

Sheila Jazmín Amado
Instituto Gino Germani- UBA
Correo electrónico: sheila.j.amado@gmail.com
Mesa 4: Comunicación, tecnologías y sociedad.
Medios auxiliares requeridos: Cañón

Educación popular y tecnologías digitales: Debates y perspectivas en la educación pública.¹

Resumen

En las últimas dos décadas, tanto en nuestro país como a nivel latinoamericano, las políticas educativas se han enfocado en la creciente incorporación de las tecnologías digitales al curriculum. A partir de ese fenómeno, muchos son los debates que han surgido en torno a qué tipo de incorporación es la adecuada, y de qué hablamos cuando nos referimos a la incorporación de las tecnologías. En tal sentido, durante la década de los 90 se hablaba de superar la denominada brecha digital en pos de la incorporación de los sectores excluidos. Actualmente se utiliza el concepto de inclusión digital como superador de la noción de brecha, la cual, a diferencia de su antecesor, supone que no basta simplemente con facilitar el acceso material a las tecnologías digitales, sino que es necesario garantizar una apropiación de las mismas.

En este contexto surge entonces el debate en torno a qué tipo de apropiación es la adecuada y de qué hablamos cuando nos referimos a una incorporación crítica de las tecnologías digitales. Por otra parte, sumada a esta problemática, las instituciones educativas se ven inmersas en una crisis, donde los actores que son parte de las mismas se enfrentan a un vacío de sentido que erosiona día a día la práctica educativa.

1

¹ El presente trabajo se desarrolla en el marco de una beca UBACyT bajo el proyecto “Política y creatividad social: Nuevos escenarios en la cultura digital.” El estudio se lleva a cabo en el Instituto Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, bajo la dirección de Silvia Lago Martínez. Este escrito presenta los lineamientos generales que guían el inicio de la Tesis de maestría “Educación popular y tecnologías digitales: Un encuentro necesario en el ámbito de la formación docente.”

En vista de este panorama creemos que es necesario retomar algunos de los debates planteados por la educación popular y ponerlos en diálogo con los desafíos que nos propone la inclusión digital, en favor de dilucidar nuevas perspectivas en torno al fortalecimiento de una educación crítica y comprometida con los sectores oprimidos.

Introducción

Es innegable la centralidad de adquiere en el mundo contemporáneo el conocimiento. Todas las teorías que se dedican a problematizar el mundo actual destacan la importancia de la producción y reproducción del conocimiento

“En el curso de los dos últimos siglos, el conocimiento ha jugado su papel en la objetivación del mundo, adaptando la naturaleza y los hombres a la producción. No ha llegado hasta el final. Sin embargo, en este proceso el conocimiento se convierte en parte integrante del desarrollo industrial, con las máquinas, los mercados y el cálculo económico. Así, en el capitalismo moderno el conocimiento se ha convertido en un factor necesario, tanto como el trabajo o como el capital.” (Rullani, 2004)

Cabe aclarar que si bien el conocimiento siempre ha sido necesario para la reproducción del capital, en el mundo actual toma mayor relevancia. Siguiendo las ideas planteadas por Castells en su texto La sociedad de la información, libro que podemos considerar a esta altura un hito respecto del análisis del capitalismo actual, encontramos que:

“lo que es específico del modo de desarrollo informacional es que en este caso el conocimiento actúa sobre el conocimiento en sí mismo con el fin de generar una mayor productividad. En otras palabras, mientras que en los modelos de desarrollo pre-industriales el conocimiento se utiliza para organizar la movilización de mayores cantidades de trabajo y medios de producción y en el modo de desarrollo industrial el conocimiento se utiliza para proveer nuevas fuentes de energía y para de forma correspondiente reorganizar la producción, en el modo informacional de desarrollo el conocimiento moviliza la generación de nuevo conocimiento

como fuente clave de la productividad a través de su impacto sobre los otros elementos del proceso de producción así como sobre sus relaciones.” (Castells, 1995)

