



Las netbooks llegan a la escuela, “una película de Fellini”

Belén Fernández Massara

Licenciada y Profesora en Comunicación Social, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Profesora Adjunta. Investigadora en “Producciones e investigaciones comunicacionales y sociales de la ciudad intermedia” (PROINCOMSCI). Doctoranda en Comunicación (Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata). Diplomada en Estudios sobre jóvenes, medios y política en América Latina, Universidad Nacional de la Plata, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).

E-mail: bfernand@soc.unicen.edu.ar



Resumen

El Programa Conectar Igualdad (PCI) ha distribuido más de 5 millones de netbooks en instituciones públicas de todo el país. Sin embargo, no ha repercutido significativamente en los procesos de enseñanza-aprendizaje. ¿Cuáles son entonces las potencialidades de la inclusión de la tecnología? ¿Cómo intervienen las condiciones socio-económicas, institucionales, pedagógicas, de las escuelas? ¿Cuáles son los sentidos que asume el PCI para los distintos actores? Exploramos aquí los discursos de docentes y estudiantes en el caso de la escuela secundaria técnica de la ciudad de Olavarría, en el marco de las actuales transformaciones de la cultura digital.

Palabras claves: tecnologías de la información y la comunicación, educación, inclusión digital.

La cultura digital se caracteriza por el protagonismo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la actividad económica, la participación política, la producción de conocimiento científico, las diversas formas de enseñar y aprender. Entonces, las computadoras, los teléfonos celulares y otros dispositivos no constituyen solo ni principalmente unos aparatos sino nuevos lenguajes y formas de socialización. Estas transformaciones intervienen en el contexto de la llamada "brecha digital": no todas las personas tienen iguales posibilidades de acceso, a la par que esto agudiza otras desigualdades de base. En situaciones de profunda fragmentación en América Latina, los Estados nacionales vienen manifestando especial interés en promover políticas públicas de inclusión digital, que adquieren relaciones sustantivas con las oportunidades concretas de inclusión social.



El espacio por excelencia es la educación formal, que habrá de responder y orientar las expectativas de participación en un mundo crecientemente globalizado. Un problema que no se resuelve con el equipamiento técnico en las instituciones si no se considera el conjunto de experiencias culturales que ponen en juego los actores en sus particulares condiciones de uso (o no-uso) tecnológico. Como advierte H. Jenkins, “los países más ilustrados se focalizarán en la centralidad de la alfabetización con nuevas tecnologías en el campo educativo del siglo XXI. Pero también buscarán acercamientos armónicos con sus culturas, que reflejen las condiciones económicas y las tradiciones políticas de sus naciones, y que los ayuden a preparar a los más jóvenes para un futuro cada vez más global” (2011: 78).

Nuestra propuesta se inscribe en los estudios de la comunicación/cultura, en relación a las iniciativas estatales de inclusión digital cuyo principal exponente en la Argentina es el Programa Conectar Igualdad (en adelante, PCI). Sin embargo, además de problemas materiales de implementación, el proyecto no ha repercutido significativamente en los procesos de enseñanza-aprendizaje. ¿Cuáles son entonces las potencialidades de la inclusión de la tecnología? ¿Cómo intervienen las condiciones socio-económicas, institucionales, pedagógicas, de las escuelas? ¿Cuáles son los sentidos que asume el PCI para los distintos actores?

Nuestro interés es en este caso el conjunto de discursos de docentes y estudiantes a partir de un caso considerado ejemplar: *la educación secundaria técnica*. Olavarría, ciudad del centro de la provincia de Buenos Aires, presenta características específicas asociadas a representaciones que renuevan una memoria colectiva sobre la “ciudad del trabajo”, donde la escuela técnica realizó su proyecto histórico en los procesos de desarrollo socio-productivo, de movilidad social, de formación técnico-profesional, para vastos sectores de la sociedad. En ese contexto, la tecnología asumirá un lugar cada vez más protagónico, pero no exento de tensiones.



