

PARTICIPACIÓN Y PRODUCCIÓN ESCOLAR EN AULAS CONECTADAS: UNA REFLEXIÓN SOBRE LAS POSIBILIDADES PEDAGÓGICAS DE LOS PROGRAMAS DE INCLUSIÓN DIGITAL. EL CASO DE CONECTAR IGUALDAD (ARGENTINA)

INÉS DUSSEL
DIE-CINVESTAV

RESUMEN: En distintos países de América Latina se están implementando programas de inclusión digital que prometen, a la par de un mayor acceso a las nuevas tecnologías de los sectores más pobres, mejorar la calidad educativa y disminuir la distancia entre el afuera y el adentro de la escuela. Sin embargo, no hay claridad respecto a qué sucede con los modos de enseñar y de aprender a partir de la introducción de equipos en el aula. En esta ponencia, se analiza el caso del Programa Conectar Igualdad de Argentina, implementado en 2010 y con alcance a todas las escuelas secundarias y bachilleratos públicos de ese país, y particularmente las interacciones en el aula y las producciones escolares desarrolladas por alumnos en materias de ciencias sociales. A través del estudio de videos y presentaciones audiovisuales realizadas por alumnos, y de

observaciones de clase de esas materias, se busca analizar los cambios en la vida cotidiana del aula en términos de los modos de enseñar y aprender, y las formas de participación cultural que se privilegian. Los hallazgos muestran un panorama complejo, con continuidad de algunas pautas de interacción escolares y el desplazamiento de contenidos disciplinares. Plantean interrogantes sobre las estrategias de cambio educativo que se asientan exclusivamente en la tecnología, sin mediar una reflexión crítica sobre qué saberes y narrativas se están movilizandoy sobre qué recursos tienen los sujetos para producir otras pedagogías y estrategias de conocimiento.

PALABRAS CLAVE: Inclusión digital, jóvenes, nuevas alfabetizaciones, conocimiento escolar, medios digitales.

Introducción

En América Latina, cada vez más países adoptan programas de un dispositivo por alumno (1 a 1) como modo de garantizar el acceso universal a las nuevas tecnologías, entre ellos México. La investigación que presento busca estudiar sus efectos en los modos de enseñar y aprender en el aula, y se desarrolló en escuelas secundarias del Programa Conectar Igualdad¹ de Argentina en 2012.

Hay consenso en que la cultura digital trae importantes cambios sociales, culturales, económicos y políticos (Doueihi, 2010). Pero también es importante considerar los efectos de esta cultura en los sistemas escolares. Debido a su estructura institucional y a las múltiples funciones y dimensiones involucradas, es razonable esperar que la acomodación del sistema escolar no sea tan abrupta y repentina como en otras esferas, y que haya negociaciones y reacomodaciones (Ito, 2009).

La indagación, basada en las nuevas alfabetizaciones y la sociología y antropología de los nuevos medios, discute la idea de que la experiencia digital es universal y unívoca (Burrell, 2012) y que los dispositivos imponen ciertas prácticas homogéneas; contra ese determinismo tecnológico, la investigación entiende a las escuelas como contextos locales de adopción o apropiación de las tecnologías. Es importante considerar, en una caracterización que ameritaría mayor profundización, que la escuela moderna tiene un modo de operación con el saber que entra en conflicto con la que promueven los medios digitales. Ese vínculo con el saber está sobre todo basado en la moderación, la crítica, la distancia, asentado en una definición kantiana del sujeto de conocimiento que considera que, para conocer, tiene que partir de una distancia crítica, y se centra en las tecnologías escriturarias que promueven esta mediación y distancia reflexiva (Vincent, Lahire, Thin, 2001). Esos vínculos se expresan en un currículum, horarios y estructura disciplinar particulares. Ese modo escolar está en tensión con el de los nuevos medios, que privilegian la inmediatez, la aceleración, el shock emocional, la intuición, la interacción rápida, es decir, acciones más vinculadas al terreno de los afectos y con limitaciones menos evidentes.

