



Psicología, Conocimiento y Sociedad

E-ISSN: 1688-7026

revista@psico.edu.uy

Universidad de la República

Uruguay

Kachinovsky Melgar, Alicia; Dibarbour Reynés, Michel; Paredes-Labra, Joaquín
Plan CEIBAL e inclusión social. Un caso paradigmático
Psicología, Conocimiento y Sociedad, vol. 7, núm. 2, noviembre-abril, 2017, pp. 64-85
Universidad de la República
Montevideo, Uruguay

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=475855161004>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Plan CEIBAL e inclusión social. Un caso paradigmático

Plano CEIBAL e inclusão social. Um caso paradigmático

Plan CEIBAL and social inclusion. A paradigmatic case

Alicia Kachinovsky Melgar
Universidad de la República, Uruguay

Michel Dibarboure Reynés
Universidad de la República, Uruguay

Joaquín Paredes-Labra
Universidad Autónoma de Madrid, España

Autor referente: micheld@psico.edu.uy

Historia Editorial

Recibido: 10/05/2017

Aceptado: 27/09/2017

RESUMEN

En el marco de un trabajo de investigación internacional, se puso en marcha un estudio en Uruguay que tuvo como objetivo principal la valoración del impacto del Plan CEIBAL en algunas escuelas y en los procesos de inclusión social de familias beneficiadas por los programas del modelo 1a1 de integración de tecnología, situadas en contextos de exclusión y pobreza. Se trata de una investigación cualitativa de carácter exploratorio-descriptivo, que se organizó en torno a un pequeño número de casos (seis familias en una escuela). En el estudio se elige una familia por su condición paradigmática. Los instrumentos utilizados fueron

observación, entrevistas en profundidad, entrevista con XO, TIC-TAT, datos estadísticos, documentos del centro. En el análisis de resultados se diseñaron dimensiones conceptuales de análisis apriorísticas que organizaron la tarea interpretativa. Se construyeron asimismo categorías analíticas emergentes. Entre los resultados se pone de manifiesto que el compromiso de la escuela, el trabajo de la maestra y el entusiasmo de la familia han sido fundamentales para promover resultados relevantes para la vida de la familia, en su propia inclusión digital, educativa, laboral, comunitaria y ciudadana.

Palabras clave: Plan CEIBAL; Familias; Desigualdad; Inclusión Social

RESUMO

No âmbito do trabalho de pesquisa internacional, foi lançado um estudo no Uruguai, que teve como principal objetivo a avaliação do impacto do Plano CEIBAL em algumas escolas e nos processos de inclusão social famílias beneficiaram dos programas de tecnologia de integração de 1a1 modelo, localizada em contextos de exclusão e pobreza. Esta é uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório-descritivo, organizado em torno de um pequeno número de casos (seis famílias em uma escola). No estudo uma família para sua condição

paradigmática é escolhida. Os instrumentos utilizados foram observação, entrevistas, entrevista com XO, TIC-TAT, dados estatísticos, documentos da escola. Na análise se tomou dimensões conceituais priori que organizaram a tarefa interpretativa. Categorias analíticas emergentes também foram construídos. Entre os resultados mostra que o compromisso da escola, o trabalho do professor e o entusiasmo da família ter sido relevante na promoção para a vida da família, em sua própria inclusão digital, educativa, trabalho, da comunidade e de cidadã.

Palavras-chave: Plano Ceibal; Famílias; Desigualdade; Inclusão social

ABSTRACT

In the framework of an international research work, a study was launched in Uruguay that had as its main objective the assessment of the impact of CEIBAL Plan in some schools and in the processes of social inclusion of families benefited by the programs of a one laptop per child program, located in contexts of exclusion and poverty. This is a qualitative descriptive- exploratory research, organized around a small number of cases (six families in one school). In the study, a family is chosen because of its paradigmatic condition. The instruments used were

observation, in-depth interviews, and interview with XO, TIC-TAT, statistical data, and school documents. In the analysis of results conceptual dimensions of a priori analysis were designed that organized the interpretative task. Emerging analytical categories were also constructed. The results show that the school's commitment, the teacher's work and the family's enthusiasm have been fundamental to promoting results relevant to family life, in their own digital, educational, labor, community and citizen inclusion.

Keywords: CEIBAL program; Families; Inequality; Social Inclusion

Introducción

En el marco de un trabajo de investigación internacional sobre “Exclusión, pobreza y TIC en las escuelas de América Latina y España.” (s.f.), en Uruguay se desarrolló un estudio cualitativo que tuvo como objetivo principal la valoración del impacto del Plan CEIBAL en algunas escuelas y en los procesos de inclusión social.

Se entiende por exclusión social la falta de participación de algunas personas, grupos humanos o segmentos de la población en la vida social, económica o cultural de sus respectivas sociedades, debido a la privación de derechos, recursos o capacidades básicas. Como aspecto medular del concepto se toma en consideración el problema del acceso a diversas instituciones, circuitos sociales y objetos culturales que hacen posible una integración social plena.

