

El acceso a las tecnologías de la comunicación. Debates y perspectivas en América Latina

Eva Da Porta

Una técnica no es buena, ni mala (depende de los contextos, de los usos y de los puntos de vista), ni neutra (ya que es condicionante o constreñidora, dado que aquí abre y aquí cierra el abanico de las cosas posibles). No se trata de evaluar los «impactos», si no de tener en cuenta las irreversibilidades a las cuales nos conduciría su uso, de ver las oportunidades que nos permitiría aprovechar, de formular los proyectos que explotarian las virtualidades que comporta y de decidir qué haremos con ella.» (Levy, 1998, p. 23)

Las últimas décadas han implicado una serie de cambios en América Latina vinculados a las políticas de inclusión tecnológica en los sistemas educativos que requieren de espacios de reflexión que puedan evaluar los procesos y analizar las perspectivas puestas en juego. Si bien nuestra investigación se sitúa en Argentina creemos necesario hacer un breve repaso por la región latinoamericana que nos permita contextualizar y dimensionar los procesos nacionales y revisar algunos de sus fundamentos.

El desarrollo de políticas de tecnologización de las escuelas es un proceso progresivo y diverso en la región pero compartido por la mayoría de los países que la conforman. Quizás el rasgo más característico es la presencia de organizaciones intergubernamentales tales como UNESCO, ILCE, BM, OEI, entre otras que

en estrecho vínculo con los estados asesoran y apoyan la toma de decisiones sobre el tema. También participan de estos procesos fundaciones, institutos, proyectos regionales (Metas Educativas 2021) espacios de encuentro entre especialistas y funcionarios políticos y simposios internacionales (XXI Conferencia Iberoamericana de Educación) cuyo propósito es producir conocimiento específico y definir posicionamientos para la toma de decisiones. Estos últimos actores operan generando información, diagnósticos y propuestas que los gobiernos de la región asumen y ejecutan a través de programas y proyectos con variada perspectiva que se articulan a los estilos políticos de cada país y a un conjunto de otras medidas y políticas públicas. Sin embargo, más allá de las diferencias en la proporción y estilo de las políticas de inclusión de TIC, en los escenarios educativos es notable la preocupación de los estados nacionales por tomar decisiones en este sentido. En los últimos años todos los países de la región han asumido una política activa de tecnologización con propuestas tan disimiles como el *Programa Conectar Igualdad* en Argentina y el *Programa Nacional de Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación para la Educación* de Bolivia que marcan claramente modalidades y escalas distintas de intervención. Podría decirse que los estados están siendo fuertemente interpelados a tomar decisiones y definir políticas de incorporación tecnológica en los sistemas educativos formales. Si bien esta situación no es una novedad pues el modelo desarrollista tiene ya varias décadas en nuestro continente, lo novedoso es la centralidad estratégica que se le atribuye a esta cuestión respecto de la posibilidad de favorecer los procesos de integración social. En las décadas anteriores las tecnologías venían fuertemente asociadas al ingreso al mundo del trabajo y a la posibilidad de ascenso social en un marco de modernidad pensada como periférica (Parker, 1995) o modernidad concéntrica (Mascareño, 2004). En la actualidad las tecnologías se asocian a la posibilidad de acceso, de integración

en un espacio social tecnificado. Se desplaza la perspectiva economicista y se instaura en su lugar una mirada tecnocrática.

Esta centralidad tiene también sus referentes teóricos e ideológicos en algunos autores tempranos como Alvin Toffler que plantean de modo radical la alianza entre desarrollo, tecnologías y conocimiento y el desplazamiento de una mirada económica a una tecnocrática. Al respecto señalan Curto Stratta y Gonzalez Fea que Tofler afirma «que las estrategias del desarrollo del mañana para los países pobres vendrán de mano de las nuevas tecnologías y en consecuencia las soluciones serán propias, locales, realizadas a la medida de los mismos países que intenten solucionar sus problemas, estas vendrán, en definitiva, de manos del conocimiento y no de la economía.» (2004).