Otra dimensión importante del sistema escolar hace a su condición de institución social pública y su función integradora. Pese a los intentos igualadores de las políticas en América Latina, sigue siendo un desafío trabajar sobre la brecha social en acceso y usos de la cultura y las tecnologías. Los problemas de las escuelas no son nuevos:

fragmentación y desigualdad, falta de relevancia de algunos contenidos y estrategias cognitivas, dificultad para enseñar saberes complejos, desplazamiento de funciones pedagógicas hacia otras de corte socializador-afectivo-asistencial (cf. Tedesco, 2005). Estos problemas se conjugan y a veces se amplifican con la presencia de las nuevas tecnologías.

Metodología y resultados de la investigación

La investigación busca analizar los cambios en la vida cotidiana del aula en términos de enseñanza, aprendizaje y participación cultural². La metodología es cualitativa, e incluye observaciones de clases y entrevistas en profundidad a docentes, estudiantes, y otros actores institucionales, en 4 escuelas públicas pobres seleccionadas por su alto nivel de uso de las computadoras, según reportes de autoridades distritales. Las entrevistas con los docentes se realizaron antes y después de la clase observada. Además se recopilaron y analizaron producciones audiovisuales de estudiantes seleccionadas por los propios docentes, con el fin de reconstruir ciertas lógicas de producción. En este caso, se analizan clases de ciencias sociales de 4to año (1ero de bachillerato en México). Las preguntas de la investigación fueron: en aquellas aulas donde sí se usan las computadoras, ¿qué cambios y continuidades pueden observarse? ¿Cómo se negocia entre el contenido académico y el contenido participativo más general? ¿Qué nuevos desafíos se les presentan a los profesores y a los estudiantes?

Reseño a continuación algunos de los hallazgos de esta indagación:

1) la interacción en el aula aparece a primera vista muy “desordenada” y fragmentada. En la observación de las clases se evidencia un ruido constante y un quiebre de un hilo común de conversación en el aula, lo cual en algunos casos ya sucedía antes de las computadoras: la dificultad de cumplir horarios y de lograr la asistencia y atención de los alumnos es algo que se señala en investigaciones en escuelas argentinas (cf. Ocampo, 2004). Pero el “dato” nuevo es la fragmentación de la clase en actividades que se realizan individualmente o por grupos organizados tras una pantalla. Las clases no tienen un comienzo y un fin claros; las secuencias didácticas se despliegan en varios momentos y hay un trabajo en continuado en torno a una consigna. El trabajo en el aula asume características de la participación online, por ejemplo de los Wiki -la Wikipedia se define, no casualmente, como “work in progress”-, y quizás algo de ese ethos y de esa

práctica de producción de contenidos y formas se esté trasladando a la escuela. Los docentes se quejan en las entrevistas de que el tiempo previsto por el horario escolar no les alcanza para cumplir los objetivos que se proponen (una queja que, por otra parte, no es nueva). Parecen evidenciarse problemas de organización de la secuencia didáctica, que tiene que ver tanto con las características de la interacción digital, que demanda más involucramiento y que no se acomoda bien a la estructura fragmentada y rígida del horario escolar, como con la novedad de estas prácticas. El horario suele extenderse al recreo.

Dentro del aula, se observa que los estudiantes suelen estar mirando sus pantallas o están concentrados en sus actividades, y sostienen una atención fragmentada entre ellas y lo que plantea el docente, una suerte de “atención flotante”. Por ejemplo, en una de las clases observadas, el clima del aula es desordenado y relajado. Los estudiantes no hacen silencio para iniciar la clase y la docente tampoco lo pide. Hasta que se inicia la actividad donde la docente presenta videos, hay grupos que hacen otras cosas: ven fotos, conversan. Con el inicio de la clase, sólo habrá dos llamadas de atención. Si bien hay ruido y nunca se logra el silencio y la quietud que requiere prestar atención al video, no surgen conflictos entre la docente y los estudiantes.