El presente artículo recoge algunos puntos de vista de los diferentes actores entrevistados, pero se centra en el trabajo con una de las familias y el protagonismo de una maestra comprometida con el Plan CEIBAL. En el caso de la familia seleccionada, el discurso testimonial de sus integrantes revela diversas fisonomías de los fenómenos inclusivos, así como los contextos que los hacen posible, mostrando bajo qué parámetros el Plan CEIBAL tiene incidencia en la vida de las familias. Entre las modalidades de inclusión social se destacan, según el realce relativo otorgado a cada una de ellas por sus protagonistas: inclusión digital, inclusión educativa, inclusión laboral, inclusión comunitaria e inclusión ciudadana.

Políticas TIC y desigualdad

En occidente, diversas crisis económicas han hecho que, en los últimos años, la desigualdad, la pobreza y la exclusión social se acrecienten en forma significativa, lo que se ve reforzado por tendencias igualmente fuertes a la segmentación social, geográfica y cultural de la población. Ello contribuye a que los sistemas educativos

hayan tenido que atender graves inequidades, que a su vez distraen recursos humanos y materiales en detrimento de los tiempos y objetivos pedagógicos.

En Uruguay, desde la crisis del 2002, buena parte de los indicadores de bienestar se han recuperado gracias a la implementación de políticas sociales, entre otras medidas. A partir del 2005 los niveles de pobreza comienzan a disminuir de forma persistente, caída de la pobreza que se enmarca en un período de recuperación económica (Instituto Nacional de Estadística, 2016). No obstante, existen segmentos poblacionales que contradicen esta tendencia general, caracterizándose por la concentración de personas en situación de pobreza e indigencia.

En este escenario, la inversión en educación y los procesos de reforma implementados en los distintos países no han logrado disminuir las desigualdades. Algunos temas educativos se han convertido en talismanes para resolver todos los problemas de la educación (Somekh, 2007), en particular para promover su modernización (Sánchez-Antolín & Paredes-Labra, 2014), ya sea el énfasis en las competencias, la internacionalización a través de los idiomas, la ampliación de la red pública con una red privada financiada con fondos públicos o la tecnología. De todas esas políticas, las TIC se han revelado como una panacea. Desde los años 80, se han promovido políticas públicas de integración de las TIC en las escuelas como parte de la agenda digital, es decir, un conjunto de políticas orientadas a convertir la sociedad en un espacio de conocimiento (Sánchez-Antolín & Paredes-Labra, 2014). En todos los países de la OCDE se han implementado una gran variedad de programas en este sentido. En América Latina estas políticas se han podido instrumentar una vez superada la crisis económica de principio de siglo (Lugo, 2010, 2015), tomando en cuenta las recomendaciones de informes nacionales e internacionales.

Uno de estos programas, “One Laptop Per Child” (OLPC), inspiró el Plan CEIBAL Uruguay, cuyo nombre refiere al árbol nacional (el ceibo). En este país las agendas digitales han sido entendidas como instrumentos utilizados por los gobiernos para

avanzar en el desarrollo de sociedades más justas y equitativas, incrementando los beneficios sociales y económicos que derivan de la incorporación de las tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) a la vida cotidiana (AGESIC, 2011). El Plan CEIBAL se concibió como una pieza clave para el desarrollo de una sociedad de la información y del conocimiento inclusiva y democrática. Esta política se instrumentó en paralelo a otras, con el fin de mitigar las nuevas formas de desigualdad generadas en las dinámicas de los mercados que se desenvuelven en el modo informacional de desarrollo, tal como lo entiende Castells (2000).

En la implementación del Plan CEIBAL se pueden visualizar dos etapas. La primera de ellas (2006-2009) se centra en el acceso a la tecnología. Consistió en entregar a cada uno de los niños y respectivos maestros de escuelas públicas uruguayas una computadora portátil y en facilitar la conectividad en las escuelas y otros espacios públicos. Se amplió luego a la enseñanza media. En este período se integraron pocos expertos en pedagogía, y no hubo una presión manifiesta sobre los maestros para que pusieran en práctica las nuevas herramientas adquiridas y sus aplicaciones. Aunque los docentes han tenido acceso a estos dispositivos tecnológicos con los que antes no contaban y a capacitación específica sobre su uso, no han podido integrarlos a sus prácticas de enseñanza y a las actividades de aprendizaje en forma sistemática. En la segunda fase del Plan CEIBAL (2010-presente) se agregan otros elementos y estrategias de apoyo al cuerpo docente para revertir la subutilización constatada. La atención se traslada a procurar el acceso de las herramientas distribuidas al aula, haciendo hincapié en el uso pedagógico de la tecnología.

La brecha digital que se pretende zanzar remite al acceso desigual de las personas a las instituciones y al uso de las TIC con las que se producen y distribuyen las informaciones y conocimientos relevantes. La concentración del saber y la información en las redes tecnológicas explica la necesidad de incorporar las TIC en la educación para promover

la democratización. Dejarlas de lado conlleva el riesgo de profundizar la marginalidad de las personas por no dominar los códigos para acceder a estos instrumentos.

