nuevas esperanzas y deseos. Se abre en esa designación un espacio de trabajo, un modo de operación, privilegiado e interesante para la escuela.

Quizás es ahí, en ese espacio de los cuerpos, de las voces, de la escucha, de la acción premeditada de enseñar, donde se encuentre su fortaleza mayor en esta época. Frente a la proliferación de los archivos, frente a la individualización de las pantallas, frente al reinado del yo, y también –en tono más optimista- frente al enorme despliegue de energías creativas, de canales de comunicación y de posibilidades de expresión, la escuela puede seguir operando como un nodo de encuentro y de organización de ese mundo, no ya centrado en los contenidos más votados, por la presión de las industrias culturales o por fugaces climas sociales, sino mediado –sí, mediado- por decisiones éticas y políticas con otros plazos y otros alcances, con la mira puesta en todos los sujetos, con una idea de la sociedad humana no hecha a medida del consumidor sino con una búsqueda de un bien común, de una justicia y una igualdad que hagan lugar a todos. La escuela sigue siendo uno de los pocos espacios donde la idea de “lo público” es central, y sospecho que esa idea no debería ser abandonada tan rápidamente sin tener más en claro qué viene a reemplazarla. Es entonces que las utopías post-escolares aparecen no sólo cortas y simplistas, sino también peligrosas en sus implicancias éticas y políticas.

BIBLIOGRAFÍA:

- ABRAMOWSKI, A. (2010). *Maneras de querer: Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. Buenos Aires, Paidós.
- APPADURAI, A. "Archive and Aspiration", en: J. BROUWER y A. MULDER (eds.) (2003), *Information is Alive*. Rotterdam, V2 Publishing (disponible en: <http://www.scribd.com/doc/20132175/appadurai-archive-and-aspiration>)
- BENJAMIN, W. (2007). *Obras. Libro II, vol. 1. Primeros trabajos de crítica de la educación y la cultura*. Madrid, Abada Editores.
- BERGALA, A. (2007). *La hipótesis del cine. Pequeño tratado sobre la transmisión del cine en la escuela y fuera de ella*. Barcelona, Laertes.
- BUCKINGHAM, D. (2008). *Más allá de la tecnología*. Buenos Aires, Manantial.
- BURN, A. (2009). *Making New Media. Creative Production and Digital Literacies*. New York, Peter Lang.
- CABRERA, D. (2008). "Las promesas y el sin-límites de las nuevas tecnologías", *Revista El Monitor de la Educación*, Año V, no. 17.
- CUBAN, L. (1986). *Teachers and Machines. The Classroom Use of Technology Since 1920*. New York, Teachers College Press.
- DIDI-HUBERMAN, G. (2006) «L'image brûle» in: Zimmermann, L., Didi-Huberman, G., et al, *Penser par les images. Autour des travaux de Georges Didi-Huberman*. Nantes, Editions Cécile Defaut.
- DONALD, J. (1992). *Sentimental education. Schooling, Popular Culture and Everyday Life*. London, Verso.
- DOUEIHI, M. (2010). *La gran conversión digital*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- DUSSEL, I. (2007). *Curriculum, humanismo y democracia en la escuela media argentina (1863-1920)*. Buenos Aires, UBA-Flacso.
- DUSSEL, I. (2009). "Escuela y cultura de la imagen: Los nuevos desafíos", *Revista Nómadas*, Colombia, No. 30, Abril.
- DUSSEL, I. y L.A. QUEVEDO (2010). *Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital*. Documento Básico del VI Foro Latinoamericano de Educación. Buenos Aires, Santillana.
- FISKE, J. (1994). *Media Matters: Everyday Culture and Political Change*. Minneapolis, University of Minnesota Press.
- GITELMAN, L. (2008) *Always already new. Media, history and the data of culture*. Cambridge, MIT Press.
- HARTLEY, J. (2009). "Uses of YouTube- Digital Literacy and the Growth of Knowledge", en: Burgess, J. Y J. Green, *YouTube. OnLine Video and Participatory Culture*. Cambridge, UK, Polity Press.
- ITO, M. (2009). *Engineering Play. A cultural history of educational software*. Cambridge, MA, MIT Press.
- ITO, M. et alii (2010). *Hanging Out, Messing Around, and Geeking Out. Kids Living and Learning with New Media*. Cambridge, MA, The MIT Press.
- JENKINS, H. (2006). *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century*. White Paper. MacArthur Foundation. Disponible en: http://digitalllearning.macfound.org/atf/cf/%7B7E45C7E0-A3E0-4B89-AC9C-E807E1B0AE4E%7D/JENKINS_WHITE_PAPER.PDF
- JENKINS, H. (2007). *The Wow Climax: Tracing the emotional impact of popular culture*. New York and London, New York University Press.
- JENKINS, H. (2008). *Convergence culture. La cultura de la convergencia de los medios*, Barcelona, Paidós.