Estas consideraciones son resultantes de una investigación en curso, en el marco de la tesis *Formar ciudadanos en la era de internet. Mediaciones tecnológicas en la educación argentina (2011-2015)*, para el Doctorado en Comunicación (FPyCS-UNLP). Asimismo, se inscribe en el NACT *Programa de Investigaciones Comunicacionales y Sociales de la Ciudad Intermedia (PROINCOMSCI)*, radicado en la FACSO-UNICEN.

Una computadora por estudiante

A partir de 2010, el PCI ha distribuido más de 5 millones de netbooks en escuelas secundarias, de educación especial y de formación docente (15.000 en Olavarría), con el objetivo de garantizar las condiciones de igualdad digital, social y educativa en docentes y estudiantes de todo el país. Se relaciona con iniciativas similares en la región, como Ceibal (Uruguay) y Enlaces (Chile). En principio, el modelo 1 a 1 (una computadora por estudiante) se inscribe en políticas públicas como la Asignación Universal por Hijo y las becas Progresar, que reivindican el papel protagónico del Estado nacional en los procesos de inclusión socio-educativa. El actual gobierno ha ratificado la continuidad del programa, que pasó a la órbita de los gobiernos provinciales. Esta decisión responde al propósito de descentralizar las decisiones, optimizar las propuestas de capacitación y acelerar las respuestas a los problemas técnicos, aunque aún es pronto para evaluar los alcances de estos cambios.

Por un lado, las problemáticas relaciones tecnologías/educación presuponen superar la división entre "viejos" y "nuevos" medios. Siguiendo la idea de *hipermediaciones* desarrollada por Carlos Scolari (2008), las TIC conviven con la televisión, la radio y otros soportes en un único entorno, expresando transformaciones de las percepciones de tiempo y espacio, nuevas modalidades interpretativas y posibilidades para producir e intercambiar contenidos en la web. Lenguajes como las redes sociales y los videojuegos producen la desorganización de los saberes, de las formas de aprender,



como de los lugares culturales que antes los instituían y legitimaban. Por ejemplo, rompen con la lógica lineal de la escritura, discuten con el libro como fuente tradicionalmente asumida de conocimiento. Las tecnologías suelen encarnar la pesadilla que metaforiza Frankenstein: la máquina-monstruo que nosotros creamos y se vuelve contra nosotros, devorándonos.

Sin embargo, las personas pueden usar a las TIC de acuerdo a sus propias necesidades, atribuyéndoles sentidos alternativos y potencialmente transformadores. En estos términos, habrán de considerarse las posibilidades de apropiación, al decir de R. Winocur (2013), los procesos socioculturales que intervienen en el uso, la socialización y la significación de diversos grupos socioculturales, en relación a sus propios deseos, miedos y aspiraciones, y en el marco de sus contextos afectivos, laborales, formativos y recreativos. Si el PCI está llamado a promover el derecho a una educación más inclusiva y de calidad, no puede dejar al margen las particulares disposiciones de sus destinatarios, que revelan sus modos de apropiación material y simbólica de las netbooks, y sin los cuales ese derecho no puede ser ejercido en plenitud.

Por otro lado, evaluar los alcances de estos procesos implicará dar cuenta de aquellas experiencias *íntima y estructuralmente mediadas por las interacciones desde y con las TIC* (Martín Barbero, 2008). Adolescentes y jóvenes son usuarios activos y dinámicos de estos dispositivos, desde los cuales construyen sus identidades específicas, formas de relacionarse con otros y de representarse un mundo cada vez más complejo. En consecuencia, el mayor desafío es que la integración pedagógica no se reduzca al imperativo de "tener que usar la netbook" sino que pueda aprovecharse el conjunto de esas experiencias en el aprendizaje de saberes escolares y socialmente significativos. Los usos digitales pueden promover cambios en la enseñanza a partir del consumo pero también de producción de contenidos, en interacciones con soportes más tradicionales y desde redes múltiples de trabajo colaborativo.



¿Alcanza el acceso operativo?