Lo que sostenemos es que en esta nueva versión del modelo desarrollista avalado por los organismos y las instancias internacionales que generan conocimiento en torno al tema es posible reconocer este mismo desplazamiento.

Los aspectos centrales que destacan estos organismos de consulta y experticia respecto de la incorporación tecnológica en los centros escolares son fundamentalmente:

- a) la elevación de la calidad educativa, aspecto ya trabajado desde la década del 90 (Bello, 1999) que implica un beneficio para el propio sistema y
- b) la promoción de nuevas condiciones para la igualdad y la integración social que tendría como sede a la escuela pero sería un beneficio para toda la sociedad (Da Porta, 2011; Llimós, 2010)

Este último aspecto, si bien ya estaba esbozado en la década anterior, comienza a tomar consistencia en el discurso de los organismos a comienzos del siglo XXI. Durante la década de los 90 todavía se hablaba en términos de desigualdad. El desplazamiento más notable de la última década es la consideración edu-

cativa de cuestiones vinculadas a la pobreza en términos de *integración social*. En este desplazamiento hay un diagnóstico de las sociedades latinoamericanas en términos de fragmentación y desintegración social y una consideración del sistema educativo como herramienta para solucionar esa situación.

Quizás el rasgo característico de la región es este binomio que se ha trazado entre integración tecnológica e integración social, más allá de las ventajas en términos educativos que impliquen estos dispositivos en la escuela. Es notable en los documentos, cuerpos legales y textos modelizadores de estos organismos e instituciones la estrecha relación que se establece entre pobreza/exclusión social/ ausencia de oportunidades de ascenso social y la exclusión del mundo digital y del acceso a las TIC. En ese sentido la escuela, el sistema educativo, es pensado en términos estratégicos como un espacio de intervención política para reequilibrar situaciones de inequidad social y material.

Si bien hay propuestas como el programa *Enciclopedia* de México o el *Programa Enlaces* de Chile más orientados al trabajo pedagógico y en la escuela, los programas de incorporación de TIC en la región son considerados en primer término por las políticas públicas de países como Argentina, Uruguay, Brasil, Venezuela, Bolivia y Ecuador como una oportunidad de intervenir en la reducción de las brechas sociales, culturales y simbólicas y de algún modo en las brechas materiales y económicas que la exclusión digital agudiza. En ese punto es posible reconocer la reemergencia del imaginario desarrollista detrás de estas propuestas que le otorgan a las tecnologías un potencial simbólico de transformación social. Sin embargo, más que vectores de modernidad o ingreso al mundo económico son significadas como vectores de integración social, como herramientas que permiten enfrentar cuestiones vinculadas a la fragmentación social y cultural.

Es necesario señalar que en este desplazamiento de la cuestión tecnológica en la educación no hay por parte de los organis-

mos un diagnóstico político. Se parte de la afirmación que las sociedades latinoamericanas son sociedades fragmentadas con niveles tan altos de desigualdad social que favorecen la exclusión y la imposibilidad de lograr la integración social. Desde ese escenario se plantea a la educación como espacio estratégico para la integración social y a las tecnologías como el camino adecuado para reducir las brechas sociales y culturales.

Lo que estaría definiendo esta reorientación respecto del imaginario desarrollista de difusión de innovaciones de décadas pasadas es la constatación de los procesos de desintegración social y el reconocimiento que las sociedades actuales imponen determinadas condiciones de exclusión que limitan el funcionamiento social *equilibrado*.

Ciertos desvíos en las interpretaciones

Esa matriz opera como fundamento de muchas de las decisiones políticas asumidas por los estados nacionales. No obstante, es interesante señalar ciertos desvíos, reinterpretaciones y apropiaciones por parte de los gobiernos de la región que definen sus propias perspectivas respecto de la cuestión y no solo operan como laboratorios de experimentación. Es importante señalar que estos organismos no solo generan fundamentos, sino planes de apoyo, asesoramiento y financiación de estas propuestas. En ese punto, la autonomía de los gobiernos termina siendo relativa porque ofrecen muchas herramientas para resolver el *know how*. Pero en ese escenario también es posible reconocer en algunos países la adopción de estrategias de posicionamiento más activo respecto de estas cuestiones.¹

