

I Congreso Latinoamericano de Teoría Social. Instituto de Investigaciones Gino Germani. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2015.

# **Educación, tecnología e infancia: explorando métodos y conceptos para comprender la experiencia infantil contemporánea.**

Ames, Patricia.

Cita:

Ames, Patricia (2015). *Educación, tecnología e infancia: explorando métodos y conceptos para comprender la experiencia infantil contemporánea*. I Congreso Latinoamericano de Teoría Social. Instituto de Investigaciones Gino Germani. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-079/273>

*Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.*

**I Congreso Latinoamericano de Teoría Social**

Buenos Aires, 19-21 de agosto 2015

Patricia Ames

Pontificia Universidad Católica del Perú,

Departamento de Ciencias Sociales, Especialidad de Antropología

[pames@pucp.pe](mailto:pames@pucp.pe)

**MESA 44** | Los niños en los debates teóricos clásicos y contemporáneos en ciencias sociales (o qué pueden enseñar los niños a los científicos sociales)

**Educación, tecnología e infancia: explorando conceptos para comprender la experiencia infantil contemporánea.**

Versión preliminar. No citar ni circular sin permiso de la autora.

## **Educación, tecnología e infancia: explorando conceptos para comprender la experiencia infantil contemporánea.**

### *Resumen*

Esta ponencia, parte de un estudio más amplio sobre educación, tecnología y estudiantes, plantea la necesidad de revisar algunas categorías conceptuales que tienen un fuerte arraigo no sólo en ámbitos académicos sino incluso en el sentido común de padres y docentes, y que se encuentran hasta cierto punto reificadas, desconociendo las desiguales formas en que la digitalidad impacta en las vidas de niños y jóvenes. Me refiero a la dicotomía entre nativos e inmigrantes digitales (originalmente propuesta por Prensky) que asocia lo primero al mundo infantil y juvenil, y lo segundo al mundo adulto, corriendo el riesgo de esencializar y descontextualizar experiencias sociales y personales que se toman como generacionales, aunque no sean necesariamente compartidas por diversos grupos sociales. Las consecuencias que esta visión dicotómica tiene en el ámbito educativo puede generar en ciertos casos decisiones erróneas con respecto a qué y cómo enseñar (o no hacerlo), fortaleciendo de esta manera las desigualdades sociales que niños y jóvenes traen al espacio educativo, en lugar de compensar el desigual acceso a ciertos recursos y conocimientos. La investigación realizada en diferentes regiones del Perú revela tanto una diversidad de prácticas como, al mismo tiempo, nuevas formas en que la agencia infantil se expresa.

## **Introducción**

Hace 15 años empezó a circular un término, hoy ampliamente popularizado, y originalmente propuesto por Mark Prensky (2001): Nativos digitales. Como refiere Pedró, el término surgió “para referirse a las generaciones de estudiantes que, desde que nacieron, tuvieron a su alcance distintos dispositivos digitales y, (que) por consiguiente, desde siempre han vivido en un entorno en el que el acceso a la tecnología era prácticamente ubicuo” (Pedró 2015).

El término hace alusión así a una nueva experiencia social y generacional de alcance global, y ha sido usado para llamar la atención justamente sobre las nuevas características y necesidades de esta población. Sin embargo, su uso ha derivado en generalizaciones que extienden, a toda la generación de niños y jóvenes contemporáneos, esta nomenclatura de nativos digitales y guardan para los adultos su antónimo: inmigrantes digitales, generando una dicotomía rígida que aparentemente no podría ser superada, ni aún con años de práctica e inmersión en los entornos digitales - los inmigrantes siempre conservarán cierto “acento” nos dice Prensky.

En este artículo quiero discutir esta dicotomía, que encuentro inexacta, resaltar la diversidad de experiencias infantiles y la desigualdad que las atraviesa, las consecuencias negativas de ignorarlas, particularmente en el ámbito de la educación pública, pues lleva a desempoderar a ciertos actores (como padres y maestros) sin necesariamente empoderar a otros (estudiantes, niños y adolescentes), a la vez que fortalece nuevamente cierta concepción biologicista de infancia, a pesar del largo recorrido teórico que ha permitido establecer la construcción social e histórica de dicha categoría (James y Prout 1997; James, Jenks y Prout 1998; Aries 1984; Gaitán 2006).