En lo que respecta al acceso digital, podemos distinguir, por un lado, *la dimensión material*, la disponibilidad o existencia, la posesión o propiedad; y por otro, *la dimensión simbólica*, el conjunto de representaciones, conocimientos y disposiciones relativos a esos soportes. Evaluar estas problemáticas requiere una mirada crítica a las prácticas y significaciones que establecen docentes y estudiantes en la institución en la que habitan cotidianamente. En el caso de las dos escuelas técnicas de Olavarría (EEST N° 1 "René Favalaro" y EEST N° 2 "Luciano Fortabat"), fueron las primeras en recibir las netbooks en el marco de Conectar Igualdad a fines de 2010, cuando este subsume al programa provincial "Una computadora para cada alumno", orientado al ciclo superior de las escuelas técnicas.

De acuerdo a los discursos oficiales, se ha completado la primera etapa del PCI, orientada a superar la brecha digital en términos de equipamiento informático. En muchos casos, especialmente en la EEST N° 1, la netbook constituye la única computadora del estudiante e incluso del hogar. Uno de los principales aspectos reconocidos por los entrevistados es que grupos sociales menos favorecidos tienen ahora *iguales oportunidades de acceder a las tecnologías* y a las posibilidades que estas encarnan. Términos como "fantástico", "divino", "bárbaro", "buenísimo", califican favorablemente al plan, pero revelan a la vez *las contradicciones con un alto nivel de "improvisación"*, en razón de que el Estado no ha preparado a sus agentes ni considerado las características de los centros educativos.

La representación más extendida es que la netbook irrumpe repentinamente en el espacio escolar: es, al mismo tiempo, ajena a las dinámicas escolares y valorada positivamente en términos de acceso personal. El Director de la EEST N° 1 describe estas sensaciones de euforia generalizada, pero aludiendo a *un impacto social* y



familiar antes que a una función claramente educativa: "Y los pibes, ¡cómo no van a estar locos! Para los pibes, para las familias ¡era la única compu! Y cuando llega a la casa la mamá tiene su Facebook, y qué se yo, ¡harán lo que quieran hacer! Y yo veía esa situación y era como estar viendo una película de Fellini, algo descabellado. Por un lado, los pibes con una felicidad absoluta, jugando o haciendo lo que sea con la netbook..." En estas condiciones, las oportunidades para atenuar la brecha pueden interpretarse en base a una apropiación afectiva de la netbook, que ya no es tanto un instrumento didáctico sino un lugar concreto y potencialmente equitativo de experimentar la cultura.

La extrañeza en torno a lo "descabellado" de la situación denota en el Director, a diferencia de otros casos, la convicción de que un aspecto de estos accesos cuya valía se recupera, es la posibilidad que ofrecen para entrar en contacto directo con las tecnologías, manipularlas, usarlas de maneras entusiastas e incluso desafiantes de las tradicionalmente esperadas. No obstante, en lo que respecta a sus potencialidades pedagógicas, estas prácticas asumen sentidos más bien evasivos. La sorpresiva irrupción de la netbook condensa las tensiones entre el acceso material y el acceso simbólico, entre los propósitos formales del PCI y sus posibilidades reales de implementación en estas particulares situaciones institucionales.

Dos obstáculos redundan en la percepción compartida acerca del nivel de "improvisación" atribuido al programa: *la capacitación docente y las condiciones operativas de los equipos*. Por una parte, si bien desde la primera etapa ha habido una vasta oferta de cursos presenciales y virtuales en distintas áreas, como asimismo una abundante disponibilidad de recursos en la página del PCI y otros como Educ.ar y el INFD (Instituto Nacional de Formación Docente), los profesores argumentaban desconocer esas posibilidades, además de haber recibido muy tardíamente sus propias netbooks. Estaba claro entonces que las dificultades de acceso no se traducían en "tener" la computadora, sino que reclamaban capacitación en el uso



pedagógico. Hacia 2015, seguirá constituyendo uno de las principales dificultades. Si esto es especialmente destacado por profesores de área o materias básicas, en el caso de profesores de materias técnicas o talleres ligados a la especialidad, los usos en la enseñanza suelen ser estrictamente instrumentales (programas como Word, Geogebra o Autocad, navegación, etc.)