Al respecto, cabe señalar que la cuestión de la **atención** es uno de los cambios más significativos que traen los nuevos medios digitales (Stiegler, 2009). Parece haber un quiebre: si desde la era moderna el aula se estructuró sobre la base del método frontal, con un punto de atención en la figura adulta y una tecnología visual centralizada como la pizarra (Dussel y Caruso, 2000), en las aulas observadas, en cambio, estudiantes y docentes dividen su atención entre lo que sucede entre personas y con netbooks y/o celulares, dentro y fuera del aula. La organización frontal del aula parece estar declinando.

2) **Las cuestiones técnicas llevan un tiempo importante de la clase.** La cuestión de las dificultades técnicas con programas y equipos es considerada una de las variables más determinantes de la eficacia de las nuevas tecnologías en el aula (Waite et al 2007). En las clases observadas, en ningún caso había conectividad a Internet en el aula; eso implicó para los docentes organizar el trabajo a través de memorias USB o con cañón de proyección. Conectar pantallas, cargar las netbooks y los programas necesarios, o circular archivos consume buena parte de la clase. Por otra parte, requiere conocimientos técnicos que muchas veces los docentes no tienen y por lo tanto los estudiantes suelen jugar un rol importante en resolver problemas. Eso también condiciona la organización de la clase, ya que a veces los primeros 20' ó 30' se dedican a resolver

estas cuestiones. Los docentes entrevistados no manifiestan sentirse incómodos con pedir ayuda a los estudiantes o saber menos que ellos; la mayoría lo acepta como un estado de situación que hay que resolver con buena disposición.

Otro problema recurrente es el de la cantidad de dispositivos por alumno. Si bien el programa provee una computadora por alumno, esta distribución rara vez se cumple por problemas de mantenimiento o de condición de las máquinas. En las clases observadas, al menos la mitad de los equipos no están operables. El plan prevé tener computadoras “de repuesto” o reserva en las bibliotecas escolares, hasta un 10% de la población escolar en cada escuela; en un caso, se usaron esas computadoras, en otro el bibliotecario estaba ausente y nadie tenía llave para acceder a las mismas; y en un tercero, no estaban disponibles. El resultado es que los docentes arman secuencias didácticas que suponen una cantidad variable de computadoras en clase, y terminan proponiendo trabajos grupales, a veces de hasta 6 alumnos por pantalla. Pese a todo, esto no apareció como una queja importante de los profesores o los estudiantes; parece primar el entusiasmo y la decisión de uso en las condiciones en que es posible, lejos de las ideales, pero sin embargo auspiciosas para el tipo de trabajo que quieren realizar.

3) ***Las formas de participación se asemejan a los medios digitales.*** La gran promesa de los nuevos medios digitales es la de abrir *la participación cultural* y poner a circular *voces plurales y heterogéneas* de los ciudadanos “comunes” (cf. Jenkins, 2008). Lo observado en las aulas da algunos indicios de que esa participación no siempre implica una pluralización de la conversación en el aula. Más bien, lo que dicen los profesores es que les cuesta mucho producir algún cierre conceptual en la clase, por la cantidad de caminos y conversaciones que se abren en clase. En la observación, se ve una especie de polifonía desorganizada, y un predominio de un discurso informal y efímero. La participación se parece más a un bar o café que a una asamblea donde se organiza una conversación común sobre la “res” pública (cf. Latour, 2005).

Esto se evidencia en una clase de Historia observada en la Escuela No. 2, donde se está trabajando la unidad curricular sobre el peronismo. El docente revisa las producciones de los estudiantes sobre el tema, que consistieron en sumarle audio a fragmentos de noticieros de la época aportados por el docente, quien cuidadosamente borró el audio de los archivos digitales. La propuesta es muy interesante, pero la secuencia didáctica se encuentra con numerosos problemas técnicos (el audio no se escucha; la versión del Windows Media Maker que usaron algunos alumnos no es