Los programas de saturación tecnológica de las escuelas vienen a apoyar el acceso a la información y la comunicación por parte del estudiante. Los principios pedagógicos de estos programas aparecen en el site “Un ordenador por niño” (<http://olpc.org>): se debe promover la saturación tecnológica en la escuela, se dispone de los dispositivos personales en todo momento, todos tienen dispositivos para poder trabajar siempre, las computadoras están tanto en la escuela como en la casa de los niños y son ubicuos (el aprendizaje no es privativo de lo formal), se utiliza software libre para apoyar la difusión de conocimiento y es un dispositivo portátil, que permite organizar una enseñanza flexible en espacio y tiempo escolares o fuera de la escuela. Se trata, en definitiva, de mejorar la enseñanza y los resultados escolares, en la creencia de que la ejercitación de las competencias fundamentales de lectoescritura y cálculo será mayor y más personalizada, pero también con la confianza en la diversidad de proyectos pedagógicos que llenen de sentido el aprendizaje (Paredes-Labra, 2013). Sin embargo, con programas como estos, algunos de los cambios pronosticados, o las vías previstas para ellos, tienen insuficiencias en su desarrollo (Fullan, Watson & Anderson, 2013), porque se apostó por los recursos, pero no se planificó tempranamente cómo involucrar a los centros y los profesores en la implementación del currículo (Fullan & Langworthy, 2014). Frente a un discurso positivo sobre las posibilidades de algunos de los nuevos talismanes de la educación, se observa la resistencia por parte de los docentes a una política modernizadora.

Las investigaciones sobre la incidencia de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje muestran resultados lentos, a pesar de las innovaciones y el aumento del financiamiento. Por ello, se postula como hipótesis que es importante intervenir en la dimensión subjetiva de los actores del proceso pedagógico, lo cual no implica quitarles relevancia a los insumos materiales del aprendizaje (Tedesco, 2014). A su vez, las

desigualdades se instauran más por el capital social y cultural de las familias que por su nivel de ingresos. De este modo, las políticas que intenten revertir estas iniquidades deberían asegurar una mayor asequibilidad de estos recursos.

Metodología

Se trata de una investigación cualitativa, que procuró aproximarse a la singularidad del problema en profundidad. Sustentada fundamentalmente en la comunicación con quienes pretendía conocer, se privilegiaron dispositivos conversacionales que, más allá de proporcionar simples datos, producen una urdimbre de información. Los participantes jugaron así un papel activo (Vasilachis, 2009); produjeron sentidos, significados, valoraciones. Los saberes alcanzados constituyeron una co-producción entre investigadores e investigados.

El carácter exploratorio-descriptivo de esta investigación determinó un diseño estratégico organizado en torno a un pequeño número de casos por escuela (Hernández Sampieri, Fernández & Baptista, 2010). En una de las escuelas se trabajó con seis familias, eligiéndose en esta oportunidad solo una de las seis, por su condición paradigmática.

La selección de las familias no se orientó por la exigencia de generalizar los resultados sino por la necesidad de que sus características fueran apropiadas para responder las preguntas de la investigación y pudieran colaborar a comprender otros casos similares (Kazez, 2009). La inmersión en su singularidad permitió extraer de cada caso tanto lo que le pertenece con exclusividad como lo que comparte con otros del mismo tipo.

En efecto, se ha optado por el estudio de caso por su amplitud descriptiva, dando cuenta de la complejidad del problema y de sus dimensiones implícitas; también por su cualidad heurística. Para la construcción del dato se utilizó una variedad de estrategias, al servicio de una mayor evidencia empírica (Farías & Montero, 2005; Sautu, 2003):

observación, entrevistas en profundidad, entrevista con XO, TIC-TAT, datos estadísticos, documentos.

En cuanto al análisis del material recogido, al adoptar una posición epistemológica que defiende el carácter constructivo-interpretativo del conocimiento, se ha pretendido construir «zonas de sentido» siempre parciales y limitadas, espacios de inteligibilidad que se producen a consecuencia de la investigación (González Rey, 2006).

Estrategia metodológica

Los casos a seleccionar debían poder ilustrar los procesos de inclusión. Se comenzó entonces por contactar a las autoridades departamentales y definir con ellas los dos centros educativos en los cuales se llevó a cabo el trabajo de campo, previa consulta informada a los involucrados. Uno de los centros está situado en la periferia de la capital del país y el otro en una ciudad del interior. En adelante la exposición se circunscribe a uno de ellos.

La selección de las familias se realizó con los criterios aportados por los investigadores y la participación de los docentes involucrados. De este modo se logró configurar seis casos con los cuales se trabajó durante cuatro meses aproximadamente. Además, se llevaron a cabo algunas entrevistas con el personal docente y no docente (Directora, maestra de 6°, maestras comunitarias y auxiliares de servicio) y padres. Con los niños se utilizaron técnicas específicas de exploración psicológica (Kachinovsky et al., 2013).

Este artículo se detiene en el análisis de uno de los seis casos aludidos –un núcleo familiar compuesto por padre, madre y cuatro hijos– y el papel protagónico de una maestra cuya propuesta pedagógica se centró en el uso de las TIC (definida por un niño como “maestra digital”). Sobre la familia aludida, solo se pudo entrevistar a la madre y al hijo de 11 años que estaba cursando 6° año con dicha maestra, en virtud de su disponibilidad.