En consecuencia, el gobierno lanza en 2015 el PNIDE (Programa Nacional de Inclusión Digital Educativa), orientado a la capacitación docente en los distintos niveles educativos y áreas disciplinares. La coordinadora regional –dependiente de la Dirección de Tecnología Educativa- Lorena González, señalaba que si bien estas capacitaciones debieron hacerse “mucho tiempo antes”, apuntan a romper con las resistencias iniciales y resultan alentadoras para su efectiva inclusión en la enseñanza secundaria. Sin embargo, es también necesario que la gestión adquiera mayor compromiso, un papel más protagónico: “Se trata de armar lo que llamamos mesas de gestión institucionales, que se capaciten los docentes, el equipo directivo, los EMATP (Encargados de Medios de Apoyo Técnico-Pedagógico), que se puedan formar acuerdos de trabajo... porque en la mayoría de los proyectos institucionales no están incorporadas las TIC”.

En cuanto a las condiciones técnicas de los equipos, una profesora de la EEST N° 2 lo sintetizaba en estos términos: “Antes estaban todas las computadoras y los profesores no estábamos muy predispuestos a usarlas. Ahora que hay predisposición... las computadoras no están”. Actualmente, la mayoría de las computadoras presentan fallas operativas y las reparaciones sufren largos períodos de demoras. En consecuencia, el potencial pedagógico de las TIC depende de las condiciones técnicas, de infraestructura, como también de los distintos modos de apropiación simbólica. La especificidad de la formación técnico-profesional constituye el lugar “natural” para la inclusión digital, a la vez que sigue fuertemente arraigada una



concepción de la netbook como "herramienta", que limita sus potencialidades para la producción de saberes más allá del uso operativo.

Las diferencias entre docentes y estudiantes radican sobre todo en sus propias experiencias. Tanto las netbooks como otros recursos son utilizados por los profesores para planificar sus clases, realizar búsquedas e implementar programas específicos. Al margen de los usos ligados al entretenimiento y la comunicación, asocian a las TIC a las actividades de estudio y trabajo. En ocasiones, la netbook asume connotaciones negativas cuando "distrae" a los adolescentes en el aula, o bien es simplemente tolerada ("a mí no me molesta que la usen un ratito...").

En cambio, los estudiantes valoran los juegos en red, escuchar música o mirar videos, acceder a las redes sociales: "Esta la uso solo acá porque se tilda, en cambio la mía la tengo... a mi nivel. La uso para chatear, para estar... boludeando". Igualmente valoran el uso pedagógico de las netbooks, sobre todo Internet o softwares específicos. Perciben que a menudo sus docentes no están o no se sienten suficientemente capacitados, y que temen perder autoridad frente al grupo. Sin embargo, son especialmente proactivos a ayudarlos en el uso de la netbook, lo que definen como un aprendizaje conjunto y enriquecedor que puede contribuir a establecer relaciones más fluidas con el conocimiento escolar.

Enseñar y aprender con las TIC

Los juegos en red constituyen un área de intervención y experimentación poco explorado. Como las redes sociales, han sido fuertemente resistidos por los profesores: el "Counter Strike" es el ejemplo paradigmático de aquello que resulta ajeno y más bien problemático en el ambiente del aula. No obstante, configuran modalidades alternativas de autoafirmación, "cuando las personas acceden a las tecnologías digitales interactivas y avanzan en grados cada vez más consolidados de



apropiación de las mismas -sobre todo al integrarlas en sus ideas, sus proyectos y planes de acción-, realizan unos usos en los cuales pueden sentirse alegres, descubrirse hábiles, considerar que tienen algo para decir o mostrar" (Cabello, 2014: 8).

Algunas experiencias demuestran la posibilidad de examinar a los juegos en su potencial didáctico. Se trata de actividades donde los nuevos soportes interactúan con la carpeta y el libro, articulando formas múltiples de consumo, producción y resignificación de contenidos. En tanto una mayoría de docentes todavía se muestran escépticos, otro grupo comienza a innovar en la enseñanza de acuerdo a sus propias iniciativas, exploraciones y trayectorias formativas, pero sobre todo *interpelando el conjunto de intereses, conocimientos e identidades que los adolescentes ponen en juego en sus interacciones con las TIC.*

La propuesta de una profesora de Inglés de la EEST N° 2 lo ejemplifica de este modo: "Recién hicimos el Preguntados pero le cambiamos el idioma. ¡Porque ellos hacen torneos de Preguntados impresionantes! Bueno, jugamos al Trivia Track y dividimos en dos grupos, cada uno con un celular, y jugaron re bien. Leían en voz alta y buscaban las respuestas... Y a mí me encanta, yo también disfruto un montón, vos fijate, dos celulares, todo controladísimo..."