Esta discusión teórica se nutre de la investigación empírica en diversas comunidades y escuelas peruanas que he venido realizando en los últimos 18 meses a través de dos proyectos diferentes.<sup>1</sup> Ellos me permiten ofrecer algunos ejemplos concretos de las consecuencias que me preocupan de un uso y popularización acrítica del concepto. En ambas investigaciones, de corte cualitativo, participaron un total de 93 estudiantes, 17 docentes, 12 directores y subdirectores, 5 funcionarios y 10 representantes locales de las comunidades estudiadas, con los cuales realizamos entrevistas, observación de aulas y

---

<sup>1</sup> Me refiero al estudio “Acceso, uso, apropiación y sostenibilidad de tecnologías educativas en I.E. del nivel primaria y secundaria: las perspectivas de los estudiantes”; financiado por el Ministerio de Educación del Perú mediante adjudicación directa selectiva No. 0046-2013-ED/UE 026 y realizado entre noviembre del 2013 y octubre del 2014; y al estudio “Educación y tecnología en las escuelas peruanas”

de tiempo libre, así como diversas dinámicas participativas con el uso de dibujos, fotografías y video (esto último sólo con los niños y jóvenes).

### **Las tecnologías de información y comunicación y la educación**

En los últimos años, diversos desarrollos teóricos en distintas disciplinas han contribuido a cuestionar esa visión lineal que teníamos sobre el aprendizaje, donde se asignaba un rol de enseñanza al adulto, quien tenía el conocimiento y la experiencia, y un rol de aprendiz al niño, que debía recibir pacientemente las enseñanzas de sus mayores. Campos tan diversos como la neurociencia, que nos ha revelado la flexibilidad y complejidad (decreciente) del cerebro humano a lo largo de la vida y la intensa actividad neuronal de los niños pequeños (Pease et al 2015); o las ciencias sociales, que nos han mostrado el rol activo de los niños en la producción y reproducción de la cultura, archivando así la vieja imagen de una socialización unidireccional en la cuál el niño era pasivamente “enculturado” (Gaitán 2006; Paradise y Rogoff 2009). Esos hallazgos han contribuido también a dar forma a nuevas pedagogías que reconozcan esta participación activa de niños y jóvenes como sujetos (y no objetos) de la actividad educativa.

La creciente presencia de las nuevas tecnologías de información y comunicación se inserta en ese contexto y le da una dimensión muy concreta a estas ideas en la práctica cotidiana: en lo que se refiere a ellas, ahora son los niños y adolescentes los que más saben, no los adultos, invirtiéndose así una jerarquía de saberes bien establecida. Para los educadores esto ha implicado una pregunta crucial y perturbadora: ¿significa eso que ya no tenemos nada que enseñar? Sostengo que no, pues la habilidad de niños y jóvenes para el uso de las tecnologías no necesariamente está uniformemente distribuida, y aun cuando lo estuviera, esta habilidad no puede prescindir de orientaciones que adultos o pares expertos puedan aportar para aprovecharla mejor, como veremos en las siguientes secciones.

Antes sin embargo es necesario señalar que en el sentido común parece bien difundida esta noción de que los niños, estos nativos digitales, “ya vienen con el chip” que les permite dominar fácilmente las nuevas tecnologías. Pero ello nos enfrenta al riesgo de esencializar la infancia misma y olvidar la importancia de los procesos históricos, políticos, sociales y culturales que la constituyen y de las desigualdades, por consiguiente, que la atraviesan.