compatible con la de las netbooks en el aula). Entre las dificultades técnicas y la cantidad de grupos, en el horario escolar se alcanza a revisar un tercio de las producciones; las otras quedan para ser vistas solamente por el docente, que las cuelga en un blog público. En la entrevista posterior, el docente valoró las producciones de videos que se hicieron para una unidad anterior, pero señaló que no pudieron verlas en la clase porque eran largas, y que no fueron retomadas colectivamente en ningún momento. Es consciente que el subirlas al blog no implica que otros estudiantes las vean. Así, la riqueza de esa producción, que podría abrir numerosas vías de trabajo, no es retomada como evidencia de los aprendizajes logrados; tampoco parece haber instancias de retroalimentación por parte de los pares; y los textos audiovisuales aparecen como materiales finales y no como versiones que pueden ser revisadas y mejoradas en el aula (cf. Ferreiro y Siro, 2008, para prácticas con el lenguaje escrito).

4) **los materiales audiovisuales tienen una presencia creciente.** Este es un aspecto que me interesa particularmente, ya que implica sumar lenguajes multimodales y traer otros contenidos culturales al aula. Los materiales audiovisuales que aportan los docentes son muchas veces “cápsulas” de documentales o programas televisivos que encuentran en Internet, y que se usan como disparadores de debates orales, donde prima el régimen de la opinión (Boltanski y Thévenot, 2006). Hay poca referencia en las clases a otros materiales textuales o apelación a un lenguaje más riguroso o con un nivel de complejidad mayor. Las producciones audiovisuales de los alumnos, en tanto, aunque son motivo de celebración por parte de sus docentes porque generan atención y participación, mayoritariamente “remixan” imágenes que encuentran en búsquedas simples, tienen una calidad técnica y narrativa pobre (quizás peor que lo que circulan en las redes sociales, pero eso es algo que debe investigarse más), muestran huellas de resistencia al orden escolar (“disgusto” por hacer la tarea), y tienen escasas referencias a saberes o lecturas disciplinares. Se privilegia la ironía y el “disparate” por sobre otras opciones narrativas, tal como sucede en los medios masivos, sin que se debatan ni se enriquezcan estas opciones creativas.

Conclusiones

Un aspecto que resalta en la investigación es el predominio en la interacción y las producciones de alumnos de lo que Basil Bernstein llama el discurso pedagógico horizontal. Para Bernstein, una vez que el discurso pedagógico se instala como discurso

horizontal, coloquial y local, en general como un modo de atraer la atención del estudiante y promover la “toma de la palabra”, es muy probable que el discurso del estudiante sea informal y no consiga pasar a un discurso “vertical”, esto es, de mayor abstracción y apelación a lenguajes disciplinarios (Bernstein, 1995: 414).

Esta dificultad se debe, en parte, a un contexto argentino (y probablemente latinoamericano) donde la exigencia académica no es un principio organizador de la tarea escolar (Meo, 2011). Hay que señalar que este problema también está siendo reportado por docentes que enseñan medios y nuevas tecnologías en distintos lugares del mundo (Levinson, 2010). En un marco de débil interacción y predominio de discursos horizontales, muchos docentes se dan por satisfechos si los alumnos participan; hay una pedagogía que celebra el entusiasmo y el proceso de producción más que el resultado (Howard y Maton, 2011).

No debe subestimarse el peso de la motivación, el entusiasmo y la toma de la palabra en el aula, y los medios digitales parecen estar logrando avances en ese plano. Pero subsiste el problema de qué tipo de lectura y operaciones intelectuales se están promoviendo, tanto con los textos como con las imágenes. Según el reporte de los docentes, los estudiantes toman pocas notas y guardan aún menos (incluso cuando tienen netbooks a mano). Los docentes entrevistados señalan que les cuesta trabajo proponer argumentos complejos y sistemáticos, o traer lecturas “difíciles”, en aulas con muchos estudiantes y horarios acotados. La afirmación, casi sanción, que hacen muchos docentes de que sus “alumnos ya no leen” puede ser un prejuicio, pero es también una constatación de la dificultad de realizar algunas operaciones en estas condiciones pedagógicas en las aulas, dificultad que muchos docentes reconocen y buscan sortear de distintas maneras (cf. Lerner, 2012). Aún cuando quedan muchos otros aspectos por analizar, quisiera concluir la ponencia señalando la necesidad de otros recursos y estrategias didácticas para “encontrarle la vuelta” a esta poca “disposición a trabajar” de algunos jóvenes y para ir a contramano del régimen de la opinión imperante en la sociedad, donde vale decir cualquier cosa si es que uno lo siente. Los nuevos medios digitales parecen ayudar en esa dirección de motivar, pero queda mucho por hacer para que promuevan operaciones intelectuales más complejas.

