

LAS CONDICIONES DE EDUCABILIDAD DIGITAL DE LA NIÑEZ EN SITUACIÓN
DE SEGREGACIÓN ESCOLAR SOCIOECONÓMICA

EDWAR CAMILO LOPERA ZULUAGA

UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA

ESCUELA DE CIENCIAS SOCIALES

DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES

MEDELLÍN

2022

LAS CONDICIONES DE EDUCABILIDAD DIGITAL DE LA NIÑEZ EN SITUACIÓN
DE SEGREGACIÓN ESCOLAR SOCIOECONÓMICA

EDWAR CAMILO LOPERA ZULUAGA

Tesis de grado para optar al título de Doctor en Ciencias Sociales

Directora

BEATRIZ ELENA MARÍN OCHOA

Doctora en Comunicación y Periodismo

Codirectora

MARÍA ELENA GIRALDO RAMÍREZ

Doctora en Comunicación Audiovisual y Publicidad

UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA

ESCUELA DE CIENCIAS SOCIALES

DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES

MEDELLÍN

2022

Medellín, julio 26 de 2022

Edwar Camilo Lopera Zuluaga

“Declaro que este trabajo de grado no ha sido presentado con anterioridad para optar a un título, ya sea en igual forma o con variaciones, en esta o en cualquiera otra universidad”. Art. 92, párrafo, Régimen Estudiantil de Formación Avanzada.

Firma del autor (es)

 Edwar Camilo Lopera Z.

A la memoria de Adriana y Daniel

Agradecimientos

A las niñas, niños, colegas docentes, directivos docentes y familias que integran a la Institución Educativa La Camila, del municipio de Bello; los coautores de este documento.

A Claudia, Hernando, Jonatan y Cristian por su empatía y paciencia para respetar mis espacios interminables de lectura y escritura.

A Lady y Goya por su mirada cómplice y escucha paciente.

Al grupo de jurados y directoras de tesis por su lectura y disposición para ser mis interlocutores.

Al universo, y su creador, por disponer solo los tiempos y espacios que me convenían.

Contenido

Capítulo 1. Introducción	18
1.1 Problema de investigación.....	18
1.2 Aportes de esta tesis	21
1.3 Justificación del estudio	22
1.4 Propósito y objetivos de la investigación	24
1.5 Importancia del estudio	25
Capítulo 2. Revisión de la literatura	28
2.1 Definición del término “condiciones de educabilidad”	29
2.2 Sobre los contextos que han justificado abordar la noción “condiciones de educabilidad”	33
2.3 Los ejes de la noción de “condiciones de educabilidad”	37
2.3.1 <i>La relación escuela-equidad</i>	37
2.3.2 <i>El pacto familia-escuela</i>	40
2.3.3 <i>La construcción de subjetividad</i>	45
2.3.4 <i>Las disposiciones de las políticas educativas</i>	49
2.4 Resumen de los ejes constitutivos de las condiciones de educabilidad.....	51
2.5 Revisión crítica a la investigación sobre condiciones de educabilidad digital y segregación escolar socioeconómica	53
Capítulo 3. Referente teórico-conceptual	60

3.1	Referentes teóricos	60
3.1.1	<i>Paradigma interpretativo constructivista</i>	61
3.1.2	<i>Visión de sociedad como interacción simbólica</i>	63
3.2	Las nociones sensibilizadoras.....	65
3.2.1	<i>Para esclarecer la relación escuela-equidad que los actores significan y construyen respecto a la educación digital</i>	66
3.2.2	<i>Para esclarecer la forma de actualizarse el pacto familia-escuela en el contexto de incursión digital y de segregación escolar socioeconómica</i>	67
3.2.3	<i>Para esclarecer las manifestaciones de la experiencia digital de los estudiantes con relación a sus familias y la escuela</i>	69
3.2.4	<i>Para esclarecer la tensión entre las disposiciones de las políticas y las perspectivas digitales de los actores escolares</i>	70
3.2.5	<i>Para esclarecer el rol del profesor investigador en el favorecimiento de las condiciones de educabilidad digital</i>	71
3.3	Marco de referencia	72
3.4	Preguntas de investigación	74
Capítulo 4. Diseño metodológico		75
4.1	El caso	75
4.1.1	<i>Delimitación del caso</i>	76
4.2	El caso en contexto	79
4.2.1	<i>La situación de segregación escolar socioeconómica</i>	80
4.2.2	<i>El contexto municipal de segregación escolar socioeconómica</i>	82

4.2.3	<i>Contorno de la investigación. La Institución Educativa “La Camila”</i>	88
4.3	El método.....	93
4.3.1	<i>Fuentes de datos</i>	94
4.3.2	<i>Estrategia de muestreo</i>	95
4.4	Los participantes.....	96
4.4.1	<i>El profesor investigador</i>	96
4.4.2	<i>Los estudiantes</i>	98
4.4.3	<i>Las familias</i>	98
4.4.4	<i>Los docentes y directivos docentes</i>	99
4.5	Los documentos claves.....	99
4.6	Las estrategias para la recolección de datos	99
4.6.1	<i>Encuesta exploratoria</i>	100
4.6.2	<i>Construcción de la relación investigativa usando un mediador metodológico: la estrategia educativa digital “Iungo”</i>	101
4.6.3	<i>Observación participante</i>	102
4.6.4	<i>Talleres pedagógicos</i>	103
4.6.5	<i>Grupos focales</i>	107
4.6.6	<i>Entrevistas en profundidad</i>	108
4.6.7	<i>Revisión de documentos políticos</i>	110
4.7	La gestión de los datos	110
4.8	El análisis y la interpretación de los datos.....	111
4.9	La integridad metodológica.....	117

4.9.1	<i>Indicador de mutua exclusividad</i>	117
4.9.2	<i>Indicador de triangulación por técnicas de investigación</i>	118
4.9.3	<i>Indicador de triangulación por participantes</i>	119
4.9.4	<i>La validación del respondiente</i>	120
4.9.5	<i>Sobre la transferibilidad del saber construido</i>	121
4.10	Las limitaciones del estudio	121
Capítulo 5. Hallazgos		124
5.1	Escuela-equidad.....	126
5.1.1	<i>La escuela como parte fundamental del barrio</i>	127
5.1.2	<i>La educación con el ejemplo del consumo de drogas es muy difícil</i>	132
5.1.3	<i>El definitivo rol de la mujer</i>	133
5.1.4	<i>El barrio con gente trabajadora y solidaria</i>	134
5.1.5	<i>La sensación de oportunidades negadas</i>	136
5.1.6	<i>La percepción espacial del barrio</i>	141
5.1.7	<i>El contexto digital y las tácticas de acceso</i>	142
5.2	Pacto familia-escuela	148
5.2.1	<i>Estrategias parentales digitales de la familia-escuela</i>	150
5.2.2	<i>Advertencia de los riesgos digitales</i>	165
5.2.3	<i>Uso cotidiano de la tecnología digital</i>	181
5.3	Construcción de subjetividad	192
5.3.1	<i>Aprendizajes espontáneos</i>	193
5.3.2	<i>Censura de contenidos</i>	195

5.3.3	<i>Enseñanza a la familia</i>	196
5.3.4	<i>Identificación de los propios aprendizajes</i>	197
5.3.5	<i>Pertenencia a grupos de interés</i>	198
5.3.6	<i>Habilidad para jugar en línea</i>	199
5.3.7	<i>Sentimientos frente al aprendizaje</i>	199
5.3.8	<i>La utilidad escolar de la tecnología digital</i>	200
5.4	Disposiciones de la política digital.....	201
5.4.1	<i>Los principios de inminencia, irreversibilidad y omnipresencia digital que justifican a las políticas Conpes</i>	203
5.4.2	<i>La ecuación unidireccional entre transformación digital igual a desarrollo socioeconómico</i>	207
5.4.3	<i>El régimen de responsabilidad individual e institucional</i>	210
5.4.4	<i>La formación para los ritmos de la transformación digital, el rendimiento y la competitividad</i>	213
5.4.5	<i>Las condiciones habilitantes restringidas al acceso, la conectividad y la formación digital</i>	214
5.4.6	<i>Parentalidad garante de implementar la política digital</i>	216
5.5	Un hallazgo emergente. Los itinerarios adelantados por el profesor investigador para implementar la estrategia educativa digital	217
5.5.1	<i>Itinerario I. Reflexionar sobre la identidad docente</i>	217
5.5.2	<i>Itinerario II. Construir una visión propia de aprendiz digital</i>	219
5.5.3	<i>Itinerario III. Considerar la pertinencia pedagógica</i>	221
5.5.4	<i>Itinerario IV. Tejer artesanía didáctica</i>	223

5.5.5 Itinerario V. Sostener el aprendizaje digital	226
5.6 Resumen de hallazgos principales.....	229
Capítulo 6. Discusión.....	232
6.1 De la pregunta por la relación escuela-equidad a la construcción de la situación escolar digital.....	233
6.2 Del pacto familia-escuela al consenso sobre el rol parental digital.....	238
6.3 De la construcción de subjetividad a la ecología de experiencias digitales escolares..	242
6.4 De las disposiciones de las políticas a las perspectivas digitales de los actores educativos	245
6.5 De la docencia restringida a la reflexividad docente como habilitante de la educabilidad digital.....	251
Capítulo 7. Conclusiones y recomendaciones.....	255
7.1 Resumen.....	255
7.2 Conclusiones.....	260
7.2.1 <i>La conclusión respecto a la relación escuela-equidad.....</i>	<i>262</i>
7.2.2 <i>La conclusión respecto al pacto familia-escuela</i>	<i>263</i>
7.2.3 <i>La conclusión respecto a la construcción de subjetividad</i>	<i>264</i>
7.2.4 <i>La conclusión respecto a las políticas educativas</i>	<i>265</i>
7.2.5 <i>Conclusiones respecto a la profesión docente.....</i>	<i>265</i>
7.3 Recomendaciones	266
7.4 Líneas de investigación futura	269

<i>Epílogo</i>	272
<i>Referencias</i>	276
<i>Anexos</i>	291

Lista de tablas

Tabla 1. Comparación datos preliminares con proyecto Global Kids Online	23
Tabla 2. Instituciones Educativas del municipio de Bello.....	84
Tabla 3. Segregación escolar socioeconómica municipio de Bello 2015-2019 por uniformidad y exposición.....	87
Tabla 4. Comparativo municipal y nacional de los indicadores de uniformidad y exposición	87
Tabla 5. Promedio cobertura por NSE 2015-2019 en la Institución Educativa "La Camila", municipalidad de Bello.....	93
Tabla 6. Indicador de triangulación de las técnicas de investigación.....	119
Tabla 7. Indicador de ponderación de la participación.....	120
Tabla 8. Sumario del contenido de las políticas Conpes 3975 y 3988	204
Tabla 9. Recomendaciones. Tabla de verificación	268

Lista de figuras

Figura 1. Infografía. Acceso digital de los estudiantes.....	23
Figura 2. Eje constitutivos de las condiciones de educabilidad.....	52
Figura 3. Marco de conceptual inicial	73
Figura 4. Infografía caracterización socioeconómica de los estudiantes y sus tutores.....	78
Figura 5. Infografía caracterización socioeconómica de los docentes y directivos.....	79
Figura 6. Ubicación del municipio de Bello	83
Figura 7. Ubicación de la Institución Educativa "La Camila", municipio de Bello	89
Figura 8. Taller 1 “Representar nuestro barrio”	104
Figura 9. Taller 2 “Juicio al internet”	105
Figura 10. Taller 3 “Un cuento sobre internet”	106
Figura 11. Taller 4 “árbol de habilidades en internet”.....	106
Figura 12. Graduación estrategia IUNGO	107
Figura 13. Ruta analítica asistida por computadora.....	112
Figura 14. Visualización en red de relaciones entre códigos “Contexto”	115
Figura 15. Estructuración de los memos analíticos	116
Figura 16. Corrección de una infracción a la mutua exclusividad.....	118
Figura 17. Convergencia de las fuentes de datos. Adaptación de Yin (2003)......	125
Figura 18. Diagnóstico de pertinencia de la estrategia pedagógica. “Experiencias digitales de estudiantes sin acceso digital”.	222
Figura 19. Registros fotográficos de la artesanía didáctica	225
Figura 20. Contraste entre disposiciones y perspectivas digitales.....	251

Figura 21. Tránsitos. De las condiciones de educabilidad a las condiciones de educabilidad digital259

Lista de anexos

Anexo 1. Acta sustentación pública Lectio Coram.....	291
Anexo 2.Solicitud consentimiento institucional para el trabajo de campo.....	292
Anexo 3. Certificación student trainer Atlas Ti.....	293
Anexo 4. Comprobante adquisición licencia individual Atlas Ti.....	294
Anexo 5. Consentimiento informado participación en el estudio.....	295
Anexo 6. Encuesta acceso, usos y gustos digitales.....	296
Anexo 7. Hoja de trabajo cartografía de gustos y consumos digitales.....	297
Anexo 8. Encuesta familias.....	298
Anexo 9. Formato diario pedagógico de observación.....	299
Anexo 10. Taller Cuento sobre internet.....	300
Anexo 11. Hoja de trabajo taller árbol de habilidades digitales.....	301
Anexo 12. Taller graduación estrategia digital Iungo.....	302
Anexo 13. Consentimiento grupo focal estudiantes.....	304
Anexo 14. Guía grupo focal estudiantes.....	305
Anexo 15. Hoja de trabajo grupo focal estudiantes.....	306
Anexo 16. Guía grupo focal docentes y directivos.....	307
Anexo 17. Entrevista profundidad estudiantes.....	308
Anexo 18. Entrevista profundidad familias.....	309
Anexo 19. Entrevista profundidad docentes y directivos.....	310

Resumen

La investigación sobre las condiciones de educabilidad desarrolló un marco conceptual para analizar la trayectoria escolar de la niñez en América Latina. No obstante, este marco es insuficiente para advertir los retos que supone la agenda digital en los contextos caracterizados por la segregación escolar socioeconómica. Por ello, esta investigación pretende esclarecer las condiciones de educabilidad digital que rodean a niños y a niñas de escuela primaria en situación de segregación, generando así mayor capacidad para asumir la educación digital, en particular en contextos desfavorecidos. Dada la naturaleza cualitativa de esta indagación, optamos por un diseño de estudio de caso instrumental en el que se analizan las condiciones que acompañan a niños, familias y profesorado durante la implementación de una estrategia educativa digital, liderada por un docente-investigador en una escuela segregada. Los datos se recolectaron a través de encuestas, observación participante, talleres pedagógicos, grupos focales, entrevistas en profundidad y una revisión documental a dos políticas digitales. Se encontró que el tradicional marco conceptual de las condiciones de educabilidad sufre cuatro tránsitos cuando a la pregunta por lo digital se refiere. Por su parte, un resultado emergente sugiere la reflexividad docente como condición que favorece la educación digital.

Esta investigación sobre las condiciones de educabilidad digital resulta pertinente de cara a la transformación digital: comprender cuáles son las condiciones que acompañan la experiencia digital de la comunidad educativa en situación de segregación y proponer cuáles son los itinerarios docentes para atender a la educación digital con niñez segregada y, con estas, evitar la exacerbación y especialización de la situación de segregación escolar socioeconómica como segregación escolar digital.

Capítulo 1. Introducción

1.1 Problema de investigación

Como profesor de escuela primaria pública en la Institución Educativa “La Camila” del municipio de Bello (Colombia) estoy confrontado con la prioridad de promover la educación digital a pesar de la desfavorable y homogénea situación que rodea la trayectoria de mis estudiantes, expresada en un vecindario caracterizado por el asentamiento irregular, las carencias materiales, el acopio de familias en situación de desplazamiento, la concentración del tráfico y el consumo de drogas, además de la proliferación del conflicto armado urbano. Dentro de la escuela, la situación es la confluencia solo de estudiantes del mismo barrio que intentan entre pares avanzar en su trayectoria escolar al interior de una infraestructura deficiente y la provisión estatal intermitente de servicios (alimentación escolar, acceso a internet y recursos pedagógicos). Además, una escuela que está sometida al escrutinio de políticas educativas que promulgan la evaluación de la calidad de los aprendizajes a partir de pruebas censales, comparándola en rankings de mejores/peores escuelas de la municipalidad y presionándola a dejar en un segundo plano las condiciones de educabilidad que (des)habilitan los resultados en estas pruebas, para situar la responsabilidad únicamente en la planeación, ejecución y evaluación del *currículum* escolar. Mis observaciones sobre esta situación desfavorable y homogénea que rodea el aprendizaje fueron caracterizadas dentro del fenómeno de segregación escolar referido la distribución desigual de estudiantes en las escuelas según características personales o sociales (Bellei, 2013; Dupriez, 2010; Ireson y Hallam, 2001).

Para esta situación, la literatura refiere la segregación escolar socioeconómica como un fenómeno vigente y en evolución que arriesga la calidad de los aprendizajes de la niñez (Murillo, 2016; Murillo, Duk y Garrido, 2018). La investigación previa demostró cómo la segmentación

del alumnado disminuye las posibilidades de encuentro en una misma escuela de estudiantes de diferentes orígenes socioeconómicos, por tanto, la labor escolar de cohesión social, encuentro y socialización está comprometida (Murillo y Duk, 2016). Por una parte, los más desfavorecidos pierden la oportunidad del reconocido y beneficioso efecto pares en los rendimientos escolares (Krüger, 2020; Murillo, Duk y Martínez-Garrido, 2018; OCDE, 2011, 2013, 2016), además, experimentan un impacto negativo en las expectativas de aprendizaje, el autoconcepto y la confianza (Murillo y Duk, 2016). En la contraparte, los estudiantes más favorecidos ven reducidas las posibilidades de educarse en escenarios incluyentes y diversos, por tanto, están limitados a versiones parciales y homogéneas de realidad que alimentan el discurso del nosotros/otros o el de los deseados/indeseados (Córdoba et al., 2020). La problemática no es tímida ni incipiente, el fenómeno de la segregación campea por los sistemas educativos nacionales de América Latina sin distinción, a tal magnitud y evolución, que es capaz de limitar los aprendizajes y dejar a la retaguardia a los más desfavorecidos (Bonal, 2018; Charmillot y Felouzis, 2020; Ferrando et al., 2020; Lisboa et al., 2020; Martínez-Garrido et al., 2020; Murillo y Martínez-Garrido, 2017, 2018; Ramírez y Vázquez, 2020).

En este contexto, como profesor, investigador y trabajador en una escuela pública, como muchas en América Latina en situación de segregación escolar socioeconómica, me pregunto por las condiciones de educabilidad que rodean la tarea docente de promover el aprendizaje digital de mis estudiantes. La necesidad original de pensar las condiciones de educabilidad fue liderada por la figura pionera de Juan Carlos Tedesco (1994-2017) en su trabajo con el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la Unesco, sede Buenos Aires (en adelante IIPE-Unesco). La noción de condiciones de educabilidad es una respuesta a la sospecha sobre la efectividad de las reformas educativas de la década de los 90 promovidas en América Latina a

tenor de la declaración de “Educación para Todos de Jomtien” (Unesco, 1990). La cobertura de matrícula llegaba cada vez más a sectores sociales, por tradición relegados del servicio educativo, bajo la ecuación unidireccional de que a mayor educación mejoran los niveles de equidad social. Aun así, sin desconocer los aportes de la educación a las posibilidades de la población, quedaba el sinsabor de por qué la niñez más desfavorecida de la sociedad no alcanzaba aprendizajes de calidad, en otras, por qué su trayectoria escolar no era exitosa a diferencia de los más favorecidos. Las respuestas implicaron ver la ecuación de forma bidireccional, o preguntar a contrapelo por cuánta equidad social es necesaria para que la educación sea exitosa.

Teóricamente, las condiciones de educabilidad son un conjunto de predisposiciones, recursos y aptitudes expresadas por los diferentes actores responsables de la escolarización de la niñez – incluyéndola a esta–, además de las condiciones sociales que rodean el acceso a los recursos, que hacen posible llevar con éxito la tarea educativa de la escuela (López y Tedesco, 2002). Dentro de este conjunto, la homogeneización de las relaciones escolares, consecuencia de una escuela que concentra estudiantes del mismo vecindario en condiciones socioeconómicas desfavorables, es un factor que determina la educabilidad (Navarro, 2004, 2017). Como un tema de investigación, las condiciones de educabilidad recibieron mucha atención la primera década del presente siglo, seguida de una exigua investigación a la fecha, en particular orientada a políticas digitales contemporáneas que responsabilizan al sistema educativo de nuevos aprendizajes en el contexto de antiguas deudas sin saldar como la situación socioeconómica desfavorecida concentrada en muchas escuelas. Por tanto, el estudio de las condiciones de educabilidad al tenor de la educación digital nos permitirá al colectivo docente y directivo de las escuelas en situación de segregación conocer las condiciones que habilitan, o no, el aprendizaje digital, para

emprender la tarea educativa, más allá del entusiasmo por lo digital como solución a los problemas de la educación o el desgano producido por las determinantes socioeconómicas.

1.2 Aportes de esta tesis

El aporte de esta tesis reviste en esclarecer la noción de condiciones de educabilidad digital en un contexto de segregación escolar socioeconómica, toda vez que la investigación en el campo es limitada y apenas situada de forma tangencial, como se afirma en la revisión crítica de literatura (véase sesión 2.5). Para este fin, el diseño metodológico de esta investigación fue inductivo para construir conocimiento fundamentado en la implementación de una estrategia educativa digital dentro de la institución educativa “La Camila”, elegida como caso de estudio. La noción esclarecida por esta tesis se resume en un marco conceptual (véase figura 22) caracterizado por los tránsitos entre la tradicional noción de condiciones de educabilidad y la noción fundamentada por este estudio: las condiciones de educabilidad digital. Esto aporta a superar la exigua producción de conocimiento en el campo.

El aporte de la tesis no se restringe a un desarrollo conceptual porque, al tiempo, permitió algunas implicaciones para el tratamiento práctico y metodológico de la noción de condiciones de educabilidad digital. Respecto al práctico, los datos construidos fueron traducidos como una selección de contenidos digitales justa con la situación de segregación escolar socioeconómica que sugieren experimentación pedagógica por parte del profesorado en contextos análogos al caso de estudio (véase sección 6.5). Estos datos construidos, además, permitieron ofrecer contrastes entre las políticas digitales y la visiones de los participantes (véase sección 6.4), útiles para contextualizar las prescripciones digitales dirigidas al sistema educativo. Por último, respecto al metodológico, los datos construidos permitieron concretar algunos itinerarios útiles

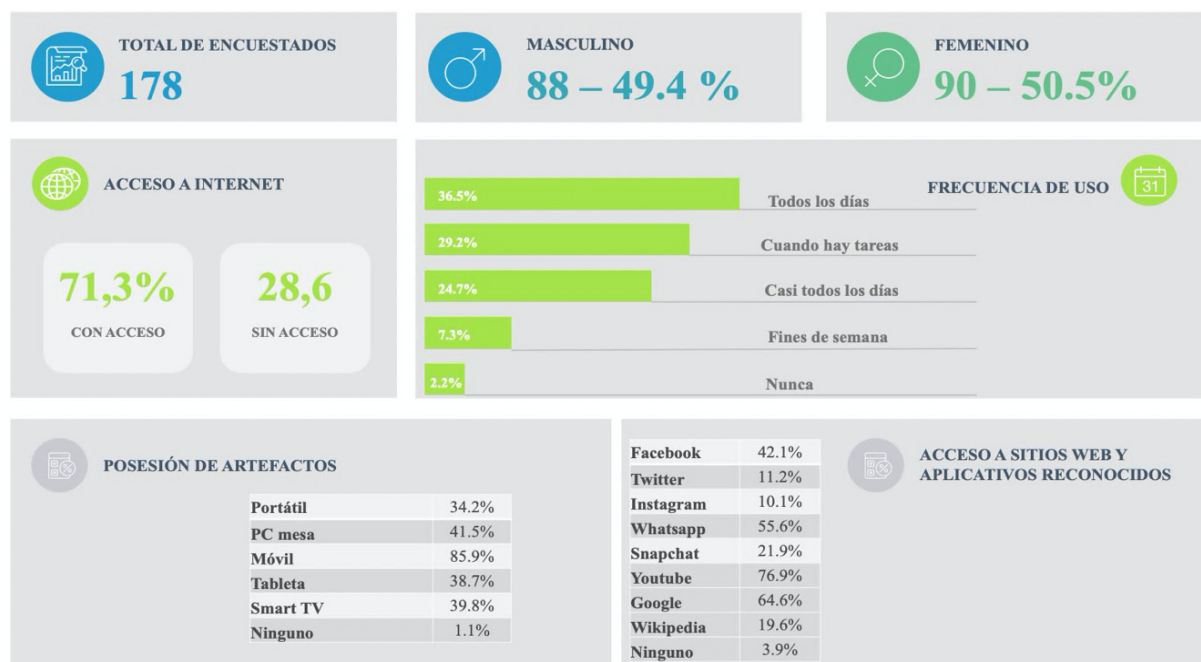
para el profesorado que desee orientar la tarea de esclarecer las condiciones de educabilidad digital en sus escuelas (véase sesión 5.5).

1.3 Justificación del estudio

Como profesor investigador y trabajador de la Institución Educativa “La Camila” caracterizada por su situación de segregación escolar socioeconómica (véase sección 4.2.2), he tenido la oportunidad de recibir formación dirigida a la implementación de programas para la educación digital, presenciar la provisión de hardware y software educativo en mi escuela, además, la gestión de los directivos para el aseguramiento de la conectividad y el mejoramiento de la infraestructura dirigida a la implementación de modelos como el de aula de informática y las Aulas Amigas. La oportunidad de participar en estas acciones me permitió cuestionar, en medio de nuestra situación escolar, qué condiciones de educabilidad rodean la tarea de la educación digital.

Me resultó evidente que el acceso digital no garantizado por completo en los hogares de mis estudiantes (véase figura 1), o las carencias de infraestructura persistentes en la escuela a pesar de la gestión directiva empeñada en el mejoramiento o la dotación de recursos digitales, hacían la tarea de educación digital más retadora que si estuviera situado en una escuela con mayores oportunidades socioeconómicas; sin embargo, los puntos de vista, las disposiciones o la organización en torno a lo digital no era tan obvias. Comencé a darme cuenta de que una variedad de predisposiciones de mis estudiantes ante lo digital, algunas formas de organización familiar para garantizar el acceso y el uso, o las convicciones de mis colegas docentes para conducir la educación digital en un contexto de segregación escolar socioeconómica, presentaban variopintas manifestaciones.

Figura 1. Infografía. Acceso digital de los estudiantes



Nota. Elaboración propia.

Como un paso preliminar para entender las condiciones de educabilidad digital, adopté, inspirado en el proyecto *Global Kids Online*, para las familias una encuesta con preguntas abiertas sobre riesgos y oportunidades digitales (véase anexo 8). Establecí coincidencias entre los resultados, como se evidencia en la tabla 1, y las líneas de investigación priorizadas en los estudios del proyecto internacional asociados al riesgo digital para la niñez, a la vez las oportunidades educativas que pueden significar el uso informado y orientado por los adultos. Además, establecí convergencias respecto a los datos internacionales expresados en estrategias de acompañamiento parental que las familias implementan para garantizar o negar la experiencia digital de la niñez.

Tabla 1. Comparación datos preliminares con proyecto *Global Kids Online*

Líneas de investigación Global Kids Online	Datos encuesta exploratoria a familias
Amenazas	<ul style="list-style-type: none"> • El ingreso a páginas de porno y vídeo no aptos para la niña. • Algunas páginas no aptas para la edad de los niños. Las redes sociales, con sus contactos desconocidos y prototipos que se imponen en moda e imagen

	<ul style="list-style-type: none"> • El internet no debería existir porque acabó con todas las actividades de los niños, ya que ya solo quieren internet • Buscar temas que no vayan acordes a su edad y al estudio.
Oportunidades	<ul style="list-style-type: none"> • Ventajas cuando se usa para fines educativos como consultas, investigaciones, videos instructivos o juegos que desarrollen su creatividad y curiosidad • Herramienta de apoyo escolar. Estimula la investigación y el conocimiento. Desarrolla habilidades tecnológicas. Ayuda a socializar. Herramienta de entretenimiento. • Es bueno el acceso a internet siempre y cuando tengan orientación por parte de un adulto.
Responsabilidades familiares	<ul style="list-style-type: none"> • Supervisar todo lo que el niño hace al estar en la internet. Bloqueos de seguridad para algunas páginas en la internet. • Acompañamiento y orientar sobre las redes sociales y otras páginas y darle a conocer los riesgos que afronta. • Limitar el tiempo de su uso para diversión o entretenimiento. Controlar los sitios que visita y su contenido.
Responsabilidades escolares	<ul style="list-style-type: none"> • Dar más conocimiento a los padres sobre el manejo del internet. • El buen uso del internet. Los riesgos del internet. La edad adecuada para el uso de la internet. Qué páginas pueden acceder los hijos y cómo bloquear algunas. • El autocuidado de los infantes, cómo concientizar al niño del manejo que se les da a las redes sociales y otros contenidos

Nota. Elaboración propia

Por su parte, con mis estudiantes implementé una encuesta con preguntas cerradas sobre el acceso y usos digitales (véase figura 1) complementadas con la construcción de una cartografía de aula sobre gustos digitales (véase anexo 7). Si bien, los resultados coincidieron, con las respuestas de la niñez consultada en el proyecto internacional, en las expectativas de juegos en línea, *youtubers* o música vía *streaming*, no menos relevante fueron las realidades expresadas de expectativas negadas por el acceso insuficiente, las familias restrictivas o las tácticas para acceder a pesar de las carencias. Al finalizar esta exploración fue evidente la necesidad de mayor investigación en dirección a esclarecer las condiciones de educabilidad digital que rodean a la niñez en situación de segregación escolar socioeconómica.

1.4 Propósito y objetivos de la investigación

El propósito de este estudio de caso instrumental fue esclarecer las condiciones de educabilidad digital que rodean a estudiantes de escuela primaria en situación de segregación

escolar socioeconómica. Esto implicó la implementación de una estrategia educativa digital como mediador metodológico para preguntar a los participantes sobre los cuatro ejes de las condiciones de educabilidad revisados en la literatura: la relación escuela-equidad, la conformación del pacto familia-escuela, la construcción de la subjetividad y las políticas sociales.

Los objetivos de esta investigación fueron:

- Describir la relación escuela-equidad construida en el contexto de la incursión digital vivida por los actores escolares de la Institución Educativa “La Camila”.
- Identificar las características del pacto familia-escuela acordado respecto a la educación digital y de segregación escolar socioeconómica.
- Comprender las manifestaciones de la experiencia digital que los estudiantes configuran en su relación con la familia y la escuela.
- Analizar las disposiciones de la política social que prescriben la educación digital para la Institución Educativa “La Camila”.

1.5 Importancia del estudio

Un estudio sobre las condiciones de educabilidad digital de la niñez en situación de segregación escolar socioeconómica contribuirá de diferentes formas al desarrollo de las prácticas dirigidas a la educación digital en el ciclo de escuela primaria. Primero, una descripción de las condiciones de educabilidad digital habilitará al colectivo docente para entender qué actores, puntos de vista y prácticas asociadas a la educación digital deberán ser movilizados, apoyados y estimulados. Segundo, esta información, además, guiará la toma de decisiones del profesorado, basada en la evidencia, para seleccionar contenidos digitales y planear material

educativo justo con la situación escolar, además de poder evaluarlo respecto a su capacidad para proveer condiciones para el aprendizaje digital. Tercero, si las condiciones de educabilidad digital son entendidas, los directivos docentes estarán en la capacidad de liderar una gestión informada de la organización escolar digital, estableciendo sus posibilidades y prioridades. Por último, los estudiantes, familias, docentes y directivos podrán en comunidad revisar sin apasionamientos las líneas estratégicas expresadas en las políticas digitales vigentes, estimar su posibilidad de realización en la situación escolar particular y construir acuerdos en torno a la prioridad de estas en el desarrollo individual y vecinal en el que se inserta la escuela.

Este estudio de caso está dividido en varios capítulos. Una revisión de literatura aparece en el capítulo dos que provee al lector la oportunidad de familiarizarse con la noción de condiciones de educabilidad, además con la investigación previa al respecto que evidencia el vacío de conocimiento con el que se comprometió esta tesis: esclarecer las condiciones de educabilidad digital en un contexto de segregación escolar socioeconómica. El capítulo tres provee un referente teórico-conceptual que proporciona el paradigma de investigación, la visión de sociedad y las nociones sensibilizadoras que permiten consolidar las preguntas de investigación de esta tesis. El capítulo cuarto esboza el diseño metodológico de esta tesis y el mediador metodológico -la estrategia educativa digital- implementado para estimular la construcción de los datos. El capítulo cinco presenta los hallazgos que fundamentan el marco conceptual de las condiciones de educabilidad construido. El capítulo seis, por su parte, discute los hallazgos derivados para cada pregunta de investigación y da cuenta de los tránsitos entre la noción original de condiciones de educabilidad y la noción construida de condiciones de educabilidad digital. Un resumen, las implicaciones de los hallazgos, las potenciales áreas para posteriores

investigaciones, además de una conclusión general de este estudio, serán provistos en el capítulo siete.

Capítulo 2. Revisión de la literatura

Creswell (2003) afirma que la revisión de literatura ofrece al investigador los lentes a través de los cuales puede ver el tema de investigación, además, provee los fundamentos para la construcción de un referente teórico-conceptual que permita orientar las preguntas de investigación. Al respecto, Merriam (1998) expresa que la forma más expedita hacia esta construcción es conducir una cuidadosa revisión de la literatura orientada a identificar las diferentes perspectivas que podrán ser empleadas para contemplar los temas a estudiar. Por tanto, la utilidad de la revisión de literatura será proveer un contexto para el asunto por esclarecer: las condiciones de educabilidad digital de la niñez en contextos de segregación escolar socioeconómica.

La naturaleza inductiva que defiende esta tesis doctoral podría ser debatida, en tanto la ubicación preliminar de la revisión de literatura. Sin embargo, la literatura previa es empleada de forma discreta, además es ubicada al inicio del estudio solo con el propósito de ofrecer un contexto y es evaluada en el capítulo de discusión para apoyar el ejercicio de interpretación (Creswell, 2012). Esta perspectiva asegura la integridad inductiva que persigue el estudio y permite que el investigador ofrezca sus discusiones en el capítulo seis sobre los temas centrales apreciados en la literatura previa, antes que particularizar en estudios específicos.

El presente capítulo está dirigido a proveer al lector una definición del término condiciones de educabilidad, además de los contextos que justificaron, otrora, hablar de esta noción. Luego, este capítulo ofrecerá los ejes o categorías que constituyen a esta noción. Hacia el final, este acápite inventariará los resultados de la revisión crítica de literatura relacionada con la temática de esta tesis, para finalmente hallar el nicho, o laguna de conocimiento, sobre el cual esta investigación hará sus aportes.