En este contexto, el ámbito educativo es interpelado, comienza a plantearse la necesidad de poner a tono el sistema educativo con las exigencias del mundo actual. Aparecen entonces dos demandas centrales para llevar adelante la transformación educativa: por un lado la necesidad de la implementación de las tecnologías digitales en la escuela y por otro el cuestionamiento de los paradigmas pedagógicos clásicos. Frente a un creciente aumento de la informatización de la vida cotidiana de los individuos, tanto en lo que hace a la especialización de la fuerza de trabajo como a los espacios de ocio y consumo, el manejo de las herramientas digitales se presenta como una necesidad prácticamente ineludible. A su vez, las nuevas formas que adquiere el trabajo en el capitalismo actual buscar moldear nuevas subjetividades, de acuerdo con Hardt y Negri (2000)

“El trabajo inmaterial involucra inmediatamente cooperación e interacción social. En otras palabras, el aspecto cooperativo del trabajo inmaterial no es impuesto u organizado desde afuera, como lo era en las formas previas de trabajo, sino que, la cooperación es completamente inmanente a la propia actividad laboral.” (p. 255)

Cabe aclarar, que si bien, en Latinoamérica muchas de las innovaciones del nuevo mundo capitalista aún distan de ser alcanzadas, incluso cabría preguntarse si, dentro del orden global imperante, es necesario o posible para nuestra región arribar a ciertos modelos de trabajo y/o cambios tecnológicos, es innegable que estamos atravesados por esta nueva forma de entender el mundo.

Si miramos las políticas educativas de los últimos años en nuestra región, podemos decir que nos encontramos atravesados por dos modelos educativos que se proclaman (y la práctica parece confirmarlo) como contrapuestos, en primera instancia tenemos el modelo neoliberal cuyo caso más paradigmático se presenta en Chile y por otro el modelo que enarbola la bandera de la igualdad y la inclusión, donde podemos encontrar países como Venezuela, Uruguay, Bolivia y Argentina.

“En el modelo neoliberal la educación se transforma de bien público a producto de mercado. Junto a ello, su sentido central se orienta al desarrollo de un sujeto básicamente económico. De este modo, las nuevas habilidades y competencias de desarrollo del sujeto se plantean sólo en la perspectiva del desempeño productivo, favoreciéndose una formación fragmentada del mismo y el desarrollo de una sociedad competitiva y desintegrada” (Assaél, Scherping y Pavez, 2011: 7)

En cambio en el otro modelo se intenta dejar de lado la lógica competitiva y con ello de segregación y se apuesta a la inclusión de los sectores menos favorecidos. Esto intenta concretarse, por una parte proponiendo cambios en torno a los diseños pedagógicos, donde el estudiante es visto como un sujeto de derecho inmerso en distintos contextos y con necesidades y valores culturales particulares, y por otra parte en lo relativo a lo económico, donde el Estado se proclama como garante de la salud y la educación de la población, entendiendo a estas últimas dos como un derecho y no, como lo hace el modelo neoliberal, como un servicio.

Ahora bien, lejos de creer que hemos terminado con la desigualdad y la pobreza en Argentina, creemos que el momento actual es fructífero para la exploración y el debate en torno a cómo lograr una sociedad más justa desde la educación pública. En este contexto el presente trabajo tiene como fin establecer un diálogo entre los desafíos que se presentan en el ámbito de la educación formal a la hora de incorporar las tecnologías digitales al aula y los principios de la educación popular enunciados por Freire. Cabe aclarar que si bien nuestro análisis estará dirigido a la Provincia de Buenos Aires, algunas de sus conclusiones pueden extenderse a todo el territorio nacional.

Las tecnologías digitales en el sistema educativo argentino

En nuestro país los primeros gabinetes informáticos en las escuelas datan de mediados de los años ochenta. En principio este fenómeno podía observarse principalmente en las escuelas privadas, pero entrados los años noventa se extiende a gran parte de la educación pública. De acuerdo con Tenti Fanfani y Tedesco (2001) durante aquellos años tanto en Argentina como en toda la región latinoamericana asistimos a reformas educativas que buscan responder a

una “doble demanda: por un lado, las demandas provenientes del sector productivo por recursos humanos más competitivos y más calificados, para enfrentar los desafíos de la modernización productiva y tecnológica y, por el otro, las demandas originadas desde la dimensión política, para enfrentar los desafíos del retorno a la democracia y al Estado de Derecho.” (p.6)

En relación con este cambio en la política educativa, encontramos respecto a la provisión de equipos informáticos y capacitación docente, la aparición del programa PRODYMES (Proyecto de Descentralización y Mejoramiento de la Educación Secundaria y Desarrollo de la Educación Polimodal) que preveía la incorporación de aulas informáticas a las escuelas públicas argentinas (Cotik y Jenik, 2012). Esta y otras iniciativas se ven interrumpidas frente a la crisis social y política que atraviesa Argentina desde fines de la década de los noventa y que tiene su apogeo en el año 2001.

