

EDUCACIÓN, INNOVACIÓN Y NUEVAS TECNOLOGÍAS FRENTE A LA INTERPELACIÓN DE LA PLURALIDAD Y DE LA DESIGUALDAD SOCIOECONÓMICA EN AMÉRICA LATINA

Pablo Christian Aparicio¹
María del Carmen Silva Menoni²

RESUMEN: En el presente artículo se reflexionará sobre la relación planteada entre educación, innovación y las nuevas tecnologías en América Latina subrayando la incidencia que tienen la pluralidad cultural y la desigualdad socioeconómica en la distribución diferenciada de las oportunidades de formación educativa superior. Con el mismo énfasis, se intentarán acuñar propuestas de acción e intervención educativa basadas en los aportes de las nuevas tecnologías que posibiliten la ampliación de los espacios y los medios de acceso al conocimiento.

Palabras-claves: Tendencias de la inclusión digital. Participación de los jóvenes en el contexto educativo. Cooperación Técnica Internacional en las Comunidades Educativas de Uruguay (Salto).

ABSTRACT: This article gives thoughts upon the relationship established between education, innovation and the new technologies in South America, giving special emphasis to the incidence of cultural plurality and socio-economic inequality in the differentiated distribution of the opportunities to college vacancies. In the same line of thought, we pointed out new proposals of action and educative intervention based on the contribution of new technologies that enable the enlargement of locations and the means of access to knowledge.

Keywords: Tendencies of digital inclusion. Participation of the youth in an educative context. International Technical Cooperation in Uruguayan Education Communities (Salto).

1 INTRODUCCIÓN

En la última década, de la mano de los procesos de cambio en el contexto de la sociedad de la información y las tecnologías digitales, la educación superior ha protagonizado fuertes y positivas rupturas respecto de modelos académicos arcaicos, endogámicos y jerárquicos que van quedando atrás, por una fuerte apuesta por nuevos aires en las estructuras e itinerarios educativos.

La educación superior siempre ha constituido un elemento clave y determinante de los procesos de desarrollo humano. Sin embargo este perfil se ha enriquecido y ampliado gracias a la gran capacidad de innovación y la instrumentalización inteligente de las nuevas tecnologías, incrementando así su poder de impacto.

En pleno auge de la sociedad de la información, y el mayor acceso a la información sin embargo, no implica por sí mismo el incremento de los mecanismos de participación al conocimiento o bien la mejora de las condiciones de vida a partir de la supuesta manipulación y consumo de insumos tecnológicos de punta.

La necesidad de construir un modelo potente y sistemática de innovación educativa que favorezca el desarrollo de espacios de formación efectivos y la elaboración de itinerarios educativos universitarios pertinentes, sigue apareciendo como una consigna pendiente de resolver.

En el presente artículo se reflexionará sobre la relación planteada entre educación, innovación y las nuevas tecnologías en América Latina subrayando la incidencia que tienen la pluralidad cultural y la desigualdad socioeconómica en la distribución diferenciada de las oportunidades de formación educativa superior. Con el mismo énfasis, se intentarán acuñar propuestas de acción e intervención educativa basadas en los aportes de las nuevas tecnologías que posibiliten la ampliación de los espacios y los medios de acceso al conocimiento.

2 EDUCACIÓN, GLOBALIZACIÓN Y LOS RETOS DE LA INTEGRACIÓN SOCIAL

En el contexto de la globalización, la tecnología y la ciencia emergen como dos medios preponderantes de transformación social y que están constreñidos a los actuales procesos de desarrollo económico, social y cultural.

El auge de la sociedad de la información y del conocimiento, la educación se erige como camino certero, al mismo tiempo que una herramienta estratégica y capaz de favorecer el desarrollo económico, social y productivo, fortalecer la cohesión social y los valores de la vida democrática institucionalidad de la vida democrática e irrumpir sobre las estructuras y las dinámicas de segregación y exclusión social y cultural (Apple, 2002; Bauman, 2005).

A partir de la implementación de las reformas estructurales en la década del '90 se acometió la transformación de las políticas educativas en América Latina con el propósito de superar los resultados insatisfactorios y deficitarios obtenidos por los programas y las acciones de formación traspoladas en todos los niveles del sistema.

Entre los problemas más sobresalientes a superar aparecían la segregación escolar de los grupos desaventajados y vulnerables; el desfase tecnológico, metodológico y didáctico imperante en las instituciones de formación pública; la deserción y la repitencia escolar; el desgranamiento de los contenidos curriculares; la inadecuada formación de los profesores y la pauperización de las condiciones laborales del personal docente, técnico y directivo; la dispersión de las inversiones financieras en el campo educativo; el hermetismo y autoreferencialidad curricular de la oferta educativa sin correspondencia con las demandas del contexto local; y la vigencia de modelos pedagógicos caducos y arcaicos (Tedesco, 2004).

Dada la amplia gama de restricciones evidenciadas, la reforma educativa de los años '90 abarcó la mayoría de los niveles, los componentes y las estructuras burocráticas de los sistemas educativos, concentrando la injerencia de sus transformaciones en los contenidos curriculares, los criterios de formación y de capacitación docente, los medios de innovación tecnológica, científica y técnica y los criterios operativos ligados al financiamiento, la planificación, la gestión y la evaluación, entre los más trascendentes.

Pese a los avances alcanzados por la reforma política, institucional y curricular en materia de innovación tecnológica, didáctica y profesional, descentralización de los mecanismos de gestión y administración e incremento de la matrícula en todos los niveles educativos, siguen prevaleciendo dificultades estructurales que están ligadas fundamentalmente a los siguientes fenómenos, a saber:

- el acceso desigual a una oferta educativa de calidad y el escaso grado de desarrollo de trayectorias educativas en el ámbito no formal;
- la falta de herramientas idóneas de innovación, gestión y mejoramiento de los programas educativos a nivel local capaces de acompañar procesos y dinámicas de transformación emergentes;
- el déficit de las capacidades de los profesores para operar en contextos escolares atravesados por la diversidad cultural y la desigualdad económica y social;
- la concentración de los mayores índices de fracaso, bajo rendimiento y abandono escolar entre los grupos más vulnerables y depreciados socioeconómicamente;
- el desgranamiento de los contenidos curriculares y distribución segmentada de las ofertas educativas basados en el origen socioeconómico de las familias, el lugar geográfico de residencia, el género, el nivel educativo y cultural prevaleciente en el hogar, la ocupación laboral de los padres y la origen étnico-cultural de las personas (UNESCO, 2008; CEPAL, 2007).