2.1 Definición del término “condiciones de educabilidad”

Las variadas perspectivas que encierran a la noción de educabilidad hacen que el término tenga variados usos en la literatura. Navarro (2002) hace referencia a una noción antigua que desde la filosofía de la educación entiende a todo hombre como un ser perfectible, en tanto guarda en sí mismo la potencia de ser educado, por tanto, es educable. La perspectiva existencialista aportó en este sentido que, si bien todo hombre es ontológicamente perfectible, no menos cierto es que ónticamente esta asunción es relativa porque lo óntico hace referencia a las circunstancias que rodean la existencia. Todos los hombres habitan circunstancias diferentes, entonces no todos son seres educables en la medida que la educabilidad obedece a la circunstancia, “en medio del desierto, la potencialidad de ser educado sigue vigente, pero es un dato que no puede ser actualizado” (p. 21).

Siguiendo la pista de Navarro, las teorías de la reproducción social comprendieron la educabilidad como un producto de las tensiones entre las clases sociales, asumiendo así que todo individuo está predestinado a ser educado en proporción a su origen social. Esta predestinación del individuo es apenas modificada por la relativa autonomía que se le concede a la institución escolar para adelantar sus propias agendas educativas dirigidas a atender su contexto social y el desarrollo de contenidos.

Para América Latina, Tedesco (2000) afirma que el uso del concepto de educabilidad, para entonces, contaba con cierta tradición asociada al campo de la educación especial. Este campo estuvo dedicado a atender personas con limitantes motoras, sensitivas, cognitivas y afectivas. Entonces, la educabilidad se asocia en este sentido a disposiciones biológicas-hereditarias vinculadas al desarrollo humano caracterizado por la psicología evolutiva clásica y las clasificaciones de normalidad/anormalidad (Bello, 2002; Castañeda, 2002).

Para el propósito de este estudio, de acuerdo con López y Tedesco (2002), la noción de condiciones de educabilidad “apela al análisis del proceso de producción social de las condiciones para que tenga cabida la práctica educativa, se basa fundamentalmente en la tradición sociológica” (p. 9). En este contexto, las condiciones de educabilidad son definidas como

[...] el conjunto de recursos, aptitudes o predisposiciones que hacen posible que un niño o adolescente pueda asistir exitosamente a la escuela, al mismo tiempo que invita a analizar cuáles son las condiciones sociales que hacen posible que todos los niños y adolescentes accedan a esos recursos (p. 7).

Lo anterior hace necesario distinguir, de acuerdo con Navarro (2003), entre la “educabilidad” entendida como el desarrollo de aptitudes y hábitos del niño en su relación pedagógica con los profesores y las “condiciones de educabilidad”, que se refieren más bien a la situación social y familiar donde se expresan las condiciones mínimas (socioeconómicas, culturales y subjetivas) para garantizar la tarea formativa de la institución escolar. Es decir, la segunda acepción, la aceptada para el presente estudio, “debe ser comprendida siempre como una demanda política y ética a la sociedad y la escuela” (p. 102).

De esta manera, es necesario comprender las condiciones de educabilidad más allá de un estado fijo e inmutable que resigna a los actores educativos a resistir con pasividad la situación desventajosa que les ofrece la sociedad (Castañeda et al., 2004). Todo lo contrario, el término alude a una construcción social (López y Tedesco, 2002), apreciada como el margen de acción, por mínimo que este sea, que tienen los actores comprometidos en la educación de la niñez para edificar su propia trayectoria educativa. Si bien, el planteo filosófico de la educación, arriba presentado, afirma la predisposición de que todos y todas son educables *per se*, no menos cierto es que en circunstancias sociales desfavorables la educabilidad dista de este esencialismo

(López, 2007) y es relativa (Navarro, 2003). Es decir, esta es producida solo a partir de estrategias que permitan acumular los recursos suficientes para que una persona sea educable (Feijoó, 2002).

En el sentido anterior, las condiciones de educabilidad es una noción multívoca, es decir, no hay una sola educabilidad, pues obedece a la situación de cada contexto escolar (Navarro, 2002). Por ejemplo, en contextos desfavorecidos, las condiciones de educabilidad no se resuelven con asegurar el acceso a los recursos o con la demanda de logros por las autoridades educativas, sino que implica un compromiso con

[...] preguntarse hasta qué punto la organización escolar, el currículum o la pedagogía tienen en cuenta las condiciones sociales, económicas y afectivas del alumnado pobre y permite, en definitiva, planificar una intervención educativa que tenga en cuenta las diversas formas en que la propia pobreza dispone a los individuos ante la educación (Bonal, 2009, p. 667).

Este llamado de atención exige mirar a contrapelo la tesis unidireccional que acepta a pies juntillas que la educación por sí misma es el motor para luchar contra de la inequidad social (Bonal, 2006). Este llamado apela a un necesario corrimiento pedagógico (López y Tedesco, 2002), en tanto, implica transitar del foco meramente pedagógico de la acción escolar hacia preocupaciones que asuman la tarea de interrogar a la sociedad y a la escuela sobre su responsabilidad “ético-política por condiciones socioculturales e institucionales mínimas para una escolarización exitosa” (Navarro, 2017, p. 57). Para esta tarea, la noción de condiciones de educabilidad resulta ser es un referente investigativo con sendas utilidades de corte epistemológico, empírico y político.

Con referencia al epistemológico, Bonal (2017) afirma que estudiar las condiciones de educabilidad sitúa el interés por un conocimiento fundamentado, no en la reflexión sobre las capacidades de cada alumno, sino en los factores que podrán incidir en las posibilidades de

aprovechamiento de las oportunidades educativas. Esto es, cómo el contexto desfavorable y la educación interactúan en las prácticas cotidianas de los niños y sus expectativas. La utilidad epistemológica significa transitar de una educabilidad que escruta las capacidades individuales hacia la pregunta por cuál es la posibilidad de garantizar el desarrollo exitoso de los programas educativos en cualquier contexto social y escolar.

Respecto a lo empírico, Mediavilla y Gallego (2016) justifican que la pregunta por las condiciones de educabilidad provee al investigador de un abanico de variables a considerar que son determinantes en el rendimiento educativo de los estudiantes. Además, esta permite visualizar los efectos mediadores de las políticas educativas que mitigan o exacerbaban las desigualdades educativas. En esta línea, Bonal y Tarabini (2012) estiman que la utilidad empírica de la pregunta por las condiciones de educabilidad se constituye en un referente útil para la escuela, en tanto, posa el énfasis en los factores asociados al contexto social, económico, subjetivos y cultural del alumnado que limitan el aprovechamiento de las oportunidades educativas.

Ahora bien, esta utilidad empírica, más allá de un ejercicio de acopio de datos aséptico con la realidad de la niñez, representa para López (2007) y Tarabini (2008) una incuestionable utilidad política en cuanto denuncia de los escenarios de ineducabilidad. Al señalar la no educabilidad se avanza de la responsabilidad, culpa o estigmatización de la capacidad del alumno, al llamado de atención a las instituciones sociales y los sistemas educativos incapaces de desarrollar estrategias adaptadas a las necesidades particulares, además, se pone el acento en políticas educativas que prescriben estándares, y sistemas de seguimiento y responsabilidad para garantizar estos, que son más difíciles de alcanzar en condiciones de vida desfavorables.

Por último, una advertencia al lector. No hay cabida en este estudio a apasionamientos con la noción de condiciones de educabilidad, valga la pena decir que esta no está lejos de críticas expresadas en Baquero (2001, 2013), Narodowski et al. (2004) y Neufeld y Thisted (2004). Sin ser esta una investigación dedicada a resolver estos debates, porque rebasaría sus intereses, la referencia a las críticas, entonces, es un punto de partida para aceptar que la noción revisada hasta el momento es controvertible y no funge de panacea resolutoria de los problemas de equidad social, en particular los educativos. Sin embargo, el problema planteado para esta investigación es el que dicta sentencia sobre su utilidad. Como se aprecia en Zemelman (2005), no es la figura del intelectual quien asegura la utilidad de un concepto, aplanando la realidad para que sea esta la que se adapte a sus condiciones, sino la realidad social e histórica es la que define la utilidad de cada concepto como un mediador de la mirada del intelectual.

2.2 Sobre los contextos que han justificado abordar la noción “condiciones de educabilidad”

Las condiciones de educabilidad es un concepto acotado por Juan Carlos Tedesco (1944-2017) y Néstor López desde el IIFE-Unesco, Buenos Aires. A partir de ellos, ensayado por otros intelectuales de Hispanoamérica. Es menester anunciar que, aunque es una noción con estrecha producción académica, guarda una sensibilidad empírica y política que obliga a no descartarse y continuar explorándole como posibilidad para comprender y animar soluciones a los problemas de inequidad social, en especial la educativa, padecidos por la niñez que confía a la escolarización las alternativas para ampliar sus horizontes de vida más allá de las determinaciones sociales que le acompañan.

Ahora bien, el origen que hizo necesario hablar de las condiciones de educabilidad tuvo por antecedente a la década los 90, un periodo caracterizado por transformaciones sociales, culturales, económicas y políticas en todos los países de Latinoamérica, a través de procesos como el regreso a la democracia y la modernización de la actividad productiva, en particular esta última basada en la apertura económica de las naciones respecto a las tendencias globalizadoras (Bello, 2002). Esta realidad, si bien, iniciada la década en mención, demostró resultados favorables respecto a la situación social y económica, no menos cierto es que a finales del decenio la realidad significó gran inestabilidad y vulnerabilidad económica, además de problemas de financiación de los Estados (Tedesco, 2000). Lo anterior sumado a un creciente desencanto de los pueblos hacia los mecanismos democráticos, alimentado por un mercado laboral de todo menos accesible e incluyente para la población en general. La consecuencia no fue otra que un recrudecimiento de las tasas de inequidad social (Feijóo, 2002).

Los contextos particulares que justificaron inaugurar el uso de la noción de condiciones de educabilidad tienen como referencia los resultados de los estados del arte sobre la relación “Equidad social y educación en América Latina”, auspiciados por el IPE-UNESCO, en Argentina, Chile, Colombia y Perú. De forma general, Juan Carlos Tedesco, en la introducción a cada uno de estos estudios, expresa que haciendo una lectura comparativa es posible identificar aspectos comunes a todos los países evidenciados en la “inequidad en el acceso a la educación, la diversidad en los perfiles sociales y culturales de los alumnos, o las dificultades de la escuela frente a los problemas típicos de la adolescencia como lo son las adicciones o la violencia” (Castañeda, 2002, p. 9).

De forma particular, los contextos expresados en los estudios evidencian:

1. Crecientes niveles de desempleo e informalidad de la población (Castañeda, 2002).

2. Ampliación de la brecha escolar, urbana y rural, para el acceso a la educación. Exclusión y vulnerabilidad de los pueblos rurales e indígenas (Bello, 2002).
3. Segmentación urbana de la población y homogeneización de estudiantes en escuelas (Navarro, 2002).
4. Recomposición de la estructura familiar tradicional y violencia intrafamiliar (Bello, 2002).
5. Persistentes niveles de desnutrición en la niñez, sumando a un acceso deficiente a sistemas de salud (Bello, 2002; Navarro, 2002).
6. Violencia y desplazamiento forzado de las poblaciones (Castañeda, 2002); migraciones (Bello, 2002).

Sumado a estas expresiones, relacionadas con la realidad como se conforman las sociedades latinoamericanas, la inquietud por las condiciones de educabilidad viene acompañada de un evidente contexto de transformación comunicativa que descoloca la centralidad del saber impreso y la centralidad de la escuela como productora del saber (Martín-Barbero, 1999). Al respecto, los estados del arte evidencian la dificultad que reviste para la escuela capitalizar la gran incursión de los medios de comunicación cada vez más en mayores sectores de la población, siendo este fenómeno expansivo una explicación para la adopción de nuevos modelos de vida globalizados y la construcción de nuevas identidades basadas en modelos televisivos que casi monopolizan los consumos culturales de la población (Bello, 2002; Castañeda, 2002). Sin embargo, una realidad que dista de ser aún generalizada porque persisten conglomerados de la sociedad con escasas oportunidades para acceder a estos recursos comunicativos, antes bien promoviéndose nuevas estelas de inequidad asociadas al acceso desigual a los medios de comunicación (Navarro, 2002).

Finalmente, el inventario de contextos que justifican la utilización de la noción de condiciones de educabilidad está completo haciendo referencia a políticas sociales que, para la década de los 90, significaron un giro en la retórica educativa hacia la calidad representada por un interés centrado en aprendizajes útiles, o competencias dirigidas a formar individuos altamente eficaces de cara a las transformaciones, y en su medición. Además, una retórica que hace énfasis antes que, en la cobertura o la inversión en insumos educativos, en los resultados alcanzados por instituciones educativas que son escrutadas por su obsolescencia, o en su defecto por su capacidad de adaptación a los nuevos modelos de gestión educativa (Martínez-Boom, 2004).

Al respecto, afirma Tedesco (2000), estas políticas educativas en los 90 justificaron abordar la noción de condiciones de educabilidad porque la descentralización de la responsabilidad educativa, adjudicada en la figura de la autonomía institucional de las escuelas, sumada a la creación de sistemas de medición de resultados educativos, implicó que, a pesar de las heterogéneas situaciones educativas en América Latina, se utilizara la misma ruta de gestión educativa perdiendo de vista el sentido de estos procesos. Es decir, los procedimientos de gestión tendieron a perder su rol de instrumentos hacia la calidad educativa para terminar transformándose en fines en sí mismos. La valoración de la autonomía y los resultados de aprendizaje, si bien vindicó la iniciativa de las escuelas, al tiempo olvidó que “[...] una mayor autonomía sin mecanismos apropiados para enfrentar el problema de la desigualdad frente a las variables socioeconómicas que afectan al rendimiento escolar puede no solo ser ineficaz para resolver el problema, sino agravarlo aún más” (p. 10).

Es decir, las políticas educativas implicaron retos apenas alcanzables para escuelas en condiciones educativas desfavorables, que vieron muy elevadas las expectativas creadas sobre ellas. Esta descompensación significó dilemas de operacionalización expresados en cuestiones

tales como: el momento oportuno y los prerrequisitos para otorgar autonomía sin que fuera un despropósito, la gradualidad de la exigencia de autonomía y el tipo de actividades que podrían privilegiarse, por último, el rol de las autoridades educativas en estas cuestiones.

En suma, los contextos que han justificado el uso de la noción de condiciones de educabilidad son tres y están relacionados con problemas ligados a: 1. La composición desigual de las sociedades latinoamericanas, 2. Las transformaciones del ecosistema comunicativo, y su impacto en la escolarización, y 3. El despliegue de reformas educativas basadas en la retórica de la calidad que exacerban el déficit de sentido y plantean el problema de su operacionalización en las escuelas más desfavorecidas.

2.3 Los ejes de la noción de “condiciones de educabilidad”

Los ejes de la noción de condiciones de educabilidad proveen un punto de partida desde el cual esclarecer las condiciones de educabilidad digital de la niñez en situación de segregación escolar socioeconómica. La literatura revisada describe cuatro ejes de indagación que, en interacción, dan como resultado las condiciones de educabilidad, a saber:

1. La relación escuela-equidad
2. El pacto familia-escuela
3. La construcción de subjetividad
4. Las políticas sociales

2.3.1 La relación escuela-equidad

El primer eje de indagación identificado en la literatura para abordar la noción de condiciones de educabilidad describe la relación escuela-equidad. Esta relación se produce en contextos

sociales caracterizados por transformaciones de los escenarios políticos, “[...] la crisis de los mecanismos de integración social, las consecuentes transformaciones en la estructura de las sociedades, y el debilitamiento del capital social a partir de la crisis de los espacios públicos y comunitarios” (López y Tedesco, 2002, p. 17). Estas cuestiones vinculadas a la equidad social expresan sus densidades y dimensiones de forma acabada en el contexto de la escuela, porque es allí un lugar de síntesis entre las realidades de la estructura social y las realidades microsociales. Es decir, las dinámicas vinculadas a la gran estructura social como la segregación residencial, el desempleo, discriminación, la violencia, la drogadicción... son procesadas y resignificadas en el marco de las interacciones escolares (Feijoó y Corbetta, 2005). Por tanto, los actores escolares están en la capacidad de representar y otorgar significados, además, elaborar sus interacciones con los otros basados en estas diversas dinámicas sociales que encierran la realidad de la escuela.

Al respecto, la sensación de estar a la periferia de los programas sociales es descrita por Bello y Villarán (2004) como el escaso involucramiento de los más jóvenes a los distintos programas ofrecidos. Por tanto, las escasas oportunidades de participación refleja en las narrativas de los actores escolares una sensación de estar fuera o al margen de las oportunidades sociales.

Esta sensación de periferia está acompañada de sentimientos contradictorios respecto a la realidad barrial (Feijoó y Corbetta, 2005). Por una parte, estos alcanzan niveles que llevan a la resignación de la situación vivida expresada en la naturalización de las situaciones barriales, entre ellas la violencia como una actuación legitimada para resolver los problemas (Castañeda et al., 2004). Sin embargo, la contraparte evidencia un malestar evidenciado en la necesidad de migrar del lugar de residencia por saberse negadas las oportunidades, al tiempo que la labor educativa se percibe demasiado difícil dentro de un panorama representando por valores

infundados en familia, pero que son contradichos con las escenas barriales de desamparo y violencia.

Estos sentimientos contruidos por los actores escolares de marginalidad barrial y periferia para el acceso a los derechos universales están vinculados a la sensación de un Estado que está ausente de la vida cotidiana y que no atiende a sus llamados, como se identifica en estudios como el de Feijoó y Corbetta (2005). Sin embargo, la escuela osa representar la única alternativa a la ausencia total del Estado en las comunidades porque capitaliza las expectativas y la confianza de un futuro más favorable. La escuela, entonces, es un espacio reconocido por dos utilidades. Primero, la utilidad instrumental, en tanto prioriza la finalización de los estudios para poder acceder a empleos, o para los más afortunados vincularse a la educación superior. Segundo, a la vez, la escuela tiene una utilidad contentiva, en tanto, permite satisfacer necesidades insatisfechas en el hogar como alimentación, acceso a medios de comunicación, formación de valores o asignación de responsabilidades. En otras, la escuela funge de espacio protector de las hostilidades evidentes en el vecindario (Navarro, 2004).

La presencia de la escuela activa una suerte de sentido de pertenencia, resiliencia comunitaria y acuerdo en torno a proyectos comunes expresados en estrategias para la compensación de oportunidades negadas (Feijoó y Corbetta, 2005). Los docentes son capaces de proveer de su sueldo necesidades insatisfechas de los estudiantes. A su vez, las familias pueden reunirse para realizar bazares, rifas y colectas para contribuir a que en la escuela haya condiciones de infraestructura o insumos escolares para adelantar las clases. Estas iniciativas de la comunidad en contra de las limitaciones son conceptualizadas por López y Tedesco (2002) como prácticas informales derivadas del ejercicio comprometido de familias y profesores que intentan compensar necesidades insatisfechas.

Para resumir, la relación escuela-equidad reconoce en la escuela un lugar de síntesis de las dimensiones sociales de la equidad expresada en la sensación de oportunidades negadas y de residir en las periferias de la centralidad del acceso a los derechos, evidenciada en escasa pertenencia a los programas liderados por el Estado y al disgusto o resignación respecto a las situaciones vividas en el barrio. En este contexto, la escuela posee dos utilidades: una instrumental y otra contentiva; ambas fungen como un espacio protector libre de malestares y compensador de necesidades insatisfechas. Finalmente, la escuela como espacio de encuentro incentiva prácticas informales adelantadas por profesores y familias para, en comunidad, apostar por el aseguramiento de mínimas condiciones para garantizar la escolarización de los niños.

2.3.2 El pacto familia-escuela

El segundo eje de indagación identificado en la literatura para abordar la noción de condiciones de educabilidad describe al pacto familia-escuela. Este pacto enmarca las relaciones, define los propósitos, los beneficios de la convivencia y la responsabilidad compartida que poseen las familias y la escuela (profesores y directivos) respecto al aseguramiento de una trayectoria escolar exitosa de la niñez (Navarro, 2004).

El pacto implica un cierto acuerdo o convergencia entre el sentido que le asignan las familias y la escuela a la escolaridad en sus respectivos proyectos de vida. De esta manera, estimar la existencia del pacto es posible porque coexisten relatos de los profesores acerca de lo que esperan de las familias y las demandas que las familias profieren a las escuelas (Feijoó y Corbetta, 2005). Lo esperado en este pacto es que los relatos y sentidos que ofrecen familia y escuela a la educación de la niñez converjan en sus sentidos, de ahí que un mayor grado de convergencia suponga ser un habilitante del proceso educativo y una variable a tener en cuenta

para pensar en experiencias escolares exitosas en contextos desfavorecidos. Pero, en su defecto, un alto grado de divergencia en intereses y expectativas sobre el proceso educativo significará, por lo contrario, mayor dificultad para alcanzar resultados positivos (Bello y Villarán, 2009).

En este sentido, expresa Navarro (2017) que la confianza entre familias y escuela es la condición central en la edificación de este pacto, sin embargo, esta condición debe actualizarse en contextos sociales y económicos inestables como en los que se ubican las escuelas latinoamericanas donde cada vez más a una instancia del pacto le resulta más difícil saber de la otra y predecir sus comportamientos. El pacto se fundamenta muchas de las oportunidades en prejuicios carentes de pruebas, por tanto, surgen instancias que contribuyen en la actualización de este vínculo, por ejemplo, la entrega de boletines de calificaciones, la firma de compromisos, las escuelas de padres o las instancias de participación en el gobierno escolar. Una vez es actualizado el pacto se advierte una brecha o una convergencia de intereses y expectativas que terminan afianzando la confianza, o debilitándola.

En concordancia con lo anterior, Castañeda et al. (2004) afirman que la desarticulación del pacto familia-escuela en contextos escolares desfavorecidos se expresa por una disminución de la confianza y se explica, por una parte, por la desprotección social de las familias y, por la otra, por la baja asimilación de estas condiciones por parte de la escuela. En la familia, los problemas de empleabilidad, los bajos niveles educativos, el acceso precario al sistema de salud y vivienda, sumado a la inseguridad ciudadana que tensiona la tarea de integración familiar y el cambio de roles y patrones de crianza han inducido una sensación de inseguridad en todos sus integrantes. Por su parte, en la escuela las expectativas creadas sobre la familia no coinciden con la realidad, por tanto, el pacto es insostenible, propiciando desarticulación de exigencias entre lo que una instancia espera de la otra.

No obstante, la escuela para las familias desfavorecidas continúa siendo un referente confiable. Feijó y Corbetta (2005) afirman que las familias en sectores sociales desfavorecidos depositan confianza en la escuela porque continúa ejerciendo una garantía de futuro, basándose en el discurso del sacrificio familiar para depositar las mejores condiciones materiales posibles con la esperanza de romper la historia familiar desventajosa. En esta condición desfavorecida, las familias tienen la expectativa de experiencias escolares que enriquezcan a la niñez, por tanto, estas están en la capacidad de asumir grandes esfuerzos para lograr que sus hijos asistan a la escuela y logren buenos resultados (Castañeda et al., 2004).

En el estudio de Anabalón-Mercado et al. (2008) se evidencia que la confianza proferida de la familia hacia la escuela se fundamenta en la certeza de la acreditación académica. Si bien es cierto que las familias valoran la institución escolar por brindar oportunidades que en el hogar o el vecindario son negadas, no menos cierto es la preeminencia de la visión instrumental que las familias tienen de la educación; es decir, que el compromiso familiar con este pacto prioriza los procesos académicos y las calificaciones como expresiones de la eficiencia de la escuela. Para las familias conocer el desempeño escolar de los más jóvenes no implica buscar las razones de las calificaciones o las soluciones a los bajos desempeños, porque el interés se resume en la promoción al siguiente nivel académico. Afirma Anabalón-Mercado que la variable de tiempo es un capital con el que cuentan cada vez menos las familias, en particular las menos favorecidas para hacer parte atenta del proceso de escolarización.

Para comprender las brechas de expectativas y prioridades que se generan entre familia y escuela, haciéndose cada vez más insostenible el esperado pacto, afirma Navarro (2004) puede proponerse la hipótesis de la asincronía entre la dinámica sociocultural y la institucionalidad escolar. Esto es, mientras la comunidad se transforma a los ritmos de la sociedad, yendo más

rápido que la escuela, se produce un déficit de institucionalidad. Por tanto, los perfiles de familia, niñez, sus relaciones y significados han mutado y estos cambios no logran la mejor traducción escolar requerida para avanzar con éxito los procesos académicos.

En la contraparte, la escuela se sabe superada por las manifestaciones y transformaciones de los estudiantes y familias. La noción del corrimiento pedagógico (Castañeda et al., 2004; López y Tedesco, 2002) caracteriza esta sensación descrita como un desplazamiento del foco de atención que profesores y directivos han ofrecido desde los aspectos exclusivamente didácticos-pedagógicos hacia los sociales. De esta manera, la efectividad de los métodos de enseñanza o la ejecución de los proyectos escolares se condiciona a la consigna de que, solo una vez las intervenciones del Estado mejoren las condiciones socioeconómicas de acceso a la escuela, podría mejorarse el desempeño de los estudiantes. De esta manera, las bajas o altas expectativas de la escuela sobre sus estudiantes, y familias, se correlaciona con los niveles socioeconómicos de partida. Esta consigna, aunque se sabe cierta, dista de ser suficiente porque su aceptación *a priori* limita las posibilidades de mejoras sustanciales que podrían ofrecerse en contextos socioeconómicos desfavorables (Feijoó, 2002).

López (2007) reconoce que esta sensación de asincronía del profesorado con los estudiantes, y sus familias, está expresada en la pérdida de control pedagógico y la vigencia bajo sospecha de las herramientas pedagógicas. Esta sensación es una variable que erosiona el aporte de confianza que los docentes esperan ofrecer para la celebración del pacto familia-escuela. El sentimiento de pérdida es descrito por Feijoó y Corbetta (2005) como la añoranza de un mundo de abordaje profesional caracterizado por la autoridad del docente dentro del aula, ahora puesta en duda. Entonces, la gran labor que enfrenta el profesorado para reactivar su compromiso y aporte al pacto familia-escuela pasa por su construcción entre equilibrio y ambigüedad; es decir,

respondiendo la pregunta por cómo equilibrar el tiempo dedicado a los contenidos escolar y a la labor de contención social y protección de sus familias y estudiantes desfavorecidos.

Es evidente entonces que el pacto familia-escuela es variopinto y dista de homogéneas disposiciones, todo lo contrario, resuelve ser una necesaria instancia que habilita la educabilidad de los más jóvenes y demanda de los adultos su capacidad para actualizarlo en condiciones escolares desfavorecidas. De acuerdo con Navarro (2004), este pacto con todas sus expresiones adquiere diversos ritmos en acuerdo con las dinámicas de acción conjunta entre familia-escuela en contextos desfavorables. Primero, una lógica de complementariedad reconocida en el acuerdo de entendimiento de familia-escuela que han entendido que la forma más expedita para el alcance de los objetivos escolares es mediante la cooperación. Segundo, una lógica de competencia que supone que mientras una instancia del pacto gana, la otra pierde. Finalmente, una lógica de contradicción sería suicida porque se instala en la idea de la eliminación; esto es, por una parte, la escuela busca expulsar al estudiantado problema, o, por la otra, la familia desea lo antes posible mejorar sus posibilidades de movilidad social para cambiar de escuela al estudiante porque ha perdido la confianza con la institucionalidad.

Para resumir, el pacto familia-escuela es un eje constitutivo de las condiciones de educabilidad porque es un acuerdo que define propósitos y responsabilidades compartidas que poseen tanto la familia como la escuela. El aseguramiento de este pacto provee de condiciones favorables para una trayectoria escolar exitosa para la niñez. El pacto se espera sea el resultado de la mayor convergencia de intereses y expectativas posibles, de lo contrario, la brecha de expectativa o la escasez de acuerdo significa mayores probabilidades de resultados escolares negativos. En contextos desfavorecidos como en los que se instala esta investigación, el pacto significa una necesaria actualización entre el contexto de inestabilidad socioeconómica de las

familias y las expectativas escolares para evitar que las decisiones escolares antes que en prejuicios sean fundamentadas en la realidad que condiciona la vida de los estudiantes. Así, una escasa actualización arriesga el pilar fundamental de este pacto: la confianza. Esta última, una vez es erosionada, limita en las familias su perspectiva positiva ante el futuro que ofrece la escuela y, por su parte, somete al profesorado y directivos a desempeñar su labor con la sensación de asincronía y corrimiento pedagógico. Está claro entonces que este pacto está lejos de homogeneidad, por tanto, de su permanente actualización y construcción depende que este eje de la educabilidad garantice esperanzas a pesar de las situaciones adversas con las que la niñez accede a la escuela.

2.3.3 La construcción de subjetividad

El tercer eje de indagación identificado en la literatura para abordar la noción de condiciones de educabilidad describe la construcción de subjetividad. De acuerdo con Feijóo y Corbetta (2005) explorar la construcción de subjetividad resulta necesario debido a los cambios sociales producidos en contextos históricos caracterizados por la desigualdad social, sumado a contextos de alcance mundial como la globalización de la vida cotidiana, la producción y circulación de conocimientos a partir de medios tecnológicos. La noción de educabilidad, entendida como una producción de los sujetos en medio de sus interacciones, implica identificar las formas en que estos se edifican como tales y las características particulares en cada uno de ellos. Así, explorar la construcción de subjetividad es central porque expresa al tiempo la interacción de condiciones materiales y condiciones personales evidentes en las maneras en que los sujetos pueden adecuarse para atenuar, modificar o superar las restricciones de la estructura social que sobre estos operan. En definitiva, atender a la construcción de subjetividad significa reconocer en cada

individuo su capacidad para hacer frente a las determinaciones de su contexto, además de producir comportamientos en lugar de adaptarse pasivamente a su realidad.

De esta manera, Castañeda (2003) afirma que el sujeto es un ser psicosocial en permanente construcción; su identidad, y la formas de socialización, se funden en la acción subjetiva, que tiene lugar en los diferentes escenarios donde tramita la vida cotidiana y, en el sentido, que los estos atribuyen a su acción y experiencia diaria. Por tanto, el abordaje empírico de la investigación sobre condiciones de educabilidad pregunta a los estudiantes sobre sus representaciones en escenarios educativos desfavorables, además, indaga por la capacidad de la escuela para atender sus necesidades de educabilidad (Castañeda et al., 2004).

Respecto de la construcción de subjetividad de los estudiantes, el estudio de Feijoó y Corbetta (2005) da cuenta de cómo las expectativas de futuro de los estudiantes están depositadas en la escuela como un paraje donde es posible adquirir los aprendizajes para sacar adelante la familia. Este componente es refrendado en los resultados del estudio de Bello y Villarán (2004), en particular, los hallazgos están dirigidos a las estudiantes (mujeres) quienes demuestran mayor claridad que los estudiantes (hombres) para optar por un proyecto de vida en el cual la escolarización, más allá de la escuela básica, significa una oportunidad para formarse en una profesión y garantizar acceso al mercado laboral.

Esta expectativa de soñar futuros posibles, a partir de cursar la escolarización, es explicada por la voluntad y el deseo de aprender. Feijoó y Corbetta (2005) afirman en los datos de su estudio que la voluntad de aprender significa en sectores escolares desfavorecidos la posibilidad de forjar capacidades a partir del esfuerzo. Sin desconocer las limitaciones materiales, la mayor limitación para al aprendizaje significará evadir el esfuerzo como consecuencia de la queja permanente por la situación desfavorecida que cada estudiante ha tenido que enfrentar. Entre

estas condiciones, la transformación del esfuerzo cotidiano en capacidades para no ver resignadas las posibilidades de futuros deseados juega un papel central la creatividad.

La educación de la creatividad está asociada con la posibilidad de fomentar la resiliencia a pensar de las condiciones hostiles; aquella capacidad de adaptación de los individuos ante agentes perturbadores que se saben adversos en la vida cotidiana. La escuela capaz de capitalizar los deseos de aprender y fomentar la creatividad es aquella que reconoce que, si bien existen las determinantes estructurales sobre las que poco puede impactar, es posible transformar con sus prácticas el modo de apreciar y asumir la realidad. Afirma Tedesco (2012) que en la literatura coinciden al menos tres factores que, desde las experiencias exitosas en la escuela latinoamericana, promueven la resiliencia: la capacidad para formular un proyecto, la capacidad para elaborar una narrativa y la confianza para enfrentar los desafíos que presentan las situaciones de aprendizaje. Esto da cuenta de la importancia del estímulo que los adultos significativos (Feijó y Corbetta, 2005) juegan en la formación de expectativas de futuro en los más jóvenes.

De su parte, las actividades de ocio y tiempo libre se configuran en sendas posibilidades de construcción de subjetividad del estudiantado. Al respecto, el estudio de Bello y Villarán (2004) afirma la importancia de los espacios de encuentro entre coetáneos para compartir vivencias y experiencias en la escuela y fuera de ella que les permiten “conocer y experimentar nuevas situaciones y realidades” (p. 317). Estas experiencias se consolidan como escenarios de aprendizaje fuera del núcleo formal de la escuela que permiten “crecer, madurar, cuestionar, o simplemente divertirse sanamente, o no” (p. 318).

La relevancia de los espacios de ocio y tiempo libre en la configuración de las condiciones de educabilidad es refrendada por Tarabini (2008) debido a los escasos espacios que el estudiantado

en condiciones desfavorables tiene para la realización de actividades extraclases institucionalizadas. Este estudio refleja como la “elección” de las actividades de ocio depende de la estructura de oportunidades derivadas del ámbito familiar. De esta forma, se aprecian actividades de ocio orientadas a estar en casa, estar en la calle o estar trabajando, pero asociadas a la situación de carencia familiar y al entorno barrial. Es importante esta consideración de los espacios de ocio y tiempo libre porque están asociados al abandono, a situaciones de riesgo, incluso a la ausencia de ocio, que entran en tensión con las expectativas de aprovechamiento del tiempo libre que tiene la escuela sobre sus estudiantes.

La situación de género es un rasgo adicional en la construcción de subjetividad. En particular, es relevante mencionar la posición desventajosa de las niñas en los procesos de construcción de subjetividad como eje constitutivo de las condiciones de educabilidad. Bello y Villarán (2004) hacen referencia a cómo las niñas siguen teniendo una posición desventajosa dentro de todo el panorama hostil que significa la construcción de subjetividad en contextos escolares desfavorables. A pesar de la aparente paridad estadística que supone el acceso a la escuela para niños y para niñas, las prácticas de crianza continúan reproduciendo la discriminación y las desventajas para el aprendizaje. Las representaciones de las niñas continúan aludiendo a la figura de la maternidad, el trabajo en casa y la posibilidad de desplegarse como individuo en el escenario doméstico, mientras las representaciones de los niños aseguran un panorama de vida laboral, activa y participativa en el escenario de lo público.