A partir de la lenta recuperación económica, en los años subsiguientes se practicarán distintos intentos por incorporar las tecnologías a las aulas. Entre estas iniciativas encontramos la importancia que adquiere la educación informática en el marco de la Ley de educación Nacional N° 26.206. Pero lo cierto es que el inicio de los distintos planes enmarcados dentro de los modelos 1:1² son los que generan un cambio de paradigma en la incorporación de las tecnologías digitales en el aula. La máxima expresión de ese proceso está dada por el lanzamiento del programa Conectar Igualdad en el año 2010. Este programa va a tener alcance nacional y se propone en un lapso breve de tiempo (tres años) repartir 3.000.000 netbooks a todo el país. De acuerdo con Lago Martinez (2012):

“El programa conectar igualdad es un programa nacional que se implementa en escuelas de educación secundaria, educación técnico-profesional, educación especial e institutos superiores de formación docente de gestión pública-estatal dependientes de las provincias y del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Distribuye una computadora portátil

2

¹ Los modelos 1:1 tiene su punto de inicio en el año 2005 cuando Nicolás Negroponte promulga desde el Massachusetts Institute of Technology el proyecto One Laptop Per Child (OLPC), el cual consistía en otorgar a cada estudiante una computadora personal de bajo costo. En Argentina muchos de los programas implementados bajo este modelo se hacen siguiendo algunos de los lineamientos planteados por Negroponte.

a cada estudiante y docente de las mencionadas escuelas en todo el país, junto con lineamientos pedagógicos para su utilización.” (p. 210)

Podría decirse que este hecho revitaliza la discusión sobre la utilización de tecnologías, dado que enfrenta rápidamente a la comunidad educativa a los desafíos que presenta un modelo de aula digital. No obstante vale aclarar que si bien la implementación del programa conectar igualdad aún es reciente, se han detectado desde su inicio algunos inconvenientes en implementación del mismo. En muchas ocasiones los problemas en torno a la infraestructura del piso tecnológico, necesario para la interacción digital, imposibilitan la conectividad de muchas de las escuelas dificultando la existencia efectiva del modelo de aula digital que se pregona desde la organización del Programa. No obstante podemos observar que se producen algunos cambios, especialmente en torno al trabajo colaborativo con medios digitales, tanto entre estudiantes, como entre docentes y estudiantes. (Amado y Mauro, 2013). Por último resta aclarar que lo interesante del modelo impulsado desde la sanción de la ley de educación de 2006 es que en el mismo se fomenta, desde lo formal al menos, la noción de inclusión digital. Lo que propicia un abordaje diferente en lo que hace a la incorporación de los sectores populares al sistema público. De acuerdo a la resolución 123 Anexo 1 del Consejo federal de Educación Nacional:

“Una revisión acerca de las modalidades de integración de TIC preponderantes en las últimas décadas permite identificar un énfasis en propuestas y acciones de tipo instrumental, entradas en el uso de herramientas mayoritariamente informáticas. Sin embargo para que la integración pedagógica de las TIC se convierta en una oportunidad de inclusión debe ser significativa para quienes participan de la experiencia escolar.” (p.8)

Vemos aquí como no solo se piensa en una incorporación de las tecnologías, sino que también se plantea un modelo pedagógico específico desde el cual abordar dicha inclusión.

Educación popular: Un término muchas acepciones

Si bien en los últimos años se ha hablado mucho acerca de la educación popular, lo cierto es que este no es un término nuevo, en el caso de nuestro país podemos rastrear su uso desde los escritos de Sarmiento de mediados del siglo XIX, por tanto es ineludible la cuestión de especificar cual es la acepción que hacemos respecto del mismo. Cabe destacar entonces que la postura que adoptamos en este trabajo esta línea con los postulados del mencionado Paulo Freire e intenta seguir los lineamientos de la perspectiva crítica en educación. Por tanto nos dedicaremos a clarificar con más detalle cual es el punto del que partimos a la hora de hablar de Educación Popular.