Finalmente, sin negar la importancia de las nuevas tecnologías, en sus diversas modalidades, y su potencial para renovar y mejorar el aprendizaje y la enseñanza tradicional (Gee 2004), es necesario recordar que las tecnologías no operan en un vacío social: atribuirles un poder de transformación en sí mismas oscurece el hecho de que estas son incorporadas en contextos sociales particulares por actores sociales específicos. Es desde esa perspectiva, ya trabajada por los Nuevos Estudios de Literacidad (Street 1993, 1995; Barton y Hamilton 1998), desde la cual queremos partir para examinar lo que ocurre actualmente con las tecnologías y con los estudiantes. Los Nuevos Estudios de Literacidad consideran que la escritura (como tecnología de la palabra), no es únicamente un conocimiento técnico, una habilidad discreta, que produce cambios en las personas independientemente del contexto. Esta visión ya ha sido aplicada al campo de los estudios sobre tecnologías de información y comunicación (Warschauer y Niiya 2014; Gee 2004). Desde esta concepción la escritura, así como las tecnologías, constituyen una *práctica social*, esto es, están inmersas dentro de contextos sociales, y por ello involucran comportamientos, valores y significados asociados a ellas, y están inscritas en las relaciones de poder y desigualdad que atraviesan la sociedad. Por ello no es posible perder de vista el contexto social en el cual viven y crecen los así llamados nativos digitales, como veremos a continuación.

### **Recursos y experiencias desiguales entre los “nativos digitales”**

Es necesario recordar, aunque parezca obvio, que a pesar de las recurrentes imágenes del sentido común que atribuyen a los niños un “chip” incorporado, como mencionábamos líneas arriba, la habilidad tecnológica de la generación más joven no es para nada innata. Por el contrario, se nutre del entorno inmediato, de las tecnologías que se usan en la vida cotidiana, en el hogar y en la escuela, del uso que hacen sus pares o sus familiares de las herramientas tecnológicas a su disposición, de la difusión a través de medios masivos, etc. Viendo y participando en estas prácticas niños y niñas aprenden, desarrollan e incorporan habilidades.

¿Pero qué pasa cuando esas prácticas están ausentes? ¿cuando los dispositivos no están al alcance de los bolsillos de sus familias? ¿o lo están, pero el conocimiento para operarlos no es parte del capital cultural<sup>2</sup> familiar al que son expuestos?

Las investigaciones que realizamos en 5 regiones distintas del Perú nos mostraron una gran diversidad de situaciones sociales y acceso a las tecnologías: en ciudades como Lima o Trujillo, ubicadas en la franja costera, la zona con mayores ingresos del país, niños y adolescentes urbanos de clases medias y medias bajas gozaban de un acceso bastante amplio a un conjunto diverso de dispositivos en su hogar, algunos de última generación, que les permitían conexión constante y consumo frecuente, tanto los que estudiaban en escuelas públicas (Trujillo) como en privadas (Lima). Algo similar sucedía en Cusco, una ciudad andina, donde el grupo estudiado proviene de una escuela privada para clases altas y medias altas. En Puno, sin embargo, otra ciudad andina, los alumnos de una escuela estatal en una zona de expansión de la ciudad, poblada por clase media baja, no mostraban un nivel tan marcado de acceso a las tecnologías, ni dentro ni fuera de la escuela. Pero en Puno mismo nos sorprendió encontrar una afluyente comunidad ganadera rural donde los estudiantes tenían un acceso muy similar o superior a dispositivos tecnológicos comparados con sus pares urbanos de la misma región. No sucedía lo mismo en los casos de Trujillo y su hinterland rural, donde las diferencias eran notorias y los niños y jóvenes rurales tenían mucho menor acceso a dispositivos y servicios que los urbanos. Y cuando nos movimos hacia la Amazonía, encontramos un acceso aún más pobre a dispositivos y prácticas digitales tanto en las zonas urbanas como rurales, quizás también porque se trata de una población con menores recursos.

Nos encontramos pues frente a estudiantes muy diversos: Las experiencias de los niños y adolescentes urbanos de Lima, Trujillo y Cusco, dedicados exclusivamente al estudio y poseedores de dispositivos de última generación, pertenecientes a familias que pueden costearlos, son muy diferentes a las de los hijos de los jornaleros agrícolas de las agroindustrias costeñas, o de los campesinos ganaderos del altiplano puneño, o de los agricultores colonos de la Amazonía, frecuentemente involucrados también en las actividades productivas de sus padres.

---

<sup>2</sup> De acuerdo a Bourdieu (1986) el capital cultural puede ser definido como formas de conocimiento y destrezas, pero también como la familiaridad con, y el consumo de, bienes culturales (en este caso, me refiero a los dispositivos y servicios digitales).