En América Latina, el ímpetu del conjunto de estas condiciones educativas restrictivas han potenciado la expansión de la pobreza y la segregación educativa y social que afecta, principalmente, a las comunidades indígenas y afrodescendientes quienes, además, evidencian el mayor rezago en el acceso a servicios sociales fundamentales en el campo de la educación, la salud, el empleo, la vivienda, el sistema de créditos y la seguridad social.³

En este escenario, la escasa y nula participación en programas educativos de calidad, actualizados y compenetrados con la diversidad cultural, induce a incrementar la propensión de los grupos más vulnerables a recalar en la pobreza, la exclusión social y la vulnerabilidad económica, laboral y civil (Sen y Kliksberg, 2008).

Del mismo modo, la falta de estrategias efectivas de compensación y de apoyo escolar y social de los grupos más desaventajados y la predominancia de un currículum homogéneo, estandarizado y coercitivo ahonda la falta de apertura democrática de los medios de discusión, planificación, evaluación y gestión del servicio educativo y así también cohibe la visibilización de los múltiples cambios registrados en la arena educativa, cultural y social tanto a nivel local como global. En este sentido, la irrupción de la diversidad cultural amalgamada a la paralela expansión de las condiciones de desigualdad socioeconómica, de pobreza y de vulnerabilidad que engendran consigo nuevos retos para los actuales procesos de integración y cohesión educativa, social y cultural (Aparicio, 2008b; CEPAL & UNESCO, 2005).

Así pues, la necesidad de elaborar mecanismos y oportunidades de participación e integración social para los diferentes grupos étnico y culturales de la región se erige en uno de los retos más sobresalientes a acometer en el terreno de las políticas públicas, específicamente, en áreas estratégicas del desarrollo en donde se posibilite la elaboración de programas focalizados a las demandas específicas y la búsqueda de nexos conciliadores de diálogo y de cooperación entre el Estado, el sector privado y las organizaciones civiles.

En el nivel educativo universitario, las demandas específicas de los pueblos indígenas y de los grupos afro descendientes aguardan, a pesar de las reformas políticas acometidas, la construcción de modelos y propuestas pedagógicas que promuevan la integración intercultural y que estén dotados de la capacidad de percibir las condiciones sociales y culturales heterogéneas de vida, la idiosincrasia cultural y el patrimonio identitario (Neuser, 2008).

El déficit de las políticas educativas en el ámbito universitario reside en la imposibilidad de reconocer la pluralidad cultural y sopesar las desigualdades socioeconómicas que explican a su vez la brecha prevaleciente en el nivel de acceso y en el rendimiento académico correspondiente de la población indígena y afrodescendiente en América Latina y el Caribe con respecto a los sectores sociales tradicionalmente más incluidos en el modelo social, económico y cultural imperante.

La reconsideración de los contextos y dinámicas sociales y culturales que repercuten en la diferenciación de la participación en el sistema universitario, deberá transformarse en el sustrato referencial de toda política y modelo de formación para que pueda favorecer la objetivación de los intereses y los anhelos de los ciudadanos en una sociedad plural y superar la discriminación cultural y socioeconómica que operan dentro del sistema educativo. Máxime cuando las desventajas educativas arraigadas a las condiciones socioeconómicas de origen *a posteriori* inducen la participación en el ámbito laboral, político institucional y cultural (UNDP, 2007).

3 POBREZA, DESIGUALDAD Y EDUCACIÓN

A pesar de que los datos estadísticos más recientes constatan la ampliación significativa de la cobertura del sistema educativo en el nivel primario y el secundario y el incremento progresivo de la matrícula universitaria, en los hechos, la presencia y operatividad de procesos de segregación social y de segmentación de las ofertas educativas de calidad -fuertemente correlacionados con la procedencia étnica y cultural, el lugar de residencia, el género y el nivel socioeconómico de las personas- relativan los avances conquistados en términos de participación educativa.

En América Latina, la pertenencia a una grupo étnico – cultural minoritario se traduce con una mayor propensión a vivir en condiciones de pobreza, precariedad laboral y riesgo social a diferencia de los grupos sociales más acomodados e incluidos, aspectos que relativan el incremento de la matrícula educativa oficial y debilitan las posibilidades de fortalecer la equidad social a través de la participación educativa (UNESCO, 2005).

En este escenario, resulta inexorable revisar las ideas rectoras de lo que significa la eficiencia, la flexibilidad y el desarrollo científico, tecnológico y curricular en el campo educativo y analizar cuál es la vinculación existente con los valores de la construcción de la justicia social, de visibilización de la diversidad cultural, la democratización de una propuesta educativa de calidad y la superación de las desigualdades socioeconómicas.

La correspondencia entre la desigualdad socioeconómica y las posibilidades de participación social de los grupos más desaventajados influye en la conformación de la vida colectiva e institucional y la propagación de la exclusión educativa y del riesgo social.

Ahora bien, estas dificultades distinguidas en la participación social resultan preocupantes si se considera el gran número de personas que pertenecen a la categoría de minoría étnico-cultural como los grupos indígenas y los afro descendientes. Sólo en América Latina y el Caribe existen hasta 40 millones de indígenas distribuidos en más de 400 grupos étnicos. El 90% de la población indígena latinoamericana se concentra en Perú (27%), México (26%), Guatemala (15%), Bolivia (12%) y Ecuador (8%). Dentro de las respectivas sociedades las poblaciones indígenas constituyen una gran proporción de la población total: Bolivia (67%), Perú (45%), Guatemala (40%), México (30%) y Ecuador (20%). Por su parte, la población afro-descendiente alcanza los 150 millones de personas, lo que es proporcional al 30% de la población total de la región. Considerando su distribución geográfica, la misma se reparte del siguiente modo, a saber: Brasil (50%), Colombia (20%) y Venezuela (10%) entre otros. Dentro de los países, las poblaciones afro-latinas se distribuyen del siguiente modo: Brasil (50% entre pardos y negros), Colombia (15% entre mulatos y negros) y Venezuela (10%) (CEPAL, 2006).