Ahora bien, siguiendo los planteos de Tamarit (1992) hablar de educación popular implica necesariamente problematizar el concepto de Pueblo. En relación con esto este autor diferencia dos perspectivas: En primera instancia la perspectiva liberal clásica, donde el pueblo está constituido por el conjunto de ciudadanos de un país y por quienes debido a su edad no han adquirido los derechos cívicos, es decir desde esta perspectiva pueblo somos todos³; y en segundo lugar se presenta la perspectiva crítica, donde la definición de Pueblo está ligada al conflicto social y varía según la coyuntura histórica, razón por la cual el autor concluye:

En primera instancia es imprescindible definir en cada momento histórico lo que hemos denominado sujeto virtual (o potencial) del pueblo; en segundo lugar, y también en función de las circunstancias, estudiar el estado actual y las formas viables posibles de su constitución como fuerza social efectiva.” (p. 58).

Esta postura se aleja de una mirada fija en relación con la constitución del Sujeto pueblo encarnado solo en una clase social (específicamente el proletariado) y entiende que es adecuado hablar de una alianza de clases o fracciones de clases capaces de constituirse en una fuerza social con capacidad organizativa. A partir de esto entendemos que la educación popular está orientada a fomentar dicha capacidad organizativa del Pueblo, en palabras del propio Freire (1988) *“La educación popular se plantea, entonces, como un esfuerzo en el*

3

¹ Tamarit también refiere al Pueblo según los lineamientos del neoliberalismo, sin embargo no es nuestra intención detenernos por el momento en esta perspectiva.

sentido de la movilización y la organización de las clases populares con vistas a la creación de un poder popular.”

Ahora bien a partir de lo visto, creemos que es necesario situar no solo lo que entendemos por pueblo, sino también especificar que es lo que se entiende por educación popular en contexto histórico determinado. Para ello es necesario tener en cuenta algunas preguntas en torno al acto de conocimiento:

“Yo creo que una cuestión fundamental para nosotros los educadores populares es saber cual es nuestra comprensión del acto de conocer. Segundo, conocer para qué. Tercero, conocer con quiénes. Cuarto, conocer en favor de qué. Quinto, conocer contra qué. Sexto, conocer en favor de quienes. Séptimo, conocer contra quiénes.” (Torres, 1988: 60)

En esta misma línea de análisis Vázquez e Indart (2013) ensayan, en el contexto actual de la educación secundaria, una búsqueda para definir experiencias pedagógicas populares:

“Las experiencias pedagógicas que hemos denominado como tales se constituyen y desarrollan en lucha contra el pensamiento político-pedagógico hegemónico. No se requiere que sean propuestas educativas integrales; reconocemos múltiples experiencias, aun fragmentarias, que desde lo cotidiano irrumpen y transgreden los modelos educativos “oficiales” y las rescatamos en su capacidad de ir construyendo una praxis pedagógica crítica.” (p. 56)

Vale aclarar que por modelos educativos oficiales los autores entienden aquellos esquemas ligados a las tendencias hegemónicas del nivel secundario, que en el contexto Latinoamericano actual estaría dado por el avance de las políticas neoliberales en educación⁴.

Educación popular y tecnologías digitales: Perspectivas para un posible encuentro

A partir de lo desarrollado hasta el momento, creemos que es necesario pensar en el contexto actual, cuál es la perspectiva desde la cual implementar y concebir las tecnologías digitales.

4

¹ El modelo hegemónico actual se caracteriza según Di Pietro y Abal Medina (2013) por tres rasgos: la selectividad, la fragmentación y el autoritarismo.

Atendiendo a los debates en torno a la educación popular que plantean la existencia de un modelo hegemónico educativo, podemos trasladar la misma idea a la caracterización de las tecnologías digitales. Es decir, que consideramos necesario hacer un esfuerzo por caracterizar cuál es el modelo hegemónico que está presente en las mismas, y a partir de esto indagar sobre las posturas que podrían presentarse como opuestas al modelo dominante.

