IV

La escuela y las nuevas prácticas de los jóvenes

Conclusiones

Más allá de estas dicotomías y contraposiciones (que requieren ser consideradas, aunque se las relativice o se las cuestione), no hay duda de que sí existe una tensión latente, y a veces explícita y evidente, entre los modos de trabajo que propone la escuela (su organización en asignaturas, la partición del tiempo y del espacio, las relaciones de autoridad que establece, la progresión y secuencia de conocimientos que propone) y las experiencias de vida cotidiana que registran los jóvenes tanto en sus hogares como en el espacio social y que hoy están mediadas por los nuevos medios digitales. Colocar ese choque en perspectiva histórica permite, claro está, relativizarlo y contextualizarlo: de hecho, el espacio escolar siempre estuvo en discontinuidad con las experiencias de socialización que han vivido los jóvenes. En todo caso, la novedad en este momento histórico consiste en que la escuela se ve interrogada por esas nuevas prácticas vinculadas a las tecnologías, que tienen una pregnancia y una extensión inéditas y que moldean buena parte de los comportamientos y sensibilidades actuales, y frente a las cuales, muchas veces, la escuela se muestra desorientada y no sabe cómo reaccionar.

Un buen ejemplo lo encontramos en los videojuegos. Si bien existen diferencias tanto en el acceso como en el uso de las plataformas de videojuegos (el género, por ejemplo, es muy importante, ya que los varones suelen ser usuarios intensivos mientras que las mujeres lo practican bastante menos), lo cierto es que los jóvenes se inclinan cada vez más a dedicar buena parte de su tiempo libre a estas prácticas –y también los adultos, como lo señalamos en el capítulo anterior cuando referimos a la alta frecuencia de docentes que reconocen jugar videojuegos–. El punto es qué se hace con ese desafío: ¿se incorpora sin más esa herramienta? ¿Se usan videojuegos comerciales? ¿Cuáles serían "buenos usos pedagógicos" de los videojuegos? Hay mucha confusión al respecto (como lo señalan Perazza y otros, 2010). Se organiza una oposición tajante entre la fascinación de los jóvenes por los videojuegos y el "tedio educativo" –en forma nada inocente, como señala Ito (2009)–, y se hacen "intentos superficiales de combinar educación y entrete-

nimiento" (Buckingham, 2008:226). Buckingham subraya que la escuela suele fracasar cuando "importa" los modos de trabajo de las industrias culturales: "los niños en general exhiben una considerable falta de interés en estos intentos recurrentes de 'hacer divertido el aprendizaje'" (ídem). En todo caso, la educación tiene el desafío de provocar la fascinación y el entusiasmo por el conocimiento de las nuevas generaciones, sin competir –porque no es deseable, y porque tampoco es posible, dada la disparidad de recursos y de inversión en los productos de ambos campos– con las reglas del entretenimiento que establecen las industrias culturales.

Pero lo que es innegable es que esos jóvenes que se socializan en estas nuevas prácticas culturales provenientes de las poderosas industrias del entretenimiento, llegan a la escuela con experiencias que les han moldeado la percepción, que han modificado su vínculo con la temporalidad, que los han obligado a ejercitar un sistema de atención flotante o "hiper-atención", y que los han hecho experimentar el vértigo, la velocidad y el descifra-miento de enigmas. Estos jóvenes son los que se sientan en un aula y juzgan las reglas de procedimiento escolar desde disposiciones y percepciones estructuradas por aquellas prácticas. En el informe de investigación sobre videojuegos en la escuela ya citado, realizado por Perazza, Segal y otros, se señala que hay que ir más a fondo en el análisis de la contraposición entre los modos de operación con el saber del videojuego y los modos escolares: pareciera que "el detenerse y el pensar son operaciones propias de la enseñanza y que en los videojuegos el hacer es uno de los componentes básicos de su armado.[…] En este mismo sentido, podemos enumerar un conjunto de pares: hacer vs. ver; leer vs. no leer; tocar vs. pensar" (Perazza *et al*., 2010: 38). Las investigadoras encuentran que, cuando se introducen videojuegos en la cotidianidad escolar, estas tensiones surgen de manera explícita, ya que los estudiantes sienten la contradicción entre las competencias requeridas para ser eficientes a nivel del videojuego (ser rápidos, hacer, probar sin leer o detenerse) y las competencias a las que los obliga el protocolo de trabajo en el aula, que va en una dirección contraria (leer, pensar antes de actuar, detenerse y formular estrategias por anticipado).

Es justamente en este sentido que los educadores De Castell y Jenson han señalado que "el ambiente cultural de las escuelas hoy, en tantos aspectos antitético a la inmersión del juego, insiste en actividades con horarios rígidos, sin espacio para 'perder noción del tiempo' al leer un libro o resolver un problema, en un curriculum diseñado sobre todo para dar un panorama de una disciplina sin oportunidad de mirar más en profundidad un tema particular, y con objetivos y retroalimentación inmediata (castigos y recompensas) que se ubican lejos de los estudiantes" (De Castell y Jenson, 2003: 51). Esa imposibilidad, o incluso esa "falta de permiso" desde el curriculum y desde las prácticas establecidas en la escuela para producir un aprendizaje por inmersión y por un tiempo más prolongado en un contenido específico, que otorga una devolución sobre el desempeño que llega semanas o meses después con los resultados de una prueba o la nota de una lección oral,

muestra ese desencuentro estructural entre dos lógicas, desencuentro que los docentes suelen percibir dentro del aula cuando traen los nuevos medios y que hay que pensar mejor pedagógicamente para ofrecer mejores secuencias de trabajo y oportunidades más ricas de interacción con esas nuevas tecnologías.