Empero a las alusiones constantes sobre la necesidad de visibilizar las demandas específicas de los diferentes grupos sociales y culturales, en la mayoría de las políticas educativas, primordialmente en el ámbito de la educación superior, no han podido ser visibilizados ni incluidos en la (re) orientación de los programas curriculares, las propuestas y orientaciones

formativas y otras acciones compensatorias destinadas a reivindicar los derechos de las minorías étnicas y culturales y a mejorar las condiciones simbólicas y materiales de vida de estos grupos (Schmelzer, 2008).

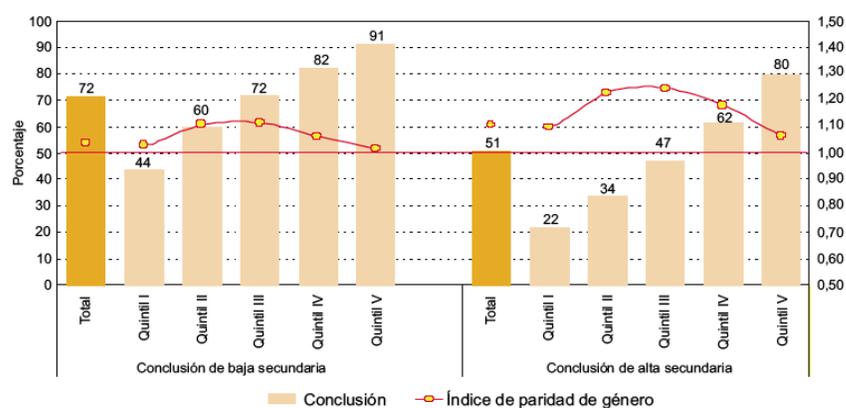
Así por ejemplo, la falta de efectividad de las políticas educativas y sociales destinadas a resolver los problemas de integración intercultural y socioeconómica parece estar vinculada con una débil valoración de la dimensión polisémica y cambiante que revisten los procesos de integración social vigentes. La recurrente omisión a las demandas específicas de las minorías étnico - culturales puede a su vez entenderse como una falta de reconocimiento de estos grupos como sujetos de derechos y referentes objetivos de políticas públicas, situación que habla de una ruptura estructural que va más allá de las meras privaciones materiales y los descuidos provisorios (Naciones Unidas, 2005).

La desigualdad en el acceso a la educación enraizada en condiciones socioeconómicas estructurales diferenciadas y que distinguen y separan a los grupos sociales (ricos y pobres) afecta, especialmente, a las minorías étnico - culturales y condiciona no sólo la facultad y la forma de elaborar los proyectos de vida, sino también la capacidad de desenvolverse con autonomía y gestionar sus propias demandas e intereses en la vida social. Así pues, las brechas planteadas entre los grupos indígenas y los afro descendientes con respecto a los otros grupos sociales están presentes en gran parte de los países latinoamericanos, independientemente de su nivel de desarrollo y de las características peculiares del mercado de trabajo, evidenciando variaciones regionales relativamente pequeñas con respecto a los promedios y a la tasa media nacional (Aparicio, 2009).

Al respecto, y como bien lo expone el Gráfico N° 1 la brecha planteada en el rendimiento educativo que distingue y separa considerablemente al Quintil I (el más pobre) del Quintil V (el más rico) influye directamente en la segmentación de los logros educativos.

Gráfico N° 1. Iberoamérica 18 países: Conclusión de los ciclos de baja y alta secundaria entre jóvenes de 20 y 24 años de edad, según quintil de ingresos per cápita del hogar y sexo. 2006

(En porcentajes y razones)



Fuente: CEPAL, et al. (2007): Juventud y cohesión social en Iberoamérica. Un modelo para armar. CEPAL: Santiago de Chile (pág. 131)

De acuerdo a lo expuesto en el Gráfico N° 1 se puede concluir que mientras sólo 10 jóvenes pertenecientes al Quintil I logran concluir el nivel secundario, 21 jóvenes procedentes del Quintil V conquistan este propósito sin mayores inconvenientes.

En consecuencia, la presencia de amplios grupos sociales que no culminan exitosamente la educación secundaria, o, incluso, cuya finalización tiene poca incidencia en las oportunidades de inserción a empleos productivos y formales, demuestra que dentro del sistema de formación operan mecanismos de segregación y distinción social encargados de reproducir -explícita e implícitamente- las desventajas sociales enraizadas no sólo en las condiciones socioeconómicas de origen, sino también, en la procedencia étnico cultural, en el género y en el lugar de residencia. Y como ya fuera oportunamente expuesto, la pertenencia étnica -cultural en el campo educativo sigue erigiéndose como un factor neurálgico de diferenciación de la participación educativa y laboral de las nuevas generaciones (Hopenhayn et al., 2006).

4 APORTES DE LAS TIC Y LA INNOVACIÓN PARA UNA TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA SIGNIFICATIVA

El período histórico en el que nos encontramos se caracteriza por el cruce de diversos y variados procesos sociológicos, económicos, políticos y culturales como son la globalización o mundialización; la mercantilización de la información; la hegemonía de la ideología neoliberal; el incremento de las desigualdades entre los países avanzados y el resto del planeta; la superpoblación y los flujos migratorios del sur empobrecido hacia el norte rico. (ÁREA 2009, 9).

Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) constituyen el soporte del mundo global, y a través de ellas se viabiliza el intercambio y la circulación de información en todo el planeta, a todos los puntos en red, en tiempo real y sin ningún retardo. ÁREA (2009) comenta en su *e-Book* editado a comienzos de 2009: "las TIC aceleran los procesos de globalización",

trascendiendo fronteras, creando una gran red que comparte mercado, ciencia, política, moda, tendencias, precios. El caso europeo es clara muestra de cómo las TIC han propiciado la existencia de espacios políticos y económicos comunes entre diferentes países; la infraestructura tecnológica es clave en estos procesos de integración e intercambio.

El aporte de las TIC en el ámbito educativo y el verdadero desafío que implica su integración, refiere a movimientos diversos que atraviesan toda la experiencia de una Comunidad de aprendizaje, viendo cada Centro escolar, como un emprendimiento social constructivo, participativo, con soporte en tecnologías de fuerte impronta interactiva, favorecedora del encuentro, la comunicación, la participación de todos en una modalidad abierta, de redes.