Análisis de resultados

En cuanto a la caracterización socioeconómica de esta familia, la madre menciona dificultades económicas y pérdida de la fuente laboral del padre por no saber computación. Afirma haber recibido apoyo del Ministerio de Desarrollo Social (MIDES) y de la escuela, haciendo referencia a la tarjeta alimentaria del Plan de Emergencia. No se aclara qué tipo de apoyo ha brindado la escuela.

Las extensas entrevistas sostenidas y analizadas ponen de manifiesto: a) los efectos del Plan CEIBAL sobre diversas modalidades de inclusión social en una misma familia; b) los cambios emergentes a nivel intrafamiliar; c) el contexto facilitador de la disminución de la brecha digital y sus alcances inclusivos; d) los obstáculos para la misma.

a) Las cinco modalidades inclusivas detectadas son:

1- Inclusión digital - Esta modalidad se vincula con el acceso al dispositivo tecnológico (“ceibalita”), resultando un renovado testimonio del cumplimiento del objetivo de la primera fase del Plan CEIBAL (2006-2009) descripta por Fullan, Watson & Anderson (2013), en la medida que la iniciativa original estuvo dirigida a fomentar la inclusión social abatiendo la brecha digital.

Cuando se pregunta por la llegada de la primera ceibalita, la madre responde: “la verdad ta, que yo no tenía accesibilidad a comprar una y la verdad... que es una ayuda inmensa... el tema de las computadoras y eso”. Todo ello supone la mejora de las condiciones de acceso a la información, una consecuencia del programa.

2- Inclusión educativa - Esta segunda modalidad resulta la más encomiable; ilustra con generosidad las potencialidades del plan. Atestigua, respecto al caso en cuestión, el cumplimiento de una segunda fase del Plan CEIBAL (2010 - presente), en la que el énfasis se ha desplazado a fomentar un mayor uso de la tecnología en la enseñanza y el aprendizaje, es decir, un uso con sentido.

En cuanto a los niños, la madre realza el valor de la ceibalita como fuente de información, para dar respuesta a las exigencias escolares cotidianas. Destaca el uso de la plataforma como herramienta que garantiza la consulta al maestro: “... les mandan mensajes y las maestras les explican por la plataforma esa, por el correo que, qué tienen que hacer y qué no. Que si no existiera eso... no le podrían preguntar y se quedarían sin hacer la tarea, eso que no entendieron.”.

Además de compensar las diferencias socioeconómicas, al facilitar el acceso a las fuentes de información, el Plan CEIBAL ofrece alternativas para contemplar otras diferencias en pos de la inclusión educativa, la discapacidad en particular. La hija más chica, de 8 años de edad, tiene un problema neuromuscular que al decir de esta madre se acompaña de “un atraso en el aprendizaje de dos años”. La niña concurre a una escuela especial y ha recibido una tablet. Refiriéndose al Plan CEIBAL la madre comenta: “La ha ayudado pila a ella en ese sentido, la ha ayudado pila”.

En cuanto a los padres, si bien no se plantea una reafiliación educativa de tipo institucional, ambos adquieren conocimientos básicos de computación con sus hijos y en la escuela. Dice la madre: “Vine con ellos también y dieron clase a los padres para enseñarnos cómo usarla y eso. Me crearon un correo, que no sabía tampoco cómo se creaba, un gmail y ahora tengo...”. Respecto al padre, resulta evidente la incidencia del Plan CEIBAL sobre el fenómeno de la transmisión intergeneracional: “... entonces le estamos enseñando, entre los nenes y yo...”, aunque la que más se afana en esta tarea es la hija del medio, aprovechando el interés de su padre por los autos de carrera. La afición automovilística, concebida como una actividad lúdica, es captada y aprovechada por su entorno como recurso didáctico. Tal circunstancia depone una vez más la falsa dicotomía entre juego y aprendizaje (Kachinovsky et al, 2013) y remarca el papel protagónico del deseo cuando se procura inaugurar o restablecer la relación del sujeto con el saber. También pone de manifiesto una particular circulación del saber en el ámbito familiar y escolar, facilitando la emergencia de la pregunta. Esta

modificación en el seno de la relación saber-poder se conjuga con el hecho de que todos puedan pensarse como sujetos aprendientes. Finalmente, cabe señalar un mayor relacionamiento familia – escuela como consecuencia de la implementación del Plan CEIBAL.

En la entrevista mantenida con uno de los niños de esta familia (varón de 11 años que cursa 6º año escolar con la “maestra digital”) se pudo apreciar el uso con sentido que le da tanto a la ceibalita como a las plataformas lógicas (software, juegos, sitio web, etc.). Al solicitarle que muestre la producción guardada en su dispositivo tecnológico, se observa una gran variedad de temas organizados y sistematizados con rigurosidad, donde la imagen se acompaña de texto escrito con una estética atractiva. El entrevistador convoca el lugar del saber ubicándose en el lugar de aprendiente, y el niño asume una posición de enseñante, dando cuenta de sus conocimientos con solvencia y seguridad. Se pueden apreciar sus habilidades cognitivas, tanto para asimilar la información transformada en conocimientos como para apropiarse de los mismos. En su explicación de los temas expuestos se infiere una concepción del conocimiento como proceso constructivo y no como mera recopilación de información. El realce que realiza del “video” como herramienta privilegiada para construir los conocimientos marca una tendencia actual donde la imagen no obstaculiza la asimilación y apropiación de los conocimientos. Los conocimientos que construye son considerados por él como un bien privado y público a la vez (socialización del conocimiento construido); atribuye a su producción simbólica un valor social que trasciende el presente y su propiedad, donde la presencia del semejante es significativa. El “otro” adquiere relevancia para este niño, tanto para aprender (de la maestra, de la hermana, de otros niños) como para enseñar (a la abuela, al padre, a los otros anónimos que puedan acceder a su página web). El saber circula y no se ubica en un lugar estanco; el aprendizaje ocurre en contextos vinculares colaborativos intra e intergeneracionales. Por otra parte, se puede constatar que no existe para él un conflicto relacionado con la