Referencias

¹ El Programa Conectar Igualdad involucra, entre otras medidas, la distribución de 3 millones de netbooks para estudiantes de escuelas secundarias e Institutos de Formación Docente que forman para el nivel secundario, educación especial y modalidad artística en Argentina. Comenzó a implementarse en el año 2010 y a la fecha cubrió el 75% de la

distribución prevista (www.conectarigualdad.gov.ar). La investigación se realizó con el equipo de la Universidad Pedagógica de la Provincia de Buenos Aires (UNIPE).

² Por participación cultural, entiendo la producción de textos o materiales que expresan una voz o posición respecto a asuntos sociales (Jenkins, 2008).

Bibliografía

- Bernstein, B. (1995). A response. En Sadovnik, A. R., (comp.) *Knowledge and pedagogy: the sociology of Basil Bernstein*. Norwood, NJ: Ablex Publishing.
- Boltanski, L. y L. Thévenot (2006). *On Justification. Economies of Worth*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Burrell, J. (2012). *Invisible Users. Youth in the Internet Cafés of Urban Ghana*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Doeuihi, M. (2010). *La gran conversión digital*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Dussel, I. y M. Caruso (2000). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires: Editorial Santillana.
- Ferreiro, E. y A. Siro (2008). *Narrar por escrito desde un personaje: Acercamiento de los niños a lo literario*. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- Howard, S. & Maton, K. & (2011). Theorising knowledge practices: A missing piece of the educational technology puzzle. *Research in Learning Technology* 19(3), 191–206.
- Ito, M. (2009). *Engineering Play. A cultural history of educational software*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Jenkins, H. (2008). *Convergence culture: La cultura de la convergencia de los medios*. Barcelona: Paidós.
- Latour, B. (2005). From Realpolitik to Dingpolitik. Or how to make things public. En Latour, B., P. Weibel (eds.) *Making Things Public. Atmospheres of Democracy*. Cambridge & London: ZKM/Center for Art and Media Karlsruhe and The MIT Press.
- Lerner, D. (2012). Entrevista. En Goldín, D., Perelman, F. Y Kriscautzky, M. (eds.) *Las TIC en la escuela, nuevas herramientas para viejos y nuevos problemas*. México DF: Editorial Océano.
- Levinson, M. (2010). *From Fear to Facebook. One School's Journey*. Washington, DC: International Society for Technology in Education.
- Meo, A. (2011). Zafar, so good: Middle-class students, school habitus and secondary schooling in the city of Buenos Aires (Argentina). *British Journal of Sociology of Education*, 32 (3), 349-368.
- Ocampo, M. (2004). *Más allá de las fronteras. Una mirada sobre la cultura escolar en escuelas católicas parroquiales de*

- diferentes niveles socio-económicos.*
Tesis de Maestría, Universidad de San Andrés.
- Stiegler, B. (2009). *The Carnival of the New Screen: From Hegemony to Isonomy.* En Snickers, P. y Vonderau, P. (eds.). *The YouTube Reader.* Stockholm: National Library of Sweden.
- Tedesco, J.C. (ed.) (2005). *¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino?*, IIPE UNESCO, Buenos Aires.
- Vincent, G., B. Lahire y D. Thin (2001). Sobre a teoria e a história da forma escolar. *Educação em Revista*, 1 (1), 7-48.
- Waite, S., Wheeler, S. & Bromfield, C. (2007). Our Flexible Friend: The implications of individual differences for information technology. *Computers & Education*, 48 (1), 80-99.