Entre las prácticas que requieren verdaderas revoluciones a la interna de las dinámicas escolares en vistas a la inclusión digital, se encuentran aquellas relacionadas con la planificación y el diseño didáctico. Una aplicación significativa de las tecnologías digitales en vistas a un mayor desarrollo, promoción y empoderamiento, requiere algo más que la introducción esporádica de una herramienta. Exige una revisión y cambio desde el diseño de la enseñanza, la renovación metodológica y el compromiso de la vigilancia epistemológica y permanente de los procesos didácticos generados en la imbricada interacción entre el plan minucioso, la práctica y sus emergentes.

El verdadero desafío de la innovación educativa basada en las ventajas y las potencialidades de las TIC reposa en pensar a priori cuáles son los objetivos y los retos más trascendentes de la educación situada en un tiempo y espacio determinado, y desde dónde además se diriman las formas y las condiciones de su incorporación, pensando en cómo estas tecnologías pueden aportar al diseño de una oferta educativa de calidad y comprometida con la superación de prácticas de segregación educativa y la negación sociocultural (Tedesco, 2005).

La innovación educativa debe consustanciarse con los retos fundamentales de su tiempo. Por el contrario, la no inclusión, el no acceso a la tecnología de las poblaciones más vulnerables socialmente, agudiza el problema de las mismas, les excluye de la realidad actual y les prohíbe la comunicación y el aprendizaje intercultural y diverso.

Es necesario, por un lado, que surjan proyectos pedagógicos congruentes con la vida cotidiana de las personas, que no deleguen responsabilidades irreductibles ni tampoco incurran en el refuerzo de la fragmentación de la realidad educativa, que integren esfuerzos potenciando la cooperación y el aprendizaje inter institucionales, y compongan en definitiva, un nuevo escenario construido por la participación de diferentes actores, ámbitos y entornos tecnológicos vinculantes, aspirando a un propósito común de promoción y desarrollo social, compartiendo el objetivo referente de alcanzar una educación contextualizada y de calidad (Aparicio & Silva Menoni, 2008).

En pleno crecimiento de la sociedad de la información, el desafío de una mejor calidad de vida para todos, comporta la insoslayable demanda de la aplicación de tecnologías digitales, que en los diferentes campos aportan medios fundamentales para la búsqueda, observación y

construcción de fenómenos y objetos ligados al desarrollo. En 2006 la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo publicó la *Guía para la integración de las TICs en la Cooperación al Desarrollo*, siendo un documento orientador en este sentido. Sin embargo, es necesario avanzar aun, para superar una visión instrumental, burocrática o administrativa del uso de las nuevas tecnologías y entornos digitales, y asumir la inclusión de sus verdaderas potencialidades en términos de tecnología para la participación, promoción, interacción y desarrollo social.

La capacidad potencial de los entornos virtuales como instrumentos para la cooperación interinstitucional en el área de la formación, ha sido basal del proyecto que aquí presentamos. En este caso, la cooperación generada desde la Universidad de Salamanca, ha promovido la investigación y desarrollo en el ámbito de las TICs, la innovación educativa y la promoción social de grupos que antes permanecían marginados de la vida digital.

El caso que aquí presentamos describe un Proyecto de inclusión TIC que apunta a promover y acompañar procesos de integración de los nuevos códigos y herramientas digitales, así como generar espacios de participación y empoderamiento entre aquellos sectores de población donde se encuentra mayor vulnerabilidad. El Proyecto de Colaboración Académica de la Universidad de Salamanca (USAL) con el Centro Regional de Profesores del Litoral (CERP) y Centros de Educación Media pública uruguayos, ha potenciado el uso de las TIC, demostrando ser una experiencia con ciertos logros como se verá a continuación.

5 EL CASO DEL PROYECTO DE INCLUSIÓN TIC - USAL CERP.

El Proyecto de Colaboración surge de la convicción acerca del rol fundamental de los espacios de participación e innovación educativa y la democratización de los procesos de cambio a través de las TIC. Se inicia en el año 2006, como Proyecto de Colaboración Académica del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación de la Universidad de Salamanca (España), con el Centro Regional de Profesores del Litoral de Salto (Uruguay). Según veremos a continuación, el proceso de empoderamiento y protagonismo de los actores implicados en este Proyecto, permite vislumbrar un modelo alternativo de trabajo, donde el punto de partida de la verdadera innovación, no proviene de mandos superiores, sino que reside en la masa crítica, en las bases mismas de las instituciones: en los docentes y alumnos que impulsan a un tiempo innovación, inclusión digital e inclusión social, desde el interior de las aulas hacia el resto de la comunidad y del sistema.

La característica fundamental de la experiencia desarrollada al interior de los Centros educativos uruguayos, deriva en considerar el lugar que asume el docente como protagonista del cambio y la innovación educativa, así como de los estudiantes que desde el inicio del proceso, asumieron la propuesta de integración de las TIC como cuestión propia, facilitando su implementación en las prácticas educativas al interior de sus respectivas instituciones.

A través de la vinculación académica de una docente uruguaya con la Universidad de Salamanca, se concretó la necesidad colectiva de integrar entornos virtuales en la práctica educativa, sobre todo en la formación de los profesores. A partir de esta demanda, se propone aplicar la Plataforma virtual Moodle en itinerarios de formación inicial y continua de docentes uruguayos, desarrollándose para ello un plan de trabajo en el marco del programa de doctorado Procesos de Formación en Espacios Virtuales, del Departamento Teoría e Historia de la Educación, programa de doctorado –como se dijo- vinculado a su vez con el Instituto Universitario de Ciencias de la Educación de la USAL. Inicialmente se pensó en una propuesta de actualización de los docentes en vistas a la innovación con TIC así como la inclusión tecnológica de los grupos escolares que sufrieran la brecha digital más aguda.