2.3.4 Las disposiciones de las políticas educativas

Finalmente, el cuarto eje de indagación identificado en la literatura para abordar la noción de condiciones de educabilidad describe a las políticas educativas. Las políticas educativas significaron en el período de reformas educativas para América Latina en la década de 1990 una secuencia de procesos caracterizados por la descentralización y la creación de sistemas de medición de resultados que, sin importar la diversidad de situaciones, tendió a utilizarse de forma irrestricta en contextos educativos diferentes. Una uniformidad declarada por Tedesco (2000) que significó la pérdida de sentido de los actores educativos, pasando de ser estos procesos un instrumento para la calidad educativa, a convertirse en fines en sí mismos.

Al respecto, López et al. (2009) caracteriza la orientación técnica-instrumental de las reformas educativas en América Latina que descuidaron la “Política” en el sentido del ideal democrático y la concertación, pasando a un énfasis por la excelencia y la calidad entendidas como “hacer bien las cosas”, además, buscando responsables y la rendición de cuentas. Por tanto, “las políticas han sido desprovistas de buenas razones más allá de los incentivos y consecuencias que las decisiones y los compromisos de cada uno puedan tener” (p. 94). Lo anterior produce una crisis de operacionalización de las políticas (Tedesco, 2000). Una consecuencia del régimen de eficiencia y rendición de cuentas caracterizado, de acuerdo con Feijoó (2002), por la obligación que tienen las escuelas de responder a las altas expectativas demandadas por políticas globales que sugieren alcanzar el éxito educativo a pesar de las condiciones de inequidad social sobre las que se asientan las escuelas.

Bonal y Tarabini (2010) y Verger y Bonal (2011) estiman que las vigentes disposiciones de las políticas educativas están erigidas sobre la ecuación unidireccional de educación igual a equidad social, pero olvidan que la pregunta de partida para la implementación de cualquier

política y programa educativo obliga a responder por cuánta equidad social es necesaria para garantizar el éxito educativo. De lo contrario, las políticas educativas, aunque bienintencionadas, olvidan que son los sujetos quienes son los depositarios de las acciones, por tanto, el enfoque de la planeación debería desplazar la mirada desde el modelo de transmisión a las condiciones del receptor de la política (Bonal, 2010).

En esta dirección, los estudios de condiciones de educabilidad han reflexionado sobre la necesidad de “repolitizar” las políticas educativas. Al respecto afirma Navarro (2009), primero, que las políticas educativas no son una fusión de iniciativas solo sustentadas técnica y financieramente, que, basadas en el cálculo y las políticas comparadas, terminan empobreciendo sus propósitos de generar mayor equidad. En gran medida, este efecto se debe al encargo tecnocrático de los ideales de la educación, originalmente producto de una construcción de sociedad y de la idea misma de democracia. Segundo, “repolitizar” la política educativa significa rescatar la educación de la mirada instrumental y reduccionista de la educación que la sugiere como palanca para el incremento de la productividad, la prosperidad y el desarrollo individual para enaltecerla con el aporte indiscutible que esta ofrece, además, para la cohesión y la sustentabilidad social.

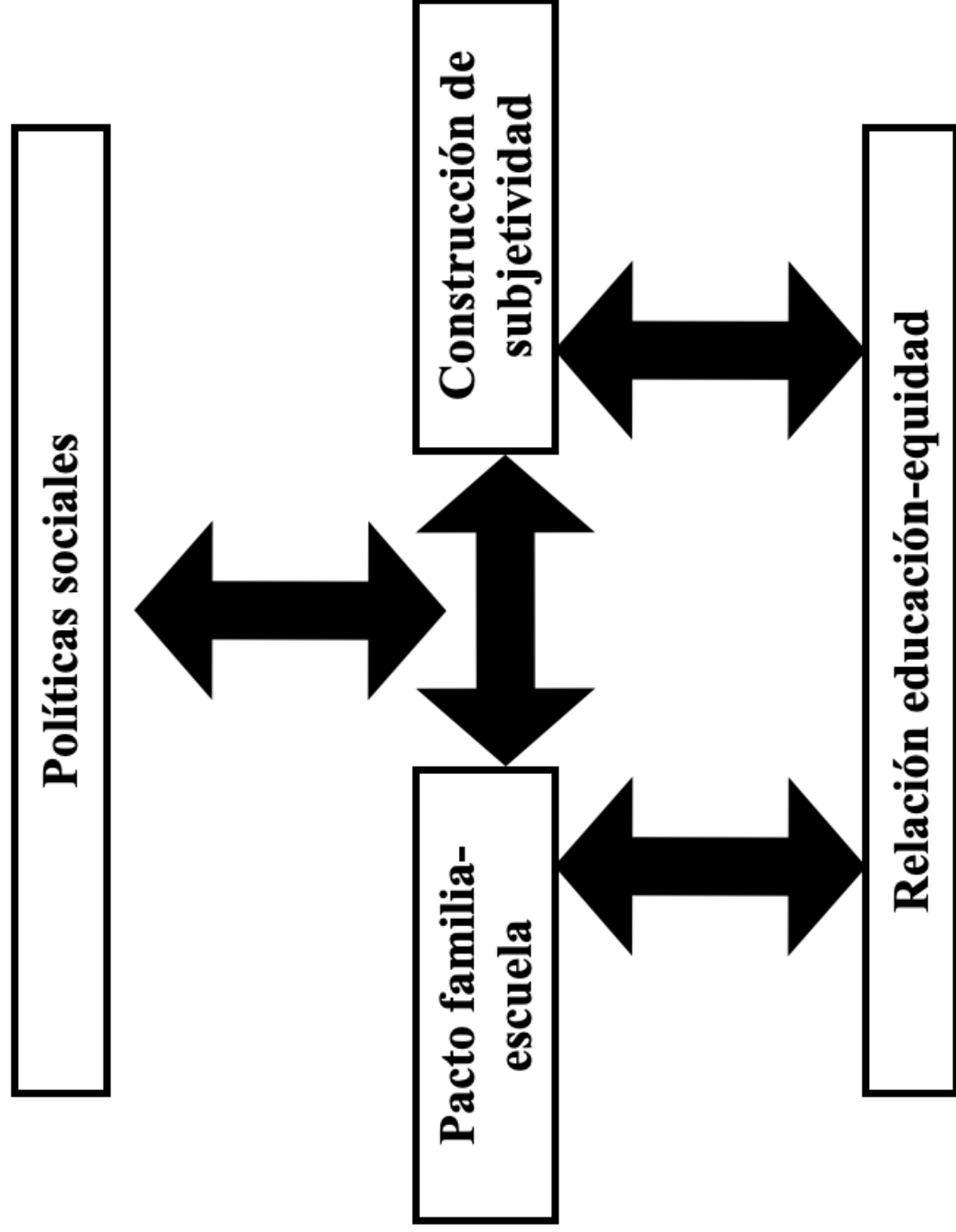
En suma, el esclarecimiento de las condiciones de educabilidad no únicamente tiene el propósito de visibilizar la situación que rodea la trayectoria escolar de los niños y de las niñas en un contexto marcado por la inequidad social, también de responder a las demandas particulares de los actores escolares desde las posibilidades y con la voluntad que cuenta la escuela. Para este fin, Tedesco (2012) afirma que las políticas educativas por su carácter global y masivo deben detenerse a preguntar por las posibilidades que tienen de personalización, es decir, su capacidad para trabajar sobre las representaciones que los actores educativos tienen sobre su propia

trayectoria educativa. Entonces, la propuesta es que una vez esclarecidas las condiciones de educabilidad, este conocimiento sea el germen para traducir la gestión masiva y uniforme que ha caracterizado a las políticas educativas en América Latina, como verdaderas políticas de subjetividad que trabajen sobre las representaciones agotadas que los sujetos en situaciones desfavorables tienen sobre sí. Políticas de subjetividad atentas a promover la capacidad para formular proyectos, la capacidad para elaborar narrativas sobre la situación particular de vida y la confianza para enfrentar la trayectoria del aprendizaje.

2.4 Resumen de los ejes constitutivos de las condiciones de educabilidad

La figura 2 resume los ejes constitutivos de las condiciones de educabilidad revisados. Estos ejes permitieron la construcción de las preguntas de investigación que serán presentadas en el capítulo tres.

Figura 2. *Ejes constitutivos de las condiciones de educabilidad*



Nota. Elaboración propia

2.5 Revisión crítica a la investigación sobre condiciones de educabilidad digital y segregación escolar socioeconómica

El intento final de este capítulo es presentar una revisión crítica de la investigación encontrada sobre las condiciones de educabilidad digital y la segregación escolar socioeconómica con el propósito de establecer la laguna investigativa que promete esclarecer la presente investigación. La estrategia utilizada para acceder a la literatura incluyó la búsqueda de los términos “condiciones de educabilidad”, “segregación escolar socioeconómica” y “tecnologías digitales”. Las bases de datos consultadas fueron: el buscador de Google Académico, Ebsco, Scopus, Redalyc, Scielo y el repositorio del IPE-UNESCO (Buenos Aires). Las búsquedas fueron filtradas desde el año 2000, siendo este el mojón que delimita por primera vez la utilización del término condiciones de educabilidad desde el IPE-UNESCO. Durante la búsqueda, el término “condiciones de educabilidad” fue combinado con los términos “segregación escolar socioeconómica” y “tecnologías digitales”. Estas búsquedas no revelaron estudios dirigidos a la intersección entre condiciones de educabilidad, tecnologías digitales y la segregación escolar socioeconómica.

Aun así, la búsqueda por separado de los términos arrojó para las condiciones de educabilidad los estudios de Bello (2002), Feijoó (2002), Navarro (2002) y Castañeda (2002) que corresponden a un estado del arte financiado por el IPE-UNESCO y la Fundación Ford con el fin de estimar la investigación sobre equidad-educación y el uso ofrecido en América Latina al término de “educabilidad”. Por su parte, los estudios de Navarro (2004), Castañeda et al. (2004), Bello y Villarán (2004) y Feijoó y Corbetta (2005) adoptaron por primera vez un marco interpretativo común para explorar las condiciones de educabilidad de la niñez y la adolescencia en Chile, Colombia, Perú y Argentina, respectivamente. El marco frecuente utilizado por estos

estudios consistió en estimar que las condiciones de educabilidad refieren a la construcción de subjetividad en situaciones educativas desfavorecidas, el estado del pacto familia-escuela, la relación de la escuela-comunidad y las políticas educativas.

Posterior a estos estudios, la producción investigativa estuvo alejada del amparo institucional del IPE-Unesco. Los esfuerzos ulteriores distaron de abordajes colaborativos en cuanto comunidad académica, resultando ser más el resultado de esfuerzos individuales que vislumbraron la utilidad teórica y empírica de la noción de condiciones de educabilidad. Katzman y Retamoso (2007) problematizaron la situación de segregación urbana sobre la educación. Ambos advirtieron que los cambios en los vecindarios modifican las condiciones de educabilidad, obligando a que las autoridades educativas atendieran a problemas complejos durante la elaboración los programas educativos. De otra parte, el estudio evidenció que la homogeneización de los barrios significó para sus residentes aislarse de los circuitos económicos y el acceso a los servicios públicos esenciales. Los maestros, en este sentido, se supieron desbordados para atender las prioridades formativas en el mismo instante que el nivel de necesidades básicas de sus estudiantes yacía insatisfecho.

Sumado a esta preocupación, López (2007) evidenció cómo las familias aisladas de los circuitos económicos y del acceso a los servicios públicos, más allá de una evidente carencia material, desarrollan un inevitable desconocimiento sobre quiénes habitan o viven más allá de las barreras de su vecindad. Por tanto, este desconocimiento se expresa en prejuicio o estigma capaces de diluir la idea de pertenencia a una misma sociedad, escapándose de la idea del bien común o del nosotros.

Por otra parte, en su tesis doctoral, Tarabini (2008), analiza los efectos de la pobreza sobre la educación de jóvenes beneficiarios de un programa educativo compensatorio. El uso de la noción

de condiciones de educabilidad le permitió sistematizar los resultados sobre efectos de la pobreza en la educación en siete escenarios de educabilidad e ineducabilidad que expresan diferentes oportunidades y riesgos para llevar a cabo el proceso educativo. A saber, la educabilidad por oportunidad, la educabilidad por inversión, la ineducabilidad por carencia, la ineducabilidad por falta de afecto o normatividad, la ineducabilidad por violencia, la ineducabilidad por estigma y la ineducabilidad crónica.

Krmpotic y Farré (2008) evidenciaron, en su estudio sobre violencia social y escuela en barrios críticos, a la escuela como un actor relevante en la construcción de identidad de los más jóvenes, además de fungir como una agencia hacia la inclusión. El aporte referido a la noción de condiciones de educabilidad radicó en la dimensión subjetiva referida a activar la narración sobre representaciones de violencia en alumnos, docentes, directivos y equipos de orientación escolar, afirmando la posibilidad de la escuela como un espacio recontextualizador de las experiencias ligadas al delito y los procesos de etiquetamiento, invisibilización y ocultamiento.

En 2008, Anabalón-Mercado, abordó la dimensión de compromiso familiar hacia el desempeño escolar de la niñez. El estudio aportó a la noción de condiciones de educabilidad, la posibilidad de estimar cómo la diversidad de disposiciones familiares ante la implementación de programas educativos interviene en el éxito escolar de estudiantes en contextos educativos desfavorecidos.

Por su parte, el aporte del estudio de Cerletti (2009) significó, más allá de ratificar el rol de la familia en las condiciones de educabilidad, problematizar las prescripciones en torno a esta por parte de las políticas y programas educativos, desconociendo su capacidad de actividad y movilización como un actor que, lejos de pasividad, es capaz de aportar a un pacto escolar

comprometido con favorecer la escolarización de la niñez. Por tanto, la familia no resiste encasillamientos en modelos a priori que estiman cómo debe ser su actuación.

Al respecto de los programas educativos que apuestan por mejores aprendizajes accesibles para todos, Verger y Bonal (2011) aportan al estudio de las condiciones de educabilidad la obligación de estudiar los supuestos de partida que contienen los distintos programas educativos compensatorios. Para esto, ambos autores analizan la Estrategia Educativa 2020 del Banco Mundial por reconocerse orientada a la reforma educativa para países en vía de desarrollo. Sin embargo, estos sostienen que las opciones latentes y explícitas de la estrategia no satisfacen la tarea de alcanzar el Aprendizaje para Todos, objeto misional de este programa. En particular, los análisis realizados evidencian el vicio disciplinario y el enfoque metodológico del programa que no satisface la comprensión de qué aprenden los niños y por qué en la escuela. Por su parte, los análisis dan cuenta de la apuesta mercantil que condiciona las reformas educativas para el sector educativo público, además de sendas omisiones referidas a la relación entre pobreza y educación.

En 2019, Formichella y Krüger, abordan un estudio para evaluar la influencia del nivel socioeconómico, además de factores personales, familiares y escolares sobre los resultados escolares, en particular los referidos a asistencia y repitencia. La novedad de este estudio para la noción de condiciones de educabilidad, más allá de establecer la influencia del nivel socioeconómico sobre la escolarización, radicó en los factores de mediación detectados que hacen más favorable la trayectoria educativa de los estudiantes a pesar de su situación desfavorable para asistir con éxito a la escuela, en particular la incidencia de la mujer jefa de hogar en el acompañamiento escolar o la irradiación familiar de valores como el esfuerzo o la motivación favorecen la obtención de diferentes logros escolares.

Por su parte, la revisión arrojó resultados para el término segregación escolar socioeconómica que evidencian que, en Latinoamérica, la segregación escolar socioeconómica obedece a causas exógenas y endógenas al sistema educativo (Bellei, 2013; Duk y Murillo, 2019). Por su parte, los estudios revisados estimaron la vigencia de un fenómeno de gran magnitud y en evolución (Ferrando et al., 2020; Krüger, 2019; Lisboa et al., 2020; Murillo et al., 2018; Murillo y Martínez-Garrido, 2017a; Ramírez y Vázquez, 2020). En particular, la evidencia demuestra la segmentación pública y privada del sistema educativo (Murillo y Martínez-Garrido, 2017b), que impacta en la desigualdad de los logros de las niñas y los niños (Krüger, 2013). Finalmente, la investigación previa demostró cómo la segmentación disminuye las posibilidades de encuentro en una misma escuela de estudiantes de diferentes orígenes socioeconómicos, por tanto, la labor escolar de cohesión social, encuentro y socialización está comprometida (Murillo y Duk, 2016). Por una parte, los más desfavorecidos pierden la oportunidad del reconocido y beneficioso efecto pares en los rendimientos escolares (Krüger, 2020; Murillo et al., 2018; OCDE, 2011, 2013, 2016), además, experimentan un impacto negativo en las expectativas de aprendizaje, el autoconcepto y la confianza (Murillo y Duk, 2016). En la contraparte, los estudiantes más favorecidos ven reducidas las posibilidades de educarse en escenarios incluyentes y diversos, por tanto, están limitados a versiones parciales y homogéneas de realidad que alimentan el discurso del nosotros/otros, los deseados/indeseados (Córdoba et al., 2020).

Respecto a las condiciones de educabilidad digital, el uso del término aparece en investigación de forma tangencial. En particular, el interés por el término de educabilidad digital emerge con la crisis sanitaria del covid-19, tiempo en el que se sospecha de la capacidad de la escuela para sostener el aprendizaje con la mediación de las tecnologías digitales.

Lopera-Zuluaga, (2020) en una investigación cualitativa que usa réplicas ciudadanas en redes sociales para denunciar las brechas sociales que exacerbó la solución digital al problema del cierre de las escuelas por el covid-19, sugiere que una lección aprendida para tiempos de pospandemia es avanzar hacia la concepción de la educabilidad digital como una noción para visibilizar en contextos escolares desiguales las necesidades, habilitar oportunidades y propiciar la esperanza de aprendizajes digitales. Por su parte, Román y Suárez-Guerrero (2021), en la presentación al monográfico número 11 “Modelos educativos digitales”, afirman la necesidad de confrontar el concepto de brecha digital en el estudiantado como “una variable crítica en la concepción de la educabilidad digital en pandemia” (p. 8). Finalmente, el estudio de Cano-Hila y Argemí-Baldich (2021) hace referencia a cómo en contextos escolares desfavorables, durante el confinamiento sanitario, las redes virtuales incrementaron la sensación de bienestar y el rol de los familiares se configuraron en unos elementos claves para las condiciones de educabilidad de la niñez. En conclusión, a pesar del incipiente estudio de este término de algo se puede estar seguro: la pregunta por la educabilidad digital surge en contextos donde la acción educativa se sabe comprometida por las condiciones de vida desfavorecidas y desiguales del estudiantado.

Ahora bien, las condiciones de educabilidad digital en contextos de segregación escolar socioeconómica es una área de investigación que permanece inexplorada. En la literatura, la justificación del uso de la noción de condiciones de educabilidad digital es escaso, más aún, respecto a los contextos de segregación escolar socioeconómica es inexistente. Al respecto de la segregación escolar socioeconómica, no hay evidencia de los ejes constitutivos de las condiciones de educabilidad, es decir, sobre cómo los diferentes actores escolares (familia, estudiante, colectivo docente y directivo) construyen su propia situación educativa y su relación con lo digital, cómo se edifica el pacto familia-escuela o la construcción de subjetividad frente a

lo digital, además, las disposiciones de las políticas digitales carecen de contraste inspirándose en los datos construidos por los actores escolares para completar el mapa de las condiciones de educabilidad digital de la niñez en situación de segregación escolar socioeconómica.

Capítulo 3. Referente teórico-conceptual

Este capítulo provee los referentes teórico-conceptuales, que emergen de la revisión de literatura y los hallazgos construidos con los participantes durante el trabajo de campo. El capítulo finaliza con las preguntas de investigación. Para responder a las preguntas de investigación fue utilizado un estudio de caso cualitativo e instrumental, este diseño será detallado en el capítulo dispuesto para los métodos. Varias son las perspectivas que sugieren la exploración de nociones sensibilizadoras para dirigir un estudio de caso. Las sugerencias halladas en las propuestas de Yin (2003), Miles y Huberman, (1994), Creswell (2007) y Simons (2011) han sido aceptadas para asegurar que las preguntas de investigación estén dirigidas a la naturaleza inductiva y exploratoria de este estudio, asegurando así su credibilidad.

3.1 Referentes teóricos

Con el propósito de esclarecer un objeto de estudio en ciernes, como se precisó, el de las condiciones de educabilidad digital y la segregación escolar socioeconómica, está investigación tuvo una disposición inductiva para la construcción de conocimiento. En este sentido, la implementación de una estrategia digital como mediadora metodológica (véase capítulo 4) activó el diálogo entre las diferentes manifestaciones de los actores participantes de este estudio con referentes teóricos provenientes de las ciencias sociales, los estudios culturales, las teorías del *currículum*, los estudios de políticas educativas y los estudios sobre usos digitales, permitiendo aclarar cada una de las preguntas de investigación. En este sentido, este último acápite presenta los referentes teóricos y conceptuales construidos para comprender los datos recolectados con los participantes.

3.1.1 Paradigma interpretativo constructivista

Esta investigación optó por una construcción de conocimiento fundamentada en el paradigma interpretativo constructivista (Denzin y Lincoln, 2005). La formulación del paradigma evoca el germen de la tesis doctoral: la cotidianidad de la escuela primaria. Esta investigación no nació en una biblioteca, ni en una agenda de investigación o por la imposición de un marco teórico, sino de la vivencia cotidiana con niños, niñas y familias, colegas docentes y directivos de la institución. La investigación nació de la inquietud práctica, profesional y docente, además de la descompensación entre la situación actual de segregación escolar socioeconómica y la potencia de la educación digital que promete la nueva política educativa (Rivas, 2019a). La investigación surgió de la limitación, pero a la vez en la esperanza de la posibilidad. Ahora bien, estas sensaciones se concibieron en problema, esto es, fueron enmarcadas en un cuerpo de conocimientos para ser investigado. Estas requerían construcción porque

[...] los problemas no surgen, no se nos dan impersonalmente; somos nosotros, con nuestros conocimientos y nuestros prejuicios, quienes los formulamos. Mientras unos pasan sin detenerse frente a determinadas cuestiones, el investigador las problematiza. Un problema no es algo que exista en sí mismo. Se necesita un sujeto (el investigador) que lo reconozca y lo califique como tal (Ander-Egg, 2011, pp. 92-93).

Esta condición previa condicionó la respuesta algunas preguntas que, de acuerdo con Guba (1990), orientan la visión de mundo y la acción del investigador: ¿cuál es la realidad investigada?; ¿quiénes son los sujetos que representa la investigación?, finalmente: ¿cómo y para qué conocer?

La realidad investigada es producto de una construcción en la que los individuos desarrollan significados sobre la experiencia vivida en torno a sí mismos, los otros y el ambiente. Sin embargo, los significados producidos por los individuos revisten un reto para quien osa

investigar desde esta perspectiva de mundo por sus cualidades de complejidad y variabilidad, en otras, la imposibilidad de ser simplificado en pocas ideas o categorías. En este marco, los significados atribuidos al mundo son producto de negociaciones sociales e históricas que devienen en teoría desarrollada de forma inductiva (Creswell, 2007).

Por su parte, el sujeto que investiga imbrica sus expectativas, valores y compromisos con los informes, las entrevistas o las historias de vida construidas. Así, la investigación es interpretativa en la medida que está guiada por la manera en que el investigador concibe qué es la realidad y cómo debe ser aprehendida (Denzin y Lincoln, 2005). El sujeto investigador está inmerso en el contexto, participa y ocupa un rol en este. Por tanto, esta tesis apela a la figura de profesor investigador que está comprometido con una versión ampliada de su profesión (Elliot, 2000; Stenhouse, 2003). Aquella versión que no se restringe a la función encomendada por la autoridad educativa, antes bien, procura participar en la decisión de los destinos escolares y su transformación. Además, la versión ampliada de docencia no está resignada a recibir de la mano de saberes expertos externos las explicaciones y comprensiones de su propia realidad, por el contrario, concibe que desde adentro se construyen las posibilidades de orientar el acto educativo. En consecuencia, el profesor-investigador es un intelectual transformador (Giroux, 1997), comprometido con la conciencia de la realidad vivida, para aprender de ella y promover acciones para su mejoramiento.

Finalmente, la pregunta de cierre: ¿cómo y para qué conocer? La vía para alcanzar el conocimiento es a través del proceso colaborativo y *a posteriori*. Colaborativo porque está edificado sobre el principio de la acción comprometida de los actores educativos y la valoración de los acervos de conocimientos que los constituyen (Kemmis y McTaggart, 2005; Schmuck, 2006). *A posteriori*, porque el proceso metodológico, antes que una vía prescriptiva de métodos y

técnicas para la investigación, es un proceso de negociación y construcción de dispositivos sociales que devienen en aprendizaje (Mejía y Awad, 2016). De esta forma, el interés por conocer es estimular en las comunidades la capacidad para conocerse mejor, establecer sus limitaciones y posibilidades, en otras, aportar a su interés por la emancipación (Zemelman, 2005).

3.1.2 Visión de sociedad como interacción simbólica

En el marco de las ciencias sociales, la visión de sociedad de esta investigación fue concebida como interacción simbólica, en particular, referenciada a través de las aportaciones de Herbert Blumer. Aceptar las premisas básicas de esta perspectiva implicó reconocer, primero, que el ser humano orienta sus actos hacia las cosas en función de lo que estas significan para él. Por su parte, la segunda premisa acepta que el significado de estas cosas surge como consecuencia de la interacción social que cada uno mantiene con el prójimo. Por último, que los significados se manipulan y modifican mediante un proceso interpretativo desarrollado por la persona al enfrentarse con las cosas que va hallando a su paso (Blumer, 1982).

Esta decisión metodológica implicó no debatir esta tesis en la tensión estructura/agencia social, sobre la cual se polemizó gran parte del devenir de las ciencias sociales, al menos durante el último siglo (Bonal, 1998). Por una parte, la inminente presión que ejerce la estructura social sobre los individuos es una verdad a pies juntillas sobre la cual deberá erigirse cualquier intento voluntarista de transformar la realidad vivida; por otra parte, no menos cierto es que la acción de los individuos es a tal punto heterogéneo, comprometida y astuta, que es insostenible cualquier afirmación que apele a su abstracción como masa homogénea, pasiva y predestinada. Con esta aclaración entre manos, basados en Blumer (1982), la visión de sociedad para esta investigación

es el resultado de la interacción entre los individuos. Por tanto, el significado de lo social no es intrínseco a la morfología de las cosas, los eventos o las ideas de una sola persona, sino propiedad de la negociación de sentidos que un grupo humano hace sobre la realidad. La acción humana fue el presupuesto *sine qua non* para intentar un acercamiento empírico al fenómeno de las condiciones de educabilidad digital en contextos de segregación escolar socioeconómica desde la visión interaccionista.

En esta visión de sociedad, la escuela para los propósitos investigativos cobra un sentido más allá de la mera comprensión como institución constitutiva de la estructura social o responsable de la función de la educación, como se advierten en las visiones de sociedad funcionales y estructuralistas. La acción de diferentes actores educativos: pares, profesores, directivos, familias, ... Inciden en las posibilidades individuales. Es a través de la acción comprometida de otros que la voluntad y el comportamiento son formados en los aprendices: “los actos de los demás se incluyen en la decisión de una persona respecto de lo que proyecta hacer, pueden oponerse o impedir tal proyecto, exigir una revisión o motivar un planteamiento muy distinto del mismo” (Blumer, 1982, p. 6).

Esta perspectiva, que reconoce la acción de los individuos, representa para Woods (1987) la posibilidad de una mirada adentro de las escuelas, otrora caja negra incomprensible desde visiones estructurales y homogéneas de sociedad. La escuela como interacción simbólica supone estilos de vida tan dispares que exigen inspeccionarse desde conceptos sensibilizadores de conocimiento capaces de captar la situación escolar construida por los individuos, sus perspectivas, las estrategias, las culturas, las negociaciones y las trayectorias (Woods, 2012). De esta forma, el estudio de la escuela desde la visión interaccionista de sociedad implicó apreciables desplazamientos en la labor de quien deseó investigarla. Primero, el desplazamiento

de la mirada ajena y prescriptiva a una modelada e imbricada en las necesidades del contexto. El investigador externo a la cotidianidad que aspira estudiar requiere prescindir de la seguridad teórica y del recetario científico, para abocarse a la sensibilidad de la realidad. En particular, la empatía para situarse en los roles ajenos; habilidad no ofrecida en los pónsums universitarios, pero de necesario desarrollo en el investigador desde una perspectiva interaccionista (Blumer, 1982). Segundo, Woods (1987) con la mirada adentro de las escuelas, no solo orienta a aprehender la caja negra de la escuela, sino que vindica la posibilidad que habita en el profesor. La concesión de generar conocimiento sobre la escuela, en otrora exclusiva de “intrusos” portadores de saberes expertos, puede ser delegada en manos de una docencia como profesionalidad ampliada y comprometida con la labor intelectual y la investigación escolar (Stenhouse, 2003).

3.2 Las nociones sensibilizadoras

La disposición inductiva de esta tesis y el presupuesto paradigmático adoptado implicó la construcción de nociones sensibilizadoras (Blumer, 1982; Simons, 2011). Las nociones sensibilizadoras hacen referencia a las construcciones teórico-conceptuales que el profesor investigador logró en una relación de itinerancia, de idas y regresos, con los datos construidos por los participantes del estudio para esclarecer las condiciones de educabilidad digital.

Esta decisión teórico-metodológica por las nociones sensibilizadoras encontró, además, afinidad con la visión general de sociedad defendida en esta investigación. Blumer (1982) discute que los grupos humanos están constituidos por individuos implicados en la acción; además, que la acción hace referencia a las incontables actividades que las personas llevan a cabo en sus vidas, sea de forma individual, junto a los otros o en representación de las

instituciones. De esta manera, la utilidad de las teorías y conceptos fue referenciar y orientar la mirada para captar la película de una realidad mutable, singular y contextual de la vida cotidiana de los participantes. Entonces, las nociones sensibilizadoras fueron útiles para esclarecer, no solo los referentes para la discusión de los hallazgos de esta tesis, sino que iluminaron las decisiones metodológicas que se discutirán en el capítulo 4.

3.2.1 Para esclarecer la relación escuela-equidad que los actores significan y construyen respecto a la educación digital

El énfasis lo puse la situación escolar que los participantes significan y construyen respecto a la educación digital en un contexto caracterizado por la segregación escolar socioeconómica.

La noción de situación escolar fundamentada en el interaccionismo simbólico, aplicada a la educación por Peter Woods, asume que los actores educativos tienen amplia conciencia sobre la realidad escolar, al punto de ser capaces de producir, reproducir y transformar las prácticas educativas (Bonafant, 1998). En particular, Woods (2012) aporta, dentro de un marco de conceptos definidos como de enfoque, el concepto de situación escolar. La situación no es simplemente la escena de la acción; esta tiene un efecto sobre esta acción, un efecto el cual puede al tiempo determinar o habilitar. Por tanto, no importa lo que las circunstancias objetivas o la definición oficial de la autoridad educativa dicten sobre la realidad escolar. Si una persona define una situación de una cierta manera, esa será la situación sobre la cual se edifican sus planes de acción.

En consecuencia, las situaciones escolares son construidas, y la tarea del profesor investigador ubicado en esta perspectiva interaccionista será descubrir cómo son estas construidas y no todo lo contrario, darlas por sentadas.

Para descubrir cómo construyen los actores su propia situación escolar respecto a la relación escuela-equidad, la comprensión de la situación escolar dentro de la tensión tácticas-estrategias propuesta dentro de los estudios culturales, en particular de Certeau (2000) es útil para esclarecer las tácticas de los actores escolares para no renunciar al beneficio del acceso y los aprendizajes digitales a pesar de las determinaciones sociales. Esta propuesta, de las tácticas, es apropiada por la construcción conceptual original de condiciones de educabilidad por López y Tedesco (2012) como las prácticas informales:

[...] coexisten con las políticas y acciones institucionales, un conjunto de prácticas informales llevadas a cabo por los maestros y profesores en las aulas en su trabajo cotidiano, orientadas a contener a sus alumnos, a proveerles de aquello a lo que no acceden en otros ámbitos. Así, los docentes se convierten en consejeros, en quienes deben dar cabida a la angustia y los problemas de sus alumnos, en cocineros, en quienes incluso buscan soluciones a sus problemas familiares y económicos (p. 29).

3.2.2 Para esclarecer la forma de actualizarse el pacto familia-escuela en el contexto de incursión digital y de segregación escolar socioeconómica

Las encuestas exploratorias y las conversaciones con los docentes colegas de la institución evidenciaron concurrencia con la literatura sobre el pacto familia-escuela digital edificado en una matriz dicotómica de riesgos y beneficios digitales (Buckingham, 2013; Fernández-Enguita y Vázquez-Cupeiro, 2016).

La noción de parentalidad digital la retomo de los hallazgos del proyecto internacional *Global Kids Online*. Livingstone y Byrne (2018) caracterizan las prácticas de mediación parental, en los países de medio y bajo ingresos, por la inquietud de la niñez para explorar internet, al tiempo que carece de un acompañamiento de adultos informados en la materia. Las técnicas de mediación de las familias y el profesorado están ligadas algunas veces a los patrones culturales de crianza que

procuran por la restricción y la prohibición, promoviendo el acceso secreto y solapado de la niñez a la web. Además, las restricciones cuentan con una inclinación de género, limitando en particular a las niñas el acceso por saberse inaceptable. Otras prácticas están asociadas a la evasión de los temas explícitos en la red. En particular, el asunto de la sexualidad es evadido por los adultos, haciendo más vulnerable a la niñez. Finalmente, las prácticas de mediación se caracterizan por el desconocimiento de los riesgos en línea, tanto familias como profesores tienden a abordar con menor seriedad las manifestaciones de maltrato verbal en la red que el maltrato físico.

Livingstone y Blum-Ross (2020) definen la parentalidad digital como una tensión entre miedos y esperanzas de los adultos sobre las tecnologías digitales que perfilan la vida de la niñez. La diversidad de prácticas parentales adelantadas por los adultos es desplegada desde tres géneros: aceptar, equilibrar y resistir, cada uno manifestándose en términos de tiempo de exposición a la pantalla, las desigualdades sociales, las familias *geeky*, las familias con niños en situación de discapacidad. Así, las prácticas de aceptación implican familias que buscan tecnologías digitales para ellos o para sus hijos para facilitar la vida familiar o para adquirir valiosas habilidades profesionales o académicas. Por su parte, las prácticas de equilibrar corresponden a las familias que intentan cubrir sus apuestas, fomentando algunas prácticas digitales y no otras, sopesando oportunidades y riesgos sentidos en el presente o anticipados en el futuro. Por último, las prácticas de resistencia caracteriza a las familias que articulan sus esfuerzos como un intento, al menos en parte, de detener la incursión en apariencia imparable de la tecnología digital en la vida familiar.