¹ Esos posicionamientos no solo implican distanciarse de los fundamentos sino también asumir la financiación sin apoyo internacional. El Programa Conectar

En el planteo del Programa Conectar Igualdad desarrollado por el Estado argentino a partir del año 2010 hay ciertamente una clara aceptación del núcleo ideológico desarrollado por los organismos internacionales. En ese sentido el Programa Conectar Igualdad en sus fundamentos lo expresa con claridad: *El Programa Conectar Igualdad es una iniciativa que busca recuperar y valorizar la escuela pública con el fin de reducir las brechas digitales, educativas y sociales en toda la extensión de nuestro país.*

Sin embargo, podríamos decir que hay cierto desplazamiento del planteo general y una repolitización en la propuesta del Programa. En primer lugar se revaloriza la capacidad del Estado en la toma de decisiones en ese sentido. Pues las sugerencias de los organismos internacionales no orientan con claridad esta perspectiva que puede ser llevada a cabo por empresas privadas. El Estado argentino asume el rol protagónico en la iniciativa y se instaure como responsable de llevar a cabo las transformaciones. En los fundamentos del Programa se lee: *En una sociedad con fuertes desigualdades, la escuela es el medio privilegiado para democratizar el acceso al conocimiento. Esta situación le otorga al Estado una nueva responsabilidad, la de preparar al sistema educativo para que forme a sus estudiantes en la utilización comprensiva y crítica de las nuevas tecnologías* (Programa Conectar Igualdad, Apartado Fundamentos).

El otro aspecto de interés es el carácter eminentemente social y político que el Programa le atribuye a la difusión de tecnología a partir de la escuela. Pues el acceso a estos dispositivos implica favorecer la participación democrática y las posibilidades de ejercicio de la ciudadanía. En sus Objetivos se explicita esta perspec-

Igualdad que fundamentalmente se propone entregar una netbook a todos los estudiantes y docentes de las escuelas públicas secundarias, de educación especial, y de los institutos de formación docente es un proyecto financiado por el Estado nacional a través de la reasignación de partidas presupuestarias del Presupuesto Nacional (art. 9°).

tiva: *Formar sujetos responsables, capaces de utilizar el conocimiento como herramienta para comprender y transformar constructivamente su entorno social, económico, ambiental y cultural, y de situarse como participantes activos en un mundo en permanente cambio* (Programa Conectar Igualdad, Apartado Sobre el Programa).

En los planteos que subyacen a muchas de estas políticas educativas es posible identificar una mirada compleja de las tecnologías en tanto instancias mediadoras de procesos sociales y políticos y condición de posibilidad de ciertos funcionamientos democráticos.

El planteo de base señala que en las últimas décadas, las TIC han modificado sustancialmente las relaciones sociales en todos sus aspectos llegando a redefinir la manera de interactuar con el contexto social. Por eso destaca que *Formar parte de esta nueva sociedad, no estar excluido, implica cada vez más poder participar activamente a través de las nuevas tecnologías* (Programa Conectar Igualdad, Apartado Fundamentos).

Aquí aparece con claridad la noción de participación, ausente en los textos de organismos internacionales o al menos no ubicada en un lugar central de sus propuestas. En ese marco de participación también se destaca el lugar de las familias y la intención de llegar con las netbook al hogar de los alumnos en los diversos contextos de vida. La estrategia política apunta a introducir la tecnología en hogares que de otro modo no tendrían acceso. En ese sentido pone el foco en el acceso como un derecho universal. *Conectar Igualdad se propone trabajar para lograr una sociedad alfabetizada en las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), con posibilidades de un acceso democrático a recursos tecnológicos e información sin distinción de grupo social, económico ni de las más diversas geografías, tanto rurales como urbanas* (Programa Conectar Igualdad, Apartado Sobre el Programa).