- JENKINS, H. (2009). "What Happened Before YouTube", en: Burgess, J. Y J. Green, *YouTube. OnLine Video and Participatory Culture*. Cambridge, UK, Polity Press.
- JENKINS, H. (2009b). "Risks, Rights, and Responsibilities in the Digital Age: An Interview with Sonia Livingstone", posteoado Junio 15, 2009, www.henryjenkins.net
- KRESS, G. (2005). *El alfabetismo en la era de los nuevos medios de comunicación*, Granada, Ediciones El Aljibe-Enseñanza Abierta de Andalucía.
- LIVINGSTONE, S. (2009). *Children and the Internet*. Cambridge, UK, Polity Press.
- MANOVICH, L. (2006). *El lenguaje de los nuevos medios de comunicación. La imagen en la era digital*. Barcelona, Paidós.
- MARX, L. (1964). *The Machine in the Garden: Technology and the Pastoral Ideal in America*. Oxford, Oxford University Press.
- MEIRIEU, P. (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona, Laertes.
- POSTMAN, N. (1999). *El fin de la educación. Una nueva definición del valor de la escuela*. Barcelona, Octaedro.
- PUIGGROS, A. (1990). *Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires, Galema.
- PUIGGROS, A. (2010). *Saberes: Reflexiones, experiencias, debates*. Buenos Aires, Galema.
- RANCIÈRE, J. (2008). *Le spectateur émancipé*. Paris, La Fabrique éditions.
- SARLO, B. (1992). *La imaginación técnica. Sueños modernos de la cultura argentina*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- SEFTON-GREEN, J. (2009). *Operating systems? An analysis of the structural relationship between the ICT industries and education*. (mimeo)
- SELWYN, N. (2009). "The Digital Native- Myth and reality". Paper presentado en: Chartered Institute of Library and Information Professionals London Seminar Series. Disponible en: <http://www.scribd.com/doc/9775892/Digital-Native>
- SIBILIA, P. (2008). *La intimidad como espectáculo*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- SNICKERS, P. y VONDERAU, P. (eds.) (2009). *The YouTube Reader*. Stockholm, National Library of Sweden.
- STIEGLER, B. (2009). "The Carnival of the New Screen: From Hegemony to Isonomy", en: SNICKERS, P. y VONDERAU, P. (eds.) (2009). *The YouTube Reader*. Stockholm, National Library of Sweden.
- TURKLE, S. (2009). *Simulation and its Discontents*. Cambridge, MA, MIT Press.
- TYNER, K. (2008). Breaking out and fitting in: Strategic uses of digital literacies by youth. *ESRC Seminar Series on The educational and social impact of new technologies on young people in Britain*. Disponible en: <http://www.esrc.ac.uk/ESRCInfoCentre/about/CI/events/esrcseminar/index.aspx>
- WINNER, L. (2004). "Sow's Ears from Silk Purses: The Strange Alchemy of Technological Visionaries", en: Sturken, M. et al (eds.), *Technological Visions. The Hopes and Fears that Shape New Technologies*. Philadelphia, Temple University Press.
- ZAMBRANO (2007). "La mediación del maestro" (1965), en: *Filosofía y educación, Manuscritos*, editado por Ángel Casado y Juana Sánchez-Gey, Málaga, Editorial Ágora.

Este libro se terminó de imprimir
en los Talleres de Gráfica Del Sur
Juan Del Campillo 137
Barrio Córico Córdoba
0351-4734064