

Políticas de inclusión socio-educativa y tecnologías digitales. Sedimentación y gestión cotidiana del aula.

Julieta Armella (UNSAM/CONICET)

Tanto la bibliografía especializada como una significativa serie de políticas públicas de inclusión socio-educativa, desarrolladas en los últimos años en nuestro país y en distintas regiones del mundo, coinciden en articular debates y acciones donde escolarización, tecnologías e inclusión social forman parte de una trama compleja en lo que refiere a la formación de las nuevas generaciones y en especial de quienes viven en contextos de pobreza (UNESCO, 2005; CEPAL, 2009).

El concepto de inclusión ha adquirido un énfasis importante en el contexto educativo, visibilizándose también en las políticas públicas y acciones gubernamentales (Infante & Matus, 2009; Lopes, 2011). La escuela no sólo no ha quedado fuera de estos procesos sino que constituye una institución clave para la inclusión social y digital en los barrios más empobrecidos de la urbe metropolitana (Grinberg, 2011; Dussel, 2012; Benítez Larghi, 2013; Armella, 2015).

El concepto de inclusión ha adquirido un énfasis importante en el contexto educativo, visibilizándose también en las políticas públicas y acciones gubernamentales (Infante & Matus, 2009; Lopes, 2011). La escuela no sólo no ha quedado fuera de estos procesos sino que constituye una institución clave para la inclusión social y digital en los barrios más empobrecidos de la urbe metropolitana (Grinberg, 2011; Dussel, 2012; Benítez Larghi, 2013; Armella, 2015).

Con el objetivo de reducir la brecha digital¹ se han impulsado diversas experiencias tendientes a introducir las tecnologías en las aulas.² El modelo 1 a 1 –inicialmente

¹ A partir de este conjunto de políticas y debates han adquirido relevancia algunas nociones como la de brecha digital (entre otros ver Schiller, 1996; Wresh, 1996; Norris, 2001) e inclusión digital. La primera refiere a la diferenciación en el acceso a las tecnologías de la información y la comunicación de acuerdo al sector socio-económico. El segundo término remite a las estrategias a través de las cuales superar dicha diferenciación en la población (Maggio, 2007). En los últimos años diversos autores han señalado la emergencia de un nuevo tipo de brecha digital ya no vinculada al acceso sino a tipos de uso (Waschauer, 2002; Castells, 2007; Dussel, 2012). Así, afirman que los jóvenes tienen prácticas y competencias tecnológicas muy distintas de acuerdo con su marco de experiencias, asociado a su nivel socio-económico y a su capital cultural (Buckingham, 2006; Selwyn, 2009; Ito, 2010). Algunas investigaciones recientes (Warschauer y Matuchniak, 2010) muestran que las diferencias de equipamiento entre escuelas a las que asisten estudiantes de sectores medios y altos y aquellas a las que asisten alumnos de sectores bajos en la actualidad tienden a achicarse. Sin embargo, el tipo de actividades pedagógicas que se realizan siguen presentando grandes diferencias según el sector socio-económico que concurre a las escuelas. Incluso advierten una compleja serie de factores que dan forma a los usos de la tecnología y que tienden a amplificar las desigualdades educativas existentes (Warschauer, Knobel, y Stone, 2004).

² Encontramos, asimismo, indagaciones que anticipándose a estas políticas vienen trabajando desde hace tiempo en las posibilidades de potenciar las experiencias de enseñanza y aprendizaje a partir de la introducción de tecnología en las aulas y fuera de ella (en el ámbito local ver Litwin 1995, 1997, 2000, 2004; Dussel, 2010, 2012; Maggio, 2012; Álvarez, 2012 y en el internacional ver Atkins, 2003; Burbules, 2009; Burbules y Callister, 2001; Carr, 2006; Gee, 2003, 2007; Ito, 2009, 2010; Newman, 2004; Wolf, 2002). Otras investigaciones, no obstante, relativizan el impacto que la introducción de las tecnologías tiene en los procesos de