En la misma línea el *Programa Nacional de Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación para la educación* de Bolivia se propone el desarrollo de las TIC en la escuela potenciando el vínculo con la comunidad a partir del trabajo en redes y en el desarrollo de *telecentros* educativos comunitarios. Experiencia similar a la propuesta por Venezuela a partir de los *info-centros* que se propone desde hace diez años *alfabetizar a la comunidad y poner a su disposición la conectividad a internet a través de facilitadores definiendo una política en torno a lo educativo mas allá de las fronteras de los edificios escolares*. Es importante señalar que esta orientación comunitaria que articula la integración social a la posibilidad de acceso a las TIC estuvo presente en los orígenes del Plan Enlaces de Chile que luego se fue reorientando hacia el desarrollo de competencias individuales de los alumnos.

La incorporación de TIC en la región latinoamericana se articula de diversas maneras a dos significantes relevantes: la inclusión y la participación y el concepto clave es el acceso.

El acceso, una clave

Los estados de la región han asumido, de diversa manera, que deben garantizar el acceso de los ciudadanos a las tecnologías, especialmente de las poblaciones juveniles e infantiles más vulnerables, en tanto, en contextos de desigualdad material y simbólica, la posibilidad de acceso define una frontera entre exclusión e inclusión, entre participación y aislamiento, entre reconocimiento y desconocimiento. En Chile de acuerdo a los resultados de la Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (CASEN), el 66% de los estudiantes más vulnerables accede a la nuevas tecnologías desde la escuela y de igual modo estos porcentajes se reproducen de manera similar en otros países latinoamericanos. Si bien la tendencia es a que los hogares se están media-

tizando de modo acelerado, la posibilidad de acceso es un punto central para cualquier política de educación con TIC. Esto hace que categorías como *nativo* o *inmigrante* digital deban ponerse en discusión y problematizarse a la luz de las situaciones de desamparo y exclusión social que se dan en nuestros países. En ese sentido las políticas que favorecen el vínculo directo con la tecnología, ya sea a partir de una computadora de uso personal o a partir de laboratorios escolares de fácil acceso para los alumnos, apuntan a resolver un punto nodal. Sin embargo, la posesión, el manejo o manipulación de los dispositivos técnicos no implica que esa experiencia o ese proceso sea inclusivo, educativo o emancipatorio por sí mismo. Los procesos de apropiación tecnológica son complejos y están muy definidos por el mercado y los usos programados. Es decir cuando los jóvenes se acercan a las tecnologías por mas que lo hagan en el espacio escolar, van a poner en juego las experiencias previas, prefiguradas por los usos domésticos o en cybers. Esto ocurre aún en aquellos jóvenes que no han tenido acceso directo a las tecnologías pero han podido ver cómo otros jóvenes se divierten con los juegos o interactúan en las redes sociales.

La brecha digital no es solo una brecha técnica, es también una brecha sociocultural, que pone en juego no solo competencias vinculadas a la alfabetización digital, sino que moviliza cuestiones vinculadas a la posibilidad de agenciamiento, a la capacidad de los sujetos y los colectivos para instaurarse como sujetos de la enunciación, y de adquirir capacidad de discurso. La brecha digital no puede medirse en términos de acceso a determinada tecnología, pues la obsolescencia es muy dinámica y las diferencias en relación a las clases sociales es también muy marcada, tecnologías simples para pobre y tecnologías convergentes y complejas para ricos. La brecha digital debe poder pensarse en términos de complejidad simbólica, de creatividad en los usos, de capacidad de aprendizajes significativos, de libertad exploratoria,

de capacidad de producir nuevos saberes con las tecnologías y de producir conocimiento colectivo.

Y en ese sentido la escuela pública es un espacio de socialización y de democratización del conocimiento que no debe menospreciarse, pues en nuestra región y aun después de políticas neoliberales que la devastaron, sigue siendo un centro de construcción de ciudadanía, un espacio de encuentro y convergencia, un escenario de lo público y un lugar donde lo colectivo continúa siendo la identidad convocante.