Las diferencias no se dan sólo entre comunidades, sino también al interior de estas: No sólo los dispositivos que cada familia tiene son diferentes, sino los servicios con que cuentan: la disponibilidad y velocidad de internet y lo que es posible hacer con la conectividad disponible. Las niñas y adolescentes son las más perjudicadas cuando la familia no dispone de los recursos digitales en casa, pues las cabinas públicas son consideradas espacios masculinos y peligrosos hasta cierto punto para las chicas, por lo que no acceden a ellos con tanta frecuencia como sus pares varones, que sí están autorizados para el consumo de juegos e internet en estos espacios públicos.

El contexto socioeconómico no sólo marca el tipo y calidad de dispositivos digitales que se disponen en la familia, sino también está relacionado a la presencia o ausencia de prácticas alrededor de las tecnologías, como ya lo vienen señalando algunos estudios, que facilitan (o dificultan) su uso en determinadas formas por parte de niños y jóvenes.

Benitez Largui y Lemus (2012) por ejemplo encuentran que los estudiantes de clase media argentinos tienen no solo un mayor acceso a las tecnologías que los de sectores populares, sino también una trayectoria mas larga con las TIC, una mayor naturalidad en su relación con ellas y mayor variedad en los usos que les dan a las mismas, influenciados por los usos que ven en su contexto inmediato. Del mismo modo, el estudio de Trinidad y Zlachesvsky (2013) en Argentina, Paraguay y Perú encuentra diferencias de clase en el tipo de juegos que realizan los niños, mostrando que los sectores más altos (A y B) elijen juegos que requieren mayor experticia como internautas (e incluso el pago para acceder a ciertas aplicaciones).

En los estudios que venimos realizando también notamos diferencias, y las primeras emergieron en el propio ámbito escolar: en las observaciones de aula, por ejemplo, era fácil identificar aquellos estudiantes con un mayor dominio de las computadoras, que con frecuencia eran aquellas que tenían una en casa, y con ello mayor práctica, de manera que estaban más familiarizados con los programas y servicios existentes. Por lo mismo, les era más fácil seguir las instrucciones del docente y realizar las actividades propuestas en los cursos que involucraban el uso de computadoras. Sin embargo, aquellos que no disponían de esos recursos en casa y tenían poca práctica en el uso de los dispositivos, quedaban rápidamente rezagados en la clase, y como en muchos casos compartían la computadora, quien sabía más se encargaba de manejarla.

Nos encontramos entonces con una paradójica situación: quienes mayor necesidad tienen de aprender las habilidades digitales (puesto que no tienen acceso en su hogar) no

logran hacerlo. Por el contrario, quien algo sabe gracias a los recursos y conocimientos que ya posee, refuerza sus habilidades y es reconocido por la escuela.

Esa escuela que debería compensar las carencias de los primeros y ponerlos al mismo nivel que los segundos, termina sin embargo realizando una vieja operación, de la que ya nos hablaban Bourdieu y Passeron (2003), que reproduce la desigualdad inicial con la que los estudiantes llegan al aula. No es un objetivo consciente y explícito de la escuela. Pero es en parte producto de esta falsa idea de que nos encontramos frente a un grupo homogéneo de nativos digitales que ya saben lo que tienen que hacer, e ignoramos entonces lo que necesitan aprender. Pocos docentes identifican esta diversidad de habilidades y buscan ajustar su enseñanza a ella; predomina, como en otros campos, la idea de una enseñanza dirigida al imaginario “promedio” que es más aprovechada por unos que por otros y quien se queda atrás no encuentra apoyo, pues en el imaginario docente estos estudiantes, en lo que a tecnologías se refiere, “ya saben más que uno”.