Debe señalarse –antes de proseguir con la descripción de la experiencia- que en el ámbito de la integración TIC a nivel educativo, en el año 2006 y coincidente con el inicio de la primera fase del proyecto, se estaba gestando a nivel gubernamental una iniciativa macro: el Plan CEIBAL, un programa de inclusión digital para las Escuelas Primarias de todo el país, traducido en la asignación de un ordenador por niño, iniciativa que hoy –fines de 2009- ha alcanzado la cobertura en toda la educación primaria estatal. El Plan CEIBAL (Conectividad Educativa de Informática Básica para el Aprendizaje en Línea), como expresa su documento de base, “*es un proyecto socioeducativo desarrollado conjuntamente entre el Ministerio de Educación y Cultura (MEC), el Laboratorio Tecnológico del Uruguay (LATU), la Administración Nacional de Telecomunicaciones (ANTEL) y la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). Sus principios estratégicos son la igualdad de oportunidades en el acceso a la tecnología, la democratización del conocimiento y la potenciación de los aprendizajes en el ámbito escolar y en el contexto vivencial de los alumnos. El proyecto estará localizado institucionalmente y se desarrollará en lo pedagógico en el ámbito del Consejo de Educación Primaria, puesto que la población objetivo está constituida por alumnos de 1º a 6º año y maestros de Educación Primaria. Las computadoras portátiles creadas para los niños son entre otros, livianas, fácilmente transportables y muy resistentes. Sus características habilitan el trabajo en ambientes diversos y diferentes al salón de clase y abren posibilidades bien distintas a las propuestas docentes. Este proyecto pretende tener un importante impacto social en cuanto a la relación de la escuela con la familia, la promoción de las habilidades para la sociedad del siglo XXI en un intento para abatir la brecha digital existente*” (Plan Ceibal⁴, 2007); siendo una experiencia de alcance masivo, al tiempo que ha dotado de un ordenador por niño en cada escuela y en todo el territorio nacional, distribuye conexión ADSL para viabilizar la conectividad. Como expresa acertadamente un reporte de diario El País publicado recientemente, “*el programa, que fue una adaptación del proyecto Una portátil por niño del Instituto de Tecnología de Massachussets (MIT) cuyo objetivo era proveer de portátiles de bajo costo con conexión a Internet, le ha costado al gobierno del presidente Tabaré Vázquez unos 260 dólares (aproximadamente 174 euros) por niño, incluidos los gastos de mantenimiento, reparación, entrenamiento de profesores y de conexión a Internet. Una suma que representa menos del 5% del presupuesto para Educación*”⁵.

Al margen del Plan Ceibal han quedado desatendidos a nivel estratégico –al menos hasta el momento- los niveles educativos superiores. En una escala micro, es allí donde se centra el

Proyecto de colaboración académica de la USAL para la innovación con TIC, y denominar éste como experiencia micro refiere a su alcance como propuesta de trabajo con cuatro instituciones de una sola ciudad (Salto); vale en términos experimentales y permite conocer la dinámica de la inclusión y la transformación educativa.

El Proyecto TIC de Colaboración Académica USAL CERP intenta superar el modelo de dotación de equipamiento que caracterizó a la mayoría de las iniciativas de cooperación con Latinoamérica en relación a las TICs, y apunta a la integración digital integral a nivel educativo, con sentido cooperativo comunitario e interactivo, atendiendo a centros de enseñanza media y superior, insertándose prioritariamente en procesos de formación inicial y continua de los profesores. Participan como entidades colaboradoras, la Unidad de Investigación del IUCE, por Salamanca (España), y por Salto (Uruguay), cuatro Centros educativos: un instituto de formación de profesores que actúa como referente de la iniciativa, y tres institutos de educación media que son Centros de práctica para la formación didáctica de los estudiantes de profesorado que se encuentran en los últimos años de carrera.

El proyecto se hace concreto a través de la inclusión de entornos virtuales online en el interior de las comunidades educativas, aplicando una Plataforma Virtual, específicamente la Plataforma de tipo código abierto (gratuito) MOODLE. Se propone un sistema online que permite la creación y gestión de cursos y aulas virtuales, generando en cada institución un espacio virtual propio, donde se encuentran docentes y alumnos, distribuidos en aulas por asignatura, o por proyectos didácticos, ya sean interdisciplinarios o transdisciplinarios.

De esta manera, cada institución posee un espacio virtual para la innovación con TIC, especialmente con recursos, actividades y software de disposición online. La adhesión al mismo es abierta, y la población potencial beneficiaria llegaría a 4500 personas, únicamente contabilizando los beneficiarios directos (docentes y estudiantes de los Centros participantes). Al cierre de este texto –octubre 2009– son 1410 los usuarios participantes, lo que significa que el proyecto alcanza a más de la tercera parte de la población total de las instituciones participantes; del total, un alto porcentaje está constituido por personas sin ordenador o conexión a Internet y que acceden sólo a través de la tecnología disponible en los Centros.

Desde el proyecto se promueve el trabajo institucional integrado, estimulando a los docentes a través de la ciber tutoría que desarrollan los profesores orientadores. El Proyecto se ha comprometido a lo largo de los tres años que lleva su implementación, especialmente con la promoción de capacidades y oportunidades para la integración digital del alumno y del docente. Sobre todo, el proyecto apunta a proporcionar un nuevo ámbito interoperable en tanto capaz de integrar diferentes tipos de herramientas de software en un espacio motivador, que potencie la capacidad de aprender, participar, e integrarse, de los adolescentes, jóvenes y docentes, que pertenecen a grupos socialmente más deprimidos. Entendiendo el entorno virtual como un espacio, pues, como demuestra García del Dujo (2009) son la *“acción y el sistema de acciones e interacciones que se despliegan alrededor de la información los que generan el sentido espacial...”* [se supera así]

la fase administrativa, política, ingenieril, en la que muchas veces da la impresión de que se encuentra la investigación sobre nuevas tecnologías en educación, hablando de infraestructuras, tiempos y tasa de ordenadores por centro y alumno, para adentrarnos en los usos e interpretaciones, prácticas y concepciones, representaciones y manifestaciones que los usuarios tienen y hacen de estas tecnologías en sus mundos de vida”