Una profesora de Historia propuso a sus estudiantes reconstruir la memoria de la EEST N° 1, con motivo del 40 aniversario del barrio: "Nos llamó la atención que en la escuela nadie sabía nada... Entonces empezamos a hacer entrevistas. Como no hay respuestas inmediatas, esta cosa de querer buscar es lo que los enganchan. Y me dicen: ¡en mi casa tengo fotos! Y revalorizar la historia familiar en relación a la institución (...) Y después queda decidir si esto va a quedar como una exposición, como un blog, una plataforma virtual de algún tipo o un Prezi para poderlo presentar." La actividad implicó al menos tres aspectos: a- instrumental, habilidades en los distintos soportes y programas (las computadoras para investigar en Internet y



realizar líneas de tiempo, los celulares para hacer entrevistas y videos, etc.); b- cognitiva, el trabajo colaborativo, la producción de contenidos, la contextualización histórica; c- político-institucional, apuntando a recuperar la identidad institucional en la comunidad.

Este tipo de actividades son todavía poco sistemáticas, pero alentadoras. Confirman la idea de que no basta con el acceso operativo si no se inscribe en propuestas más interactivas, afines a los contenidos curriculares y con claros objetivos pedagógicos. Convergen en ellas *formas novedosas de motivar a los estudiantes en la producción de conocimiento crítico*, que los vuelve partícipes necesarios de sus propios procesos de aprendizaje. La práctica docente aparece interpelada cuando lo determinante no es la computadora, sino las representaciones acerca de cuál es el lugar que esta ocupa en la planificación, cómo responde- si lo hace- a los propósitos del currículum, y cuáles son esos variados escenarios que transitan los jóvenes en sus relaciones con el conjunto de las TIC y que tornan posibles y necesarios los esfuerzos de integración pedagógica en el aula.

En suma, los problemas de infraestructura, operativos y de capacitación docente relativizan las oportunidades del acceso, pero al mismo tiempo desafían a los profesores en la búsqueda de estrategias más innovadoras y creativas que puedan capitalizar esas experiencias "felinescas" mediadas por las TIC. Porque desde esas experiencias, los jóvenes crean redes sociales, lugares de encuentro y de discusión sobre temas que los involucran y que los conectan con la sociedad. Entonces, las posibilidades de un proyecto de inclusión digital implicarán desarrollar en ellos capacidades para entender críticamente las lógicas de producción de estos saberes como los supuestos ideológicos que los sostienen y organizan. Y que además los habilite a pensar otros recorridos, intelectualmente más productivos y políticamente más auspiciosos que los que hoy generan los imperativos de la aceleración tecnológica.



Referencias bibliográficas

CABELLO, R. (2014). "Reflexiones sobre inclusión digital como modalidad de inclusión social", ponencia a las *VIII Jornadas de Sociología*. La Plata, UNLP.

JENKINS, H. (2011). Entrevista en Gvirtz, S. y Necuzzi, C. (comp.) *Educación y tecnologías. Las voces de los expertos*. Buenos Aires, Conectar Igualdad, ANSES.

MARTÍN BARBERO, J. (2008). "Lo público: experiencia urbana y metáfora ciudadana". *Cuadernos de Información y Comunicación*. Vol. 13. Universidad Complutense de Madrid.

SCOLARI, C. (2008). *Hipermediaciones. Elementos para una teoría de la comunicación digital interactiva*. Barcelona, Gedisa.

WINOCUR, R. (2013). "Una revisión crítica de la apropiación en la evaluación de los programas de inclusión digital". En Morales, S. y Loyola, M. I. (comp.) *Nuevas perspectivas en los estudios de comunicación. La apropiación tecno-mediática*. Buenos Aires, Imago Mundi.