La visión dicotómica entre nativos e inmigrantes digitales no contribuye pues a visibilizar estas diferencias entre los estudiantes y permite que el capital cultural (y económico) de cada familia siga jugando todavía un papel central en la adquisición y el desarrollo de las habilidades relativas a las nuevas tecnologías, aún en el marco de políticas sociales que han intentado expandir el acceso a las mismas.<sup>3</sup>

### **El aprendizaje en las aulas: encuentros entre “inmigrantes” y “nativos digitales”**

Las consecuencias que esta visión dicotómica entre niños “nativos” y adultos “inmigrantes” digitales tiene en el ámbito educativo son preocupantes. Como ya hemos visto, pueden generar en ciertos casos decisiones erróneas con respecto a qué y cómo enseñar (o no hacerlo), fortaleciendo de esta manera las desigualdades sociales que niños y jóvenes traen al espacio educativo, en lugar de compensar el desigual acceso a ciertos recursos y conocimientos.

Algunos docentes, impresionados por ciertas habilidades en el manejo de las computadoras, teléfonos celulares e internet que muestran los niños y jóvenes, consideran que no tienen ya nada que enseñarles a este respecto. Sin embargo, que niños y jóvenes se muevan con facilidad en internet, descarguen música, jueguen en

---

<sup>3</sup> En el Perú se distribuyeron más de 850,000 XO como parte del programa OLPC, y en otros países latinoamericanos la tendencia a distribuir dispositivos ha ido en aumento en los últimos años (OEI 2011).

línea y busquen información no quiere decir que están listos para aprovechar al máximo las tecnologías ni que sepan incluso manejarlas del todo bien para propósitos de acceso y producción de conocimientos, que es lo que en última instancia preocupa a la escuela. Autores como Dussel (2014) que reconocen la importancia transformadora de las tecnologías para la escuela, señalan también sin embargo los riesgos de empobrecimiento cultural, desorganización y superficialidad, así como la frecuencia con que los jóvenes se dirigen hacia donde las industrias culturales los llevan.

En el estudio que venimos realizando en Perú, por ejemplo, encontramos que entre los niños y jóvenes que utilizan con cierta fluidez las tecnologías, el copiado y pegado de la primera búsqueda es la práctica dominante al momento de realizar sus tareas escolares, como ejemplifican los extractos siguientes:

Jackie está haciendo la tarea del curso de religión. Las dos preguntas a responder son: ¿Qué entendemos por Semana Santa? y ¿Qué es Domingo de Ramos? Utiliza el buscador Google, en el que pone la pregunta tal y como está. Espera hasta que aparezca todo lo referido a la Semana Santa. Después, va abriendo cada página hasta que encuentra algo corto y que tenga las palabras de la pregunta introducida. Hay páginas que se demoran en abrir y otras que son muy largas. Estas son rechazadas por Jackie. Ella busca contenidos cortos y que tengan en su redacción las palabras introducidas en el buscador. Si encuentra estas dos características, se queda con él y lo copia a su cuaderno tal y como aparece (...)" (Observación de tiempo libre, cabina pública, Jackie, 9 años, Virú, zona rural)

Alfonso se conecta a internet, ingresa a Google y busca "*El aparato digestivo y sus funciones*", entra al primer link que aparece, lo revisa, luego abre otra ventana y entra a Wikipedia, pone "*el aparato digestivo*" en la búsqueda y lee el contenido de la página. Tras unos momentos abre otra ventana e ingresa a YouTube y pone "La cumbia del Hameha" (rap) y canta. Sigue revisando la información de Wikipedia hasta que la canción ha terminado, regresa a YouTube para poner otra canción, de Daddy Yankee. Vuelve a revisar la información de Wikipedia. Lee, mientras está escuchando música. Abre un documento de Word. Observa un dibujo del aparato digestivo, lo escoge y lo copia al documento de Word. Copia también la información que ha encontrado en Wikipedia y me dice

que lo va a imprimir, lo hace y termina su tarea. (Observación de tiempo libre, hogar de Alfonso, 9 años, 5° grado, Trujillo, zona urbana)

En estos ejemplos podemos ver que la habilidad que muchos niños y jóvenes demuestran con la tecnología (operar el internet, manejar varias páginas en simultáneo, utilizar buscadores, etc.) no les prepara necesariamente para un mayor y mejor aprovechamiento en el procesamiento de la información que requieren como parte de su proceso educativo y desarrollo cognitivo. Por el contrario, los ejemplos de Alfonso y Jackie, muestran que el uso de las nuevas tecnologías para fines educativos es todavía bastante limitado: se trata de búsquedas simples, sin contraste ni validación de la información, del copiado y pegado literal, sin procesar, contrastar, verificar ni resumir la información. Lejos de empoderarlos, a través del acceso a un mayor y mejor conocimiento, esta forma de usar la tecnología parece mas bien alienarlos del conocimiento y su producción, al reproducir un patrón tradicional (el copiado) pero a una velocidad menor, y con limitados efectos en sus aprendizajes reales. En este sentido, la necesidad de una adecuada orientación pedagógica es fundamental para aprovechar las ventajas de la tecnología.