supuesta antinomia juego- aprendizaje, preocupación presente en gran parte del discurso de los adultos.

3- Inclusión laboral - Uno de los usos declarados por la madre es la búsqueda de trabajo. Al mismo tiempo, si bien el padre no parece haber recuperado el trabajo que perdió por no saber computación, tal y como se ha dicho antes está adquiriendo los conocimientos necesarios para que no vuelva a ocurrirle.

En la nueva economía, o economía del conocimiento (Tedesco, 2014), los trabajadores no calificados y las personas sin competencias para el aprendizaje a lo largo de toda la vida verán menguadas sus posibilidades de obtener buenos empleos, lo que explica en gran medida la tendencia al aumento de la desigualdad.

4- Inclusión comunitaria – En la entrevista con la madre, este aspecto queda vinculado a los tiempos y espacios de ocio o recreativos. Cuenta la madre: “Sí, el varón juega al fútbol y también estoy ahí, en la movida de los padres y eso.”. Más adelante agrega: “Creamos una página poniendo el resultado de los partidos y fotos de todos los domingos.”. Puede verse luego que este tipo de impacto se extiende a otras familias de la zona: “Sí, mismo hay padres que no saben, entran a la página esa y ponemos los horarios, ponemos días de práctica, entran ahí y ya saben porque muchos no tienen celular, van a un ciber, lo que nos han comentado... van a un ciber...”.

Los efectos comunitarios son, por tanto, notables, toda vez que se generan vínculos gracias a los dispositivos y la creación de una nueva cultura de Internet que emerge gracias a una cultura de relaciones previas. La población se apropia de los dispositivos introduciendo sus propios usos, algo que las empresas de comunicación en Internet saben muy bien (Rheingold, 2012), pues está en la base del tipo de implementaciones que introducen periódicamente.

5- Inclusión ciudadana – Hablar del Plan CEIBAL convoca en esta madre el discurso político, al cual hace explícita referencia: “Desde que el Presidente es Tabaré... dijo “una

computadora, un niño”, la verdad que... acertó y mucho”. Al reflexionar en forma espontánea sobre el cumplimiento de lo prometido, se alude en forma implícita al problema de las políticas sociales y de los derechos humanos, en especial el derecho a la educación.

b) Otros efectos evidenciados fueron los cambios emergentes a nivel intrafamiliar:

1- la irrupción de expresiones y micro climas emotivos, promoviendo un enriquecimiento de las relaciones vinculares y afectivas; 2- la disponibilidad tecnológica percibida como un recurso que permite resolver diversos problemas u obstáculos; 3- una nueva espacialidad y temporalidad en lo que hace a lo educativo y a lo cultural.

c) El contexto facilitador de la disminución de la brecha digital y sus alcances inclusivos

El trabajo con esta familia y con los actores escolares ha permitido visibilizar los requisitos a los que está sujeta la potencialidad inclusiva del Plan CEIBAL. Dichos requisitos forman una trilogía de factores o variables sinérgicas: familia, escuela y maestro/maestra en cuestión abrazan ideales similares, comparten los mismos objetivos formativos y demuestran un firme compromiso al cumplir en forma entusiasta con la cuota parte de responsabilidad que le compete a cada uno. Un horizonte común, lo posible pedagógico, orienta sus acciones. El esfuerzo de estos diferentes actores constituye la condición de una apuesta inclusiva exitosa.

Los testimonios recogidos ponen de manifiesto el compromiso de esta familia con la escuela, su preocupación por el cumplimiento de las obligaciones escolares y por la regulación de tiempos de ocio y trabajo de los hijos, su dedicación a preservar el bienestar presente y futuro de la descendencia. La confianza en las virtudes del Plan CEIBAL expresada por la madre, y las pruebas tangibles de tales virtudes, contribuyen a hacer viable el desafío tecnológico.

El compromiso de la escuela con la comunidad escolar es igualmente remarcable. La dirección juega acá un papel fundamental. Tanto la madre como la maestra de 6° año realzan las actitudes de respeto, consideración, apertura y protección que caracterizan al equipo de dirección. Sorprende a los investigadores el conocimiento que tienen Directora y Secretaria de las familias, así como la fluidez de la comunicación entre ambas partes. Pero la nota central a subrayar tiene que ver con el apoyo explícito de la Directora a las múltiples innovaciones pedagógicas introducidas por la “maestra digital”, propuestas subversivas para un statu quo que no se ha dejado incomodar ni conmover por el Plan CEIBAL.