En ese sentido, es fundamental la concepción en torno de lo tecnológico que sustente las políticas, pues si se piensa a las tecnologías como instrumentos neutrales, el acceso se planificará en esos términos dejando que la escuela sola vaya definiendo los usos escolares de esas herramientas. Si se las piensa como utopías, destinos prefijados o símbolos de modernidad y desarrollo, se esperará que su sola presencia genere esos cambios en los espacios escolares. Pero si en su lugar se piensa a las tecnologías como dispositivos culturales, con historia, con usos y representaciones adheridos a su propio funcionamiento, como sedes de lo social mismo, como entornos sociales donde ocurren cosas, donde se genera cultura, sentido y poder, el acceso podrá planificarse de otro modo. No ya como una mera posesión del instrumento, aspecto que es muy significativo también para los jóvenes, o como un conjunto de competencias de uso, aspecto muy valorado por los docentes, sino como una posibilidad de traer a los espacios educativos nuevos modos de trabajar, más exploratorios, más colaborativos, más orientados a la producción y a la redefinición constante de los sentidos (un hipertexto no se acaba nunca). Si las tecnologías son consideradas como espacios de mediación cultural, que permiten múltiples juegos de narrativas y recursos, plantean numerosas potencialidades para trabajar desde los espacios educativos algunas problemáticas que exceden lo educativo escolar y se abren a horizontes de la vida en común más comple-

jos que el propio acto pedagógico o la finalidad instrumental de esa tecnología.

En ese punto la hipertelia² de estos dispositivos y las trayectorias y linajes socioculturales de los que provienen (Simondon, 2009) hacen que, como dicen algunos pedagogos, no sea posible hablar de aumento en la calidad educativa por la presencia de las TIC en las escuelas. Lugo señala:

En el marco de un escenario de desigualdad y heterogeneidad, América Latina se enfrenta a la certeza de que, a pesar que las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) llegaron para quedarse, no hay evidencia empírica de que su integración en las escuelas promueva per se mejores logros de aprendizajes (2010, 58).

Las políticas de inclusión de TIC se juegan en el modo en que definan el acceso de los estudiantes, de los docentes, de los ciudadanos, sus usos y apropiaciones. El acceso es material, instrumental, técnico pero también es simbólico, procedimental, experiencial, experimental.

La apropiación en la mira

Si como dice Lugo (2010) no hay estudios que puedan confirmar una estrecha relación entre incremento de la calidad educativa e incorporación de TIC, ¿desde donde analizar el vínculo? Sostenemos que estas perspectivas tecnoutópicas, que plantean a las TIC como soluciones a problemas educativos muy difundidas no solo en los instrumentos de las políticas públicas, sino en bibliografía especializada, y en el propio discurso de fun-

² Hipertelia se refiere a la posibilidad de que algo excede los fines para los que fue creado (Simondon, 2009).

cionarios, directivos y docentes, desconoce una situación que consideramos nodal. La incorporación de TIC en los espacios escolares es problemática. Lejos de plantearse como una relación sin conflictos, se da como un proceso de hibridación entre matrices culturales distintas que es compleja y genera problemas y transformaciones de muy diversa índole. De modo que más que ofrecer soluciones a la escuela, las TIC la problematizan, la vuelven un problema en el sentido en que Foucault (2006) plantea este término. La tematizan, dejan en evidencia sus mecanismos, sus procedimientos, los modos en que convoca a los alumnos, el lugar que le otorga a los docentes. Las TIC en la escuela hacen visible un conjunto de problemas educativos que ponen de manifiesto cierto desfase de la institución escolar respecto de los modos en que nuestra sociedad se comunica, de los modos en que se produce el conocimiento, las formas en que se desarrollan las relaciones sociales y los procesos de subjetivación contemporáneos. La tecnologización de las escuelas parece desconocer la genealogía y el uso generalizado de estos dispositivos, su linaje social y cultural. Las TIC no fueron apropiadas mayoritariamente de un modo escolarizado. Los usos se han definido en espacios extraescolares, en el hogar, en los cyber, en espacios privados y en manos de la lógica del mercado y de la lógica práctica que se fue apropiando de los medios y tecnologías en un proceso de domesticación complejo (Silverstone, 1996) que poco tiene que ver con los usos escolares.