desarrollado por Negroponte (1995) a través del programa “One Laptop per child”– se ha instalado en la agenda de varios países con distintas escalas. En Argentina, a partir de la sanción de la Ley Nacional de Educación (26.206) en 2006 queda establecida en un cuerpo legal la importancia de la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en los distintos niveles del sistema. Asimismo con algunos antecedentes³, en ese mismo año, el Ministerio de Educación lanza el Plan de Inclusión Digital Educativa⁴ con el fin de garantizar el acceso a las tecnologías, colaborar en la distribución social del conocimiento y mejorar la calidad educativa. El desarrollo de este plan fue el inicio de una serie de políticas tendientes a instalar el ingreso de las TIC a las escuelas que se consolida con el lanzamiento del Programa Conectar Igualdad (PCI) en 2010.⁵

Entendemos a esta serie de iniciativas del estado como textos que condensan discursos, que componen enunciados. Siguiendo a Ball (1997; 2008), las políticas más que productos son procesos y resultados, procesos socialmente localizados, que materializan valores y significados polisémicos. En este marco, analizar la *puesta en acto* (Ball *et al*, 2012) de una serie de políticas de inclusión socio-educativa haciendo foco en las tecnologías digitales se vuelve ejercicio central de aquellas investigaciones que procuren indagar más allá de leyes y documentos. ¿De qué forma ingresan a las instituciones las políticas de inclusión socio-educativa asociadas a las tecnologías digitales? ¿Qué sentidos se construyen alrededor de esa serie de iniciativas? ¿Cómo piensan los docentes su hacer cotidiano en un contexto en el que su figura es a la vez objeto de profundas críticas y eje vertebrador de estas políticas? ¿Qué tipo de estrategias asumen sus prácticas? Estas son algunos de los interrogantes que orientarán el recorrido analítico del presente trabajo.

La investigación que lo enmarca se desarrolla, desde hace una década, en escuelas secundarias públicas emplazadas en contextos de extrema pobreza urbana y degradación ambiental en la localidad de José León Suárez, Partido de San Martín, provincia de Buenos Aires. Desde una perspectiva cualitativa, y retomando algunos de los principales aportes de la etnografía, la indagación se orienta a la comprensión de la vida cotidiana de las instituciones emplazadas en este contexto.

aprendizaje (Balanskat, Blamire y Kefala, 2006; Becta, 2007; Condie y Munro, 2007; Segura, Candiotti y Medina (2007); Sigales, Mominó y Meneses (2007)) a la vez que advierten la fuerte incidencia de la lógica mercantil en este tipo de experiencias (Buckingham, 2008).

³ Este Plan, a su vez, tiene como antecedente directo la Campaña Nacional de Alfabetización Digital (CNAD) –lanzada en 2004– que tuvo como objetivo principal ayudar a resolver los problemas prioritarios en la educación y la formación laboral en nuestro país. Para ello se propuso: reducir la brecha digital a partir del acceso a las TIC; incorporar su uso en el aula y favorecer, a partir de la alfabetización digital, la reinserción laboral de desempleados, subempleados y jóvenes desescolarizados con baja o nula formación en TIC. Desde 2005 la CNAD distribuyó 110.000 PC a 12.000 establecimientos educativos, equipando con laboratorios de informática a la totalidad de las escuelas técnicas y del nivel medio, así como a más de 600 institutos de formación docente (IFD) y las escuelas primarias incluidas en distintos programas integrales con componente TIC. Se trató en su mayoría de equipos nuevos, destinados a usos pedagógicos. (Disponible en <http://tecnoeducacion.com.ar/wp-content/uploads/2008/10/alfabetizarg.pdf>)

⁴ Convertido en 2015 en el Plan Nacional de Inclusión Digital Educativa (Res. CFE 244/15).

⁵ En esa misma línea se desarrollan experiencias de escala provincial que se están implementando en algunas regiones del país: el Plan S@rmiendo para la educación primaria en la ciudad de Buenos Aires y el Plan “Todos los chicos en la Red” en la provincia de San Luis.