Entre 2006 y 2010 el Proyecto ha experimentado 2 fases y se encuentra ahora en el desarrollo de la tercera y última etapa. Durante la primera fase, en los años 2006 y 2007, se desarrollaron las primeras ideas para establecer la cooperación entre la USAL y el CERP. Se crearon espacios de comunicación y foros donde se expresaron las expectativas respecto de lo que podía ofrecer un ámbito compartido de trabajo, formación y asistencia. La Universidad de Salamanca ofrece el espacio virtual y la Plataforma Moodle, y un plan de formación inicial, incluyendo la capacitación instruccional para el manejo del software y las herramientas asociadas al mismo. Se desarrolla un curso que establece como evaluación final el diseño y ejecución de un proyecto de aula por cada docente participante. El objetivo de esta etapa fue el de promover la innovación con base en TIC a través de la producción de propuestas educativas motivadoras e inclusivas de los estudiantes. En esta primera etapa, 25 docentes y sus respectivos estudiantes (un total de 520 usuarios), participaron, y desarrollaron experiencias de innovación creando y desarrollando proyectos didácticos para las aulas virtuales, basadas en contenidos, herramientas, recursos y actividades disponibles en Moodle, más el material digitalizado por ellos mismos a tales efectos. En esta etapa, el aula virtual se asume como entorno complementario al aula presencial, de manera que el profesor aprovecha el espacio para crear foros de intercambio con sus estudiantes, proponer tareas y generar contenidos accesibles a los alumnos. De esta etapa, se destacan como logros globales: la inclusión digital de casi 500 alumnos; la capacitación en competencias tecnológicas de gestores institucionales, docentes, y alumnos; alto componente de ciber tutoría ajustada a las necesidades de los participantes; la creación de espacios alternativos de comunicación e interacción docente – alumno; la promoción de proyectos inter y transdisciplinares; la creación de contenidos digitales innovadores y reutilizables; el aumento de la motivación en el alumno evidenciada en una mayor participación en el tratamiento de los temas, en el involucramiento positivo respecto de las tareas de clase, y en el mejoramiento del rendimiento grupal.

En 2008 se desarrolla la segunda fase del proyecto; partiendo de las expectativas y demandas de los docentes que habían participado desde el comienzo de la implementación de Plataforma Moodle, y de aquellos que se incorporaban por primera vez, se proporciona un cupo de aulas virtuales para cada institución al comienzo del curso lectivo. De manera que, aquellos docentes interesados en integrar entornos virtuales en sus prácticas de enseñanza dispusieran de una o más aulas virtuales para el trabajo con sus alumnos. La tarea de formación y tutoría desarrollada vía online desde Salamanca, se vio complementada y fortalecida por el trabajo colaborativo de asistencia que llevaron a cabo los docentes que ya habían sido formados en la primera etapa, con los docentes que iniciaban la aplicación de MOODLE. Algo sinónimo, sucedió en la población de alumnos. La población de participantes activos alcanzó los 80 docentes (en diferentes niveles

de inclusión y formación TIC) y se pusieron a disposición 4000 cuentas de usuarios alumnos, distribuidas en los 4 centros participantes con el objetivo de que cada Centro ofreciera la oportunidad de integrarse a las propuestas didácticas online, de manera de hacer más abierto y sencillo el acceso a la plataforma virtual.

A los logros globales destacados en la primera fase se sumaron: la incorporación de nuevos docentes a la experiencia de innovación, el surgimiento de iniciativas de inclusión de TIC por parte de alumnos que propusieron la creación de Blogs y entornos online en sus Comunidades educativas, el afianzamiento de las acciones de cooperación traducido en la asignación de nuevos recursos por parte de la USAL para tareas de voluntariado presencial, el establecimiento de 2 instancias anuales de debate y retroalimentación del Proyecto TIC, la réplica del trabajo por parte de otras instituciones que siguen el modelo del proyecto.

Al culminar el año 2008, los directores de las instituciones participantes y un grupo de docentes de cada instituto, proponen crear para cada institución una Plataforma Moodle propia, administrada, organizada y diseñada por cada Comunidad. En este momento, 2009 -2010, el Proyecto se encuentra en lo que se ha denominado la tercera fase, caracterizada por el empoderamiento y protagonismo de los participantes que asumen el liderazgo de la inclusión de TIC al interior de sus instituciones. A su vez, en el marco de la investigación y tesis doctoral de una estudiante de la USAL -centrada en los entornos virtuales como instrumentos de cooperación y planteando el estudio de este caso- se impulsa en esta tercera fase, la formación de un equipo docente de referencia en cada institución, integrado por docentes que se han comprometido con la incorporación de las TIC en sus respectivos centros. Esta nueva fase de consolidación, a la vez que incorporó la investigación a las acciones de cooperación, generó una nueva perspectiva de trabajo. Primero, el Proyecto USAL CERP, permanece como referente orientador del proceso de inclusión, no ya como proveedor del entorno virtual y de la asistencia técnica. Por otro lado, mientras el punto de partida fue el uso de aulas virtuales como experiencia particular del docente o de un grupo de docentes, se va generando la transformación hacia la incorporación de un entorno de trabajo en Comunidad, una herramienta pedagógica compartida, un recurso para la innovación y un entorno para la interacción interinstitucional, superando en un futuro mediato, la línea de la asistencia técnica, a favor de la investigación y el intercambio de experiencias.

6 LA EXCLUSIÓN EDUCATIVA Y SU INCIDENCIA EN LA REPRODUCCIÓN DE LA DESIGUALDAD SOCIAL

El desarrollo de proyectos en la línea del caso presentado estaría abriendo nuevas posibilidades para la inclusión social. Por el contrario, el acceso restringido a la educación y la escasez de oportunidades de calidad comprometen la posibilidad de erigir a través de la propuesta educativa mejores condiciones de participación y equidad social. Por este motivo, los sistemas educativos

están obligados a transformar sus dispositivos técnicos, políticos e institucionales circunscriptos en el amplio escenario de la formación educativa superior.

Las reformas aún necesarias reclaman el diseño de nuevas dinámicas y escenarios de formación basados en el uso inteligente de recursos tecnológicos, la reorientación de programas de formación coherentes con las características de un mundo complejo, versátil y globalizado y los procesos y escenarios de socialización en constante transformación, y la ampliación de los mecanismos de aprendizaje y enseñanza basada en una organización efectiva de competencias, disposiciones y conocimientos.