El entusiasmo, el compromiso humano y la formación específica del docente a cargo justifican la composición de un apartado especial en el que es preciso ahondar. La implicación de cada maestra en particular constituye un requisito destacado para la disminución de la brecha digital y sus alcances inclusivos. La madre plantea: “... esta maestra ha utilizado mucho el tema de las plataformas, que me parece muy bien porque es una forma de controlar...”. El hijo es, precisamente, quien la define como “maestra digital”.

El punto de vista del docente sobre las eventuales bondades de la tecnología, su tendencia tecnofílica o tecnofóbica, su posición crítica o acrítica y, por otro lado, su formación o idoneidad para usar el dispositivo con objetivos pedagógicos juegan un papel decisivo. La “maestra digital” al ser entrevistada afirma con entusiasmo: “Tenemos que adaptarnos al mundo en que vivimos y tenemos que ser los docentes, los maestros que estamos en el aula los que generemos los contenidos, las aplicaciones, los objetos de aprendizaje y los programas que usemos para la escuela”.

Otras aseveraciones de esta misma maestra dan cuenta de su conciencia social, su conocimiento de las familias y la confianza que depositan en ella. Tomando diferentes pasajes de las entrevistas realizadas, es posible caracterizar a la docente en cuestión como un referente pedagógico, además y antes que tecnológico (“vienen permanente

los egresados y vienen a saludarme, (...) comparten conmigo sus trabajos del liceo”), como una exploradora infatigable (“vas explorando todos los días algo nuevo”), que hace de su labor un espacio disfrutable (“terminan en un entusiasmo en la clase que yo lo disfruto muchísimo”), que se resiste al instituido (“que con esta reproducción de prácticas obsoletas el estudiante está en el aburrimiento”) y no se conforma con resultados mínimos (“Ya saben que soy Ana, la maestra de sexto, soy exigente, entonces dejan que pasen cosas”).

El uso sistemático de la XO en el aula se relaciona con el perfil de esta maestra de sexto año, que además de su cargo en la escuela se desempeña como “Maestra Dinamizadora del Plan CEIBAL” en su escuela y en otras cercanas. En su caso, la formación que detenta no se limita a estas tareas previstas; se complementa con una intensa reflexión pedagógica. En la entrevista sostenida plantea: “Traté de hacerme un marco teórico como para poder sustentar esas prácticas que hago”.

Incluso antes de este proceso que describe, hay una vocación de cambio desde que comenzó a ejercer la docencia. Y hay también una concepción de la docencia de rúbrica personal, en el que se destacan por lo menos dos aspectos. El primero de ellos tiene que ver con su libertad personal, transmitida a sus alumnos: “Ellos trabajan con celulares, con tablets, es decir, consiguen otros dispositivos que yo los permito en la clase, porque hay otras potencialidades que tienen otros dispositivos que yo no se los voy a negar”. El segundo se relaciona con el respeto y reconocimiento al saber del otro, con un supuesto de asimetría multidireccional respecto a la posesión del conocimiento: “aprendo de ellos, porque de pronto probaron una aplicación, o probaron una herramienta o encontraron un programa en donde se pueden bajar videos gratis y vienen a la clase y dicen: “Maestra, yo probé este, ¿lo conocés?”.

d) Obstáculos a la inclusión social

El problema de la conectividad sigue actuando como un factor de interferencia sobre la inclusión digital y demás productos derivados de esta primera forma de inclusión. Esta

familia resuelve dicho problema a través de la abuela, que contrata ADSL, ya que ellos no cuentan con esos recursos.

Los niños disponen de Internet en las inmediaciones de los centros educativos cercanos a sus hogares o en lugares públicos como las plazas, en virtud de una inversión del gobierno uruguayo, pero esta alternativa se ve afectada por el problema de la seguridad. Otra variable que parece limitar los alcances inclusivos del Plan CEIBAL es la fijeza de los condicionantes subjetivos, entre los que resalta la persistencia de un sentimiento de sí devaluado. En este caso, siendo entrevistas intensas y extensas, ricas en aportes, la madre comenta cerca de la finalización: “No sé si fue de utilidad... [risas]”. Este tipo de comentarios, frecuentes en medios sociales marginados, se vinculan con rasgos de personalidad indelebles, que testimonian marcas de clase refractarias frente a cualquier intento de ser modificadas. El cuestionamiento de sus contribuciones representa un hallazgo valioso, en tanto evidencia empírica sobre la importancia de la dimensión subjetiva. Sin desestimar la injerencia de los tradicionales factores objetivos sobre el aprendizaje (biológicos, culturales, institucionales, materiales, etc.), algunos autores contemporáneos se preocupan en distinguir los efectos menos tangibles de los traumatismos provocados por la mirada y el discurso social - y en particular por un discurso educativo centrado en la noción de sujeto carenciado, imposibilitado de aprender - de los efectos de la representación singular de esos traumatismos (Tedesco, 2014). Las dudas de la madre sobre el valor de sus palabras engrosan una casuística difícil de encontrar, por su carácter sutil y silencioso, reafirmando la hipótesis según la cual los efectos atribuibles a la representación subjetiva del trauma suelen ser renuentes a los cambios y especialmente lentos en ser revertidos (Cirulnik, 2001), incrementando la dificultad para romper los determinismos sociales y educativos.