Sin embargo, muchos docentes parecen no ser conscientes de su rol en este sentido, persuadidos de que son “inmigrantes digitales” que poco pueden ofrecer a los “nativos”. Es en este sentido que sostengo que la dicotomía entre unos y otros desempodera a padres y docentes, que se sienten disminuidos en su capacidad para orientar a niños y jóvenes y en su propia habilidad para aprender y apropiarse de la tecnología. Y diversos estudios nos indican que la actitud hacia las tecnologías se relaciona estrechamente con las habilidades que se desarrollan. Dussel (2014: 21) por ejemplo señala que “a menos temor, más exploración de otras posibilidades de uso (de las tecnologías) y por lo tanto mayor habilidad para adquirir más competencias”. Por ello, más que una dicotomía, la relación con la tecnología debería verse como un continuum, donde no hay uniformidad generacional en un extremo y en otro, pues estamos frente a una gran diversidad de experiencias sociales. Muchos adultos han ido incorporando más y más las nuevas tecnologías en sus vidas y difícilmente un docente no tiene en su bolsillo un dispositivo móvil. Muchos niños que crecen hoy en zonas marginales y de extrema pobreza no tendrán acceso a la variedad de dispositivos que sus pares de mejores condiciones socioeconómicas poseen. ¿Quién está más cerca del nativo y del inmigrante digitales en estos casos?

No todos los docentes, desde luego, se dejan desanimar por estas etiquetas. En las dos escuelas privadas y en una escuela pública urbana pudimos encontrar que algunos docentes promueven entre sus alumnos prácticas más especializadas, orientándolos en la búsqueda de información en internet, ofreciendo criterios como la confiabilidad de la información y la validez de la misma, prácticas ausentes en las demás escuelas.

El recuento de Alexis, del Cusco, muestra con claridad estas pautas:

E: ¿Y cuando buscas información en internet cómo haces? (para hacer la tarea)

Alexis: Entro a internet y empiezo a buscar, por ejemplo; sobre la reproducción humana y miro muchas páginas y de esas páginas para elegir.

E: ¿Y hay algunas que te parezcan mas interesantes que otras por alguna razón? ¿O sea por que eliges una página y no otra?

Alexis: Algunas no son confiables, o sea no te dicen la verdad, pero hay otras que sí, por ejemplo hay páginas donde los universitarios escriben y escriben sobre ese tema. En cambio hay otras donde cualquier persona entra y escribe... entonces primero tienes que mirar las páginas y... primero te enseñan un poco sobre eso para que sepas lo que tienes que buscar y luego ves si es como lo que te han enseñado y entonces lees y sacas la información.

(Entrevista, Alexis, 9 años, 5° grado, Cusco, zona urbana)

Alexis muestra un uso diferente del internet para hacer la tarea, gracias a una orientación que le permite otro tipo de prácticas con la tecnología. Para empezar no toma la ruta más corta ni se queda con la información de la primera página que encuentra. Habla del criterio de confiabilidad de la información, preocupación ausente en los casos de Alfonso y Jackie, y es notorio que le preocupan la validez y veracidad de los contenidos que utilizará. Los criterios de autoridad están delimitados (no es lo mismo para él lo que escriben los universitarios especializados en el tema de lo que escribe cualquier persona que entra a la web<sup>4</sup>). La información previa adquirida en las aulas sirve de guía para dilucidar que nueva información se utiliza y cuál no. Todas estas estrategias le posibilitan a Alexis una aproximación diferente al conocimiento, más cercana de la investigación y menos del copiado y pegado que vimos en los casos anteriores.