La validación de la diversidad cultural y el viraje hacia el diseño de una política educativa comprometida con la construcción una sociedad intercultural en el ámbito educativo superior sigue resultando dos aspectos capitales en actual debate sobre la ampliación de las oportunidades de participación educativa y social de las nuevas generaciones en América Latina.

Específicamente en el ámbito educativo superior pese a la concreción de acciones destinadas al fortalecimiento del reconocimiento de la diversidad cultural, éstas se han mostrado insuficientes al momento de desarrollar contiguamente propuestas curriculares y estrategias de intervención, de planificación y de evaluación pedagógica. Sin duda, esta carencia amedrenta el poder de impacto de la propuesta educativa superior actual, que urgentemente requiere trabajar en la superación de los siguientes problemas estructurales, a saber:

- la presencia de criterios políticos homogéneos y homogeneizantes que no integran ni revelan la compleja y heterogénea realidad sociocultural intrínseca a los diferentes grupos humanos situados en la misma arena educativa;
- la escasa inversión social e innovación técnica apostado al generamiento de programas políticos educativos orientados a la objetivación de las demandas específicas;
- la endeble complementariedad entre el campo político educativo y los otros espacios políticos e institucionales tanto públicos como privados;
- la descoordinación estructural vigente entre las instancias de decisión, planificación, evaluación y financiamiento de los proyectos y los programas educativos a nivel local, jurisdiccional y nacional.

De aquí se deduce que no sólo es necesario sino inexorable construir una propuesta educativa basada en las demandas específicas de los grupos indígenas y afro descendientes y dotada de los medios políticos, técnicos y profesionales requeridos para desarrollar espacios de formación y de capacitación próximos a las inquietudes y las necesidades reales de la población objetivo; a la idiosincrasia cultural; a los proyectos y a las trayectorias biográficas y a las múltiples formas de participación social.

La falta de visibilización de la diversidad como hecho intrínseco a la vida educativa y a la construcción identitaria en cada sociedad influye en la elaboración de estrategias de integración

y de participación educativa, hechos que, en la mayoría de los países de América Latina con fuerte presencia de alumnado pluricultural, se erigen como el núcleo duro del fracaso escolar, de la baja participación educativa y de la discriminación étnico - cultural.

Las consecuencias de la falta de inclusión y de la participación educativa acaban por ahondar y predisponer la dualización escolar, la segregación cultural, la indefensión política e institucional de los más desaventajados y el debilitamiento de las estructuras democráticas y de las garantías jurídicas intrínsecas a la ciudadanía.

La exclusión educativa en América Latina constituye un proceso histórico y social construido desde las fuerzas mismas de la estructura política educativa y que guarda concatenación con un orden social determinado (*staus quo*). Por su parte, este orden social penetra y coerce la arena educativa y el conjunto de sus dispositivos de acción, imponiendo criterios normativos, pautas de comportamiento y organización que dividen, segmentan y distinguen a unos de otros, a buenos de malos, a semejantes de diferentes, a normales de anormales, en múltiples modos e intensidades (Aparicio, 2008; UNESCO, 2005b).

La atención a las minorías étnico - culturales en América Latina, aún en nuestros días se sigue entendiendo como la necesidad de abordar de manera focal la carencia de grupos excluidos y vulnerables. Y desde este posicionamiento ideológico, se encara la creación de programas especiales destinados a la integración de sujetos deficitarios, que sufren ante todo, su condición de ser "distintos y diversos". Esta situación provoca que los grupos indígenas y afrodescendientes deban ser incluidos a los axiomas políticos y culturales vigentes sin que se repare adecuadamente en sus contextos y acervos socioculturales, sus itinerarios subjetivos y sus proyectos biográficos, reforzando así los axiomas normativos de una sociabilidad escolar unívoca y estandarizante.

7 A MODO DE CIERRE

Los problemas ligados a la exclusión educativa y social en América Latina han concitado en el área política y educativa la preocupación por elaborar medios y programas técnicos que faciliten la visibilización de las diferentes poblaciones y de las demandas escolares y que favorezcan la orientación focalizada de acciones de apoyo a las comunidades indígenas y afrodescendientes.

Empero al énfasis depositado en la focalización del gasto social público y de la inversión educativa, los efectos alcanzados por estas medidas han acentuado la fragmentación y la fractura del sistema educativo, puesto que se tendió sistemáticamente a ofrecer a sectores desaventajados y en riesgo social ofertas de formación suplementarias y asistencialistas (de calidad preeminentemente baja) que cargaban consigo el estigma segregador y descalificante por ser consideradas como ofertas especiales direccionadas a suplir exclusivamente carencias y debilidades.

La falta de percepción y de inclusión de la diversidad cultural como vías de potenciación y desarrollo de una propuesta educativa crítica y pertinente constituye sólo la punta de iceberg de un problema de fondo basado en la desigualdad, en la segregación cultural y en la escasas

posibilidades de inclusión que padecen los sectores vulnerables. Irrumpir sobre el orden inmanente de la exclusión social significa plantar cara a la injusticia social, a la pobreza y a la desigualdad imperantes en América Latina, lo que desmedra la posibilidad de construir un espacio de convivencia a través de la inclusión de la diferencia, el respeto a la diversidad y el conocimiento mutuo como punto de partida para la transformación social.

El aporte de las TIC incluidas en procesos de cambio profundo a nivel de las Comunidades escolares, llega a incidir positivamente en procesos de participación y empoderamiento social. La condición insoslayable de esta capacidad inclusiva tiene que ver con una transformación del curriculum, desde el diseño didáctico propiamente dicho hasta la práctica educativa a la interna de las aulas. No basta agregar dispositivos tecnológicos, sino integrar la concepción y estrategias intrínsecamente unidas a metodologías de inclusión TIC que desarrollan y promueven procesos de mejora de las condiciones de comunicación, participación y poder de los grupos menos atendidos, o de mayor marginalidad.

NOTAS

¹ Doctor en Ciencias de la Educación por Eberhard-Karls Universität Tübingen (Alemania, 2004).

² Doctoranda en Educación, Programa Procesos de Formación en Entornos Virtuales. Universidad de Salamanca, España.

³ La falta de reconocimiento de los derechos de las minorías étnico - culturales se condice con la insuficiente visibilización política de sus demandas civiles emergentes y la disposición de mecanismos institucionales y políticos en contextos sociales heterogéneos. Esta situación, atisba las posibilidades de incrementar las oportunidades de participación social e interpela la efectividad del modelo de desarrollo vigente (Tetzlaff, 2000).