Conclusiones

Aunque el Plan CEIBAL es bastante más que sus dispositivos y soportes tecnológicos, su potencialidad inclusiva está sujeta a un complejo conjunto de requisitos que el trabajo con esta familia y con su maestra ha permitido visibilizar. Las circunstancias que hacen de la tecnología un potente factor inclusivo sobre las familias que padecen una situación social desfavorable tienen que ver con una conjunción de esfuerzos. Se configura así una trilogía de factores intervinientes:

a) la singularidad de esta familia caracterizada por la presencia de ideales educativos y ciudadanos, y una relación valorada con el saber; b) los designios de la institución educativa en general y las bondades de la dirección escolar, habilitante de prácticas educativas innovadoras, en un clima de respeto y reconocimiento; c) una maestra comprometida con el Plan CEIBAL, que transformó sus prácticas docentes al incorporar las TIC como estrategia pedagógica. Un compromiso proactivo de la docente que supuso su formación permanente y una responsabilidad humana con sus alumnos, familias y resto de sus compañeros de trabajo.

Como resultado del enlace de esta trilogía se produjeron distintas modalidades de inclusión social: inclusión digital, inclusión educativa, inclusión laboral, inclusión comunitaria e inclusión ciudadana.

La inclusión digital testimonia el cumplimiento del objetivo de la primera fase del Plan CEIBAL (2006-2009), con la disminución de la brecha digital. La inclusión educativa atestigua el éxito del plan en esta familia por el cumplimiento de la segunda fase del Plan CEIBAL (2010-presente), donde se procura incrementar el uso con sentido de la tecnología en la enseñanza y el aprendizaje. En esta inclusión el factor docente fue clave, dando sustento empírico a las recomendaciones de Fullan et al. (2013) respecto a la importancia de los liderazgos en la educación. Ello también robustece la hipótesis sostenida por Tedesco (2014) de prestar atención a la dimensión subjetiva de los actores del proceso pedagógico y, en especial, al trabajo con los docentes para

producir cambios en sus posicionamientos respecto al uso de las TIC en sus prácticas. Asimismo, las particularidades de la circulación del saber, tanto en el ámbito familiar como en el escolar, produjo modificaciones en la relación saber-poder, evidenciado en la circulación de los posicionamientos de enseñante-aprendiente entre los sujetos involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En esta familia se manifestó el fenómeno de la transmisión intergeneracional, por la cual los padres y la abuela adquirieron conocimientos básicos de computación con sus hijos. La inclusión laboral surge del uso declarado por la madre para la búsqueda de trabajo, y en forma indirecta como prevención de la exclusión laboral del padre, que está adquiriendo habilidades básicas de computación. La inclusión comunitaria se produjo con el uso de las TIC para fortalecer los lazos sociales vinculados a espacios de ocio y recreación, a través de redes sociales virtuales para la comunicación asincrónica entre sus integrantes. Por último, la inclusión ciudadana es evidente en el discurso materno al asociar el Plan CEIBAL con el cumplimiento de una política social prometida por un líder (en este caso, el Presidente de la República). La gratitud expresada por ella por la posesión de dispositivos tecnológicos de otro modo inaccesibles testimonia su percepción del reconocimiento ciudadano y su sentimiento de pertenencia. En forma implícita, alude al problema de los derechos humanos, en especial el derecho a la educación.

El trípode inclusivo, asentado en el esfuerzo mancomunado de los diferentes actores, se encuentra transversalizado por variables afectivas e ideológicas. Estos factores posicionan a los sujetos frente al saber como valor social de intercambio que trasciende a las personas, y reafirma y fortalece la cultura del estudio y el trabajo cuestionada por algunos discursos sociales dominantes.

Los ideales han constituido el sostén de las expectativas de cambio e inclusión en esta familia uruguaya, al identificar a sus miembros con una comunidad favorecida por una política social (Plan CEIBAL) en contraposición a los resultados desubjetivantes y

expulsivos que caracterizan la caída de los ideales y los efectos de la sociedad del conocimiento.

Dos variables atentan contra la inclusión descrita: el problema de la conectividad y la fijeza de los condicionantes subjetivos anclados a la persistencia de un sentimiento de sí devaluado. El primero de ellos actúa como factor de interferencia en la inclusión digital, al supeditar el acceso a Internet a las posibilidades materiales y económicas de las familias. El segundo puso en evidencia la importancia de los factores subjetivos para promover la inclusión social sin desestimar la injerencia de los tradicionales factores objetivos sobre el aprendizaje (biológicos, culturales, institucionales, materiales, etc.). Se reafirma la hipótesis según la cual las representaciones de sí, siempre de carácter singular, suelen ser resistentes a los cambios y difíciles de revertir (Cirulnik, 2001), acentuando el obstáculo para superar los determinismos sociales y culturales sobre los resultados educativos. Entre estos determinismos, se impone la noción de sujeto carenciado e imposibilitado de aprender, reverberante en el discurso educativo. Por ello, la superación de algunos estigmas requiere un trabajo contracultural que incluya la afectividad, en tanto que para modificar representaciones de sí negativas y estereotipadas no alcanza con la dimensión cognitiva (información), por el carácter resistente e inconsciente de las mismas. Esto pone en evidencia las debilidades de las políticas públicas cuando descuidan el valor de la singularidad.