3.2.3 Para esclarecer las manifestaciones de la experiencia digital de los estudiantes con relación a sus familias y la escuela

La implementación de la estrategia educativa digital permitió cercanía con variopintas manifestaciones que conforman la relación subjetiva de los estudiantes participantes del estudio con lo digital. El entusiasmo, la resistencia, los saberes y los temores fueron recurrentes manifestaciones evidenciadas en la observación participante ocupada por el profesor investigador y en los distintos episodios de aplicación de instrumentos para la recolección de los datos.

Retomo la noción de ecología de saberes (Cobo y Moravec, 2011; Martínez y Fernández, 2018). La construcción subjetiva de los estudiantes otrora estuvo condicionada a la relación unidireccional con la escuela: esta era la portadora del saber y aquellos receptores-dependientes del saber transmitido. Hoy por hoy, en una era caracterizada por un ecosistema del uso intensivo del “conocimiento, la expansión de la globalización (tanto de los mercados como de las naciones), la irrupción de una era “eco-info-bio-nano-cogno”, de la que se desprende una creciente confianza en el papel de las tecnologías de información y el I+D” (Cobo y Moravec, 2011, p. 22), son necesarios nuevos dispositivos metodológicos para el reconocimiento de aprendizajes invisibles que constituyen la experiencia digital de los sujetos que filtra y expande las fronteras del edificio escolar (Martínez y Fernández, 2018).

En este ejercicio de ecologías, el *proyecto Global Kids Online* nos enseña que la experiencia subjetiva en la escuela de la niñez está impregnada por sus prácticas cotidianas para el acceso digital, los usos digitales, el aprendizaje por medio de plataformas, las interacciones que rebasan la presencialidad escolar y encuentran en las redes otros escenarios de encuentro con el otro. Además, la experiencia está acompañada de la incertidumbre de los riesgos y la resistencia a

verse rebasados por la inminencia, omnipresencia e irreversibilidad de las tecnologías digitales en la vida cotidiana (Adell, 2018).

3.2.4 Para esclarecer la tensión entre las disposiciones de las políticas y las perspectivas digitales de los actores escolares

Los hallazgos construidos con la aplicación de los diferentes instrumentos de investigación evidenciaron predisposiciones digitales de los participantes que contrastan las disposiciones de las políticas educativas digitales vigentes en Colombia inspiradas en tendencias globales.

Retomo la noción de gobernanza digital de la educación abordada por Williamson (2017) definida como un tipo innovador de gobernanza de la educación que cuenta con mayor alcance y velocidad de generación de datos, análisis y retroalimentación sobre las realidades educativas. En particular, la gobernanza educativa digital está caracterizada por un gobierno de la educación constituido como una red global de actores ÷empresariado, multinacionales tecnológicas, editoriales...÷ (Ball et al., 2017) que definen las prioridades educativas traducidas en forma de una nueva política educativa digital por cada nación (Rivas, 2019a).

Uno de los rasgos de la gobernanza educativa digital, define Williamson (2017), es el movimiento global que se instala como prioridad en el imaginario de la escuela denominado como la cultura del hacer y el codificar. Tanto niñas y como niños son pensados como aprendices de analistas de datos en procura de la soberanía de sí mismos para resolver con destreza digital las contradicciones y problemas sociales. Así, bajo este matiz de reconocida neutralidad, se edifica el comportamiento del ciudadano digital ideal (Williamson, 2016). Al respecto, Selwyn (2016) critica esta concepción hegemónica de la nueva política de la educación que se construye sobre el ideal del aprendiz universal: alguien necesariamente motivado, con

recursos disponibles, sociable por naturaleza, abnegado, abierto a experimentar, fallar con confianza y aprender a lo largo de la vida. La razón de la crítica radica en la poca consideración de la nueva política educativa con las diferencias que encierran la vida de los aprendices más desfavorecidos, se desestima la posibilidad del otro y las condiciones en las que viven seres humanos constreñidos, que controvierten la romántica figura del aprendiz y el potencial ciudadano digital.

3.2.5 Para esclarecer el rol del profesor investigador en el favorecimiento de las condiciones de educabilidad digital

El análisis del diario pedagógico investigativo construido a la par del trabajo de campo por el profesor investigador evidenció itinerarios que favorecieron la implementación de una estrategia digital como mediadora metodológica.

Retomo la noción de profesor investigador enraizada en los estudios del *currículum*, que orientan a cómo el profesorado puede perfeccionar la enseñanza a partir de la investigación o a cómo se puede lograr el cambio educativo a partir de la investigación acción.

En primer lugar, el profesorado puede perfeccionar la enseñanza en la medida que opte por una visión ampliada de la profesionalidad docente (Stenhouse, 2003). Es decir, el docente tiene ciertas perspectivas de su profesión y está comprometido, por una parte, con valorar su rol, más allá de las fronteras del edificio escolar, en la comunidad y la sociedad; y por la otra, con participar en colectivos profesionales ocupados en la reflexión teórica y práctica de su labor.

En segundo lugar, el profesorado puede optar por el cambio educativo a partir de la investigación para lograr conciencia de sus implicaciones políticas, activando su capacidad colectiva para incidir en cambios estructurales en las escuelas y el sistema educativo. Así toda

investigación del profesorado con un enfoque “desde abajo” es capaz de producir ideas que relacionen las preocupaciones propias de la enseñanza y el aprendizaje con problemas de política institucional y social (Elliot, 2000).

El profesor investigador en esta perspectiva es un intelectual transformador (Giroux, 1997) capaz de trascender las meras prácticas de reproducción de contenidos escolares para pasar a saberse curador y productor de contenidos. En este sentido, la labor del profesor como intelectual transformador es la de concebir la investigación como una posibilidad que otorga capacidad de seleccionar contenidos culturales justos con la situación escolar de sus estudiantes (Torres-Santomé, 2012).

Ahora bien, una vez construidas las nociones sensibilizadoras del estudio estuvimos en la capacidad de establecer un marco de referencia para el análisis y discusión de los hallazgos de esta tesis.

3.3 Marco de referencia

La utilidad del marco de referencia para la investigación cualitativa se suscribe, de acuerdo con Miles y Huberman (1994), para algunos propósitos. Primero, permite establecer que será y qué no será investigado. Segundo, contribuye a describir qué relaciones pueden ser presentadas basadas en la lógica, la teoría o la experiencia. Tercero, provee la oportunidad al investigador de desarrollar constructos generales dentro de compartimentos intelectuales. Un marco conceptual (véase figura 3) fue desarrollado para esclarecer durante el trabajo de campo las relaciones entre los ejes constitutivos de las condiciones de educabilidad y las nociones sensibilizadores arriba revisadas. Se espera que este marco conceptual provea un punto de referencia para el

planteamiento de las preguntas de investigación y evolucione con el avance de este proceso investigativo.

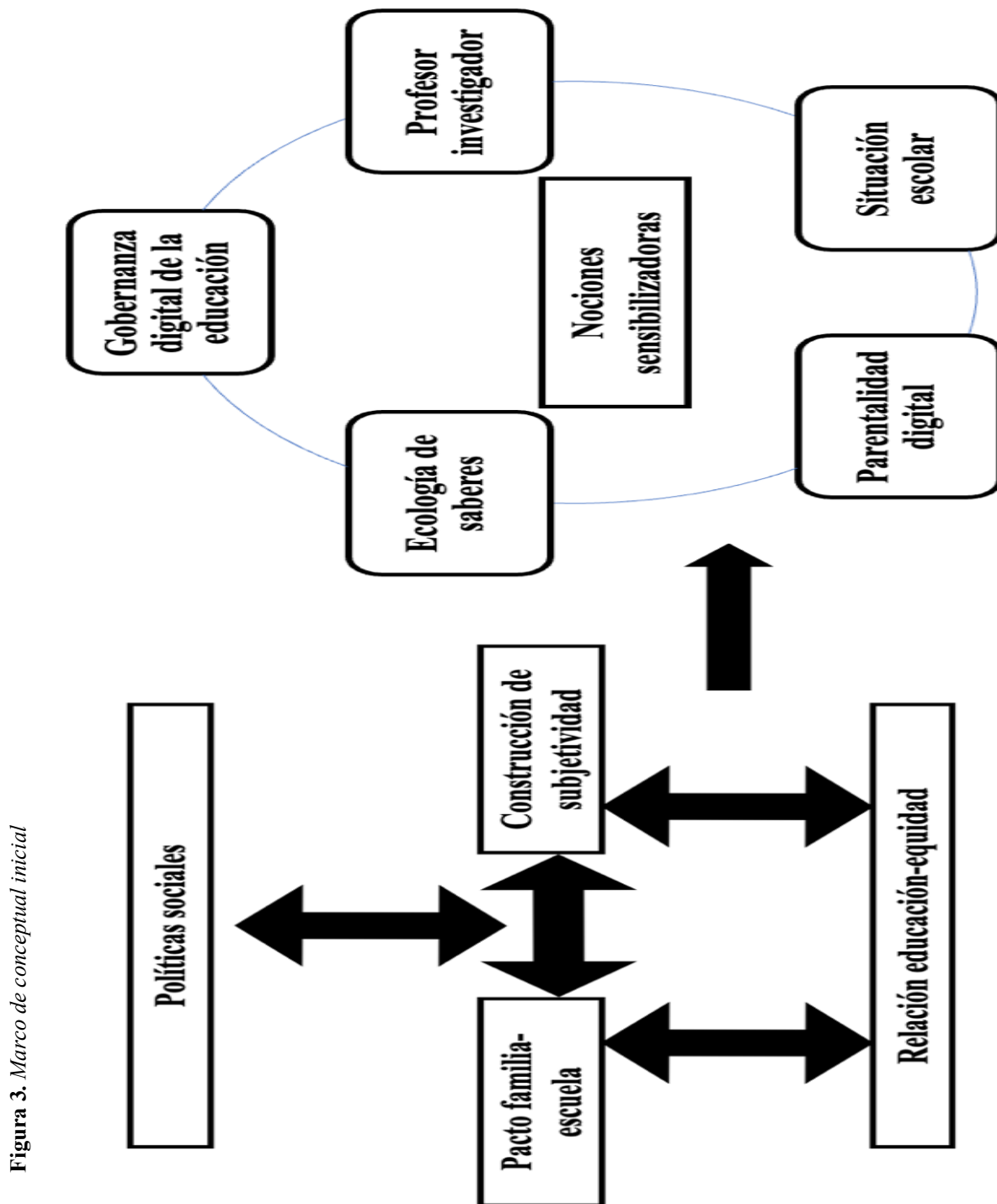


Figura 3. Marco de conceptual inicial

Nota. Elaboración propia

3.4 Preguntas de investigación

Una vez fue revisada la literatura sobre condiciones de educabilidad y construido el referente teórico-conceptual de esta investigación, se procedió a formular las siguientes preguntas de investigación, siendo respondidas una vez implementada la estrategia educativa digital como mediadora metodológica (véase capítulo 4):

- ¿Cómo los actores escolares describen el contexto escuela-equidad social relacionado con la educación digital?
- ¿Qué características identifican al pacto familia-escuela en el contexto de educación digital y de segregación escolar socioeconómica?
- ¿Cómo los estudiantes configuran su experiencia digital en relación con su familia y la escuela?
- ¿Cuáles son las disposiciones de la política social que prescriben la educación digital en la Institución Educativa “La Camila”?

Capítulo 4. Diseño metodológico

Este capítulo describe el diseño metodológico utilizado para construir los datos que permitieron esclarecer, a partir de la implementación de una estrategia educativa digital, las condiciones de educabilidad digital de la niñez en situación de segregación escolar socioeconómica. La definición del estudio de caso, el contexto, la recolección, el método, los participantes, los documentos claves, las estrategias para la recolección de los datos, la gestión de los datos, el análisis y la interpretación de los datos, las cuestiones de integridad metodológica y la declaración de limitaciones de este estudio serán cada uno descritos.

4.1 El caso

El estudio de caso instrumental habilitó al investigador para explorar el tema de las condiciones de educabilidad digital de niños en situación de segregación escolar socioeconómica. Simons (2011) describe el estudio de caso como

[...] una investigación exhaustiva y desde múltiples perspectivas de la complejidad y unicidad de un determinado [...] sistema en un contexto ‘real’ [...] integra diferentes métodos y se guía por las pruebas. La finalidad primordial es generar una comprensión exhaustiva de un tema determinado [...] para generar conocimientos o informar el desarrollo de políticas, la práctica profesional y la acción civil o de la comunidad (p.43).

El interés instrumental (Stake, 1999) para usar el estudio de caso en la presente investigación obedece a la necesidad de explorar un asunto particular antes que en la preocupación por la unicidad o representatividad de este caso sobre otros. El interés radica en la posibilidad de explorar la temática de las condiciones de educabilidad digital en un contexto, como muchos otros existentes, caracterizado por la situación de segregación escolar socioeconómica. Siguiendo

a Simons (1996) este diseño de estudio de caso permitió al investigador problematizar y aprender sobre una temática estructural coincidente en América Latina desde la singularidad de un caso particular.

4.1.1 Delimitación del caso

De acuerdo con las recomendaciones de Miles y Huberman (1994), este caso fue delimitado por la definición de condiciones de educabilidad, el contexto, el período y las características de los participantes.

4.1.1.1 Definición de condiciones de educabilidad.

Las condiciones de educabilidad son definidas como “el conjunto de recursos, aptitudes o predisposiciones que hacen posible que un niño o adolescente pueda asistir exitosamente a la escuela, al mismo tiempo que invita a analizar cuáles son las condiciones sociales que hacen posible que todos los niños y adolescentes accedan a esos recursos” (López y Tedesco, 2002).

4.1.1.2 Contexto.

El caso (explorar las condiciones de educabilidad digital de la niñez en situación de segregación escolar socioeconómica) fue delimitado en el contexto de la Institución Educativa “La Camila” del municipio de Bello. Las condiciones de educabilidad digital fueron exploradas durante la implementación de una estrategia educativa digital utilizada como mediador metodológico. La estrategia educativa digital y su utilidad metodológica serán detalladas en el presente capítulo. Los estudiantes participaron en el desarrollo de la estrategia educativa durante

las clases de Tecnología e Informática con apoyo del profesor investigador y en casa con el acompañamiento de sus familias.

4.1.1.3 Período.

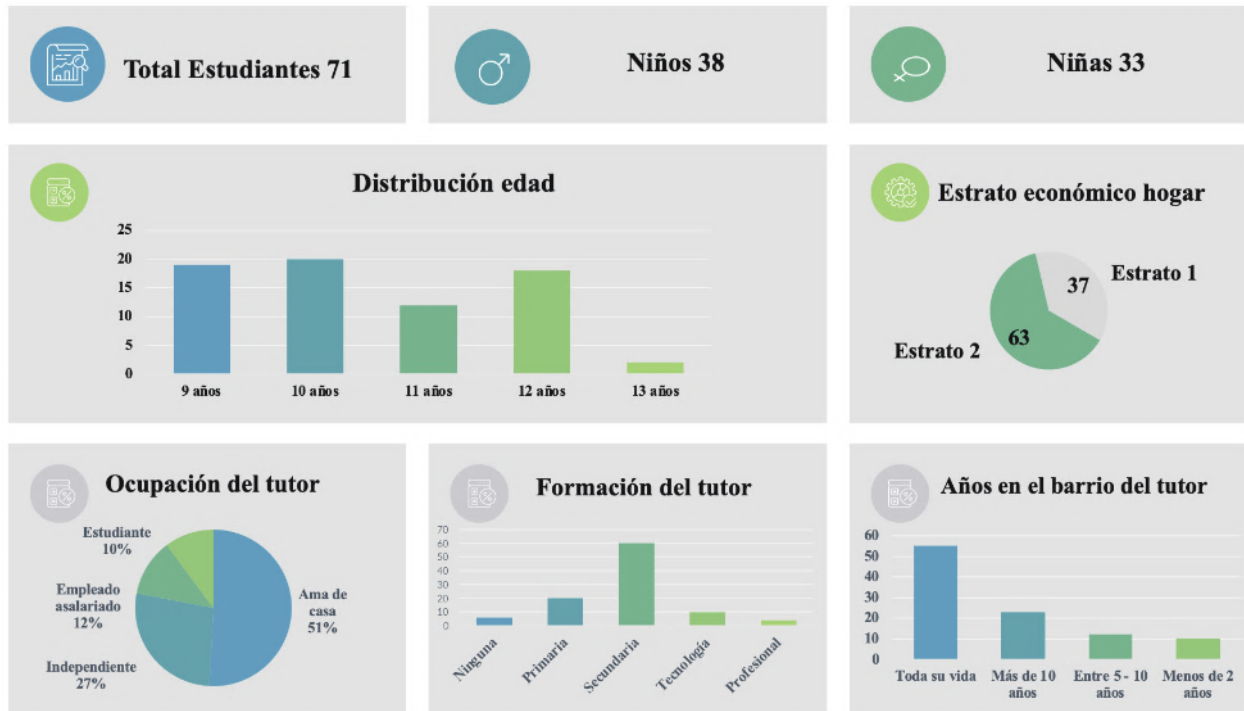
La investigación fue conducida durante un año escolar lectivo comprendido entre el 21 de enero y el 18 de noviembre de 2019.

4.1.1.4 Características de los participantes.

Un tercer parámetro del caso se refiere a las características de los participantes. El investigador al tiempo fungió como profesor de la escuela elegida para el estudio y tuvo participación en la investigación como fuente de datos (véase sección 4.4). En adelante, este estudio hará referencia a quien investiga con la denominación de profesor investigador comprometido con una profesionalidad docente ampliada (Stenhouse, 2003). Es decir, con inquietud permanente, responsabilidad para intervenir los problemas y construir conocimiento originado de la práctica. A la vez que el profesor asume la responsabilidad de orientar el proceso de aprendizaje de la niñez, se reivindica en su identidad como intelectual transformador (Giroux, 1997).

Los estudiantes, y sus familias, a cargo del profesor investigador para la vigencia 2019 en la Institución Educativa “La Camila” fueron 178 (88 niños y 90 niñas) que cursaban los grados 3° a 5° de escuela primaria. Sin embargo, los participantes en el estudio fueron 71 (38 niños y 33 niñas) a razón de una muestra intencionada (véase sección 4.3.2). Los participantes en el estudio son caracterizados en la infografía relacionada en la figura 4.

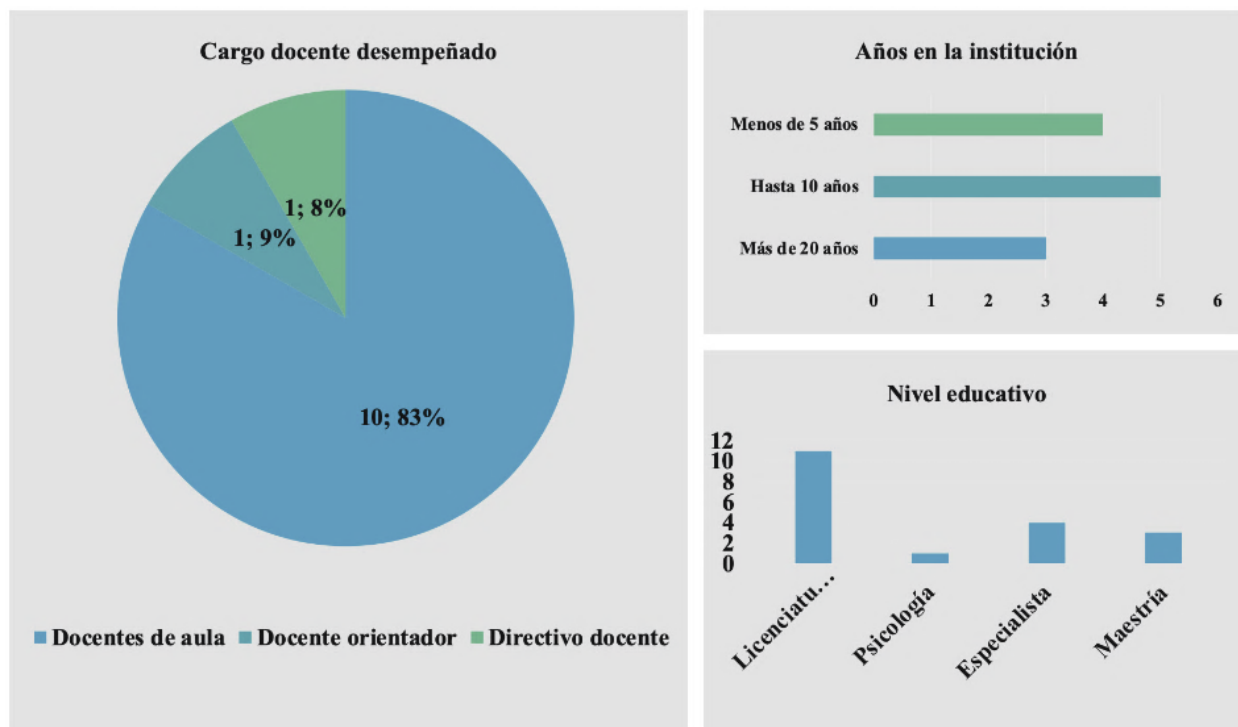
Figura 4. Infografía: caracterización socioeconómica de los estudiantes y sus tutores



Nota: Elaboración propia.

En principio, los profesores y directivos participantes fueron 12. Luego, con el avance de la recolección de datos, se optó por una estrategia de muestreo intencionado con la que fueron seleccionados cuatro docentes y un directivo docente. Los docentes y directivos participantes son caracterizados la infografía relacionada en la figura 5.

Figura 5. Infografía: caracterización socioeconómica de los docentes y directivos



Nota: Elaboración propia.

4.2 El caso en contexto

Yin (2003) afirma que el estudio de caso investiga un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto real y cuando los límites entre el fenómeno y el contexto no son claramente evidentes. Por su parte, Munhall (2001) establece que para entender el caso este debe ser entendido en contexto porque debe determinarse si las conclusiones a las que tuviera lugar el estudio pueden ser aplicadas en otros contextos análogos. En esta dirección, Lincoln y Guba (1985) expresan que situar el contexto del caso obedece a la aceptación de su complejidad, antes que por su disposición lineal. Además, porque los valores y las creencias son elementos definitivos del contexto que influyen el comportamiento de los individuos. Finalmente, Simons (2011) afirma que el caso debe ser ubicado real, es decir, su ambiente físico, cultural y económico.

En dirección a situar el presente caso de estudio en su contexto, es relevante ofrecer una caracterización de la situación de segregación escolar socioeconómica de la niñez de la Institución Educativa “La Camila” que justificó la pregunta por las condiciones de educabilidad digital, aportando al lector una mayor cercanía con la situación estudiada.

4.2.1 La situación de segregación escolar socioeconómica

Latinoamérica es el continente de las desigualdades porque la brecha entre los más ricos y los más desfavorecidos alcanza cifras alarmantes en las que el 10% más rico de la región acumula el 71% de la riqueza (Oxfam, 2016). Entre las razones opera la consolidación de una estructura urbana condicionada “por el acceso a bienes, servicios y al desempeño de actividades, introduciendo variaciones en el acceso a oportunidades” (Di Virgilio y Perelman, 2014). De acuerdo con Hiernaux (2014), las ciudades de este continente son el conjunto descoordinado de proyectos que dividen, antes de cohesionar, la sociedad en torno al acceso a los beneficios. Dentro de estas condiciones desiguales que afectan la composición interna de las ciudades australes, las relacionadas con la normatividad de las naciones en el diseño urbano es una de las causas que más determinan la regulación y el modelamiento de las oportunidades.

En Colombia, de acuerdo con el Departamento Nacional de Estadística de Colombia (Dane, 2021), la normatividad de estratificación socioeconómica se justifica en la noción de un Estado Social de Derecho constituido bajo el principio de la redistribución de los ingresos de los ciudadanos que lo conforman. Es decir, la estratificación social es una clasificación en seis estratos, permitiendo un cobro proporcional a la capacidad de ingresos de sus habitantes con el propósito de asignar subsidios desde los estratos altos hacia los más bajos. En principio, la estratificación podría ser incuestionable porque se asienta en una cuestión irrefutable: el valor de

la solidaridad social, no obstante es insostenible porque, como expresa Hiernaux (2014), las ciudades, bajo el concepto de la especialización del espacio y la delimitación de los territorios, han sido diseñadas en proyectos urbanísticos edificados sobre la concentración de las semejanzas, al tiempo que eliminan las diferencias con los otros que yacen fuera del proyecto común.

Un caso para el ejemplo es el área metropolitana de Medellín, incluida la municipalidad de Bello, donde las normativas de estratificación del territorio sumadas a las dinámicas de la empresa inmobiliaria inciden en el ordenamiento territorial y la segregación del desarrollo (García, 2019). Por una parte, la concentración de proyectos de vivienda de alta estratificación social se garantiza en zonas estratégicas de la ciudad, generado por defecto una diferenciación espacial con los proyectos de viviendas de interés social destinados a poblaciones menos favorecidos. Por otra parte, los sectores sociales que no alcanzan subsidios de vivienda, las personas en situación de desplazamiento o migración forzada, son restringidas a las zonas periféricas de la ciudad con mayores riesgos de tragedia debido a las condiciones de irregulares de los suelos exacerbadas por el asentamiento irregular. La concentración espacial de vivienda se produce por el abuso del criterio de la estratificación que proporciona, además, la concentración diferenciada del acceso a los derechos universales. Entonces, para los conglomerados sociales agrupados en dirección a las carencias socioeconómicas coinciden los altos índices de violencia y el desamparo gubernamental, incluyendo la precariedad logística y la infraestructura deficiente para prestar el servicio educativo en escuelas dispuestas para concentrar la población homogénea del vecindario.

La composición segregada de la ciudad es una de las determinantes para concentrar estudiantes en condiciones socioeconómicas homogéneas dentro de las escuelas,

reproduciéndose así el fenómeno de las escuelas para ricos y las escuelas para pobres (Murillo y Martínez-Garrido, 2017; Rossetti, 2014). La misma concentración que entra en el inventario de razones para explicar las diferencias de aprendizajes en las mediciones de pruebas censales nacionales e internacionales (Bellei, 2013; Duarte y Bos, 2012). Así, la segregación escolar es una expresión sectorial de un fenómeno estructural con serias implicaciones en la educabilidad de la niñez (Navarro, 2017) y común a las naciones latinoamericanas caracterizadas por sus altos niveles de desigualdad social.

4.2.2 El contexto municipal de segregación escolar socioeconómica

En este contexto, la investigación se realizó en el municipio de Bello, ubicado en el departamento de Antioquia, en distancia por carretera a un poco más de 400 kilómetros de la capital colombiana: Bogotá (véase figura 6). Después de la ciudad de Medellín, Bello es el municipio con mayor población en el departamento. De acuerdo con cifras del Departamento Nacional de Estadística (Dane, 2018) está compuesto por cerca de 490 mil habitantes. La distribución político-administrativa está dispuesta en 11 comunas que albergan el área urbana, además de un corregimiento integrado por 19 veredas que acopian la población rural de la municipalidad.

Figura 6. Ubicación del municipio de Bello



Nota. Fuente Google Maps

El municipio de Bello, de acuerdo con el banco de datos del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (2019) –en adelante Icfes–, presta el servicio de educación básica primaria y secundaria a través de 66 instituciones educativas: 20 privadas, 10 concertadas y 36 públicas (véase tabla 2). Las acciones del sector educativo del municipio están reunidas en el denominado pacto de ciudad 2 “*Por una ciudad educada y educadora*” del vigente Plan Municipal de Desarrollo (Alcaldía de Bello, 2020).

Tabla 2. *Instituciones Educativas del municipio de Bello*

Privadas		Subsidiadas (Concertadas)		Públicas		
ABC	La Salle	Cevida	Abraham Reyes	Concejo de Bello	La Camila	Sagrado Corazón
Ana María Janer	Montaigne	Eduardo Ortega	Alberto Díaz Muñoz	Divina Eucaristía	La Gabriela	San Félix
Bethlemitas	N.S. Chiquinquirá	Esperanza Amor y Paz	Alberto Lebrum Múnera	Federico Sierra	La Milagrosa	San Gabriel Arcángel
Carmelitano	Natacha y Michael	Éxitos del Saber	Andrés Bello	Fernando Vélez	La Navarra	Santa Catalina
Corferrini	Nazareth	Interactiva de Bello	Antonio Roldán Betancur	Fontidueño	La Primavera	Tomás Cadavid
COSFA	Paulina	Juan Pablo II	Atanasio Girardot	Gilberto Echeverri	La Unión	Villas del Sol
El Rosario	Preuniversitario Antonio Ríos	Mano Amiga	Betsabel Espinal	Hernán Villa Baena	Liceo Antioqueño	—
Instituto Parroquial	S.C. María	San Judas Tadeo	Carlos Pérez	JEGA	Marco Fidel Suárez	—
Juan Sebastián de Censa	San Buenaventura	Trabajo San José	Centenario	Josefa Campos	Nueva Generación	—
La Presentación	Santo Domingo de Guzmán	Universidad Virtual	Cincuentenario	Juan Ignacio Castrillón	Playa Rica	—

Nota. Elaboración propia con datos de DataIcfes Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación

El pacto está inspirado a los Objetivos del Desarrollo Sostenible 3 “Salud y bienestar”; 4 “Educación de calidad” y 10 “Reducción de las desigualdades”. Además, está comprometido con el desarrollo de tres líneas de acción: Fortalecimiento Institucional para la Educación; Formación; Formación del Talento Humano. Del compendio de promesas que agrupa este pacto municipal es destacable la intención de fomentar el programa “Bello Educativo 4.0” que procura “promover el acceso a nuevas tecnologías para fortalecer la calidad educativa y la competitividad en los estudiantes y maestros” (Alcaldía de Bello, 2020, p. 79). Sin embargo, la revisión al vigente plan educativo municipal evidencia que, si bien es contemplada la prioridad de la educación digital, aún no es advertido el problema de la segregación escolar socioeconómica que campea por el municipio. Hecho que, de no confrontarse con decididas medidas políticas, devendrá en esperanzas frustradas para un aprendizaje de calidad y pertinente a las demandas de la sociedad contemporánea. Existe evidencia al respecto: la realidad de las sociedades latinoamericanas exhorta a no solo satisfacer el problema del acceso educativo, sino dar cara al problema de la segregación social y la inequidad en los sistemas educativos (Krüger, 2014).

Ahora bien, para caracterizar la situación de segregación escolar socioeconómica del municipio de Bello fueron útiles los datos disponibles en el apartado para investigadores del sitio web del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes, 2019b). En particular, los resultados del período 2015-2019 correspondientes al nivel socioeconómico arrojados para cada estudiante evaluado, una vez analizados los ítems del cuestionario socio demográfico diligenciado. Este cuestionario estima variables asociadas al aprendizaje que influyen en el logro educativo y los resultados son expresados en una

[...] escala de NSE 1 hasta NSE 4, donde el primer nivel hace referencia a estudiantes pertenecientes a niveles socioeconómicos bajos y se incrementa hasta el cuarto nivel, que corresponde a estudiantes pertenecientes a niveles socioeconómicos altos. Esta categorización permite tener en cuenta no solo el

nivel de ingresos, sino también posesión de bienes, acceso a servicios y educación del núcleo familiar, lo cual brinda una visión completa del hogar del estudiante (Icfes, 2019a, p. 5).

Para calcular la segregación escolar socioeconómica del municipio de Bello a través de los datos del Icfes se utilizaron los índices de raíz cuadrada (Hutchens, 2004) y aislamiento (Lieberson, 1981). Ambos índices resultan complementarios porque el primero informa la dimensión de igualdad o uniformidad de la segregación; es decir, el desequilibrio de la distribución de determinado grupo correspondiente a un NSE dentro de las escuelas del municipio. Por su parte, porque el segundo indica la dimensión de exposición de la segregación; esto es, la probabilidad de interacción o encuentro que existe entre un grupo social y los demás con diferente nivel socioeconómico (NSE) dentro las escuelas del municipio (Murillo, 2016; Murillo et al., 2018; Murillo y Martínez-Garrido, 2017, 2018).

Los índices son expresados a través de las siguientes fórmulas, así:

$$H = \sum_{i=1}^k \left(\left(\frac{x_{1i}}{X_1} \right) - \sqrt{\frac{x_{2i}}{X_2} \frac{x_{1i}}{X_i}} \right) \quad A = \sum_{i=1}^k \frac{x_{1i}}{X_1} \frac{x_{1i}}{T_i}$$

En las cuales:

x_{1i} y x_{2i} representan el número de alumnos del grupo minoritario y mayoritario, respectivamente, en la escuela i .

X_1 y X_2 son el número total de estudiantes minoritarios y mayoritarios en todas las escuelas del municipio de Bello.

T_i es el número total de alumnos en la escuela i .

El ejercicio de estimar la segregación escolar municipal fue repetido tomando como grupo de referencia minoritario a cada NSE. Práctica en mención que permitió una imagen más amplia del

fenómeno segregador, no restringida solo a los NSE más bajos como suele practicarse por los investigadores (Murillo, 2016), sino ampliable a todos los grupos sociales.

Tabla 3. Segregación escolar socioeconómica municipio de Bello 2015-2019 por uniformidad y exposición

	Uniformidad				Exposición			
	NSE1	NSE2	NSE3	NSE4	NSE1	NSE2	NSE3	NSE4
2019	0,2270	0,1273	0,0754	0,2978	0,1483	0,4393	0,5847	0,2702
2018	0,2199	0,1123	0,0670	0,2647	0,1495	0,4348	0,5629	0,2404
2017	0,1934	0,1163	0,0574	0,2753	0,0927	0,4329	0,5997	0,2282
2016	0,3649	0,1976	0,0974	0,4558	0,0244	0,3481	0,6516	0,3670
2015	0,3196	0,2373	0,1385	0,4586	0,1221	0,4555	0,7109	0,3674
Promedio	0,2650	0,1582	0,0871	0,3504	0,1074	0,4221	0,6220	0,2946

Nota. NSE corresponde al Nivel Socioeconómico calculado por el Icfes para cada estudiante de grado 11° que presenta la prueba Saber Icfes. Elaboración propia a partir de los datos de Saber Icfes

El consolidado final de los diferentes NSE de los últimos cinco años en Bello demuestra mayores valores de segregación escolar socioeconómica por exposición que por uniformidad (véase tabla 3). Aun así, los resultados de segregación por uniformidad que demuestran los NSE 1 y 4 no son descartables; es decir, existen escuelas de la municipalidad que concentran, por una parte, población en NSE bajo, por otra, escuelas que concentran población con NSE alto. Ahora bien, los resultados del municipio de Bello son llamativos para la dimensión de exposición al compararse con el promedio colombiano en Murillo et al. (2018) (véase tabla 4). Los NSE 2 y 3 en Bello superan el promedio nacional. Asunto no menor si reconocemos en Colombia uno de los países que encabeza el ranking de los índices de segregación escolar socioeconómica en América Latina (Krüger, 2019).