La escolarización de las TIC

Se espera que la presencia de las TIC en la escuela redunde en prácticas educativas, prácticas de aprendizaje escolar, cuando los estudiantes se han vinculado mayoritariamente con estas tecnologías desde otros usos, más cercanos al consumo mediático, la

sociabilidad, la diversión y el entretenimiento que al estudio sistemático.

Estamos atravesando un momento de transición en la mediatización de nuestras sociedades, un momento donde más que orden, eficiencia y mejora se evidencia la complejidad y la opacidad de las prácticas. La interrelación estrecha entre dimensiones macro políticas y micro políticas, la imposibilidad de pensar a los espacios educativos al margen del espacio social, la imbricación entre brecha digital y brecha sociocultural, hacen necesario comenzar a dejar de lado ciertos paradigmas de comprensión de corte instrumental, eficientista o tecnicista. Las políticas de acceso a las TIC se juegan también en la concepción que sostengan respecto de la apropiación, pues es en ese juego entre los sujetos y los dispositivos técnicos, donde el acceso se vuelve una oportunidad.

Es importante entonces revisar esos criterios que circulan por los distintos discursos sociales, por las políticas, los manuales, los especialistas y las publicidades que no problematizan el uso escolar de estos medios, que apuestan a una incorporación didáctica que se imponga por su propio peso y a la larga y que desconocen que los dispositivos tienen historia y que los sujetos también. Llevará algunos años domesticar estas tecnologías desde las escuelas, volverlas operantes en contextos de enseñanza y aprendizaje sistemático, lograr que los docentes se agencien en sus espacios de trabajo y adopten una posición más experimental, menos escolar y normalizadora y que los jóvenes puedan verlas como herramientas para sus aprendizajes.

Es necesario pensar en las profundas transformaciones culturales, espaciales, identitarias que está sufriendo la sociedad en general, pero en particular la institución educativa y sus agentes para pensar en las TIC no como una solución a los problemas educativos, sino como una oportunidad de romper el tejido de las prácticas repetitivas y con escaso sentido que cotidianamente se construyen en las escuelas. Por eso una política de incorpora-

ción de TIC que piense a la educación como un Derecho debe definir estrategias para resolver un acceso equitativo, pero también debe favorecer los procesos de apropiación a través de los cuales los objetos técnicos se vuelven prótesis de nuestro cuerpo, praxis, instrumentos del pensamiento, modos de experimentar la realidad y de participar en el mundo.

Bibliografía

- Bello, M. E. (1999) La calidad de la educación en el discurso educativo internacional en Rev. Acción pedagógica Vol. 8, No. 2.
- Da Porta, E (2011) Comunicación y Educación. Debates actuales desde un campo estratégico, Córdoba, Gráfica del Sur.
- Foucault, M. (2006) Historia de la Sexualidad. Vol II. El uso de los placeres, México, Siglo XXI.
- Levy, P (1998) Revista CTS, nº 14, vol. 5, Mayo de 2010 (pág. 153-165)
- Llimós, A. (2010) «Las TIC como herramientas para la igualdad». En El Bicentenario desde una mirada interdisciplinaria. Legados, conflictos y desafíos. Universidad Nacional de Córdoba. Ponencia.
- Lugo, M. T. (2010) «Las políticas TIC en la educación de América Latina. Tendencias y Experiencias». Fuentes (10).En: www.revistafuentes.es/gestor/apartados_revista/pdf
- Mascareño, A (2004). «Sociología del derecho (chileno y latinoamericano)» en Rev. Persona y sociedad, Nº18(2)
- Parker, C (1995), «Identidad, modernización y desarrollo local», en Revista Academia Nº1(1), pp. 43-56.
- Silverstone (1996) Televisión y Vida Cotidiana, Buenos Aires, Amorrortu.
- Simondon, (2009) El modo de existencia de los objetos técnicos, Buenos Aires, Prometeo.

Sitios consultados

Programa Conectar Igualdad. Sitio Institucional. Apartado Fundamentos [en línea]. Última consulta: febrero de 2015.