⁴ Plan Ceibal, www.ceibal.edu.uy (sitio web consultado el 21/04/09).

⁵ El texto correspondiente al 16/10/09 podrá ubicarse en la edición digital del diario El País de España, http://www.elpais.com/articulo/internacional/Uruguay/da/ordenadores/todos/estudiantes/primaria/elpepuint/20091016elpepuint_12/Tes (sitio web consultado el 29/10/09).

REFERENCIAS

APARICIO, P. Ch. (2008). Desde la diversidad hacia la desigualdad: ¿destino inexorable de la globalización? A modo de introducción. En Aparicio, Pablo (Coord.) Desde la diversidad hacia la desigualdad: ¿destino inexorable de la globalización? Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información. Vol. 9, nº 2. Universidad de Salamanca. http://www.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_09_02/n9_02_editorial.pdf

APARICIO, P. Ch. (2008b). Jóvenes, educación y sociedad en América Latina: Los retos de la integración en un contexto de creciente pluralización cultural y segmentación socioeconómica. En de la Fontaine, D. & Aparicio, P. Ch. (Comp.): Diversidad cultural y desigualdad social en América y el Caribe: desafíos de la integración global, pp. 155-198

APARICIO, P. Ch. & Silva Menoni, M. del C. (2008). Educación, heterogeneidad cultural e integración de las nuevas generaciones en un contexto global. El aporte de las TIC para la transformación educativa en América Latina. En Aparicio, P. (Coord.) Desde la diversidad hacia la desigualdad: ¿destino inexorable de la globalización? [monográfico en línea]. Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información. Vol. 9, nº 2. Universidad de Salamanca. [Fecha de consulta: 20/07/2009]. http://www.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_09_02/n9_02_apariciosilva.pdf

BANCO MUNDIAL (2006). World Development Report 2007, Development the next Generation. Washinton DC: World Bank.

BAUMAN, Z. (2005). Dentro della globalizzazione. Le conseguenze sulle persone. Bari – Roma: Laterza.

BECK, U. (1998). Was ist Globalisierung? Irrtümer des Globalismus – Antworten auf die Globalisierung. Frankfurt/M. 1998 (4ta edición).

BOECKH, A. (2007). Die lateinamerikansiche Entwicklung im Spannungsfeld von kultureller Imitation und Eigenständigkeit, en: Boeckh, A. / Sevilla, R. (Ed.): Kultur und Entwicklung. Vier Weltregionen im Vergleich, Baden-Baden., pp. 4-13

CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe) (2006): Los pueblos indígenas y afrodescendientes ante el nuevo milenio. Santiago de Chile: CEPAL

CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe) (2007). Panorama Social 2007. Santiago de Chile: CEPAL

CEPAL (2007). Panorama Social de América Latina 2007. Santiago de Chile: CEPAL.

CEPAL, AECID, SIC & OIJ (2007). *Cohesión social en Iberoamérica. Un modelo para armar*. Santiago de Chile: CEPAL.

CEPAL & UNESCO (Comisión Económica para América Latina y el Caribe/ Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) (2005). "Invertir mejor para invertir más: financiamiento y gestión de la educación en América Latina y el Caribe", Serie Seminarios y Conferencias, N° 43. Santiago de Chile: CEPAL.

HOPENHAYN, M., Bello, A. & Miranda, F. (2006). *Los pueblos indígenas y afrodescendientes frente al nuevo milenio*. Santiago de Chile: CEPAL / GTZ.

NEUSER, H. (2008). La formación política y la participación de indígenas en los países Andinos. Aproximaciones estratégico-didácticas e indicaciones para su implementación. En de la Fontaine, D. & Aparicio, P. Ch. (Comp.): Diversidad cultural y desigualdad social en América y el Caribe: desafíos de la integración

global, pp. 25-46.

SCHMELZER, S. (2008). Pobreza en Brasil: qué rol juegan diferencias de raza? En de la Fontaine, D. & Aparicio, P. Ch. (Comp.): Diversidad cultural y desigualdad social en América y el Caribe: desafíos de la integración global, pp. 243-266.

SEN A. & KLIKSBERG, B. (2008). *Primero la gente*. Barcelona: Deusto.

STRÖBELE-GREGOR, J. (2004). Herausforderungen an die Demokratie. Indigene Völker und Gesellschaft in Lateinamerika. en: Feldt, H./Speiser, S. (Ed.): *Indigene Völker in Lateinamerika und Entwicklungszusammenarbeit (GTZ)*. Eschborn.

TEDESCO, Juan C. (2004). "Desafíos de la educación secundaria en América Latina", en C. Jacinto, (coord.), *¿Educar para qué trabajo?. Discutiendo rumbos en América Latina*. Editado por La Crujía, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología; Ministerio de Trabajo Empleo y Seguridad Social y RedEtis, Buenos Aires.

TEDESCO, J. C. (2005) *Las TICs y la desigualdad educativa en América Latina. Tercer Seminario sobre Las Tecnologías de Información y la Comunicación y los desafíos del aprendizaje en al Sociedad del Conocimiento*. Santiago de Chile, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.

UNCETA, K. (Dir.) (2007) *La cooperación al desarrollo en las universidades españolas*. Madrid, Agencia Española de Cooperación Internacional al Desarrollo.

UNESCO (2005). Educación y diversidad cultural. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO

UNESCO (2005b). International Flows of Selected Cultural Goods and Services, 1994-2003. Defining and Capturing the Flows of Cultural Trade. Paris: UNESCO

UNESCO & PREALC (2008). *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: garantizando la educación de calidad para todos*. Informe regional de revisión y evaluación del progreso de América Latina y el Caribe hacia la EPT. Santiago de Chile: UNESCO.

UNESCO (2008) *Ceibal en la sociedad del siglo XXI. Referencias para padres y educadores*. Montevideo, Oficina Regional de Ciencia de la UNESCO para América Latina y el Caribe.

UNDP (2007). Ethnicity and the Millennium Development Goals: <http://www.undp.org/latinamerica/docs/EMDG%20.pdf>

Recebido em: 05/07/2010

Aceito para publicação em: 08/11/2011