Tabla 4. Comparativo municipal y nacional de los indicadores de uniformidad y exposición

	Uniformidad				Exposición			
	NSE1	NSE2	NSE3	NSE4	NSE1	NSE2	NSE3	NSE4
Promedio Bello	0,265	0,158	0,087	0,350	0,107	0,422	0,6220	0,2946
	0	2	1	4	4	1		
	P10	Q1	Q4	P90	P10	Q1	Q4	P90

Promedio	0,411	0,422	0,427	0,450	0,414	0,415	0,4239	0,4507
Colombia	6	8	8	2	0	6		

Nota. La comparación fue realizada con la clasificación por percentiles y cuartiles definida por Murillo et al. (2018). Elaboración propia a partir de los datos de Saber Icfes y Murillo et al. (2018).

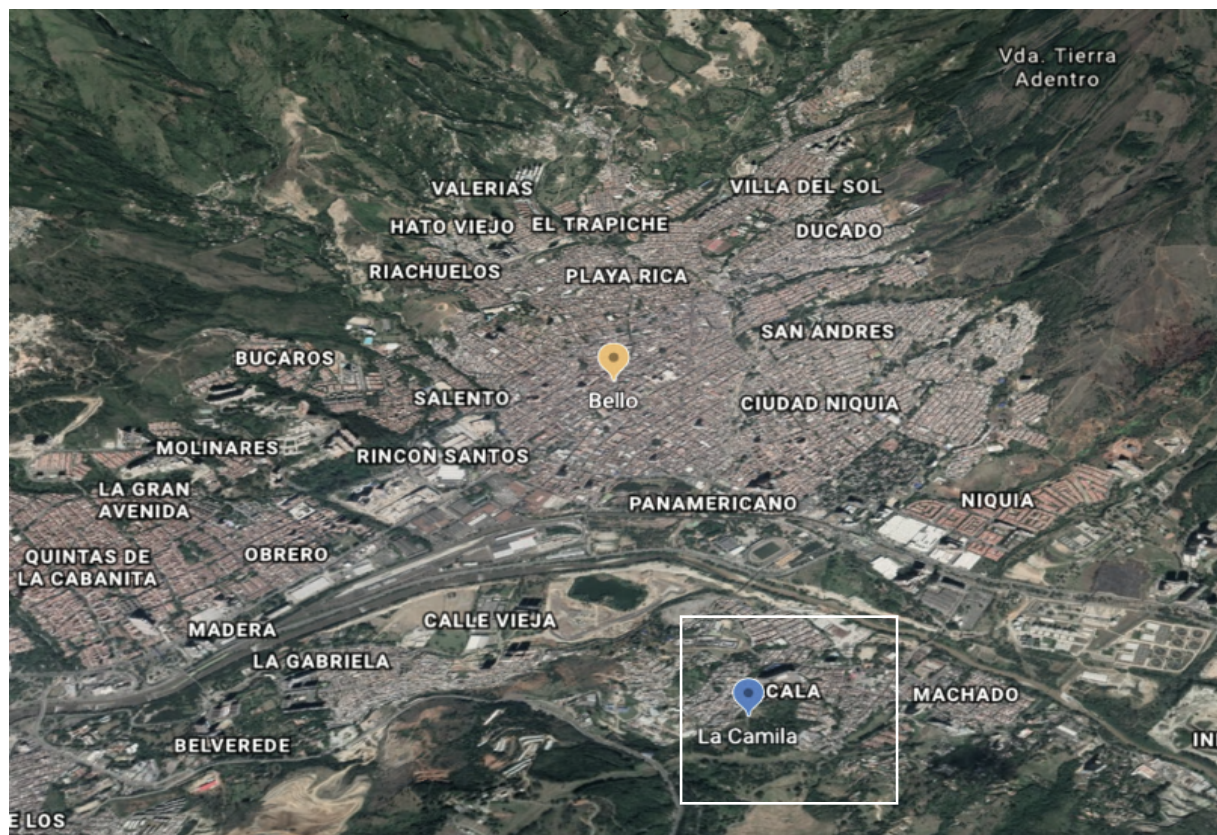
En suma, el sistema educativo del municipio de Bello está de cara a un fenómeno aún imperceptible. Si bien para el colectivo docente de escuelas públicas del municipio de Bello son evidentes las carencias materiales, afectivas y académicas de los estudiantes, y sus familias, no menos cierto es que aún no se dimensionan estas como el resultado de una estructura social dispuesta para aislar en escuelas a estudiantes con las mismas condiciones socioeconómicas, en consecuencia, está en riesgo la probabilidad de interactuar con otros estudiantes en condiciones diversas. Esta situación al identificarse e intervenir marcaría efectos positivos en los aprendizajes escolares. Al percibir la cuestión bajo el problema de la segregación escolar, y sus nombrados efectos abordados en el capítulo 1, la comunidad educativa estará lejos de su naturalización. El problema, antes que resultado del azar, la desgracia individual o la acción divina, es una consecuencia fijada en decisiones económicas y políticas bajo las cuales se han conformado las sociedades, en particular las latinoamericanas con apreciables niveles de desigualdad social que devienen violencia estructural (Galtung, 1969; Oxfam, 2016).

4.2.3 Contorno de la investigación. La Institución Educativa “La Camila”

La institución educativa se emplaza en el costado oriental de Bello, en particular en la comuna 10 de acuerdo con la organización política y administrativa del municipio (véase figura 7). El vecindario está integrado por la cárcel Bellavista, el río Medellín y las laderas orientales del Valle de Aburrá; este último elemento hace que el espacio geográfico se caracterice por la irregularidad de los terrenos y la inestabilidad. “La Camila”, barrio donde se erige la escuela, es

uno de los territorios de la municipalidad con riesgo de desastre natural por deslizamiento de acuerdo con el Plan de Ordenamiento Territorial (Alcaldía de Bello, 2009).

Figura 7. Ubicación de la Institución Educativa "La Camila", municipio de Bello



Nota. Fuente Google Maps

Los predios donde se asienta el barrio y la escuela fueron propiedad de una señora llamada “Camila”, hecho al que se atribuye la denominación del barrio y la escuela. El barrio durante los últimos años, de acuerdo al testimonio del profesor Evelio laborante en la escuela por más de 20 años, ha sufrido una transformación motivada por la denominada “invasión” de predios por personas en situación de desplazamiento, por tanto, La Camila ha crecido en medio de la apropiación ilegal y el despojo de tierras. La escuela no fue ajena al fenómeno de apropiación porque sus amplios terrenos originales, con el tiempo se vieron restringidos por continuas construcciones ilegales adyacentes que terminaron por cercarla a un espacio no mayor de 1000

metros cuadrados. La escuela quedó limitada a un espacio mínimo para albergar sus actividades y confundida entre la heterogeneidad de edificaciones que integran el barrio, haciéndola poco identificable para el visitante desprevenido.

Hoy, el barrio La Camila está integrado por sectores que albergan a sus habitantes, a saber: El Plan, el Callejón, el Parque, la Finca, la Cañada y Cinco Estrellas. El estudiantado de la escuela reside en alguno de los sectores que son diferenciados unos de otros por la calidad en el acceso a los servicios públicos, la accesibilidad del transporte público o la cercanía a terrenos declarados de alto riesgo de desastres. A pesar de que en los últimos años las adyacencias barriales suman proyectos de vivienda “legales” mejorando el urbanismo y la accesibilidad a la comuna, no menos cierto es la característica de estar al “otro lado del río Medellín”. Es decir, La Camila conforma una de las periferias municipales que por distante a la centralidad carece de garantías para el acceso a los bienes y servicios públicos.

El parque del barrio “La Camila” es el lugar preferido para el encuentro y el desarrollo de las actividades de esparcimiento comunitario. El parque posee una cancha deportiva, una edificación que hace las veces de salón comunal y un parque infantil incrustado en una zona verde; espacios generosos en posaderos donde la gente puede adelantar distintos encuentros. No obstante, las actividades comunitarias contrastan con el consumo continuado de drogas, que matizan el deber ser del parque y el real uso que algunos de sus pobladores le entregan.

De su parte, la escuela es una construcción antigua. Las historias hablan de una metamorfosis que dio inicio como un convento religioso, un criadero porcino, pero solo hacia el último tercio del siglo XX en adelante funge como institución educativa. A simple vista cuesta reconocer la escuela porque con timidez se funde entre casas y construcciones heterogéneas superpuestas, sin ninguna ortodoxia arquitectónica, a la necesidad de los habitantes. La escuela se escabulle al

primer reconocimiento porque no sobresale a diferencia de los grandes centros escolares de las ciudades caracterizados por varios pisos de altura o bien señalizados. Todo lo contrario, la modestia de la construcción requiere atención para lograr algún tímido aviso que de cuenta de la presencia del estudiantado o del profesorado.

La escuela cuenta con una construcción que no excede los dos pisos de altura y la disposición del espacio es rectangular. En el centro de la edificación hay un patio de recreo que es usado como cancha deportiva, salón de actos y otras actividades masivas. Alrededor de este patio se erigen tres bloques compuestos por aulas, todas irregulares en su forma. Esto último condiciona la cantidad de cupos escolares que ofrece la institución a la comunidad. Hay aulas que por su disposición alcanzan para 20 a 25 alumnos, otras por su parte, compensan la cantidad albergando 45 y hasta 50 estudiantes.

Sin embargo, las carencias de la escuela son contrastadas con los evidentes cuidados que proporcionan a las instalaciones físicas los directivos, profesorado y estudiantes, expresados en muros coloridos, plantas ornamentales apostadas a lado y lado de los balcones del segundo piso y espacios recreados con carteles que demuestran el interés por hacer más placentera la mirada de los propios y ajenos a la institución. Con frecuencia los directivos y profesores de la escuela instan al estudiantado al cuidado de los escasos enseres y muebles que posee la institución, aunque cabe anotar que están inmejorables condiciones. El cuidado por los pocos recursos existentes es evidente a pesar de que no son nuevos y que muchas generaciones ya se han beneficiado de estos. El cuidado del agua, el reciclaje, el manejo de basuras o evitar que se tatúen las paredes con lapicero son imperativos de cuidado que con frecuencia emiten las autoridades de las escuelas a las familias y los estudiantes.

El proyecto educativo que persigue “La Camila” se inspira en un modelo pedagógico que agrupa la socialización, el constructivismo y la investigación, en particular, las prácticas educativas de directivos y profesores hacen énfasis en la convivencia escolar. La intención educativa tallada en los documentos oficiales contrasta con el *bagaje* del estudiantado constituido por episodios de violencias, drogadicción, abandono familiar, madres solteras, alto flujo migratorio y desplazamiento forzado. El modelo pedagógico anunciado parece insuficiente para reflejar las sumadas prácticas institucionales para atender las contingencias que encierran las vidas de los estudiantes en barrios vulnerables.

El contexto barrial desfavorable y las carencias escolares de infraestructura contrastan con aulas de clase que en su totalidad cuentan con dispositivos tecnológicos para orientar las clases. Entre televisores, video proyectores o tableros inteligentes, el profesorado se debate entre una escuela con limitaciones persistentes, pero a la vez con recursos tecnológicos necesarios para corresponder a la narrativa instalada en el sentido común por las actuales políticas educativas colombianas que prescriben: “usar tecnología permite una educación de calidad”. Entonces, la Institución Educativa “La Camila” convive entre el asincronismo de la prioridad de los aprendizajes digitales y, a la vez, las necesidades básicas insatisfechas de alimento, vestido o acceso a servicios públicos.

Sumado a lo anterior, “La Camila” es, dentro del contexto municipal caracterizado por los niveles de segregación escolar socioeconómica, una institución que representa el fenómeno de concentración de estudiantes como se advierte en la tabla 5 con datos del nivel socioeconómico de los estudiantes recolectado por el Icfes. En particular, alberga estudiantes con NSE 1, 2 y 3 habitantes del mismo barrio. Entonces, el estudiantado cuenta con altas probabilidades de

encontrarse y conducir sus experiencias de escolares con pares en la misma situación socioeconómica.

Tabla 5. Promedio cobertura por NSE 2015-2019 en la Institución Educativa "La Camila", municipalidad de Bello

Año	NSE1	NSE2	NSE3	NSE4
2019	3,571	64,29	32,143	0
2018	13,64	59,09	27,273	0
2017	8,333	70,83	20,833	0
2016	0	23,53	76,471	0
2015	5,882	58,82	35,294	0
Promedio	6,28	55,3	38,4	0

Nota. Elaboración propia a partir de los datos de Saber Icfes

En suma, la presente investigación se insertó en el contexto educativo de la municipalidad de Bello caracterizado por reproducir un sistema escolar segregado que influye en la desigualdad de los aprendizajes. En particular, el caso de la Institución Educativa “La Camila” fue ejemplar por su disposición para concentrar en las aulas a un colectivo estudiantil homogeneizado por sus condiciones socioeconómicas desfavorables. Entonces, a la vez que las intenciones de la política educativa colombiana promueven una escuela digital capaz de garantizar aprendizajes útiles para la sociedad de la cuarta revolución industrial, las necesidades básicas de la institución y su estudiantado aún no están satisfechas. La brecha de segregación escolar socioeconómica en vez de acortarse, bajo la consigna de una digitalización capaz de democratizar la educación, parece ampliarse. Por tanto, la investigación tuvo el propósito de explorar las condiciones de educabilidad digital de la niñez en situación de segregación escolar socioeconómica de la Institución Educativa “La Camila” de la municipalidad de Bello, Colombia.

4.3 El método

Una característica clave de la investigación con estudio de caso es el uso de múltiples fuentes de datos, en dirección a garantizar la integridad metodológica ofrecida por la triangulación de

datos y la triangulación de participantes (Simons, 2011). Los investigadores cualitativos apelan a la triangulación como una estrategia para ampliar la comprensión, asegurar la integridad y confirmar los hallazgos construidos. Además, la triangulación implica la construcción de validez interna a través del empleo de diversas fuentes de datos que proveen múltiples perspectivas del mismo fenómeno bajo estudio (Creswell, 2012; Denzin y Lincoln, 2005).

Este estudio apropió la consulta a participantes y la revisión de documentos claves que, de acuerdo con Yin (2003), se constituyen en dos fuentes primarias de datos para los estudios de caso. En particular, como afirma Simons (2011), este estudio utilizó los métodos habituales en los estudios de caso: escuchar, mirar y documentar expresados en las estrategias de observación participante, entrevistas, grupos focales y el análisis documental.

4.3.1 Fuentes de datos

Las fuentes de datos fueron los participantes y los documentos claves.

4.3.1.1 Participantes.

Los participantes son personas identificadas, de acuerdo con Blumer (1982), como observadores perspicaces, bien informados y capaces de dar cuenta de su experiencia, porque “un grupo de este tipo, discutiendo colectivamente su esfera de vida y sondeándola a través de las discrepancias que van surgiendo entre sus componentes, contribuye en mayor medida a descorrer los velos” (p. 31) del fenómeno bajo estudio. Los participantes para esta investigación fueron el profesor investigador, los estudiantes y sus familias, además, docentes y directivos docentes. Todos estos capaces de aportar datos en dirección a responder a las tres primeras preguntas de investigación.

4.3.1.2 Documentos clave.

Los documentos son también importantes en cada estudio de caso (Simons, 2011; Stake, 1999). Para el presente estudio se aceptan algunas ventajas previstas en la revisión de documentos por Simons (2011). Primera, los documentos aportan significado al contexto político del estudio y profundizan en sus propósitos. Segunda, estos proveen un contexto para la interpretación de los datos obtenidos a partir de las diferentes estrategias de recolección de información. En este estudio, los documentos de las políticas Conpes 3977 de 2019 para la Transformación Digital y 3988 de 2020 sobre Tecnologías para Aprender incluyeron un marco de referencia para contrastar los datos recolectados con los participantes y las expectativas de estos documentos para responder a la cuarta pregunta de investigación.

4.3.2 Estrategia de muestreo

De acuerdo con la perspectiva interpretativa definida para los estudios de caso cualitativos (Creswell, 2007), la cual reconoce en los participantes su capacidad para orientar sus actos hacia las cosas en función de lo que estas significan para ellos (Blumer, 1982), un muestreo intencionado fue utilizado (Patton, 1990). El criterio de la estrategia de muestreo intencionado se refiere a la elección de participantes capaces de aportar información rica y útil para aprender acerca del fenómeno estudiado, porque un pequeño grupo con amplio conocimiento de una temática reviste mayor utilidad que cualquier muestra representativa (Blumer, 1982). De esta forma, la decisión del muestreo intencionado se justificó en la oportunidad que ofreció al profesor investigador para esclarecer las cuatro preguntas de investigación de este estudio.

Una vez el investigador estuvo interesado en el tema de las condiciones de educabilidad digital de la niñez situación de segregación escolar socioeconómica, comenzó explorando el

escenario de estudio con el propósito de estimar la pertinencia del problema previsto (Blumer, 1982). Además, la exploración significó la posibilidad de identificar participantes claves una vez era implementada la estrategia educativa digital utilizada como mediador metodológico (véase sección 4.7.2). Una vez establecida la pertinencia del problema e identificados los participantes claves, se procedió al esclarecimiento de las preguntas de investigación a partir de la implementación de estrategias de recolección de información orientadas a los participantes identificados a continuación.

4.4 Los participantes

Los participantes en el estudio fueron el profesor investigador, sus estudiantes de 3° a 5° de escuela primaria, las familias de los estudiantes, además, colegas docentes y directivos; todos estos eran actores educativos de la Institución Educativa “La Camila”.

4.4.1 El profesor investigador

La participación del profesor investigador en el estudio fue de alto involucramiento porque desempeñó las funciones relacionadas con la docencia en la escuela primaria y, al tiempo, las relacionadas con la planeación, trabajo de campo y elaboración del informe de investigación. La situación de este se caracterizó por las interacciones con diferentes instancias escolares: la relación pedagógica con sus estudiantes, la relación comunicativa con sus familias y la relación con sus colegas docentes y directivos. Estas instancias se configuraron en sendas condicionantes de la labor investigativa que implicaron la construcción de los datos basados en la reflexividad, el compromiso y la reciprocidad. Primero, la actitud reflexiva implicó, de acuerdo con Simons (2011), revelar cómo los propios valores, las creencias y las convicciones influyeron en los

resultados de la investigación. Para este fin, la escritura como vía analítica permitió la vigilancia retrospectiva e introspectiva para aprender sobre la experiencia vivida y reflexionar sobre el desempeño docente. Segundo, el compromiso con una investigación educativa no convencional destinada a la medición y la mirada aséptica al objeto de estudio (Hammersley, 1993), sino apropiada por la voluntad docente con la producción de conocimiento originado en las interacciones escolares cotidianas. Finalmente, la relación de reciprocidad con los profesores colegas y directivos, también reconocida por Tillmann-Healy (2003) bajo la denominación de la amistad como método, es decir, una relación capaz de ofrecer el consejo, la crítica y la reflexión sobre cómo implementar la estrategia educativa digital ‐mediador metodológico‐ a pesar de las limitaciones materiales que ofrece la cotidianeidad de la segregación escolar socioeconómica.

El investigador participó como una fuente de datos porque ocupó, al tiempo, el rol del profesor implicado en la implementación de la estrategia educativa. Los datos recolectados por el profesor investigador fueron registrados en un instrumento de diario pedagógico y de investigación que permitieron complementar la respuesta a las cuatro preguntas de investigación de esta tesis. Además, la participación del investigador implicó el aseguramiento de la integridad en la gestión y análisis de los datos construidos con los participantes. Este aspecto garantizado por dos razones. Primero, la competencia desarrollada por el profesor investigador hacia el año 2016 en el marco de la formación internacional de instructores Atlas ti¹, permitiendo adaptar al propósito de este estudio las bondades organizativas, inquisitivas y analíticas propias del software de análisis cualitativo asistido por computadora (véase anexo 3). Segundo, la asistencia a los encuentros de actualización permanente dirigidos por la Doctora Susanne Friese, Profesora

¹ Para obtener información de los instructores internacionales en Latinoamérica certificados por Atlas ti, acceder a <https://atlasti.com/support/consultants/#latinamerica>

del *Max Planck Institute for the Study of Religious and Ethnic Diversity* (Göttingen, Alemania) y la Doctora Neringa Kalpokaite profesora en la IE University (Madrid, España). Esta competencia desarrollada por el profesor investigador contribuyó al criterio de sistematicidad y confiabilidad de los hallazgos del estudio (Friese, 2019).

4.4.2 *Los estudiantes*

Los estudiantes participantes del estudio estuvieron involucrados en el desarrollo de una estrategia educativa digital implementada como mediador metodológico para activar la conversación en torno a las preguntas de investigación # 1 y 3 dirigidas a esclarecer la relación escuela-equidad y la construcción de subjetividad. Para este propósito, los estudiantes participaron de estrategias para la recolección de datos como los talleres pedagógicos, los grupos focales y las entrevistas en profundidad.

4.4.3 *Las familias*

La familia para este estudio se circunscribe a la persona directamente implicada en el seguimiento de los procesos escolares de cada estudiante. Las familias aportaron al esclarecimiento de las preguntas de investigación # 1, 2 y 3, que implicaron la inspección a la relación escuela-equidad, el pacto familia-escuela y la construcción de subjetividad. En el trabajo de campo la figura de la familia se reduce a la figura del tutor que asume, una vez que firma el acta de matrícula escolar, los compromisos de acompañamiento escolar y atiende los diferentes llamados de la institución educativa. En este estudio de caso, la totalidad de tutores son mujeres: las madres del cuidado de cada estudiante.

4.4.4 Los docentes y directivos docentes

Los docentes y directivos de la institución educativa “La Camila” son el colectivo de trabajadores de la educación responsable de la planeación, implementación y evaluación del *currículum* escolar y se constituyen en importantes participantes para este estudio de caso con relación a las preguntas de investigación # 1, 2 y 3 porque permitieron inspeccionar la relación escuela-equidad, el pacto familia-escuela y la construcción de subjetividad.

4.5 Los documentos claves

Con relación a la pregunta de investigación # 4, que interroga la posibilidad de implementar las políticas educativas en los contextos escolares segregados, fue necesario revisar las políticas Conpes colombianas 3975 de 2019 para la Transformación digital y 3988 de 2020 de Tecnologías para aprender, porque estos documentos proveen de un contexto político sobre el devenir digital de las escuelas, y sus actores, útiles para contrastar los datos recolectados con los participantes en dirección a responder la cuarta pregunta de investigación.

4.6 Las estrategias para la recolección de datos

Para este estudio de caso se implementaron siete estrategias para la recolección de datos: encuesta exploratoria, construcción de la relación investigativa, observación participante, taller pedagógico, entrevista en profundidad, grupo focal y revisión de documentos políticos. Cada definición de las estrategias es presentada junto con su justificación para satisfacer las nociones sensibilizadoras que orientaron a las preguntas de investigación.

4.6.1 Encuesta exploratoria

En este estudio de caso, la encuesta exploratoria permitió construir, siguiendo a Blumer (1982), una imagen, marco o idea del caso de estudio, proporcionado al

[...] estudioso la certeza de que las preguntas que plantea sobre el área empírica son significativas y pertinentes, que los problemas abordados no son artificiales, que los tipos de datos que busca son significativos por lo que se refiere al mundo empírico, y que los caminos que siguen se ajustan a la naturaleza de este (p. 31).

Para explorar el escenario de estudio fueron diseñadas encuestas para los estudiantes y sus familias. Para los estudiantes se implementó una encuesta con preguntas cerradas que indagó por los accesos, usos y gustos digitales (véase anexo 6). Para las familias fue aplicada una encuesta con preguntas abiertas que indagó las opiniones familiares sobre los riesgos, las oportunidades y responsabilidades digitales (véase anexo 8). Estas encuestas estuvieron inspiradas en la *toolkit* del proyecto *Global Kids Online* (Livingstone, 2016)

Esta estrategia de exploración tuvo sus ventajas y desventajas. Las ventajas incluyen la economía de tiempo de las encuestas (Creswell, 2012) para albergar amplia cantidad de datos relativos al tema bajo estudio, así se construyó una visión amplia sobre la pertinencia de las preguntas de investigación que orientaron este estudio. Las desventajas incluyeron la escasa interacción con los participantes y la superficialidad de los datos; estos asuntos fueron superados con el avance del estudio de caso sumado a estrategias más vinculantes entre el profesor investigador y los participantes (Simons, 2011) detalladas a continuación.

4.6.2 *Construcción de la relación investigativa usando un mediador metodológico: la estrategia educativa digital “Iungo”*

Simons (2011) sugiere que reconocer a los individuos como participantes en el estudio va más allá que una denominación vacía de contenido, porque hablar de participantes significa

[...] implicar a las personas en el estudio de una experiencia compartida que pueden valorar [...] desde esta perspectiva se reconoce que son las experiencias de los participantes –sus ‘realidades’– las que documentaremos e interpretaremos, y se transite el decidido mensaje que vamos a trabajar *con* ellos, sin limitarnos a reunir datos sobre ellos para un proyecto que tenemos por nuestro (p. 61).

Una perspectiva desafiante que implicó construir una relación investigativa basada en la reciprocidad y el compromiso usando una estrategia educativa digital como mediador para catalizar y promover el diálogo en torno a las preguntas de investigación por responder. Van Manen (2016) sugiere los mediadores metodológicos como una posibilidad para activar la conversación con la niñez sobre las experiencias vividas, en particular si la figura del investigador es el mismo profesor que representa esa arquetípica figura de autoridad que restringe con su presencia la libertad del habla a sus estudiantes (van Manen, 2010).

El mediador metodológico consistió en la apropiación de una estrategia educativa digital provista por el banco de contenidos del Ministerio de Educación Nacional de Colombia denominada *Iungo Education*. Esta estrategia consistió en siete módulos en línea y desconectados que destinados a resolver problemas a través de juegos que implicaron el desarrollo de habilidades de programación por bloques, de acuerdo con la guía didáctica provista en la web de la estrategia *Iungo Education*: secuenciación, depuración, acciones, parámetro variable, ciclos y parámetro variable con ciclos ²

² Para ampliar información sobre la estrategia *Iungo Education* visitar <https://bit.ly/3mrXOHO>

Para iniciar el proceso, los estudiantes participaron de un taller de inducción a la estrategia de pensamiento computacional para aprender a acceder a la plataforma digital e identificar el contenido de las actividades. A sus casas llevaron una comunicación escrita para informar el desarrollo de la actividad y solicitar consentimiento a sus familias para participar. 71 estudiantes fueron autorizados para tomar parte de la estrategia digital.

4.6.3 *Observación participante*

Stake (1999) sugiere la necesidad de reflexionar sobre el rol que desempeña en el estudio de casos el investigador como profesor por varias razones. Primero, la coincidencia existente entre las funciones del profesor y el investigador que son “informar, ilustrar, contribuir a una mayor competencia y madurez, socializar y liberar” (p. 83). En la práctica, esto implica que la enseñanza es más que un acto informativo, un compromiso con abrir posibilidades para que las personas puedan educarse. Para esto, la investigación liderada por el profesor se ocupa por reconocer qué hay en las mentes de sus estudiantes y qué condiciones rodean las posibilidades para el aprendizaje digital. Segundo, el profesor como investigador es un defensor de lo que logra conocer a partir de la investigación. Esto quiere decir que la actitud para comunicar la investigación no es neutral, todo lo contrario, es un acto de defensa y de convencimiento al lector de la realidad que se estudia. Así, “es mejor advertir a lector de la presencia del investigador [...] dejar indicios de la actitud defensora de este” (p. 86).

Esta declaratoria es necesaria no solo para advertir al lector de la alta implicación del profesor investigador en el estudio de caso, sino para justificar algunas razones del uso de la estrategia de observación participante de acuerdo con (Simons, 2011). Primero, la observación permite obtener una imagen completa del caso de estudio, no posible nada más al hablar con los

participantes. Segundo, esta estrategia permite documentar hechos inesperados que permiten una descripción rica y complementaria para los análisis de los datos. Tercero, la observación permite visibilizar otras personas no incluidas en la elección intencionada de la muestra, por no haberse anticipado como participantes claves para la recolección de información. Por último, las observaciones son una fuente de datos para el examen de validez del estudio, en particular, las estrategias de triangulación.

Para este estudio de caso, la observación participante fue registrada por el profesor investigador en el instrumento de diario pedagógico y de investigación (véase anexo 9). La condición de diario pedagógico, de acuerdo con Elliot (2000), radica en reconstruir la cotidianeidad del trabajo del profesor durante la investigación, “registrando anécdotas, relatos de conversaciones e intercambios verbales casi al pie de la letra, las manifestaciones introspectivas de los propios sentimientos ante las cosas” (p. 96). Por su parte, la condición de diario de investigación contribuye al registro de la información dirigida a satisfacer las preguntas de investigación que delimitan el estudio (Bloor y Wood, 2006). Una razón para justificar el registro de la observación participante en un diario es la posibilidad de activar la reflexividad del investigador de casos; es decir, el análisis del “yo”: aquella conciencia de que se forma parte inevitable de la situación que se estudia, por tanto, reviste necesaria importancia establecer de qué forma los propios valores, creencias y juicios afectan las descripciones que se ofrecen sobre el caso (Simons, 2011).

4.6.4 Talleres pedagógicos

De acuerdo con Urrego (2011), el taller es una estrategia pedagógica e investigativa reconocida por la posibilidad de comprometer al profesor y sus estudiantes en una comunidad de

aprendizaje capaz de construir conocimiento sobre su propia realidad, en el caso particular la experiencia construida durante el desarrollo de la estrategia educativa digital. La justificación del taller pedagógico en este estudio de caso radicó en desmontar la jerarquía profesor-alumno, logrando mayor interacción, confianza y confianza para narrar las propias experiencias. En otras, el taller permitió romper con el formato tradicional escolar que condiciona la organización del aula y la dirección del conocimiento. El profesor investigador implementó cuatro talleres pedagógicos con los estudiantes participantes y uno en conjunto entre los estudiantes y sus familias, durante mayo y noviembre de 2019.

El taller uno, o “Representar nuestro barrio” (véase figura 8), consistió en establecer contacto con una colega y sus estudiantes en la ciudad de Cúcuta ubicada al nororiente de Colombia, ciudad fronteriza con su homóloga venezolana, San Antonio del Táchira. Los estudiantes participantes del estudio prepararon un contacto virtual a través de videollamada; modelaron con materiales reciclables el barrio donde habitan para presentarlo a sus nuevos amigos a distancia. La experiencia educativa aportó información para identificar las perspectivas que los estudiantes tienen del barrio y la centralidad que en él ocupa la escuela.

Figura 8. Taller 1 “Representar nuestro barrio”



Nota. Elaboración propia

El taller dos, o “Juicio al internet” (véase figura 9), consistió en adecuar el aula de computadores como un juicio inquisidor medieval, porque las familias denuncian los efectos nocivos que las tecnologías digitales hacen a la niñez. Los estudiantes podían tomar posición a favor o en contra, conversaban y presentaban un alegato para absolver o defenderlas. La información dotó de sentidos para el proceso de negociación que intentan procurar en casa la niñez en respuesta a estrategias de control parental que asumen sus familias.

Figura 9. Taller 2 “Juicio al internet”



Nota. Elaboración propia.

El taller tres, o “Cuento sobre internet” (véase figura 10), partió de la consigna de construir un avatar que podría representar a sí mismos y relatar una historia en la cual el mundo del internet fuera el protagonista. Los relatos nutrieron el inventario de emociones, saberes y perspectivas que los estudiantes ofrecen a su relación cotidiana con la red.

Figura 10. Taller 3 “Un cuento sobre internet”

Proyecto Momo. Hablemos sobre Internet
Escribe una historia sobre la Internet.
Historia de La Internet.

La Internet no es muy buena para las personas porque ellos pueden hacer que les suceda algo malo y la Internet para mi no es agradable por que no me gusta de nada ser un mucho por solo para usar cosas para otras personas eso es muy importante para las tareas y ami la actividad que me gusta hacer es jugar free y para hacer tareas y para facebook la Internet es muy peligrosa para unas personas y otras personas les da lo mismo y tampoco hay me acuerdo a una parte perdida por que por que ya no hago cosas malas en Internet y tampoco me se me hace ningún sentimiento por que no me gusta nada de la Internet y otras redes sociales tampoco me gustan para no cometer algo muy malo o estar en peligro por que con las redes sociales por que otras redes sociales son mala no peligrosas.



Nota. Elaboración propia.

El taller cuatro, o “árbol de habilidades en internet” (véase figura 11), consistió en ambientar el aula con un gran árbol de otoño con hojas caídas que representaban las habilidades de los abuelos y los padres. Los estudiantes tenían la responsabilidad de reflorecer el árbol, de brindar un follaje nutrido de hojas que al respaldo llevaran inscritas las mayores habilidades que poseen al estar en Internet. La información robusteció el inventario de saberes digitales que los estudiantes construyen en escenarios fuera de las fauces de la escolaridad.

Figura 11. Taller 4 “árbol de habilidades en internet”



Nota. Elaboración propia.

Finalmente, el taller cinco, o “la reconstrucción familiar de la experiencia vivida durante la estrategia educativa digital” (véase figura 12), resaltó el esfuerzo de estudiantes y familias desarrollando un evento de graduación de la estrategia digital. El evento incluyó un taller para reconstruir la experiencia vivida de semanas de dedicación a través de una actividad familiar. Los estudiantes y sus familias recrearon una sesión en vivo de un algoritmo que los llevaría, de seguirlo, a un aula de clase ambientada con imágenes y memorias del trabajo con la plataforma, logrando evocar relatos de alto valor empírico. El taller fungió como estrategia de comunicación y retroalimentación a las familias y niñez de los hallazgos encontrados con la aplicación de los diferentes instrumentos de investigación.

Figura 12. *Graduación estrategia IUNGO. Reconstrucción de la experiencia familiar*



Nota. Elaboración propia

4.6.5 Grupos focales

El grupo focal es una técnica que permite la interacción basada en acuerdos y desacuerdos entre participantes en torno a una experiencia en común (Creswell, 2012). La justificación de su elección radicó en la necesidad de discutir sobre los saberes digitales construidos durante el

desarrollo de los módulos de la estrategia educativa digital. Para facilitar el desarrollo de la técnica, el profesor investigador orientó una guía de preguntas (veáse anexo 14 y 15) y distribuyó una muestra intencionada en dos grupos, uno de 10 y otro de 11 estudiantes.

Por su parte, los profesores y directivos participaron de un grupo focal (veáse anexo 16) motivado por la discusión sobre el futuro de la educación inspirada en el trabajo de (Rivas, 2019a), en particular, el punto de fuga fue el reto que depara el futuro de la educación a la práctica docente en la Institución Educativa “La Camila”, conociendo sus particularidades socioeconómicas. Las respuestas a la discusión fueron recopiladas en un texto escrito por equipos de trabajo y con su lectura se configuró una muestra intencionada de profesores que participaron de una entrevista en profundidad.