---

<sup>4</sup> Esto puede ser una referencia a Wikipedia, que está explícitamente prohibida de usar como referencia en su escuela para las tareas. Ya Dussel (2014) señala como Wikipedia puede verse como un “trabajo en progreso” pero por lo mismo ofrecer información incompleta a los estudiantes, por lo cual la escuela evita que ese sea el camino para la indagación.

Estudios de corte experimental en otras realidades confirman que los estudiantes que reciben instrucción sobre cómo juzgar las fuentes (páginas web) y sus contenidos, muestran un comportamiento más avanzando en su navegación y evaluación de páginas web que aquellos que no reciben instrucción: así por ejemplo un estudio con estudiantes italianos de secundaria (14-15 años) muestra que los estudiantes que reciben instrucción hacen menos visitas a las páginas poco confiables y pasan más tiempo en las páginas confiables al momento de buscar información, son más capaces de usar criterios más sofisticados para determinar cuáles son los sitios más y menos confiables, observan las credenciales de los autores para determinar el valor epistémico de la información, así como la evidencia científica y la corroboración entre diferentes sitios, y demuestran una mejor comprensión de la información obtenida en las diferentes páginas web, así como una mejor capacidad para relacionarlas (Mason et al 2014: 154-155). En este estudio asimismo se muestra que los estudiantes que ya poseen un conocimiento de base sobre el tema tienen un mejor desempeño en la calidad de sus búsquedas, algo a lo que ya hacía referencia Alexis al comentar que “primero te enseñan”.

A partir de esta evidencia es posible afirmar entonces que los educadores tienen un importante rol que cumplir en la formación de habilidades que permitan no sólo el manejo de la tecnología, sino su mejor y mayor aprovechamiento, tanto para el aprendizaje de competencias digitales, como para el desarrollo de aquellas de tipo curricular. Los estudiantes parecen muy conscientes de ello cuando, en todas las escuelas visitadas, reclaman más enseñanza con y sobre las tecnologías.

Por último es necesario recordar que los adultos también aprendemos, y que ello nos debería llevar también a apreciar mejor las enormes oportunidades que existen de aprender sobre las TIC con los estudiantes y de ellos, sin dejar de lado que hay otras habilidades que podemos enseñarles. La dicotomía entre inmigrantes y nativos oscurece este hecho. Puede que haya contribuido a visibilizar nuevas características de cierto grupo de niños y jóvenes, pero nos impide ver la gran diversidad de experiencias infantiles y juveniles que debemos enfrentar en las aulas, y nos trasmite un hábito colonial en esta distinción nativo/inmigrante que inhibe el reconocimiento de la continua capacidad de aprendizaje y adaptación de adultos, niños y jóvenes a nuevas realidades sociales.

## Conclusiones

En el marco del evento que nos congrega, quisiera concluir señalando la importancia práctica de la teoría social en diversos campos de la acción humana. Este ha sido un ejercicio en esa dirección, reflexionando sobre un concepto que se ha ido popularizando y que, de no examinarse críticamente, puede conducir a la reproducción de estereotipos y desigualdades en un espacio social crucial como es la escuela y afectar negativamente las experiencias de niños y adolescentes. Aproximaciones teóricas como las de Bourdieu, que nos urgen a examinar la práctica humana en el mundo, a teorizar a partir de ella, han sido útiles para esta discusión y lo son también para abordar los desafíos que plantea.

Recapitulando, a lo largo del texto hemos visto que la generación de los “nativos digitales” presenta una gran diversidad interna producto de las variadas condiciones socioeconómicas en que crecen y se socializan niños y jóvenes. El acceso a bienes culturales como computadoras, teléfonos celulares, tabletas, dispositivos portátiles de almacenamiento y reproducción de música (MP3, MP4, USB, simcards) está muy extendido pero de maneras desiguales: no todos acceden a todo ni todos los dispositivos son similares en su capacidad y potencia. Las escuelas de la región están intentando contribuir a cerrar la brecha digital en el acceso a las tecnologías, y el Perú es uno de los casos donde la dotación de tecnologías a las escuelas públicas ha mejorado notablemente, como sucede en otros países que han implementado recientemente sistemas 1 a 1 (Uruguay, Argentina, México, etc.).