Finalmente, la transformación social más importante que afecta a esta familia uruguaya podría sintetizarse en los efectos que produjo el plan en el fortalecimiento de la unidad familiar, junto con la presencia, protagonismo y compromiso familiar con lo educativo.

Referencias

AGESIC (2011). *Estrategia y Agenda Digital*. Recuperado de http://www.agesic.gub.uy/innovaportal/v/1443/1/agesic/mapa_de_ruta:_agenda_digital_uruguay_2011-2015.html?menuderecho=11

Castells, M. (2000). Globalización, sociedad y política en la era de la información.

Revista Análisis Político, (37), 2-17.

Cirulnik, B. (2001). *Les vilains petits canards*. Paris: Odile Jacob.

Exclusión, pobreza y TIC en las escuelas de América Latina y España (s.f.)

Recuperado de <https://sites.google.com/site/exclusionpobrezaticamlat/>

Farías, L. & Montero, M. (2005). De la transcripción y otros aspectos artesanales de la investigación cualitativa. *International Journal of Qualitative Methods*, 4(1).

Recuperado de

http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/4_1/pdf/fariasmontero.pdf

Fullan, M. & Langworthy, M. (2014). *A rich seam. How new pedagogies find deep learning*. London: Pearson. Recuperado de http://www.michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2014/01/3897.Rich_Seam_web.pdf

Fullan, M., Watson, N. & Anderson, S. (2013). *CEIBAL: Los próximos pasos. Informe final*. Recuperado de

<https://www.google.com/search?rls=aso&client=gmail&q=CEIBAL%2C%20los%20pr%C3%B3ximos%20pasos%20fullan&authuser=0>

González Rey, F. (2006). *Investigación cualitativa y subjetividad*. Recuperado de http://www.odhag.org.gt/pdf/R_INVESTIGACION%20CUALITATIVA.pdf

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5a ed.). México: Mc Graw Hill.

Instituto Nacional de Estadística. (2016). *Estimaciones de pobreza por el método del ingreso 2015*. Montevideo: Prensa comunicados. Recuperado de <http://www.ine.gub.uy/documents/10181/30913/Pobreza0316/6cc7a70c-df16-49f3-995b-2e9f5fa009ef>

Kachinovsky, A. et al. (2013). Impacto de Plan CEIBAL en el funcionamiento cognitivo y lingüístico de los niños. En: Rivoir, A. (Coord.). *Plan CEIBAL e inclusión*

- social: perspectivas interdisciplinarias* (pp. 99-152). Montevideo: Plan CEIBAL – Universidad de la República.
- Kazez, R. (2009). Los estudios de casos y el problema de la selección de la muestra: aportes del sistema de matrices de datos. *Subjetividad y procesos cognitivos*, 13(1), 71-89. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S185273102009000100005&lng=es&nrm=iso
- Lugo, M.T. (2010). Las políticas TIC en la educación de América Latina. Tendencias y experiencias. *Revista Fuentes*, (10), 52-68.
- Lugo, M.T. (2015). Las Políticas TIC en América Latina: prioridad de las agendas educativas. *Relpe*, red latinoamericana de portales educativos. <http://www.relpe.org/las-politicas-tic-en-america-latina-prioridad-de-las-agendas-educativas/>
- Paredes-Labra, J. (2013). Políticas educativas públicas sobre TIC en España. Tres décadas donde los docentes universitarios influyeron en el cambio educativo. *Revista Fuentes*, (13), 45–78.
- Rheingold, H. (2012). *Net Smart. How to Thrive Online*. Cambridge, MA: MIT.
- Sánchez-Antolín, P. & Paredes-Labra, J. (2014). La concreción de las políticas educativas de integración de las TIC europeas y españolas en la Comunidad de Madrid. *Teoría de la educación. Educación y cultura en la sociedad de la información/Education in the knowledge society*, 15(4), 106-133
- Sautu, R. (2003). *Todo es teoría: objetivos y métodos de investigación*. Buenos Aires: Lumiere.
- Somekh, B. (2007) The Interplay between Policy and Research in relation to ICT in Education in the UK: Issues from Twenty years of Programme Evaluation. En Saunders, L. (ed.) *Educational Research and Education Policy-Making*. London and New York: Routledge

Tedesco, J. C. (2014). Tecnologías de la información y desigualdad educativa en América Latina. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22(48). doi: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n48.2014>.

Vasilachis, I. (2009). Los fundamentos ontológicos y epistemológicos de la investigación cualitativa. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 10(2). Recuperado de <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1299/2778>

Formato de citación

Kachinovsky A., Dibarboure M., Paredes-Labra J. (2017). Plan Ceibal e inclusión social. Un caso paradigmático. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 7(2), 64-85. Disponible en: <http://revista.psico.edu.uy/>