4.6.6 Entrevistas en profundidad

La entrevista en profundidad es una técnica en la cual el entrevistador y el entrevistado colaboran para producir una descripción detallada sobre su propia realidad (Bloor y Wood, 2006). El profesor investigador seleccionó una muestra intencionada de 21 estudiantes (10 niños y 11 niñas), y sus familias, que demostraron alta participación en la estrategia educativa digital *Iungo Education*.. Las entrevistas aplicadas (veáse anexo 17 y 18) implicaron la aceptación previa por parte de las familias y los estudiantes de un consentimiento informado que anunciaba las condiciones éticas y logísticas de cada encuentro (veáse anexo 5).

Además, las entrevistas en profundidad fueron implementadas con cuatro docentes y un directivo (veáse anexo 19) elegidos de forma intencionada una vez revisados los datos del grupo focal practicado, siguiendo estos criterios:

- Participante 1: mujer docente de educación primaria. Con más de 20 años en la institución, ha vivido y participado de la consolidación de la escuela en el barrio.
- Participante 2: mujer, docente de educación primaria. Estuvo vinculada a procesos de actualización en uso educativo de tecnologías digitales con el programa de Computadores para Educar del Ministerio de Educación de Colombia.
- Participante 3: mujer, docente orientadora escolar. Con conocimiento de las mayores problemáticas sociales, familiares e individuales que influyen en los aprendizajes de los estudiantes.
- Participante 4: mujer, directiva docente. Liderazgo en la organización escolar.
- Participante 5: hombre, docente de educación primaria. Con más de 20 años en la institución, ha vivido y participado de la consolidación de la escuela en el barrio.

Los docentes y directivos seleccionados fueron consultados personalmente sobre el interés y consentimiento para participar en una entrevista en profundidad complementaria al ejercicio de grupo focal adelantado. Los cinco participantes aceptaron la invitación y recibieron un cómic impreso desarrollado por el profesor investigador para estimular la conversación, cuyo argumento insistió en el reto del futuro digital para la profesión docente en el contexto de “La Camila”.

La utilidad del cómic para la entrevista en profundidad estuvo inspirada en la referencia provocadora que ofrece la introducción al texto “Enseñar, un viaje en cómic”: “cuando las palabras y dibujos se combinan con hábil artesanía conduce, en las palabras agradablemente escogidas de Ayers, a una alumbrante danza de la dialéctica que nos impulsa a hacer preguntas que nunca hemos hecho antes” (Alexander-Tanner Ayers, 2013). La artesanía del cómic tuvo sus réditos porque habilitó el habla de los colegas para conversar sobre cinco temáticas que

requerían contraste con los datos contruidos junto a estudiantes y familias: el contexto socioeconómico de “La Camila”; la disposición personal hacia la institución; la valoración personal de la tecnología; la valoración institucional de la tecnología; la predisposición para contribuir a la transformación digital de la institución; las perspectivas hacia el futuro digital de la educación.

4.6.7 Revisión de documentos políticos

De acuerdo con Elliot (2000), la revisión de documentos provee información útil sobre “las cuestiones y problemas sometidos a investigación” (p. 97). En particular, este estudio de caso atendió a la utilidad de la revisión de documentos políticos sugerida por Simons (2011) en tanto la comprensión del caso implica “comprender el contexto de la política y cómo se implementa en la práctica” (p. 97). Este estudio de caso revisó los documentos de las políticas Conpes colombianas 3975 de 2019 para la Transformación digital y 3988 de 2020 de Tecnologías, para contrastarlos con los datos recolectados con los participantes.

4.7 La gestión de los datos

El procedimiento de gestión de los datos consistió en la preparación de un proyecto para el análisis en Atlas ti, importando los datos organizados en 409 documentos, adjudicando nomenclatura y creando grupos de documentos. La nomenclatura de los documentos permitió transparencia de las fuentes documentales sobre las que se fundamentan las descripciones ofrecidas en la sección de hallazgos, aportando al criterio de credibilidad y transparencia de la investigación. Por su parte, la creación de grupos de documentos facilitó el filtro de información para responder a cada una de las preguntas de investigación.

El programa de análisis asistido por computadora -Atlas Ti- no reemplazó la responsabilidad analítica e interpretativa que recaía en el profesor investigador, antes bien, lo habilitó para dar lectura, codificar segmentos de datos que guardaban sentidos y construir memos analíticos para dar respuesta a las preguntas de investigación (Frieze, 2019).

El uso del software de análisis ofreció algunas ventajas para la tarea de gestionar los datos. Primero, Atlas ti aportó al diseño flexible y emergente de la investigación, permitiendo construir conocimiento cualitativo a partir de la lectura, descomposición, fragmentación y construcción de categorías relevantes (Charmaz, 2006) para interpretar el fenómeno de las condiciones de educabilidad digital de la niñez en situación de segregación escolar socioeconómica. Segundo, el reto de conducir una investigación por medio de múltiples técnicas e instrumentos fue el mayor soporte del software, integrando en una misma interfaz, en principio, esa masa amorfa (Penalva, 2003) constituida por altos volúmenes de información en diferentes formatos: transcripciones, notas de campo, encuestas, grabaciones y fotografías, que permitió al profesor investigador una visión sistemática del *corpus* documental. Finalmente, aportó a la construcción de indicadores de validez interna para los análisis cualitativos que garantizan la integridad metodológica del estudio. En particular, el uso de las herramientas de filtros permitió construir indicadores de concurrencia y representatividad, aportando a la transparencia y sistematicidad en la presentación de los hallazgos (Frieze, 2019).

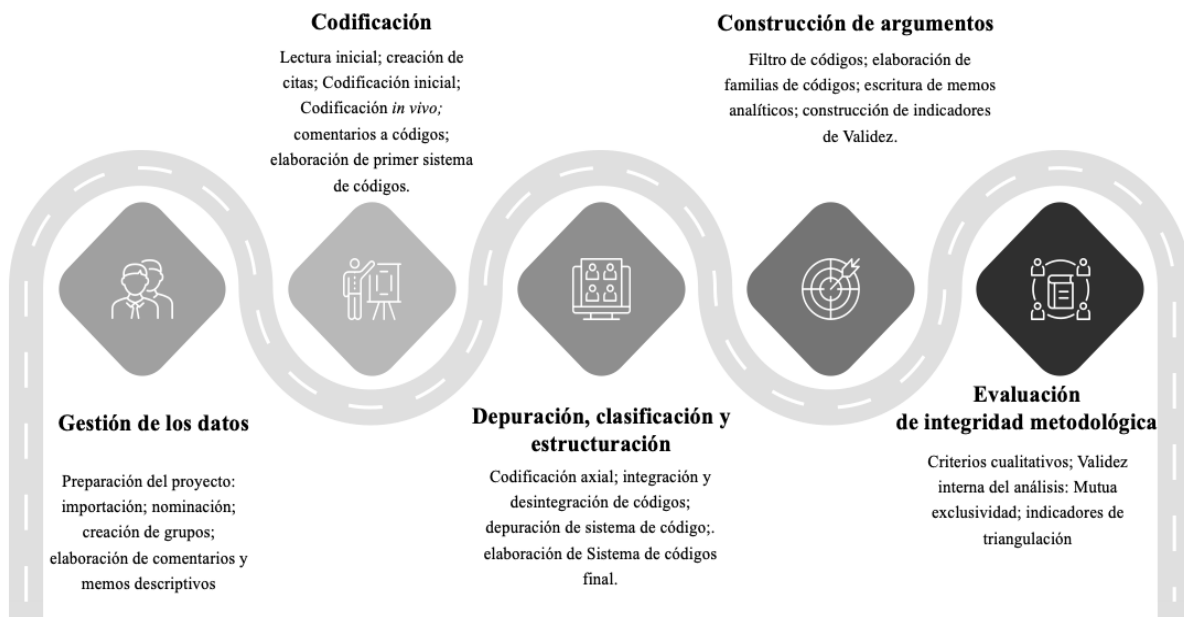
4.8 El análisis y la interpretación de los datos

La recolección, análisis e interpretación de los datos son procesos que ocurren de forma simultánea y son itinerantes. Charmaz (2006) discute esta perspectiva al afirmar que el proceso inicia al recolectar datos y termina al escribir los análisis dando cuenta del proceso completo. En

la práctica, sin embargo, el proceso de investigación no es lineal. Por tanto, algunas de las mejores ideas pueden ocurrirse tarde en el proceso y obligar al regreso al escenario de estudio para obtener una mayor profundización. Esto sugiere que cada investigación persigue más de una dirección analítica.

Las nociones sensibilizadoras de este estudio permitieron focalizar la atención sobre los datos analizados con la asistencia por computadora (ver figura 13) que consistió en la lectura, codificación, construcción del sistema de códigos y la escritura de memos analíticos (Frieze, 2019), además para orientar la organización y presentación de los hallazgos.

Figura 13. Ruta analítica asistida por computadora



Nota. Adaptación de Frieze (2019).

El procedimiento de codificación consistió en la lectura línea por línea y la asignación de códigos iniciales e *in vivo* a citas textuales relacionadas con las proposiciones teóricas. Al tiempo de la codificación, se procedió a la escritura de memos y la primera elaboración de un sistema de

códigos. Esta fase de codificación inicial fue apoyada con una nube de palabras que, de acuerdo con Friese (2019), es una herramienta útil para establecer concurrencias de términos que, orientados a las proposiciones, ofrecen tendencias en los datos y otorgan una visión general del contenido porque el análisis cualitativo es homologable con un paisaje heterogéneo que requiere ser, en primera medida, explorado.

Un rasgo común del proceso de codificación inicial en el contexto de los análisis inductivos es la creación de un primer sistema de códigos descompensado. Friese (2019) afirma que esta condición es frecuente del investigador que evita, al tiempo, perder la riqueza informativa en los datos, y a la vez reunir variedad de información en códigos abstractos. Al respecto, el procedimiento de análisis, una vez finalizada la codificación inicial, fue coherente con la advertencia en la literatura. Es decir, la lectura inicial se caracterizó por un sistema descompensado de 243 códigos, fundamentados en 1803 citas textuales, explicado por la cantidad de códigos descriptivos con baja fundamentación, a la vez la cantidad de códigos con alta fundamentación en los datos.

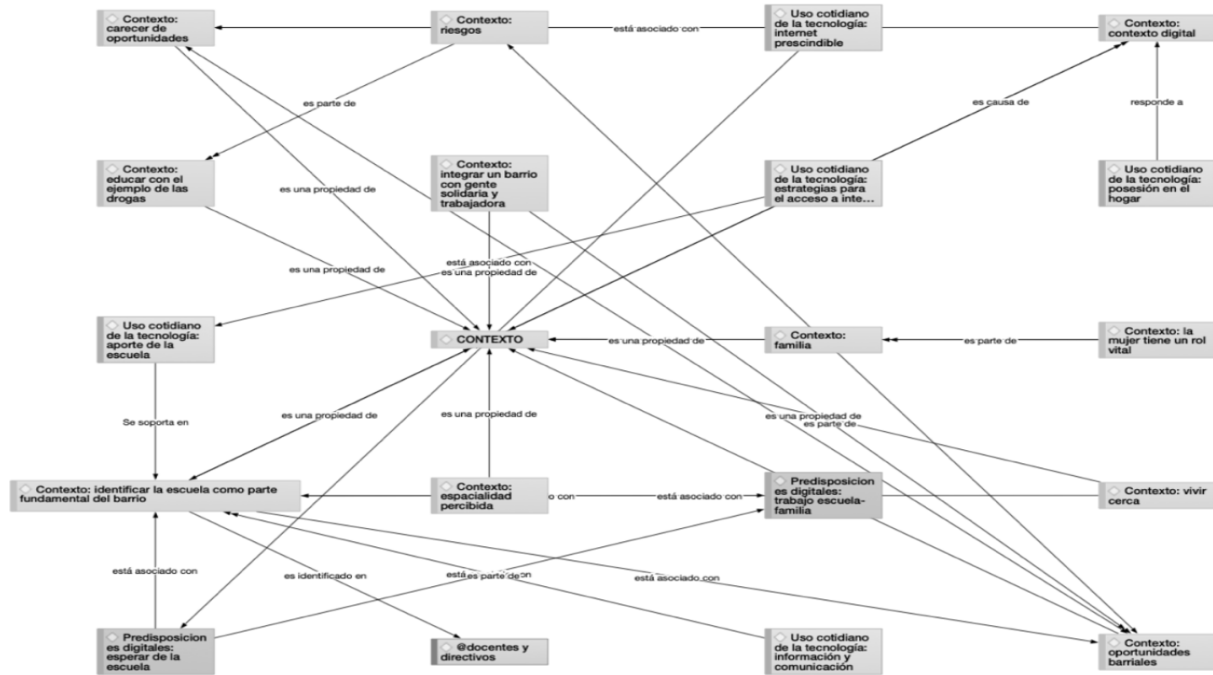
Por tanto, el análisis implicó los procedimientos de depuración, clasificación y estructuración. La depuración se destinó para corregir la descompensación del sistema de codificación inicial. Operativamente, el proceso de depuración consistió en fusionar códigos con baja fundamentación, basado en el criterio de afinidades temáticas, así contrarrestando el problema de la codificación altamente descriptiva. En la contraparte, el proceso consistió en dividir los códigos con alta fundamentación, ampliando las posibilidades de ser analizados por unidades temáticas más descriptivas debido a su alta densidad informativa.

Por su parte, la clasificación fue un proceso complementario en dirección a un sistema de códigos balanceado. El análisis implicó agregar al sistema de códigos las categorías constitutivas

de cada una de las cuatro proposiciones teóricas de la investigación ÷la relación escuela-equidad, el pacto familia-escuela, la construcción de subjetividad y las políticas digitales÷ en un nivel código-categoría cuya utilidad es organizativa, en otras fungen como compartimentos para los datos. A continuación, los códigos fueron catalogados bajo uno de cuatro códigos-categorías con la utilización de prefijos para garantizar el ordenamiento del sistema. Estos procesos de depuración y clasificación permitieron balancear el sistema de codificación, pasando de 243 a 83 códigos.

La estructuración del sistema de códigos implicó una nueva codificación de tipo axial en la que se establecieron relaciones entre los códigos constitutivos de los códigos-categoría, recomponiendo los datos fragmentados en la codificación inicial para ofrecer tejido al contenido que fundamentó el proceso de construcción de argumentos. Este movimiento analítico fue posible con las prestaciones de las redes de visualización que aporta el software. Así, un código *x* –*fuerza*– estableció relaciones de contradicción, causa, propiedad..., con otro código *y* –*objetivo*– hasta completar un tejido de conexiones que estructuraron al código-categoría. Al respecto, la figura 14 ejemplifica el resultado de la visualización en red de las relaciones establecidas entre los códigos constitutivos del código-categoría “contexto”.

Figura 14. Visualización en red de relaciones entre códigos “Contexto”



Nota. Elaboración propia.

La estructuración, a partir de la codificación axial, permitió dos valencias al proceso de consolidar la calidad del análisis de los datos. En primer lugar, este proceso ofreció credibilidad al sistema de códigos construidos porque, si bien la codificación inicial y su depuración configuraron códigos enraizados en los datos, la consolidación definitiva del sistema de codificación solo fue posible una vez establecidas las relaciones entre códigos, otorgando la esperada densidad como indicador de la robustez que constituye a las categorías en construcción (Frieze, 2019). En segundo lugar, la codificación axial estimuló la escritura de memos descriptivos que dieron cuenta del contenido de las visualizaciones en red de cada código-categoría. La escritura en esta instancia de análisis fue fundamental porque significó el germen para la construcción de los memos analíticos.

Respecto a la construcción de argumentos, la escritura de memos analíticos permitió representar las categorías que dan cuenta de las preguntas de investigación, y sus propiedades, en

el capítulo de hallazgos. El memo analítico está estructurado por cada pregunta de investigación, el procedimiento para operar y recuperar los datos asociados a la consulta, la respuesta ofrecida por el profesor investigador fundamentada en los datos recuperados, por último, un apartado destinado a la escritura interpretativa para relacionar el contenido con otros memos.

Por ejemplo, la figura 15 presenta el memo analítico construido para la pregunta: ¿cómo describen la relación escuela-equidad? Para recuperar los datos que fundamentan la respuesta a este interrogante, la herramienta de consulta permitió hacer un filtro con operador “booleano AND” para recuperar las citas o datos asociados a los códigos-inteligentes que integran la pregunta. Una vez recuperada la información, el profesor investigador procedió a responder la pregunta, fundamentándose en cinco citas ejemplares recuperadas para describir contradicciones o convergencias en torno a la pregunta desde las visiones de los participantes. Finalmente, la escritura interpretativa sirvió para relacionar el contenido con otros memos analíticos, procurando una mirada global en el análisis.

Figura 15. Estructuración de los memos analíticos

Pregunta: ¿Cómo describen los participantes el contexto digital vivido?
Procedimiento para recuperar los datos sobre la pregunta
1. Con la herramienta de consulta crear cinco códigos-inteligentes que combinen todas las citas asociadas al código contexto institucional:contexto digital y a los códigos atributivos @estudiantes; @familias; @docentes y directivos; @docente-investigador; @acudientes. Con las siguientes denominaciones #fam:contexto_digital_directivos y docentes; #fam:contexto_digital_docente-investigador; #fam:contexto_digital_familias; #fam:contexto_digital_estudiantes; #fam:contexto_digital_acudientes
2. Recuperar con un filtro del panel de navegación las citas asociadas a cada uno de los cinco códigos-inteligentes creados.

Respuesta a la consulta o pregunta
El contexto digital no es benevolente. Está presente la queja porque la conectividad es baja en el barrio. Apenas son privilegiados los que poseen conectividad porque gran parte del barrio aún no cuenta con cobertura de internet. Las ondulaciones de la geografía barrial, la superposición de una cosa sobre otra, espacios donde una edificación sirve como cortafuegos de la señal de internet indica una escena de disputa invisible por la precaria señal de internet. Los hogares hacen maniobras para acceder a la onda de internet elevan el router, aprovechan las horas de la noche o salen al parque para acceder al megabatio de señal que corresponde al momento resultado de dividir la señal precaria señal gratuita de internet entre todos los presentes en el barrio que de “pegan” de la señal. Los gustos por contenidos visuales en internet se ven limitados por la señal. Es coincidencia, pero los contenidos más divertidos en YouTube o los juegos en línea requieren bastas cantidades de megabytes.
La escuela permite acceso a internet y a dispositivos digitales, bien por los programas como Computadores para Educar, o en mayor proporción por las intervenciones de los directivos docentes que han privilegiado el acceso a internet como una posibilidad para recrear la enseñanza tradicional. Permitir que los estudiantes accedan desde la escuela a las tecnologías es una posibilidad de participar hoy en lo que todo se percibe automatizado, es inquietar a los estudiantes para que abran sus horizontes y puedan decirse a sí mismo: “puedo ir a la universidad” incluso aunque no fueran a programas presenciales si lo fuera a programas que ofrecen hasta universidades en el extranjero. Entender que la provisión de acceso a tecnología digital es propiciar posibilidades de emprendimiento. Si bien el barrio se percibe carente de oportunidades, excluido y fuera de posibilidades de movilidad social, entender, inquietarse y aprender a moverse en un contexto digital puede revertir estas determinantes barriales.

Citas o datos que fundamentan la respuesta:
43:11 tenemos internet, entre todos pagan Internet. Los de arriba y nosotros no usamos el Internet. Pero co...
41:16 Me gusta mucho YouTube per a veces la señal es muy mala porque estamos cerca de la cárcel. La señal...
2:8 El Wifi es muy malo, funcionaba muy bien antes, pero se ha deteriorado. La señal del barrio es muy p...
110:7 Lo veo como una oportunidad muy grande. De hecho cuando te decía ahora que he sido testigo de...
414:10 Pues porque ahoras todo está siendo automatizado, cierto, entonces uno si espera que por lo menos lo

Escritura interpretativa
La precariedad del dinero también se expresa en precariedad de megabytes para el acceso. relación entre el contexto de carencia de oportunidades y la distribución de megabytes personas. La realidad es que no alcanza para todos la señal. Además, la infraestructura de las operadoras de internet apenas si llegan al barrio. La institución en su rol de restituidor de carencias de oportunidades también influye en la carencia de acceso y conectividad digital. La apuesta institucional por años se ha dirigido a mejorar las condiciones de acceso a recursos digitales y garantizar conectividad a internet para cada una de las aulas. Hay relación entre este aspecto del contexto digital y las oportunidades que ofrece la escuela como restituidora de derechos. Aquí evidencia relación con aquello que he denominado como predisposiciones institucionales hacia la transformación digital que se identifica en acciones institucionales para responder a las demandas de enseñanza y aprendizaje con tecnologías. A pesar que los programas nacionales se caractericen por su escasa sostenibilidad en cuanto a capacitación permanente docente, mantenimiento y restitución de equipos o garantizar internet, la institución hace esfuerzos por convenir con aliados estratégicos bajo la figura de la filantropía empresarial la adecuación de aulas digitales, la instalación de redes para la distribución WiFi de Internet. De las actividades comunitarias como bazares, o festividades escolares se destinan recursos para nuevos dispositivos tecnológicos y su mantenimiento. Esto me habla de una institución escolar que cumple su misión social como dispositivo de lo público en tanto espacio de encuentro para la garantía de los derechos y una institución dispuesta a evitar su obsolescencia quedándose a la retaguardia de tendencias de educación. Además, de una manera no tan consciente, estas acciones comunitarias que redundan en la mejoraría de la infraestructura y dotación digital aportan a combatir la innegable brecha digital. Si bien los programas tardan en llegar, la institución por su cuenta hace lo posible para que estas acciones se garanticen y los niños y niñas puedan acceder a los beneficios.
El contexto digital ofrece alternativa para salir de la determinación barrial signada por las carencias, ofrece la capacidad de pensarse, inquietarse y mirarse no con relación al barrio sino con relación al mundo.

Nota. Elaboración propia.

4.9 La integridad metodológica

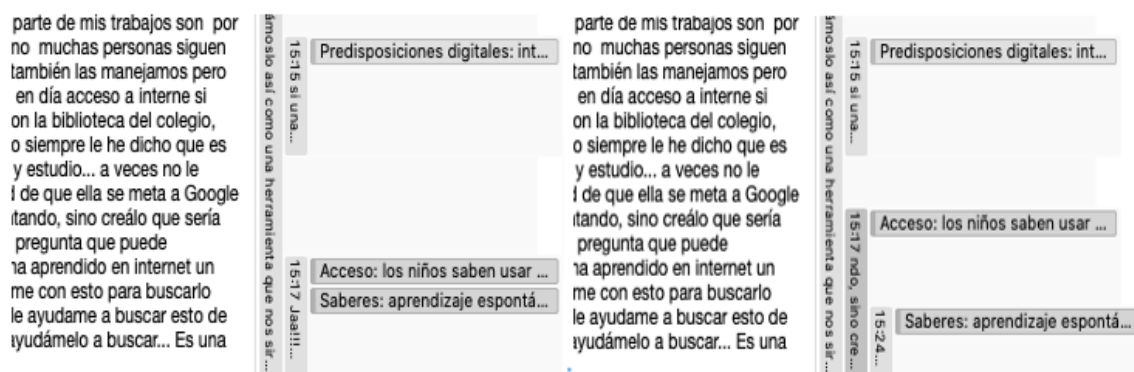
Esta sección discute la integridad metodológica del análisis de los datos adelantado, defendiendo que los diseños emergentes y flexibles implican adoptar criterios paralelos de validez metodológica a los que tradicionalmente se acostumbran para la investigación deductiva, tales como: la validez interna y externa, la fiabilidad y la objetividad (Simons, 2011). En su lugar, los criterios como la sistematicidad, la transparencia y la fidelidad en el tratamiento de los datos o la reflexividad y la preponderancia a la voz de los participantes en la construcción de los argumentos, garantizan el examen a las valencias propias de la investigación cualitativa: la subjetividad, la reflexividad y el compromiso con la interacción con los otros (Denzin y Lincoln, 2005). Operativamente, las estrategias construidas en este estudio de caso para discutir la integridad metodológica en lo referente a la validez interna fueron: la corrección a las infracciones de mutua exclusividad; la triangulación de métodos de investigación, la triangulación de participantes o fuentes de datos y, en dirección a la validez de los resultados, la estrategia de validación del respondiente. Al final, respecto la validez externa, se hace referencia a la transferibilidad de los datos construidos.

4.9.1 Indicador de mutua exclusividad

La mutua exclusividad es una condición para garantizar la integridad del análisis categorial de los datos. Freeman (2016) afirma que la principal característica que define al pensamiento categorial es que las categorías, en virtud de ser instancias de algo, no son al mismo tiempo instancias de otra cosa. Así, la revisión de mutua exclusividad en el software Atlas Ti significó corregir 109 novedades en el proceso de codificación evidenciadas en citas o fragmentos de datos etiquetados con códigos relacionados con dos categorías diferentes, arriesgando la

integridad del análisis fundamentado en los datos. Operativamente, el procedimiento radicó en activar la herramienta de administrador de citas para inspeccionar los fragmentos de datos que compartían dos o más códigos al tiempo para reevaluar su afinidad a una u otra instancia. La figura 16 representa un ejemplo del procedimiento con la cita 15:7 codificada bajo dos códigos de diferente categoría. La corrección consistió en delimitar dentro de la misma cita dos fragmentos de texto independientes para cada código: acceso y saberes, garantizando el principio de mutua exclusividad.

Figura 16. Corrección de una infracción a la mutua exclusividad



Nota. Elaboración propia.

4.9.2 Indicador de triangulación por técnicas de investigación

Respecto a la triangulación por participantes, la tabla 6 representa la utilidad de la herramienta analítica del software denominada “tabla código-grupo de documentos”, permitiendo establecer la recurrencia absoluta y relativa de los códigos-categorías construidos en cada uno de los grupos de documentos analizados, que fueron creados en la primera etapa de gestión de los datos. Este indicador fue útil porque permitió la certeza que produce la construcción de los resultados sobre variadas fuentes de información a lo largo del trabajo de campo, no de un unívoco y reducido instrumento de investigación. En otras, de acuerdo con Creswell (2012), este indicador apuesta por la estrategia de triangulación de técnicas de recolección de la información.

Tabla 6. Indicador de triangulación de las técnicas de investigación

Código-categoría	Técnicas					Totales
	Encuestas	Diario profesor-investigador	Entrevistas en profundidad	Grupos focales	Talleres	
Advertencia riesgos	91* (53,22) **	0 (0)	63 (36,84)	0 (0)	17 (9,94)	171 (9,48)
Contexto	0 (0)	4 (3,45)	112 (96,55)	0 (0)	0 (0)	116 (6,43)
Estrategias	99 (43,23)	2 (0,87)	112 (48,91)	2 (0,87)	14 (6,11)	229 (12,70)
Predisposiciones	356 (56,51)	28 (4,44)	195 (30,95)	34 (5,39)	17 (2,70)	630 (34,94)
Saberes digitales	56 (14,51)	10 (2,59)	123 (31,87)	42 (10,88)	155 (40,16)	386 (21,40)
Uso digital	56 (20,66)	4 (1,48)	185 (68,27)	8 (2,95)	18 (6,64)	271 (15,03)
Totales	658 (36,49)	48 (2,66)	790 (43,82)	86 (4,76)	221 (12,26)	1803 (100)

Nota: * valor absoluto # de citas textuales asociadas a cada técnica de investigación. **entre paréntesis, valor relativo % de citas textuales asociadas a cada técnica de investigación. Elaboración propia.

4.9.3 Indicador de triangulación por participantes

Respecto a la triangulación por estrategias de recolección de datos, la competencia desarrollada como instructor de Atlas Ti lograda durante el año 2016 por parte del profesor investigado, le permitió ponderar para este estudio el nivel de participación para cada participante en las categorías y las subcategorías construidas. Este indicador evidencia la saturación categorial de ineludible alcance en los análisis inductivos (Charmaz, 2006). La tabla 7 representa un indicador de representatividad para establecer la recurrencia absoluta y relativa de los códigos en las intervenciones de cada uno de los participantes durante la implementación de las estrategias de recolección de datos. Este indicador fue útil para garantizar un equilibrio en la participación y el contraste de diferentes versiones de la realidad, es decir, que permitió verificar que las voces de los diferentes participantes tuvieran relevancia en la construcción categorial. En otras, el indicador permitió la triangulación de participantes (Denzin y Lincoln, 2005).

Tabla 7. Indicador de ponderación de la participación

Códigos-categoría	Participantes					Total
	@madres	@profesor-investigador	@profesores y directivos	@estudiante	@familia	
Riesgos	146** (65,40) *	0 (0)	20 (8,96)	56 (25,11)	1 (0,44)	223
Contexto	67 (47,80)	5 (3,60)	18 12,80%	50 (35,70)	0 (0)	140
Saberes	20 (5,55)	12 (3,30)	20 5,55%	303 (84,10)	5 (1,38)	360
Predisposiciones	201 (42,20)	34 (7,14)	133 27,90%	69 (14,40)	39 (8,20)	476
Usos	181 (55,30)	5 (1,50)	3 0,91%	128 (39,10)	10 (3)	327
Estrategias	180 (65)	2 (0,72)	0 0%	94 (33,90)	1 (0,40)	277
Peso absoluto	795	58	194	700	56	1803
Peso relativo	(41)	(3,20)	(10,75)	(38,80)	(3,10)	

Nota: *entre paréntesis, valor relativo % de citas textuales a cada participante del estudio. **valor absoluto # de citas textuales asociadas a cada participante del estudio. Elaboración propia.

4.9.4 La validación del respondiente

Afirma Simons (2011) que la validación del respondiente se refiere al acuerdo con los participantes sobre la exactitud, adecuación e imparcialidad de las observaciones, la representación y la interpretación de los datos. Las estrategias utilizadas para garantizar la validez de los hallazgos e interpretaciones, con las familias y niños participantes, consistió en espacio de cierre del trabajo de campo durante “el taller de recuperación familiar de la experiencia vivida durante la estrategia educativa digital” (véase 4.6.4). Por su parte, la validación con los docentes y directivos participantes interesados de conocer los hallazgos del estudio, con miras a proponer acciones escolares para el aprendizaje digital, implicó una socialización del artículo de investigación “Aprendizajes digitales de niñas y niños en situación de segregación escolar socioeconómica” y la presentación de una propuesta de selección de

contenidos necesarios para la sostenibilidad del aprendizaje digital en la Institución Educativa “La Camila”. (véase 6.5)

4.9.5 Sobre la transferibilidad del saber construido

Finalmente, la discusión de la validez externa de este estudio de caso estuvo homologada bajo el criterio de utilidad de la investigación o del saber construido (Miles y Huberman, 1994) adoptado para este estudio como la transferibilidad política que representa esclarecer las condiciones de educabilidad digital para contrastar, desde la perspectiva de los actores educativos en situación de segregación escolar socioeconómica, las intenciones planteadas por las políticas económicas Conpes de Transformación Digital y Tecnologías para Aprender en Colombia, como se discutirá en el capítulo 6.

4.10 Las limitaciones del estudio

Una limitación radicaría en la figura que ocupé como profesor investigador que orientó el estudio. La tonalidad escritural podrá abusar de la denuncia en contra del fenómeno de la segregación escolar socioeconómica, primero porque evidencia mi imbricación como profesor investigador con la realidad, en tanto experimento con indignación día tras día las consecuencias de las desigualdades educativas en el aprendizaje de mis alumnos. Sin embargo, como profesor investigador intenté demostrar defensa y compromiso a la vez que, con la generación de conocimiento, con la denuncia de realidades educativas. La neutralidad descriptiva del fenómeno, propia de los estudios macrosociales y cuantitativos, transitó al compromiso interpretativo de la realidad compartida con otros actores educativos, porque mi interés de

conocer, además de un propósito intelectual, persigue el de la emancipación social (Zemelman, 2005).

Si bien mi rol como profesor investigador es defendido, no menos cierto es que la construcción de las secciones a lo largo de este documento fueron el producto de contradicciones permanentes y determinantes que condicionan la labor investigativa en la escuela. Los rígidos formatos escolares –horarios, organización de las aulas, *currículum* asignaturista y gestión del servicio educativo por resultados– limitaron el tiempo para la labor investigativa y mis posibilidades de construir datos en escenarios donde los participantes actuaran con amplia espontaneidad, antes que priorizar la labor burocrática. La labor investigativa no es una prioridad para la inversión presupuestal en las escuelas públicas, mucho menos es una condición *sine qua non* para el desempeño del profesorado de la escuela primaria. Sin embargo, esta investigación fue producto de una labor voluntarista y entusiasta que dependió de recursos propios, además de la dedicación adicional de tiempo laboral.

Otra limitación radica en la reducción de la categoría familia a la participación exclusiva de las madres de la niñez participante del estudio, toda vez que la convocatoria realizada para la participación no fue atendida por los padres de familia u otros miembros de la familia responsables del cuidado de los estudiantes. Una perspectiva desde otros familiares, entre estos, los padres, abuelos o hermanos robustecería los datos construidos. Esta limitante advertida se contempla como una posibilidad de investigación futura en la sección 7.4.

Por último, una limitación implicaría la imposibilidad de generalizar los hallazgos del este estudio. Sin embargo, la utilidad cualitativa de este estudio de caso estudio, a diferencia de los estudios cuantitativos, radicó en profundizar sobre el fenómeno de las condiciones de educabilidad digital en contextos de segregación escolar socioeconómica para establecer nuevas

variables, dentro de un fenómeno multivariado, que pudiera promover investigación comparativa y generalizable (véase sección 7.3). No obstante, la generalización de este estudio podría ser evaluada en investigación futura que adelante estudios de caso comparativos en otros contextos escolares de segregación escolar socioeconómica usando el marco conceptual de las condiciones de educabilidad fundamentado en los hallazgos, como se reiterará en la sección 7.3.6.