Creemos que para comenzar a trazar este camino, podemos tomar uno de los puntos de partida trazados por Iacomella y Marotias (2012) quienes sostienen que las tecnologías pueden ser instrumentos que habiliten nuevas prácticas liberadoras o que por el contrario promuevan viejas formas de dominación y opresión. En este sentido, es preciso tener en cuenta la mirada sobre el capitalismo actual que sostiene Sibilia (2009) , esto es un mundo crecientemente orientado a la creación de consumidores a ser cooptados por el mercado. Esta lógica que se inmiscuye en todos los planos de la vida incluye a las tecnologías digitales y piensa a los actores sociales como meros usuarios de las tecnologías, restándole capacidad crítica y oportunidades para la apropiación de las herramientas digitales. Lejos de recaer en una mirada apocalíptica, entendemos que este proceso no se da necesariamente de forma lineal, sino que encuentra focos de resistencia que es preciso rescatar para la construcción de una mirada alternativa.

Estos debates lógicamente atraviesan al sistema educativo y nos obliga a pensar en qué tipo de relación estamos pensando cuando planteamos una educación popular en relación con las tecnologías. En este sentido Cortés de Cervantes (2004) propone pensar en una educación para los medios:

“La EM apunta a reforzar en el educando, su condición de receptor activo, de explorador autónomo de la comunicación mediática, de actor de esta comunicación. La EM quiere lograr que el ser humano sea capaz de apropiarse de un máximo de informaciones a partir de cualquier tipo de documento mediático. Apropiarse quiere decir: reunir la información, organizarla, jerarquizarla, ejercer al respecto una mirada crítica. El proceso implica, por tanto, competencias de lectura, de decodificación, de análisis, de puesta en perspectiva, de expresión y de comunicación.” (p.5)

Otro de los puntos a tener en cuenta para arribar a nuestro objetivo es la constitución misma de las herramientas digitales. Es decir los aspectos ligados al software y al hardware. Donde si bien ambas dimensiones merecen su espacio, nos centraremos en algunos análisis en torno a software, ya que es un campo que presenta gran diversidad en la construcción de un modelo opuesto al hegemónico. Volviendo a los aportes de Iacomella y Marotias (2012) encontramos que *“El software y el código fuente resultan elementos tan constitutivos y omnipresentes como invisibles: regulan el circular de datos y sujetos por el sinfín de laberintos informacionales de los sistemas de poder, cada vez más tecnificados, que nos contienen.”* (p. 148). En este contexto, los autores proponen fomentar el uso del software libre, ya que este a diferencia de su contrapartida, el software privativo, posibilita la creación y la manipulación de los programas. Es decir, nos posibilita un rol activo, creativo y nos permite acceder a la arquitectura que sostiene el software en cuestión.

Algunas reflexiones que distan de ser finales

A lo largo de este trabajo hemos podido observar que la configuración del mundo actual nos pone frente al desafío de actualizar muchas de las concepciones elaboradas por la teoría crítica a lo largo del siglo XX. No obstante, esto no significa que debemos desterrar todos los postulados que otorgaron sustento a dicha perspectiva, ya que, cosa que a esta altura es de común acuerdo, aún nos encontramos inmersos en el sistema capitalista.

Las reconfiguraciones de este sistema nos obliga entonces a pensar en nuevas estrategias para la liberación, y tal como nos muestra el camino recorrido hasta ahora en términos de apropiación digital, existen múltiples experiencias que se alejan de la recepción pasiva de las tecnologías digitales. Estas experiencias que se dan en el mundo digital en general, también encuentran lentamente su lugar en el mundo de la educación. Queda para futuros trabajos indagar en experiencias concretas que den cuenta de ello.