La brecha en cuanto al acceso va disminuyendo, tanto por las políticas públicas recién señaladas como por el creciente abaratamiento de equipos que los han vuelto más accesibles a diversos grupos sociales, como pudimos notar también en esta investigación. Pero la brecha más difícil de cerrar que se va configurando es con respecto a los usos, y aquí el papel de la escuela para brindar oportunidades de desarrollo de habilidades, conocimientos y destrezas ligados al uso de las tecnologías es fundamental, particularmente cuando los estudiantes no tienen acceso a ellos en sus hogares. La inflexible dicotomía entre nativos e inmigrantes digitales sin embargo constituye una dificultad para que los docentes identifiquen las desiguales habilidades de sus estudiantes y su rol en contribuir a superarlas, así como las posibilidades de trabajo conjunto y aprendizaje mutuo entre docentes y estudiantes que abren las nuevas tecnologías.

Examinar críticamente los conceptos que se instalan en el sentido común y que dan forma a prácticas concretas sigue siendo entonces una importante contribución que hacer desde la teoría social. Los niños y jóvenes con los que trabajamos en esta investigación se revelaron nuevamente no como sujetos homogéneos y pasivos, sino como agentes sociales diversos, afectados por las realidades sociales en las que crecen y atravesados por las desigualdades que las caracterizan, pero también activos en la exploración de tecnologías que les abren oportunidades de participación y aprendizaje. Para ampliar y aprovechar estas oportunidades, sin embargo, es necesario superar el riesgo de esencializarlos bajo etiquetas como las examinadas aquí y ofrecerles acceso a las habilidades y destrezas que están buscando.

### **Referencias**

- Aries, P. (1984) *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid: Taurus.
- Barton, D., & Hamilton, M. (1998) *Local literacies: Reading and writing in one community*. London: Routledge.
- Benitez Larghi, S. & Lemus, M. (2012). Juventud desigualdades y TIC. Ponencia presentada a las VII Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (2003) *Los Herederos. Los Estudiantes y La Cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. En: J. Richardson, ed. *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. New York: Greenwood.
- Dussel, I. (2014) *Aprender y enseñar en la cultura digital*. Lima: Santillana. 2ª. Ed.
- Gaitán, L. (2006) “La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta”. *Política y Sociedad*. 43 (1), 9-26.
- Gee, J. P. (2004) *Situated language and learning: a critique to tradicional schooling*. New York: Routledge.
- James, A., Jenks, C. & Prout, A. (1998). *Theorizing childhood*. Oxford: Polity Press.
- James, A. & Prout, A. (Eds) (1997). *Constructing and reconstructing childhood*. Londres: Routledge Falmer.
- Mason, L., Junyent, A. A., & Tornatora, M.C. (2014) Epistemic evaluation and comprehension of web-source information on controversial science-related topics: Effects of a short-term instructional intervention. *Computers & Education* 76, 143-157
- Organización de Estados Iberoamericanos – OEI (2011) *Experiencias 1 a 1 en América Latina*. Buenos Aires: OEI.

- Paradise, R. & Rogoff, B. (2009) Side by side: Learning by observing and pitching in. *Ethos* 37 (1), 102-138
- Pease, M. A., Figallo, F. & Ysla, L. (Eds.) (2015) *Cognición, neurociencia y aprendizaje: El adolescente en la educación superior*. Lima: PUCP
- Pedró, F. (2015) Modelos pedagógicos y cultura digital: aprender de los alumnos. *Ruta Maestra* 9, 13-16, Bogotá.
- Prensky, M. (2001) Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon* MCB University Press, 9 (5), 1-6.
- Street, B. (1995) *Social Literacies: Critical Approaches to literacy in ethnography and development*. New York: Longman.
- Street, B. (1993) *Cross-cultural approaches to literacy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Trinidad, R. & Zlachevsky, N. (2013) Jugar en contextos tecnológicos: uso y disfrute de internet por niños y niñas de 8 a 10 años en Argentina, Paraguay y Perú. *Contratexto* 21, 211-227.
- Warschauer, M. & Niiya, M. (2014) Medios digitales e inclusión social. *Revista Peruana de Investigación Educativa* 6, 9-32.