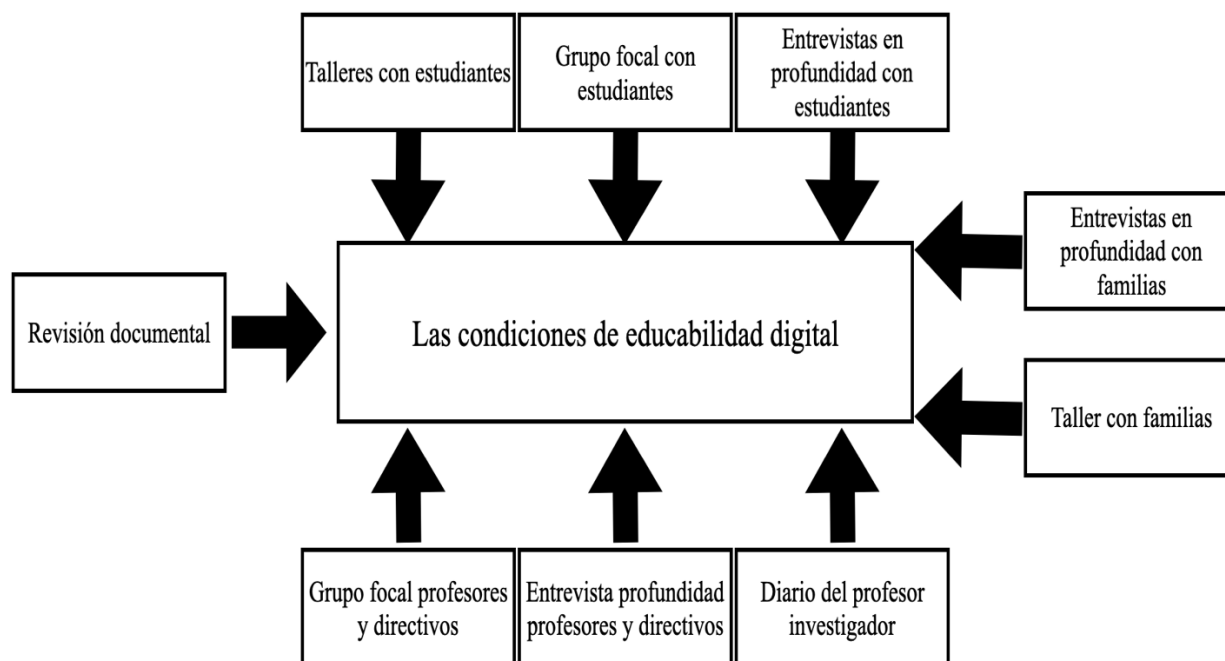
Capítulo 5. Hallazgos

Como profesor investigador en una escuela primaria pregunté, durante la implementación de una estrategia educativa digital como mediación metodológica, por las condiciones de educabilidad digital y cuestioné a los diferentes actores implicados con su desarrollo sobre cómo perciben respecto a la educación digital la relación escuela-equidad, el estado del pacto familia-escuela y la construcción de subjetividad, además, revisé las políticas sociales digitales para discutir las con las versiones de los participantes. Las narrativas ofrecidas por los estudiantes y sus familias, los colegas docentes y directivos, además de las construidas en mi rol como profesor investigador, revelan datos importantes para la actualización de la noción de condiciones de educabilidad en el escenario contemporáneo de la educación digital y en el contexto escolar de segregación socioeconómica. Puedo decir que, al inicio de este estudio, contaba con una construcción conceptual sobre las condiciones de educabilidad, pero una vez examinados los hallazgos, puedo estimar la variopinta diversidad de retos que implica la tarea de pensar las condiciones de educabilidad digital de la niñez en una escuela en situación de segregación escolar socioeconómica.

Este capítulo presentará los hallazgos que describen esa mencionada diversidad de tonalidades que implican las condiciones de educabilidad digital, además se presentarán los hallazgos con referencia a cada pregunta de investigación. Siguiendo la estela de Yin (2003), los datos construidos desde las diversas fuentes convergerán en una descripción de los hallazgos consistente con la triangulación y la construcción de validez (véase figura 17). Para describir las condiciones de educabilidad digital exploradas durante la implementación de una estrategia educativa digital, comenzaré por la primera pregunta de investigación, la cual está dirigida a la relación escuela-equidad. Luego, abordaré los hallazgos relacionados con el pacto familia-

escuela y la construcción de subjetividad. Paso seguido, daré cuenta de los hallazgos dirigidos a la revisión de contenido de las políticas sociales digitales. Por último, anticipo que un hallazgo adicional y emergente será presentado, relacionado con cinco itinerarios del profesor investigador para implementar la estrategia educativa digital.

Figura 17. *Convergencia de las fuentes de datos. Adaptación de Yin (2003).*



Nota. Elaboración propia

Antes de comenzar, es importante reiterar que me inspiré en van Manen (2016) con el propósito de activar la conversación sobre experiencias de los diferentes participantes en el estudio para construir las condiciones de educabilidad digital, por tanto, una estrategia educativa digital fue utilizada como mediador metodológico. Por su parte, para garantizar el criterio de validez interna del estudio orientado a la fidelidad con los datos recolectados (Denzin y Lincoln,

2005), adopté la estrategia de escritura basada en el uso de citas textuales ejemplares (Charmaz, 2006) para ilustrar los hallazgos.

5.1 Escuela-equidad

Este acápite presenta los hallazgos dirigidos a responder a la primera pregunta de investigación: ¿cómo los actores escolares describen el contexto escuela-equidad social relacionado con la educación digital?

Los hallazgos para la categoría analítica escuela-equidad fueron sistematizados en siete subcategorías:

1. La escuela como parte fundamental del barrio
2. La dificultad de educar con el ejemplo del consumo de drogas
3. El definitivo rol de la mujer
4. El barrio con gente trabajadora y solidaria
5. La sensación de oportunidades negadas
6. La percepción espacial del barrio
7. El contexto digital

Los hallazgos concurren en la sensación de oportunidades negadas y el sentimiento de acceso periférico a los derechos universales que conlleva una vida segregada y limitada a la relación con un vecindario homogeneizado por la situación socioeconómica desfavorable. En este sentido, el acceso a las oportunidades digitales, lo que significa es un eslabón más que amplía estas sensaciones, sin embargo, coexiste la necesidad de construir la propia situación escolar respecto a la educación digital sin lugar a pasividad alguna por las evidentes determinaciones socioeconómicas, expresándose en formas creativas de acceder a los artefactos digitales, las

redes de internet y soñar con desarrollar aprendizajes que se valoran útiles para acceder a un mejor empleo. Para este fin, la escuela es un referente y aliado para la vida barrial porque es la institución de encuentro, para remediar oportunidades negadas y la promotora de esperanzas de futuro no limitadas por las fuerzas de la determinación social y económica. Este acápite complementa la caracterización de segregación escolar socioeconómica ofrecida en el numeral 4.2.2, ahora desde la dimensión narrativa del estudiante y la familia que se perciben en las periferias no solo geográficas de la municipalidad, sino del acceso a los derechos básicos. Un sitio especial tiene en los hallazgos la situación escolar de la niña y la situación barrial de la mujer. Al final, se concreta la situación escolar del acceso digital, el uso y las prácticas informales de los distintos actores educativos para evitar que este derecho se prive a la niñez.

5.1.1 La escuela como parte fundamental del barrio

La escuela es una referencia obligada en la vida cotidiana del barrio La Camila del municipio de Bello. En primer lugar, la escuela no solamente significa para las familias el espacio de encuentro entre vecinos para aprender a escribir, leer o contar, sino el espacio para activar las esperanzas de suplir de algún modo la situación de precariedad y pobreza que no eligieron vivir, pero que deben afrontar. Así, la escuela es una posibilidad de soñar más allá de las inminentes determinaciones sociales y económicas.

A pesar de que el barrio muestra como primera impresión la pobreza y la precariedad, no menos cierto es que con el paso del tiempo ciertas condiciones de las personas han mejorado. La evidencia está en familias que al inicio eran muy pobres, pero *“con el paso del tiempo los hijos de estas familias, que fueran nuestros alumnos, alcanzan a ser profesionales y optan por mejores condiciones laborales y salariales”* (@profesor_entrevista, 411:3). La escuela entonces ha contribuido mucho al restablecimiento de la confianza y la superación de las necesidades de las

personas del barrio. Parece que la mentalidad de pobreza y carencia cuando deja de existir permite que las personas mejoren.

Si hay necesidades y tenemos alumnos con muchas carencias. En el principio era esa mentalidad de carencia y yo me hice a la tarea de cambiar esa mentalidad, para que entendieran que carencias y dificultades en todas partes las hay, pero no queda otra que estudiar a ver si pueden mejorar (@profesor_entrevista, 411:3).

Vivimos en el barrio La Camila. Hemos vivido toda la vida. Yo soy de aquí del barrio. Mi papá no, sin embargo, llegó hace muchos años, no obstante se establecieron acá. Por ejemplo, yo estudié aquí en La Camila hasta quinto grado y terminé el bachillerato en el colegio Fontidueño que antes era anexo a esta sede de La Camila (@madre_entrevista, 11:1).

Por otra parte, la escuela cobra importancia no solo en la vida académica de estudiantes y familias, sino también como dispositivo de convocatoria y encuentro social. Es el puente para acercar programas sociales que carecen en la comunidad. Es la vía de acceso a los derechos universales; es la representación aunque incipiente del Estado en la vida de las personas.

La Camila no cuenta con escenarios deportivos aptos, no cuenta con escuelas de arte, de deporte para que ellos exploren en estas fortalezas que puedan tener. Eso hace que la escuela se convierta en un eje muy importante en la vida de los chicos y las chicas, incluso en las familias, no únicamente en lo académico, sino como algo de convocatoria y reunión, porque a los muchachos les gusta estar mucho acá en el colegio dedicado a lo académico, pero les gusta estar aquí. Cuando se les ofrece oportunidades o programas diferentes a lo académico, ellos responden de una forma muy positiva (@profesor_entrevista, 412:2).

Por ejemplo, el restaurante escolar es una alternativa diaria que tienen los estudiantes para paliar la ausencia de algunas comidas en la casa. La escuela es, además de academia, una institución que provee seguridades en medio de incertidumbres como aquella generada al no tener nada para comer en casa.

Las necesidades económicas son las más frecuentes porque en su mayoría las mamás son madres cabeza de familia, entonces carecen de recursos económicos y por ende de la casa. Los alumnos en el tiempo escolar participan del restaurante escolar, que es como la única opción que tienen en el colegio para una alimentación diaria garantizada. En la casa muchas veces con lo que comen los estudiantes aquí permanecen hasta que la mamá llegue del trabajo (@profesor_entrevista, 413:3).

La escuela repara limitaciones. A pesar de que las familias se caracterizan por tener escasa formación académica, por tanto, el acompañamiento escolar de los estudiantes está limitado a esta carencia de aptitudes, la escuela demuestra, antes que el afán por la certificación, una gran sensibilidad por remediar vacíos familiares que restringe la escolarización del estudiantado. Al respecto, el problema del analfabetismo está sin resolver para muchas personas del barrio. La escuela entonces se pregunta por cómo ayudar a resolverlo. En otras, la institución procura el desarrollo de habilidades en sus estudiantes que les permitan superar las anclas intergeneracionales de pobreza. A pesar de que la actividad económica de las familias sean los oficios manuales, la construcción o la informalidad del “rebusque diario”, la escuela intenta que la pirámide se invierta y signifique para el futuro aportar al crecimiento del capital cognitivo del vecindario tan importante para la actividad económica contemporánea.

En la encuesta que hicimos el año anterior de caracterización familiar la mayoría de los papás tienen solo la primaria, hay algunos muy pocos de educación superior. La mayoría con estudios primarios y secundarios. Muchos también sin ningún estudio y uno lo ve en la Asamblea de Padres como los papás firman con una raya. No saben leer ni escribir. Esta semana con la rectora nos preguntábamos que hacer para enfrentar el problema del analfabetismo que aún persiste en el sector. Yo veo muchos papas sin leer ni escribir. Hace unos años hubo un nocturno y muchos papás se metieron. Profesionales muy escasos, la pirámide respecto a otras instituciones se invierte donde la mayoría son profesionales (@profesor_entrevista, 414:2).

La presencia de la escuela en el barrio contribuye a que la esperanza perviva, porque mejora las condiciones de vida y habilita a las personas para hacer lo que quieran con su vida, abre puertas y permite proyectarse; de esta manera, la escuela permite conseguir un trabajo. De la escuela esperan las familias en un futuro formación técnica porque esta los proyectaría en el mercado laboral, por tanto, la escuela es la base del progreso. Entonces, si la niñez no va a la escuela, no se abren esas posibilidades que les brinda el entorno escolar. A la escuela los estudiantes no deben ir pensando en una nota, por el contrario, buscando una visión de futuro para lograr entender para qué son buenos. Por tanto, ir a la escuela está al nivel de ir a la segunda casa porque permanecen allí la mayoría del tiempo. La escuela es una esperanza de la cual hay que ir de la mano. Si bien en el hogar se forma en principios, es en la escuela donde los niños llegan a obtener aprendizajes que en la casa no se puede ofrecer.

La escuela es muy importante para el futuro de Miguel. La escuela puede ayudar a Wilfer a mejorar sus condiciones de vida, puede ayudarlo para que él haga lo que quiera hacer con su vida (@madre_entrevista, 1:4).

Es fundamental la asistencia de la niña a la escuela. La escuela es la segunda casa porque es un lugar donde permanecen la mayoría del tiempo. La escuela va de la mano con el hogar. Nosotros en la casa los formamos en valores, en principios, pero aquí en la institución vienen a mostrar esos valores que se les está inculcando en la casa y a obtener otros conocimientos que nosotros en la casa no se los podemos brindar. A tener una relación social con toda la comunidad educativa. A la escuela, la niña viene a socializarse y aprender cosas que sola en la casa no podrá aprender. La escuela es la base del progreso. Si uno no viene a la academia, uno no se abre a esas posibilidades que le brinda el entorno escolar. Además, el empleo requiere como mínimo que tenga un bachillerato (@madre_entrevista, 3:4).

La escuela estimula el sentido de pertenencia porque presenta una cara amable basada en la limpieza, el cuidado de sus espacios y la exigencia normativa para que los estudiantes también lo hagan. La escuela incentiva el respeto y la responsabilidad, mientras que en el barrio acontecen prácticas de intolerancia y conflictos sin resolver. La escuela forma a través de costumbres basadas en la sana convivencia, pero sufre con el impredecible y contingente manojito de necesidades con las que asisten los estudiantes a la escuela. No siempre la intención educativa logra salir al paso de las vulnerabilidades que presenta el barrio.

La carencia material de esta escuela emplazada en la periferia municipal se ve contrastada con un evidente cuidado que proporcionan a las instalaciones físicas sus directivos, profesores y estudiantes. Muros bien pintados y coloridos, plantas ornamentales apostadas a lado y lado de las asomaderas del segundo piso. Los espacios son recreados con carteles que demuestran el interés por hacer más placentera la mirada de los niños y las niñas. (@profesor-investigador_diario, 428:64).

La escuela es añorada a mayor intensidad porque los beneficios son evidentes, los mismos que no se reciben en los hogares. Por ejemplo, esta debería ampliar sus fronteras temporales e incidir también en los tiempos libres de los estudiantes porque es de las únicas oportunidades con las que cuentan en el barrio. La escuela no debería ocuparse tanto de la nota y los rendimientos, sino en cómo vincular más a las familias en el proceso de los estudiantes. ¿Cómo puede la escuela estimular a esos papás que están ausentes? Si bien es sabido que los papás hoy en día no están sintonizados ni preocupados por los niños, entonces cabe la pregunta: ¿qué hacer desde la escuela para jalonarlos? La escuela debe incorporar nuevas acciones que recreen las meras clases. La escuela debe procurar en los estudiantes amor propio, sentido de responsabilidad y respeto por los demás. La escuela tiene una misión motivadora para que los niños aspiren a ser alguien y algo con sus vidas. La escuela es un lugar donde se deposita la confianza de aprender, de ser escuchado por los profesores.

5.1.2 La educación con el ejemplo del consumo de drogas es muy difícil

El consumo de drogas, si bien es una acción cotidiana, casi que naturalizada y parte del paisaje barrial, representa una preocupación para las familias en proceso de formación de la niñez. La normalidad con la que se repite el acto de consumir drogas es temida porque pareciera que los más jóvenes pueden aprenderlo con facilidad. La niñez está al acecho de prácticas de consumo y participación dentro del tráfico de drogas y los conflictos que de este provienen. El consumo de drogas, antes que un acto individual o privado, es una práctica que, sin ningún escrúpulo ni siquiera la presencia de los chicos, en público se consuma.

Los niños tan vulnerables al estar tan cerca de personas tan viciosas porque uno se queda admirado.

Las personas que uno menos piensa son viciosas. Cambiaría el vicio del barrio (@madre_entrevista, 12:1).

De mi barrio no me gusta, por ejemplo, que aquí queda mi casa y detrás hay un morro donde venden vicio. Yo quisiera que se acabara eso en mi barrio (@estudiante_entrevista, 25:9).

La inquietud por el acto de consumo, las preguntas incesantes de los estudiantes a los padres: ¿qué es eso mamá?, o ¿a qué huele?, es incómoda. El consumo de drogas lo hacen muchachos con poco o nada para hacer. Es muy duro educar la niñez mientras tantos “pelaos” por ahí están consumiendo drogas sin ningún tapujo. Las familias temen que sus hijos lleguen a una edad que eso les parezca muy normal. La niñez entonces parece muy vulnerable al estar tan cerca de estas personas consumidoras de drogas.

El consumo de drogas que se hace sin ningún escrúpulo delante de los niños y en cualquier lugar visible. Del sitio de donde venimos eso nunca sucedía. Por tanto, el principal el riesgo que temo para Pedro es que pueda aprender a ser consumidor porque desde que llegamos pregunta ¿mamá qué es ese olor?, y ¿qué es eso que fuma la gente? El barrio, a pesar del inminente riesgo social que representa la violencia armada en el municipio de Bello, es considerado un sitio tranquilo porque hay

una suerte de contención barrial dirigida por bandas delictivas y aceptada por los habitantes

(@madre_entrevista, 1:25).

El barrio a pesar del inminente riesgo social de la drogadicción y la violencia armada, tan evidente en el municipio de Bello, es considerado un paraje tranquilo porque hay una suerte de contención barrial dirigida por bandas delictivas y aceptada sin más remedio por los habitantes.

Acá se da mucho desplazamiento y le escucha uno a los papás ¿por qué se lo llevan? ¡Ah!, es que los muchachos nos dijeron que nos teníamos que ir, las bandas acá a pesar de que uno no ve en el sector que haya enfrentamientos, pero ellos ejercen mucha presión con la “vacuna”, por ejemplo, si uno no funciona, le dicen sálgase del barrio, les dan sus días para salir y listo (@profesor_entrevista, 414:2).

5.1.3 El definitivo rol de la mujer

La mujer en La Camila es ama de casa dependiente de su marido quien trabaja en oficios de construcción, el trabajo independiente o el denominado “rebusque diario” que representa la cara generalizada de una economía nacional conformada en su mayoría por la informalidad laboral como fuente de ingresos para los hogares; otras mujeres son cabezas de hogar. El hogar, en muchos de los relatos, depende del trabajo de la mujer como empleada de servicios o del trabajo informal. Sin lugar a equivocaciones, el acompañamiento escolar de los estudiantes depende de la figura de una mujer. Por un lado, porque el esposo es quien trabaja, por el otro, por obligación, pues es quien desempeña todas las labores; “es papá y mamá a la vez”. A pesar de situaciones muy precarias las mujeres realizan la labor de cabeza de hogar.

La gente de La Camila tiene su ocupación, se ocupan las mujeres en su mayoría como ama de casa o son como yo independientes (@madre_entrevista, 2:1).

En La Camila hay mucha ama de casa, mamá cabeza de hogar que les toca asumir solas (@madre_entrevista, 7:1).

La vida de las niñas está aún destinada a la tarea reproductiva y de crianza de los niños. Muchas familias hoy en día, aunque pareciera una práctica superada antes que contemporánea, optan por casar bien las niñas para recibir apoyo económico en el hogar.

Nada más ayer la profesora Silvia me decía: “Coordinadora sabe que tenemos una niña en embarazo en el colegio” una niña repitente de séptimo. Entonces, piensa uno, otra vez una niña para seguir en el mismo ciclo. Lo sorprende a uno ver niñas de once y doce años y ya con dispositivo de planificación. Entonces uno se pregunta ¿qué tipo de educación las mamás les están dando? No porque a ellas muchas veces las tienen como objeto, se va con este muchacho para que nos ayude. Las venden también, entonces es muy difícil (@profesor_entrevista, 414:2).

Yo quiero que ella sepa aprovechar el apoyo que tiene y que aproveche la posibilidad que yo le digo y la oportunidad que desarrolle sus habilidades sin tenerme a mí... que no sea dependiente. A mí siempre me gustó la escuela La Camila, yo estudié acá y mis hermanos también. Yo validé el bachillerato, como le digo, yo no pude seguir porque como yo soy a única mujer de mi casa mi mamá me exigió servirle a mis hermanos hombres entonces me hicieron salir del colegio por lo mismo porque mi mamá trabajaba interna, yo era la única mujer de la casa, entonces usted era la que tenía que correrle a sus hermanos. Entonces yo tuve que validar (@madre_entrevista, 15:4).

5.1.4 El barrio con gente trabajadora y solidaria

En el barrio la gente se “cría” con la misma gente, esto hace que se tomen mucho cariño. Como dice el adagio popular “es mejor viejo conocido, que bueno por conocer”. Los valores de la humildad y la ayuda comunitaria resaltan porque si una familia no tiene nada para comer, así sea arroz con huevo se puede compartir. En el barrio son todos muy unidos y la gente se convoca para integrarse y ayudarse.

Vivo en La Camila desde que nací. Creo que yo me he criado siempre aquí. Mis papás siempre han vivido aquí. En el barrio hay personas buenas y otras como malas. Una vez fui a comprar un mango y una señora me atendió muy formal (@estudiante_entrevista, 42:9).

Nos gusta el barrio, uno se cría con la misma gente y les toma cariño y como dice el dicho es mejor viejo conocido que nuevo por conocer (@madre_entrevista, 16:29).

El barrio está integrado por vecinos con sueños, con esperanzas de casa propia. La venta continuada e indiscriminada de terrenos en La Camila permitió que los sueños de casa propia fueran un motivo para que las familias coincidieran en este espacio.

La mayor necesidad en este momento es una casa propia. Trabajamos porque soñamos algún día poder comprar esta casita que pagamos en arriendo. Nos sentimos muy bien en este barrio y no quisiéramos que tener que mudarnos (@madre_entrevista, 12:7).

En el barrio la niñez es cuidada por todos. La gente ayuda para estar muy “pendientes” de ellos y que no les vaya a pasar nada. La percepción del barrio es situada por personas que casi toda su vida han vivido en el lugar. Los lugareños se conocen entre sí. Varias generaciones estudiaron en la escuela, todos se conocen y ayudan de forma solidaria la labor de acompañamiento a los más jóvenes en el barrio.

Me gusta del barrio que la gente, a pesar de lo que hay no se mete con uno, antes ayudan a cuidar las cosas del mismo barrio. Eso es lo que me ha gustado porque desde el tiempo que llevo no he tenido problemas con las personas y más con los niños porque ellos apoyan muchos los niños, cuidan los niños de que no les pase nada, o ellos ven que alguien les está haciendo algo y ahí mismo hablan con esas personas, entonces es lo bueno de eso por ahí (@madre_entrevista, 6:1).

El enunciado frecuente es: “no hay como el barrio de uno, el barrio que te vio crecer”.

Aunque la convivencia y la tolerancia son necesidades que tiene el barrio, las personas son trabajadoras, honestas y responsables. El barrio es capaz de contener personas en condiciones de desplazamiento forzado, por eso no es indiferente la presencia actual de ciudadanos venezolanos

que migran de su lugar de origen hacia La Camila. No hay un sentimiento de discriminación alguna por la condición de migrantes. Las personas del barrio son consideradas como amigos. Por ejemplo, todos se saben iguales y nadie se trata con sobrenombres.

Vivimos en el barrio La Camila hace dos años. Somos Migrantes venezolanos. Desde que llegamos estamos aquí porque mi esposo tiene familia acá, ellos todos son nacidos aquí en La Camila. Las personas de aquí se dedican a vender eso que llaman vicio, hay muchos sitios de fiesta. Es un barrio tranquilo, la gente es muy amable y solidaria con uno. No hemos sentido, por lo menos nosotros, discriminación alguna de parte de la gente por ser migrantes (@madre_entrevista, 1:2).

Vivo en el barrio hace como cinco años. Antes vivíamos en la Marranera cerca del el Plan. Siempre hemos vivido por aquí en el barrio. No peleamos, todos somos iguales y nadie se trata por sobrenombres (@estudiante_entrevista, 42:9).

5.1.5 La sensación de oportunidades negadas

Las familias intentan suplir las carencias de oportunidades que tiene el barrio para la niñez. Los programas de la política pública municipal son muy incipientes porque el barrio está lejos de la centralidad municipal. Por ejemplo, las escuelas de deporte que frecuentan los estudiantes en su tiempo libre están en otros sitios. El barrio carece de escenarios para el deporte y el juego. En consecuencia, la mención a la escuela se hace inevitable en este inventario de ausencias y limitaciones porque es considerada una oportunidad, de las únicas posibles. El deseo de vivir en otro barrio, aunque no es frecuente porque las raíces, la vivienda propia y las historias de vida están arraigadas al barrio, aparece en los relatos como alternativa a oportunidades negadas.

Las oportunidades que ofrece el barrio es la Institución escolar, el barrio como tal no ofrece mucho. Aparte de la escuela, el niño no tiene otras ofertas deportivas o artísticas que lo motiven a realizar otras actividades (@madre_entrevista, 2:25).

El barrio, yo creo no ofrece oportunidades formativas ni deportivas ni artísticas distintas a las que ofrece la escuela. La verdad desearía vivir en otro barrio que le ofreciera mayores oportunidades a mi hijo (@madre_entrevista, 10:10).

Los jóvenes del barrio son carentes de oportunidades. Es paisaje la vagancia y la falta de ocupación por lo que no es difícil hallar como afirma el adagio popular a “los jóvenes midiendo calles”. Si los jóvenes tuvieran mayores oportunidades no se verían obligados a la vida y el dinero fácil.

Los muchachos de la vuelta que quiere meter en el negocio a niños cada vez más a temprana edad. Es lo que más veo. Gente que quiere influenciar a los niños que ahorita la verdad si quieren estudiar y salir adelante (@madre_entrevista, 10:33).

La carencia de oportunidades lleva a la necesidad de que los niños solo quieran jugar fútbol y estar en la calle todo el día. La carencia de oportunidades contrasta con limitadas expectativas con las que cuentan los papás. La escuela busca salir al paso a esta condición, que parece determinante, que no sea exclusivamente aprender lo básico para reproducir la necesidad de ser el tendero del barrio, el carnicero o quien hace los domicilios, sino un horizonte que vaya más allá.

De hecho, el barrio nos les ofrece muchas oportunidades de esparcimiento, tan solo una cancha donde jugar fútbol. Eso es solamente lo que piensan los niños, jugar fútbol y estar en la calle. Y como expectativas de los mismos padres de familia no veo que trasciendan más allá, es muy limitados. Y eso es lo que como institución queremos brindar que haya un horizonte que ellos quieran estar más allá y no solo estar en el colegio, aprender lo básico y salir y ser el tendero del barrio, el carnicero o el que hace los domicilios, sino que su horizonte vaya más allá y que trasciendan (@profesor_entrevista, 410:1).

La posesión de tierras en La Camila no está muy bien definida porque el barrio proviene de asentamientos en principio ilegales que el Estado municipal ha tenido con el tiempo que

legalizar. Este barrio ha crecido en medio de la ausencia de planeación por eso los espacios de aceras, accesos y distribución de las viviendas no están garantizados. El barrio acoge mucha población en desplazamiento social, *“la población es bastante flotante porque hoy están en el colegio y nunca más vuelves a saber de ellos”* (@profesor_entrevista, 414:2; 411:3). Pareciera que el barrio, y la escuela, son un paso transitorio dentro de un largo camino de marginación, tan vigente en nuestro país. El desplazamiento social se hipotetiza por parte del profesorado en la escuela, origina escaso sentido de pertenencia de algunas familias porque la estancia en la institución solo representa un estadio momentáneo. En cifras de matrícula de 2018, expresa el directivo de la institución, se puede evidenciar que una deserción de 100 estudiantes, finalizado el último año escolar, se compensa con una nueva demanda de matrícula de casi la misma cantidad. *“El barrio adopta muchas personas porque hay muchas vecindades que arriendan piezas mientras las personas se acomodan, consiguen algo y lograr irse a otro lugar”* (@profesor_entrevista, 414:2).

La carencia de recursos económicos de las familias obliga a permanecer en el barrio y a que los estudiantes no logren acceder a otros espacios de formación. *“Las actividades complementarias o de tiempo libre están garantizadas en otros espacios y exclusivamente para aquellas familias con recursos para pasajes y pago de los programas”* (@profesor_entrevista, 414:2).

La carencia de oportunidades se nutre del deficiente acceso a servicios públicos. Estos son compartidos entre familias en el mejor de los casos, o en el peor escenario, la vida diaria de las familias pasa sin acceso a servicios públicos. La condición marginal de las familias se evidencia en cifras de la directiva institucional que evidencian para el último año cerca de la mitad de la matrícula son estudiantes favorecidos por el programa estatal de Familias en Acción. El programa asegura recursos con la condición de que la niñez permanezca escolarizado, entonces

la permanencia en la escuela significa la oportunidad de garantizar algunos recursos económicos en el hogar.

El contexto acá uno les pide cuenta de servicios públicos y responden que “nosotros no tenemos” o “nosotros estamos pegados de la cuenta del vecino”. Las necesidades inmensas a nivel económico. La cantidad de desplazados: el año pasado, porque este año no he mirado, por ejemplo de Familias en Acción uno tener 356 estudiantes beneficiarios de este programa, es pensar que más de la mitad del colegio accede a algún subsidio estatal. Ahora, mucho venezolano. Las condiciones de ellos todavía más precarias porque es en una habitación diez personas o más personas y las familias también muy numerosas (@profesor_entrevista, 414:2).

La cárcel nacional Bellavista tiene influencia en el barrio. Muchos de los estudiantes de La Camila estudian allí para estar cerca de sus padres que están purgando alguna condena. La cárcel se constituye en fuente de ingresos por la demanda de alimentos, ventas y cuidado de los bolsos de los visitantes los días de las visitas.

Muchas familias tienen como ingreso lo de la cárcel: sábado y domingo van a cuidar los bolsos, carritos, motos o venden las cosas. Por ejemplo, son muchas las quejas estos últimos días porque se han visto reducidos sus ingresos por esta vía por el brote de varicela que hay en la cárcel en estos momentos (@profesor_entrevista, 414:2).

Las voces de los estudiantes participantes del estudio increpan la falta de oportunidades, para ellos es incómodo ver la desgracia en el rostro de los otros y las promesas no cumplidas de los gobiernos, expresan:

No me gusta del barrio la gente que es muy pobrecita. Mi mamá le lleva a una señora unos gordos que sobran de la carne y no me gusta por ejemplo que esos políticos prometan cosas a las personas pobres y luego no cumplan (@estudiante_entrevista,42:9).

Sentir que las oportunidades no llegan al barrio es no tener acceso a los servicios públicos mínimos con los que cuenta la municipalidad. Es la sensación de sentirse a la periferia donde todo no llega o llega tarde.

Es que uno a veces escucha las brigadas de salud por todos los barrios del municipio, pero cuando es para La Camila no. Cuando me entero de las campañas escribo, pero me responden “sí, hay que programar” pero nunca. Cosas del municipio que las llevan a otros barrios, se piden para acá la respuesta es “tenemos que organizar” pero tenemos que organizar es que no. Es la queja de los directivos de esta zona. Por ejemplo, en La Gabriela también dicen “aquí no traen nada (@profesor_entrevista, 414:18).

La carencia de oportunidades se ve incrementada si sumamos la problemática de individuos que ostentan la autoridad del barrio y hacen que algunos espacios sean inaccesibles para la niñez. Las oportunidades que pudieran gestionarse por mediación de los líderes sociales están en riesgo permanente porque quien no haga lo que los “dueños del barrio” ordenen, pone en riesgo su propia vida. Las directivas institucionales a través de la escuela buscan presencia de los distintos programas municipales, estos reciben una respuesta afirmativa, pero nunca llegan. La carencia no solo es en La Camila, es en la orilla oriental del municipio, al otro lado del río Medellín, en la periferia de la municipalidad. La carencia de oportunidades no da tregua, no diferencia entre estudiantes de la institución. La precariedad no distingue género en la comunidad, la niñez por igual padece de las mismas necesidades materiales.

Sentir la carencia de oportunidades es no tener acceso a deporte, grupos juveniles y actividades educativas para que la niñez contemple otras alternativas a la realidad distópica del barrio. Carecer de oportunidades es ver el futuro comprometido y con pocas alternativas a las que ofrece las limitaciones barriales: las drogas o el conflicto. La carencia es pensar en

desplazarse a otros barrios porque en el propio no hay oportunidades. La carencia es anhelar oportunidades, pero estar limitados por la falta de tiempo y dinero para dedicar a los hijos.

El barrio no ofrece alternativas de grupos juveniles, escuelas deportivas, el municipio no ofrece alternativas diferentes para que los niños piensen en otras cosas, de futuro, que prevengan los conflictos, sin drogas. Si deseamos que los niños tengan otros espacios, no es posible porque hay que desplazarse a otros barrios, pero es muy difícil por el dinero, el tiempo o personas responsables a las que podamos confiar nuestros hijos (@madre_entrevista, 3:11).

Las oportunidades negadas expresan una situación de sentirse fuera de o aislados de la centralidad de los derechos. Las oportunidades se muestran lejanas porque no son prenda de garantía para el barrio. Acceder a la oportunidad implica salir del barrio, pero salir del barrio implica dinero que apenas alcanza para el diario vivir, implica tiempo de mayor acompañamiento a los hijos, pero el trabajo no da tregua. Hay coincidencia entre los participantes del estudio sobre la situación de carencia de oportunidades. La directiva escolar intenta garantizar desde la escuela que los programas lleguen al barrio; estos coinciden en la lejanía de las oportunidades. Y en que estas están, pero en otra parte. El barrio se percibe desplazado, o excluido, de las posibilidades. La escuela es la única salida para los derechos no garantizados de la niñez. La escuela es un espacio rectificador de carencias, miedos, deseos y posibilidades futuras. Por último, la escuela encierra más que aprender contenidos, encierra esperanzas. La conciencia de la carencia y de la limitación significa a la vez denuncia y posibilidad de soñar. La carencia abre la puerta a lo que debería ser para soñar el futuro.

5.1.6 La percepción espacial del barrio

La mirada del niño o la niña contrasta de esperanza y otorga una estética distinta al barrio que describen las miradas adultas. El barrio goza de buena visibilidad, árboles, montañas y mangas

para jugar y elevar cometas. La vida en el barrio es bonita porque se puede compartir con amigos y jugar.

Del barrio me llama la atención la vista (...) Desde ahí yo veo árboles, veo cometas, montañas y personas. Veo a mis primos y mis primas que viven abajo en la cañada (@estudiante_entrevista, 18:8).

El barrio es grande con muchas calles y tiendas. El barrio es el lugar de nacimiento y se percibe como un lugar que acepta las diferencias. La cancha polideportiva y el parque están en el centro del barrio. Ambos son puntos de encuentro donde los niños y las niñas pasan las horas de tiempo libre. El maltrato a los animales, la gente que no recoge los excrementos de los perros, los olores causados por la disposición de los residuos o el ruido y la contaminación generada por fábricas aledañas son incomodidades percibidas que indignan a los estudiantes participantes del estudio.