Por último creemos que para lograr un encuentro entre tecnologías digitales y educación popular es necesario no olvidar el sentido político que adquiere esta última bajo la óptica de Freire, es decir una educación popular es aquella que piensa y actúa en pos de la liberación. Respecto de esto concluimos con unas palabras de Miguel Etchegoyen (2006):

“La acción cultural para la liberación, de la cual la tarea educativa es una parte, es una praxis política. Ya hemos mencionado que el objetivo de la educación popular no es meramente lograr la conciencia crítica, esto es solo un momento de la praxis liberadora. No importa que los oprimidos alcancen la razón de ser de su propia realidad, si no se da una transformación radical de las estructuras sociales opresoras; porque de ese modo, seguirán siendo oprimidos. Todo develamiento de la realidad debe orientarse hacia acciones sobre la misma.” (p. 138)

Bibliografía

Amado S., Mauro M. (2013). Los adolescentes y las TICs: nuevos desafíos en la educación. En Fridman, S. y Edel Navarro, R. (Ed.) *Ciencias tecnologías y culturas. Educación y nuevas tecnologías.* . México. Recuperado de:

<http://internacionaldelconocimiento.org/documentos/EbookFridman.pdf>

Assaél, J. Scherping, G. y Pavez, J. (2011) Rol sindical y docente en la renovación pedagógica. En Una pedagogía alternativa en defensa de la escuela pública. Recuperado de:

http://www.ei-ie-al.org/publicaciones/modulos1y2_web.pdf

Castells, Manuel (1995) El modo de desarrollo informacional y la reestructuración del capitalismo. En *La ciudad informacional. Tecnologías de la información , reestructuración económica y el proceso urbano -regional* . Madrid : Alianza .

Cortés de Cervantes, P. (2004) “La educación popular frente a las TICs: Una primera aproximación a los postulados de Paulo Freire”. Disponible en:

http://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/dvlp/documents/patricia_cortez.pdf

Cotik, V. y Jenik, M. (2012) Evolución de la enseñanza de TICs en la Escuela Media en Argentina en los últimos 50 años. Disponible en:

http://www.cos.ufrj.br/shiak/content/docs/shiak_2/clei2012_submission_461.pdf

Di Pietro, S., Abal Medina, M. (2013) Cuando se busca la inclusión sin renunciar a la enseñanza: la experiencia de la escuela de reingreso. En Vázquez, A. (Coord.) *Construir otra escuela secundaria. Aportes desde experiencias pedagógicas populares* (pp. 25-59). Buenos Aires: Stella.

Etchegoyen, M. (2003) Educación y Ciudadanía. Desde Gramsci a Freire. *Educación y ciudadanía. La búsqueda del buen sentido en el sentido común* (pp. 127-188). Argentina: Editorial Stella – Ediciones La Crujía.

Hardt, M. y Negri, A. (2000) Posmodernización o informatización de la producción. En Imperio. Recuperado de: http://www.ddooss.org/articulos/textos/Imperio_Negri_Hardt.pdf

Iacomella Franco y Marotias, Ana (2012). “Educación libre y abierta. Dimensiones y construcciones”. En S. Lago Martínez (Comp.) “Ciberespacio y resistencias. Exploraciones en la cultura digital”. Editorial HEKHT Libros, Buenos Aires.

Lago Martinez, S. (2012) “Inclusión digital en la educación pública argentina. El Programa Conectar Igualdad”, Revista Educación y Pedagogía, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 24, núm. 62, pp. 205-218.

Resolución 123 Anexo 1 del Consejo federal de Educación Nacional. Recuperada de:

http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res10/123-10_01.pdf

Rullani, E. (2004) El capitalismo cognitivo ¿un déja - vu? En *Capitalismo cognitivo, propiedad intelectual y creación colectiva*. Madrid: Traficantes de Sueños.

Sibilia , P. (2009) Capitalismo . En El hombre postorgánico. Cuerpo , subjetividad y tecnologías digitales . Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica .

Tamarit, J. (1992) El dilema de la educación popular: entre la utopía y la resignación. En *Poder y educación popular*. Buenos Aires: Quirquincho.

Torres, M. R. (1988). Entrevista a Paulo Freire. En *Educación popular: un encuentro con Paulo Freire* (pp. 55-72). Buenos Aires, Argentina: CEAL.

Vazquéz, A., Indart, M. (2013) Experiencias pedagógicas populares en la escuela secundaria. En Vázquez, A. (Coord.) *Construir otra escuela secundaria. Aportes desde experiencias pedagógicas populares* (pp. 25-59). Buenos Aires: Stella.