Me gusta que la gente no tira casi basuras en la calle. Pero deja los perritos por ahí abandonados.

Me gustaría que la gente recoja los perros y no los tire por ahí en la basura (@estudiante_entrevista, 38:9; 43:9).

Lo que más me llama la atención por donde yo vivo es que hay un campo con plantas para jugar. No quisiera que existiera, al lado de nuestra casa hay una calera que contamina mucho y hace mucho ruido (@estudiante_entrevista, 19:9).

5.1.7 El contexto digital y las tácticas de acceso

Está presente la queja porque la conectividad a internet es baja en el barrio. Las ondulaciones y los accidentes de la geografía barrial o la superposición de una casa sobre la otra son características de edificaciones que sirven como cortafuegos de la señal de internet, indica una escena de disputa invisible por la preciada señal. Los hogares hacen maniobras para acceder a la

onda de internet: elevan el rúter, aprovechan las horas de la noche o salen al parque para acceder al megabyte de señal que corresponde resultado de dividir la gratuita, pero precaria señal pública de internet dispuesta por los programas gubernamentales de acceso libre a la web.

Tenemos internet, entre todos pagan internet. Los de arriba y nosotros no usamos el internet. Pero como en el callejón casi no entra la señal debemos poner alto el internet (@estudiante_entrevista, 43:1).

El wifi es muy malo, funcionaba muy bien antes, sin embargo se ha deteriorado. La señal del barrio es muy precaria, la señal creo que es de un mega, lo que hace en ocasiones que sea muy difícil el acceso (@madre_entrevista, 2:2).

Los gustos y las esperanzas por ver por contenidos en internet se ven limitados por la señal. Es coincidencia, pero los contenidos más divertidos en YouTube o los juegos en línea son los que requieren bastas cantidades de megabytes. Como quien dice hay desigualdad hasta para divertirse.

Me gusta mucho YouTube, pero a veces la señal es muy mala porque estamos cerca de la cárcel. La señal es débil porque a los presos se les impide la utilización (@estudiante_entrevista, 41:4).

La escuela permite acceso a internet y a dispositivos digitales, bien por los programas nacionales como Computadores para Educar, o en mayor proporción, por las intervenciones de los directivos docentes que han privilegiado el acceso a internet como una prioridad para recrear la enseñanza tradicional. Permitir que los estudiantes accedan desde la escuela a las tecnologías es una posibilidad de participar hoy en lo que todo se percibe automatizado, es inquietar a los estudiantes para que abran sus horizontes y puedan decirse a sí mismos: “puedo ir a la universidad” incluso aunque no fueran nunca a programas presenciales, si lo sea a distancia en programas que ofrecen hasta universidades en el extranjero. La escuela entiende que la provisión de acceso a la tecnología digital es propiciar posibilidades de emprendimiento. Si bien el barrio

se percibe carente de oportunidades, excluido o fuera de posibilidades de movilidad social, no menos cierto es que entender, inquietarse y aprender a moverse en un contexto digital podría revertir estas determinantes barriales.

No todos porque hay familias muy limitadas. Pero el acceso que ha permitido la escuela para acceder a internet, los computadores, y eso me parece que se ha ido transformando en ese sentido: en la forma que ellos acceden a esos medios e ir conociendo (@profesor_entrevista, 410:7).

Pues porque ahora todo está siendo automatizado, cierto, entonces uno si espera que por lo menos los muchachos si se inquieten un poquito con las oportunidades de acceso en la escuela y traten de pensar “pues yo no puedo ir a la universidad por los costos, pero sé que con la tableta o el computador que tengo en la casa, a través de él puedo ingresar a una universidad virtual (@profesor_entrevista; 414:10).

La precariedad económica es una ecuación que se expresa en precariedad de megabytes para el acceso digital. Hay relación entre el contexto de carencia de oportunidades y la distribución de megabytes/personas. La realidad es que no alcanza para todos la señal. Además, la infraestructura de las operadoras de internet apenas llegan al barrio. La institución, en su rol ya reconocido de restituidor de carencias de oportunidades, también hace esfuerzos por salir al paso de la carencia de acceso y conectividad digital. La apuesta institucional por años se ha dirigido a mejorar las condiciones de acceso a recursos digitales y garantizar conectividad para cada una de las aulas. Hay relación entre este aspecto del contexto digital y las oportunidades que ofrece la escuela como restituidora de derechos.

Pero todo es por gestión externa, no porque el municipio apoye. Cotrafa siempre nos han ayudado. Ellos siempre priorizan instituciones alejadas y periféricas donde hay más necesidades, más asentamiento de población. Colanta, también con gestión. Con respecto a dotación acá, por ejemplo todos los recursos tecnológicos en los salones ha sido gracias a Cotrafa y Colanta. La dotación del restaurante fue Cotrafa. Lo último que dieron fue un monitor a biblioteca. Ellos disponían de un

dinero y le decían al rector en qué lo quería invertir. Entonces, la priorización de la tecnología ha sido por motivación de los directivos y docentes para ayudar en las clases (@profesor_entrevista; 414:15).

En este caso es evidente la gestión institucional para responder a las demandas de enseñanza y aprendizaje con tecnologías. A pesar de que los programas nacionales se perciban por su escasa sostenibilidad en el tiempo en cuanto a capacitación permanente del docente, mantenimiento y restitución de equipos o garantizar internet de alta calidad, la institución hace esfuerzos por convenir con aliados estratégicos, bajo la figura de la filantropía empresarial, la adecuación de aulas digitales o la instalación de redes wifi.

De las actividades comunitarias como bazares o festividades escolares se destinan recursos para nuevos dispositivos tecnológicos y su mantenimiento. Esto nos habla de una institución escolar que cumple su misión social como dispositivo de lo público, en tanto espacio de encuentro para la garantía de los derechos, y una institución dispuesta a evitar su obsolescencia quedando a la retaguardia de las potencias de la educación digital. Además, de una manera no tan consciente, estas acciones comunitarias que mejoran la infraestructura y dotación digital aportan a combatir la innegable brecha digital. Si bien los programas tardan en llegar, la institución por su cuenta hace lo posible para que estas acciones garanticen que el estudiantado puedan acceder a los beneficios.

La priorización de la tecnología ha sido por motivación de los directivos y docentes para ayudar en las clases. Sinceramente, uno piensa que nosotros tenemos que irnos uniendo a esa ola tecnológica. Es que los muchachos ahora si no están en el celular o la tableta, a través de la tecnología yo creo que podemos todavía dinamizar un poquito las clases. Opinamos entonces que en cada salón hubiera por lo menos un recurso tecnológico que sabemos que no todos los profesores lo utilizan, pero al menos que estamos en profesorado, que el profesor que lo utilice sepa que tiene en las aulas

disponibilidad. Para los muchachos se les hace más fácil adquirir conocimientos tener contacto con algunas cosas, es a través de eso. Aunque no puedan salir a conocer lugares de la ciudad, el país o el mundo, sí que lo pueden hacer por la web (@profesor_entrevista, 413:12).

El contexto digital ofrece una alternativa y matiza la sensación de periferia y la determinación barrial signada por las carencias porque refresca esperanzas de reflexionarse, inquietarse y mirarse no solo con relación al barrio sino, además con la necesaria relación con el mundo digital.

Internet se hace necesaria para los deberes escolares, no tener acceso se percibe como dificultad, atraso y pobreza. *“Internet es una aliada como una hermana porque gracias a ella podemos ser más inteligentes” (@estudiante_cuentointernet, 331:25).* La tarea en Internet propuesta por los profesores que intentan traer tecnología digital a la escuela, implica para las familias la incertidumbre de no saber cómo acceder a Internet, o bien porque no es una prioridad en casa, o porque no hay dinero.

Es muy bueno que los profes piensen en la tecnología, pero por hacer bonito hacen feo porque nos ponen en una situación muy complicada porque es casa no tenemos la posibilidad de acceso a internet. Sería muy bueno que antes de poner la tarea vieran quiénes no podemos (@familia_encuesta, 190:1).

Sin embargo, en ambas facetas, las familias y los estudiantes generan alternativas para lograr cumplir con la tarea escolar que exige acceso a Internet. Las familias comparten el costo de la wifi con vecinos. La wifi es una propiedad que puede ser compartida en un acto de solidaridad con los demás. *“Aunque en la casa no contamos con conexión a Internet, compartimos la señal porque la pagamos entre todos los vecinos de la manzana” (@madre_entrevista, 2:7).*

Había una vez un pueblo que no tenía Internet. Entonces ellos buscaban internet y no encontraban, entonces fueron donde vecino que si tenía Internet y le preguntaron y dijo no y se enojó mucho. Ellos

se fueron corriendo y ya le tenía miedo. Él ya no tenía amigos, entonces el vecino se sentía solo, además un día se puso a llorar y dijo: “quiero amigos”, ¡me siento tan solo! Se le acercó una señora y le dijo tranquilo es que tú eres muy egoísta y muy enojado, entonces salieron y él les dijo: “les voy a prestar internet”. Ya todo el pueblo tenía internet y fueron felices (@estudiante_cuentointernet, 350:1).

Acceder a internet implica caminar todo el barrio para ir donde amigos o familiares para que ayuden al niño o a la niña a una tarea. *“Uso internet donde mi tía, pero vive muy lejos. Debo subir mucho, cruzar todo el barrio y luego bajar. Solo lo utilizo ahí porque es el único lugar donde hay Internet” (@estudiante_entrevista, 18:12).* *“El niño va donde mi tía y allá están los primos y las primas y le ayudan mucho” (@madre_entrevista, 7:16).* Además, se valora que al poseer Internet es más fácil estudiar, por ello pasó a ser una prioridad y se conectó desde ese instante en la casa. El deber escolar obliga conectar Internet en los hogares. Significa pasar de un artículo de lujo a un artículo de primera necesidad, hoy unida a los cuantiosos gastos del hogar.

Antes la niña tenía que ir donde un amiguito que la dejara mirar unas tareas, o decirle a mis hermanas que me enviaran la tarea, por eso siento que tener ahora internet en la casa ha sido de demasiada utilidad. Durante el año con los deberes de la escuela dimos el brazo a torcer y aceptamos que es una necesidad (@madre_entrevista, 12:19).

La apropiación del espacio público es un asa del cual podemos aferrarnos para no quedar rezagados a la oportunidad de estar conectados. En particular, la escuela y el parque barrial significan nichos de apropiación del bien público digital.

En la escuela corría el rumor entre los estudiantes sobre la clave wifi que solo puede ser utilizada por los profesores, pero los estudiantes en el momento que el profesor se ausentó del aula para ir al baño ingresaron al panel de control de la PC y pescaron la clave. Tal fue el reguero de pólvora y conmoción, cual batalla ganada al acceso que en muchos hogares está negado (@profesor_entrevista, 414:21).

Un niño que iba a la escuela, pero las tareas eran muy difíciles porque se necesitaba investigar y ellos no tenían nada porque eran muy pobres. Un día abrieron la biblioteca de la escuela donde había un únicamente computador para poder investigar. En la biblioteca había una niña muy amable que era hija de la dueña de la biblioteca. Esa niña después de que el niño llegara le ayudaba a usar internet (@estudiante_cuentointernet, 349:1).

El acceso barrial en puntos gratis de Internet, que hace parte de la política pública colombiana de equidad para todos, permite que en el parque se congreguen las personas para averiguar la tarea o jugar haciendo empleo de la red gratuita.

Empleo internet en el parque del Barrio para estar relajado. Llevo el celular de mi mamá y mucha gente está conectada allí gracias a una antena (@estudiante_entrevista, 36:3).

Utilizo Internet en algunos lugares que dan internet gratis, como en el parque de La Mina por la Iglesia Juan Pablo o en el parque de La Camila al lado del salón comunitario (@estudiante_entrevista, 21:3).

5.2 Pacto familia-escuela

Este acápite responde a la segunda pregunta de investigación: ¿qué características identifican al pacto familia-escuela en el contexto de educación digital y de segregación escolar socioeconómica?

Los hallazgos para la categoría pacto familia-escuela fueron sistematizados en tres subcategorías:

1. Estrategias parentales digitales de la familia-escuela
2. La advertencia de los riesgos digitales
3. El uso cotidiano de la tecnología digital

Los hallazgos del pacto familia-escuela respecto a lo digital se expresan como estrategias de acompañamiento parental en tiempos de alta incursión digital en la vida cotidiana. Desde estrategias parentales ligadas a las prácticas más tradicionales obsecadas en la autoridad adulta y la obediencia infantil, pasando por aquellas que, deliberadas, dejan al amparo de la pantalla digital a la niñez; hasta finalmente otras basadas en la persuasión y el aprender a ser adultos corresponsables de la experiencia digital de la niñez. Estrategias que se configuran en sí mismas en la medida que existe la contraparte, no enemiga, sino complementaria de las tácticas infantiles que resisten, emulan, adulan y acompañan el devenir de la responsabilidad familiar y escolar en la era digital.

Por su parte, la visión del riesgo digital es una concurrencia hallada en los participantes del estudio. Por una parte, por la omnipresencia digital que alcanza la intimidad, sustituye espacios tradicionales, arriesga la visión nostálgica de una infancia hoy por hoy insostenible. Por la otra, por la inminencia del riesgo situada en el otro desconocido que persigue saciar sus necesidades a costa de los más vulnerables, por ejemplo, en los relatos de niñas que ven comprometido su cuerpo y su integridad en las redes o en la huella digital entregada en internet a través de los usos cotidianos capitalizados para fines comerciales. Además, este hallazgo resalta la continuidad entre los medios de comunicación tradicional —radio, prensa y televisión— y la oferta digital, en particular la utilidad formativa de los primeros para advertir los riesgos de la segunda.

Finalmente, la utilidad cotidiana de la tecnología digital ofrecida por familias y profesorado es un elemento constitutivo del pacto que se construye respecto a la presencia digital en la vida diaria. La utilidad no es ni menos una práctica libre de contradicciones porque se hallan dicotomías entre usos ocios y productivos; los primeros asociados a la espontaneidad y los contenidos libres en la red, y los segundos, a la dirección escolar y las asignaturas. En este

debatir cotidiano se imbrica la autoridad adulta, la rebeldía infantil y la valoración de las aptitudes digitales de los niños. Bajo esta tensión se abren resquicios para la participación escolar en estrategias digitales para el aprendizaje bien recibidas por los estudiantes, pero con algún recelo, acompañadas por los adultos, además, respaldadas por los profesores y validadas por los resultados a corto plazo que estas logran demostrar.

5.2.1 Estrategias parentales digitales de la familia-escuela

Las estrategias digitales de la familia-escuela en el contexto de la educación digital y la situación de segregación escolar socioeconómica son: acompañamiento digital activo, control del tiempo, censura, enseñanza, estímulos, persuasión, priorización, restricción y tácticas versus estrategias.

5.2.1.1 El acompañamiento digital activo. El acompañamiento digital activo es asociado por las familias y escuela (profesores y directivos) como toma de conciencia. En primer lugar, la conciencia de cuál es la utilidad que están prestando a la niñez la internet: *“siempre que Wilson está en Internet yo sé que él está haciendo sus deberes” (@madre_entrevista, 11:5)*. La conciencia de la utilidad está fundamentada en la preocupación del riesgo digital descrito en el acápite de construcción de la subjetividad. Entonces, se hace referencia a la vulnerabilidad que denota para los más jóvenes enfrentarse a la pantalla, solo resuelta por el compromiso con el bienestar, porque *“todos, familias y escuela, debemos estar muy atentos al uso del Internet por parte de nuestros niños porque ellos son muy vulnerables y puede haber personas que se aprovechan de ello” (@profesor_entrevista, 410:20)*.

En segundo lugar, la toma de conciencia es la indispensable cercanía con los más jóvenes, usuarios de los servicios digitales. La cercanía es presencia que obliga a tomarse el tiempo para estar sentados al lado y preguntar, hasta aprender un poco las estratagemas del usuario infantil a la vez tan dúctil en el empleo, como vulnerable en la red “yo le acompaño mientras está en internet y pregunto lo que está haciendo” (@familia_encuesta, 133:3). “Sobre lungo para mí es como un juego; la verdad una sola vez lo miré y le pregunté cómo se hacía eso porque me causa curiosidad cómo se juega” (@madre_entrevista, 4:22). La cercanía es la ocasión para ayudar en la labor de filtro de información porque “él necesita una tarea, entonces nos sentamos con él. Nosotros casi nunca lo dejamos que esté solo, aunque fuera un libro: ‘hágase ahí y haga usted mismo las cosas’, ¡no!” (@madre_entrevista, 11:17). La duda sobre la información indebida, dañina y malintencionada obliga a la revisión concienzuda y a la negación de la primera búsqueda como fuente confiable de información “soy apoyo sobre todo cuando la niña se limita a extraer lo primero que ve de internet, pero no se detiene a averiguar en varias fuentes para verificar que lo que encuentra si es real y necesario para su tarea” (@profesor_entrevista, 411:5). Finalmente, la toma de conciencia es una actividad apreciativa de las potencias digitales para el devenir de los estudiantes. El acompañamiento activo es la certeza de ofrecer experiencias digitales positivas que proveen aprendizajes “quiero inscribir a mi niña en el programa de Duolingo para que desarrolle capacidades en Inglés” (@madre_entrevista, 3:5).

Sin embargo, el acompañamiento digital pleno y activo es una utopía porque es una práctica esperada, pero no fácil desarrollada. Esto debido a que las visiones adultas de la tecnología digital son tramitadas bajo preocupaciones dicotómicas que hacen del acompañamiento digital un aprendizaje en ciernes antes que una completa certeza. Los sentimientos de certidumbre/incertidumbre; presencia/ausencia; diálogo/restricción; interpretar/consumir

información; valorar/menospreciar la tecnología; enseñar/dejar a la deriva; confiar/desconfiar; dar por sentado/sospechar; sentir vulnerables/soberanos, son un campo de tensiones que se camina en paralelo a la situación de aprendices digitales de la niñez.

5.2.1.2 El control del tiempo. El tiempo de exposición digital es una norma innegociable por parte de la familia-escuela porque excederlo implica adicción *“respecto a las normas, intento poner límites de tiempo, pero no hay que negar que son muy adictos”* (@profesor_entrevista, 409:21). El tiempo proporcionado al uso ocioso de la tecnología digital es directamente proporcional con la pérdida de responsabilidades escolares o una infancia en riesgo que en otrora fuera tramitada con la presencia exclusiva del juego con amiguitos del barrio.

El tiempo para los deberes de la escuela y el hogar, estar en familia o garantizar las horas de sueño son espacios innegociables a los tentáculos de las pantallas que capturan la atención de la niñez. Por tanto, las fronteras desconectado/conectado están delimitadas *“en el hogar yo los dejo usar el computador los miércoles, sábados y domingos solo dos horas, el resto de la semana, no”* (@madre_entrevista, 14:23).

Evito dejar mucho tiempo a Jonatan en el celular, esa es como la mayor norma. Ellos si los deja uno quieren estar todo el día ahí metidos. Él tiene sus horas de almuerzo, de hacer sus tareas y ayudar en los oficios de la casa, ya después de eso, si él me dice préstemelo voy a jugar un rato, es un rato (@madre_entrevista, 6:21).

Por ejemplo, el horario nocturno, en otrora escenario de la pesadilla infantil, parece invertirse y jugar hoy en contra de los adultos que asocian las horas de la noche con los contenidos más perniciosos para la salud mental de la niñez: *“pisan las 10:00 o 10:00 p.m., y yo profesor, de inmediato, mando al niño a la cama porque a esa hora es que ellos pueden aprovechar para ver contenidos inapropiados porque están más solos”* (@madre_entrevista, 19:38). El horario de

uso digital es vinculado con el ocio, por tanto, es incompatible con el deber escolar. Entre tanto, los fines de semana son la fracción cronológica que permite relajar la confrontación semanal entre deber/ocio, porque el fin de semana es la recompensa, luego del cumplimiento de las prioridades, con el acceso digital para el juego y la recreación: *“Luciana y yo negociamos buenas notas en la escuela y buen comportamiento en casa durante la semana para permitirle que juegue en el celular lo que quiere y vea sus videos” (@madre_entrevista, 21:34).*

El tiempo es una estrategia para la distinción adulta entre la acción productiva y la improductiva frente a las pantallas. Tal delimitación supone (re)enfocar la atención de la niñez en las actividades escolares que implican aprender; las mismas actividades que requieren más dedicación temporal, por el contrario, reservar espacios marginales de tiempo para el ocio digital son antes que una cesión deliberada, un estímulo por el cumplimiento del deber. Aun así, el tiempo dedicado a la pantalla es mirado con sospecha porque implica saturar la mente y limitar los espacios infantiles, para lo que se operan otras estrategias complementarias de control adulto, detalladas a continuación.

5.2.1.3 La censura. La edad de los estudiantes justifica la censura de los adultos por los contenidos digitales inapropiados “temo a que mis estudiantes por su edad sean tan vulnerables que logren desarrollar pensamientos malos a través de páginas indebidas, programas como novelas con problemas o perfiles falsos que puedan engañarlos” (*@profesor_entrevista, 413:20*). La inocencia, característica reservada a la infancia, está en riesgo por la información explícita y desclasificada en las pantallas antes de tiempo para los más jóvenes. Sin embargo, la inocencia perdida no es exclusividad de la información explícita, además, es la manifestación de la ingenuidad infantil en vilo por la curiosidad desbordada, la pregunta incómoda y la actitud

solapada; aquella de ver “cosas indebidas en Internet, pero al saber que uno va, ahí mismo cambian la pantalla que veían” (@madre_entrevista, 9:19). Entre la estrategia adulta de censurar y las tácticas de evasión de los niños y las niñas se levanta un debate familiar resuelto en las acciones de vigilar, ceder en posiciones, crear ambientes digitales seguros a través del bloqueo de dominios web o revisar historiales de búsqueda.

Yo entro a la habitación y le digo qué son esos vídeos tan bobos que usted ve. Son vídeos de un juego como de un muchacho como armando casas, cogiendo dinosaurios, son tutoriales de videojuegos (@madre_entrevista, 10:23). *Procuro bloquear páginas de contenido no apto para los niños* (@profesor_focal, 120:8). *Estar pendiente que no esté en páginas que lo puedan dañar, que no haya nadie que me le quiera hacer daño* (@familia_encuesta, 156:3).

5.2.1.4 La enseñanza. La enseñanza como estrategia parental es la doble oportunidad de la profilaxis del riesgo y el despliegue de los privilegios otorgados por las tecnologías digitales, porque “para la educación de los estudiantes es importante internet, pero solo comprometido mediando la experiencia digital, enseñando lo bueno, qué y para qué sirve la tecnología. De lo contrario, los usos son ociosos e improductivos” (@profesor_focal, 120:26). Ambas oportunidades se inspiran en la necesidad de preservar la desgastada figura del adulto que enseña y el niño que aprende. No obstante, antes que una estrategia restrictiva, la enseñanza se edifica sobre la implicación de los adultos en las experiencias digitales infantiles.

Mientras en las estrategias más restrictivas la autoridad se instaura a distancia, bajo la negación, la orden y la obediencia, a contrapelo, la estrategia de enseñar persigue la cercanía, el encuentro y la dedicación de tiempo. “Paulina sabe meterse a YouTube, buscar muñecos y ver, meterse a Google porque yo le enseñé cómo buscar y consultar las tareas. Pero de redes sociales no” (@madre_entrevista, 23:28). En otras, a pesar de no contar con mayores

habilidades digitales, las familias con la certeza de saber menos que los niños afirman *“nosotros podemos enseñar a la niña lo básico”* (@madre_entrevista, 16:26). Esta descompensación de habilidades digitales entre adultos y niñez es contrarrestada por “enmendadores”: hermanos mayores o familiares que apoyan las limitaciones. *“En ocasiones, cuando no sé qué hacer en internet, voy a la esquina por mi hermano de 19 años para que me ayude a buscar”* (@estudiante_entrevista, 26:14). *“Mi mamá no sabe mucho de internet, por eso mi hermana es la persona que más me ha enseñado. Cuando uso iInternet, mi hermana se sienta conmigo a ayudarme a hacer tareas”* (@estudiante_entrevista, 34:16).

La estrategia de enseñar resiste a la indiferencia por el fenómeno del acceso digital de la niñez, además, preserva el compromiso de la crianza que recae en adulto y reivindica la responsabilidad con la educación, pero aquella nutrida en doble vía: quien enseña necesariamente no sabe más, así, por tanto, es posible enseñar, a la vez que:

[...] podemos aprender a mirar los contenidos que los niños ven. Para que estos contenidos sean de gran utilidad, tanto para el estudio como para la diversión, requieren la presencia, aunque sea desprevenida del adulto, para configurarse en una fuente confiable de aprendizajes (@profesor_entrevista, 412:23).

5.2.1.5 Los estímulos. Los buenos comportamientos, en general, asociados al desempeño escolar, son recompensados con la posesión del artefacto digital *“vi necesario darle el celular a Carlos porque vi que la verdad se lo merecía porque le va muy bien académicamente, pues es muy juicioso”* (@madre_entrevista, 10:12). La amenaza digital puede entrar en tregua para convertirse en el mejor aliado para estimular las fechas conmemorativas de los niños y de las niñas. Por esto, el incentivo es expresado por los estudiantes participantes en sus relatos como la esperanza del artefacto digital.

Había una vez una niña llamada Valentina y un millón de cosas tecnológicas. Un día deseaba que en Navidad le trajeran esas cosas que deseaba y se cumplió su sueño. (@estudiante_cuentointernet, 330:5).

Una vez cuando yo estaba cumpliendo años y me dieron una torta y desde antes de cumplir quería una tableta para jugar y cuando cumplí años yo no sabía que me iban a comprar una tableta y cuando llegué del colegio me habían comprado una tableta rosada que estaba encima de la TV y me dieron esa sorpresa de cumpleaños, me la dieron entre mi mamá y mi mamita (@estudiante_cuentointernet, 330:16).

Sin embargo, el escepticismo digital de las familias no declina ante los riesgos derivados de la posesión y acceso digital. La oferta del estímulo obliga una contraparte comprometida, cual hipoteca condicionada por el sostenimiento satisfactorio del desempeño escolar, o en su defecto, la pérdida del estímulo. Así, la constante estímulo-respuesta, entre adulto y niño, se erige en una estrategia adulta destinada para negociar en el hogar la experiencia digital. Por eso *“todo no termina en regalarle el celular, ella sabe que cada día debe ganarse el uso porque de una mala nota en la escuela depende quitárselo otra vez” (@madre_entrevista, 22:23)*. Asimismo, *“cuando él apenas llega de estudiar le reviso los cuadernos. Yo les corrijo los cuadernos, él me dice que tiene tareas para mañana y ahí mismo las hace. En ese momento puede tener acceso a Internet” (@madre_entrevista, 18:21)*.

5.2.1.6 La persuasión. La conversación sobre los riesgos digitales otorga un clima de reciprocidad entre adultos-niñez. Para los adultos significa la tranquilidad que produce el deber cumplido de informar los peligros. *“Les he hablado mucho de eso durante mis clases. De todo lo de las redes, estoy muy pendiente de eso, por eso siento mucha tranquilidad en mis estudiantes por el momento (@profesor_entrevista, 421:13)*. De su parte, para los estudiantes significa la

sensación de cercanía, la fuente de consulta o la instancia para denunciar peligros experimentados. *“Mi mamá con frecuencia se sienta al lado y me dice que ponga cuidado con cosas malas y le cuente las cosas” (@estudiante_entrevista, 23:17)*. La estrategia de persuadir está en las antípodas de las estrategias de prohibición, erigidas sobre la relación de autoridad/obediencia. Al contrario, la persuasión legitima la acción del niño o de la niña, la posibilidad navegar con autonomía y la esperanza de poner en práctica los consejos adultos. *“Yo intento hablar mucho con él, que nada de hablar con gente desconocida, que nada de andar aceptando perfiles que no conoce o de confiarse en los que son familia. Le he hablado mucho” (@madre_entrevista, 11:36)*.

Persuadir significa no solo incidir en la decisión de los niños y las niñas, sino permitir, dejar actuar y enfrentar la realidad, pero con la mirada lejana y de soslayo que verifica. La persuasión es una estrategia adulta que tiene el propósito de hacer responsable, de otorgar autonomía, pero que espera retroalimentación; pregunta y espera respuestas. La estrategia de persuasión, al igual que las demás en este acápite, no es una estrategia excluyente de otras. La persuasión, por ejemplo, se vale de estrategias como la verificación de los historiales de búsqueda para tener la certeza de la efectividad del acto persuasivo.

Para ampliar su responsabilidad y autonomía yo dejo que Juliana navegue solita, le pregunto al final que realizó y miro el historial de navegación para verificar la información que me entrega, si no para aconsejarle si ingresa a sitios no deseados (@madre_entrevista, 17:19).

Si el historial demuestra buenas búsquedas, la confianza se establece, de lo contrario, la persuasión debe ser más insistente, confronta el engaño y recrudece los controles por vía de verificación y restricción del uso digital. La estrategia persuasiva se expresa a través de la pregunta continua que simula ignorar los contenidos vistos. Es decir, la persuasión intenta por todos los medios la expresión, la manifestación y evita el secreto. *“Profesor yo paso*

disimuladamente al pie de la pantalla como haciendo otras cosas en la casa, pero al final confronto al niño sobre lo que vio en Internet” (@madre_entrevista, 18:23). La pregunta es una estrategia a distancia cuando no hay tiempo para acompañar, cuando los padres están todo el día trabajando. La pregunta deja la sensación de alguien que está pendiente aunque no esté presente. Es el ajuste de cuentas que recuerda al niño o la niña el compromiso establecido con los adultos. *“Mi mamá me pregunta qué está viendo, qué estoy jugando” (@estudiante_entrevista, 29:12).*

La persuasión en vilo juega al extremo y se vale del temor a las consecuencias o la culpabilidad del niño o de la niña para asegurar cambios en los hábitos digitales. Los malos usos dan como resultado una mente dañada, la salud deteriorada o volverse ciego por ver cosas que no son apropiadas.

El año pasado me pegaba mucho a Internet, pero mi mamá me dijo que Internet me cegaba y me hacía imaginar cosas violentas, así que desde ahí comencé este año a no usar mucho Internet.

(@estudiante_entrevista, 36:17). Mi mamá me dice que no debo utilizar demasiado el computador porque me puede dañar los ojos (@estudiante_entrevista, 42:17).

La persuasión es una estrategia basada en la sensibilidad del adulto hacia el niño. Primero, implica dar buenos consejos y recomendaciones para *“hacerles ver que no todo es bueno para entender los peligros que también hay en este medio” (@familia_encuesta, 178:3).* Segundo, implica apropiarse del lenguaje, estar preparados para la pregunta incómoda, hablar sin ambages. Implica lenguaje directo y ganar la carrera informativa a los contenidos digitales: *“las familias y los profesores me parece debemos enfrentar las preguntas incómodas de los niños con mucho valor, de lo contrario, ese papel (des)informativo lo cumple muy bien la pantalla digital” (@profesor_entrevista, 410:14).* Tercero, implica agudeza para no pasar por alto señales de alerta físicas o cambios de actitudes en los niños que son indicios del riesgo en ciernes.

Es mucha mi responsabilidad como padre y adulto responsable porque debo estar muy pendiente de sus contactos en Internet, de los temas que conversa y señales físicas, por ejemplo, la ballena azul niños que rasgan su piel con cuchillos por seguir retos; eso la verdad tiene que llamarle la atención a uno (@familia_encuesta, 132:3).

Finalmente, la persuasión es una estrategia que deviene en respuestas del niño al adulto.

Primero, la respuesta comprometida con el consejo recibido *“cuando quiero mandar un mensaje a mis amigos mi madre me dice: ‘ten mucho cuidado en mandar cosas feas’ y cuando quiero usar el celular en la mesa, mi padre me dice: ‘debes comer primero’”*

(@estudiante_cuentointernet, 330:23). Por su parte, la respuesta exclamativa que demanda confianza *“a mi hermana la castigaron por hablar con desconocidos en Facebook. Ahora yo no puedo tener Facebook tampoco. ¡Me gustaría tener Facebook pues yo no soy igual a mi hermana!”* *(@estudiante_cuentointernet, 331:3)*. Por último, la respuesta prerrogativa que disfruta de la confianza recibida *“mis papás confían en mí eso me hace sentir muy bien y seguro cuando navego en Internet porque puedo hacer muchas cosas, divertirme e investigar cosas importantes”* *(@estudiante_cuentointernet, 358:1)*.

5.2.1.7 La priorización. El uso de internet es prioritario para responder a las labores escolares. Entiéndase que las tecnologías digitales son valoradas por las oportunidades que generan para facilitar el acompañamiento familiar, desarrollar de habilidades para el futuro, responder a las exigencias de la educación superior o para responder a perfiles laborales exigidos hoy en día. Estas valoraciones de internet respaldan la necesidad de anteponer el uso digital productivo sobre al uso ocioso. *“Como mamá estoy pendiente de cómo usan internet, verifico si de verdad están haciendo las tareas, de lo contrario, si están jugando les llamo la atención”* *(@madre_entrevista, 2:30)*.

El ocio digital no deviene en aprendizajes o experiencias útiles para la escuela, por el contrario, estos tiempos agotan la responsabilidad escolar, dispersan la atención y generan conflictos. *“Temo a conflictos presentados en el hogar debido al uso recreativo y excesivo de la tecnología que hacen mis hijos. Tememos en casa por la adicción, ellos pueden permanecer todo el día jugando a ellos no les importa”* (@madre_entrevista, 6:12). Las familias están obligadas a priorizar los deberes escolares porque solo a este nivel tienen la certeza del uso aséptico, libre de riesgos y beneficios *per se* solo provistos por la institución escolar. *“Solamente usa internet cuando necesite. Los sábados hay un espacio para el acompañamiento al Internet para que pueda hacer lo de Iungo. De resto, no se permite acceso a Internet para jugar o actividades de entretenimiento”* (@madre_entrevista, 5:23).

La priorización tiene estrecha relación con la estrategia parental de estímulos, en tanto, esta última es un complemento otorgado solo bajo el cumplimiento de la máxima: *“después de cumplido el deber el descanso es placer* (@familia_encuesta, 167:3). Por su parte, el apartado de saberes digitales abordará la versión de niñas y niños que exhortan todo lo contrario: demostrar cómo a través del juego digital, la sensación de libertad, la actividad placentera, además, con los amigos, la escuela es más sufrible. Evocamos cómo la estrategia parental de priorización presentó todos los contratiempos en la fase inicial del desarrollo de la estrategia digital en clase “Iungo” porque la visión de juego es resistida por la productividad. Porque jugar no asegura aprender y porque jugar temporalmente se sitúa cronológicamente después de trabajar.

La armonía del hogar está garantizada mientras se asegure la máxima de: “primero estudiar luego jugar”. Sin embargo, el juego para todos los niños y las niñas no implica exploración espontánea, muchos madres también aseguran el tipo de contenido que experimentan en el tiempo de ocio. El tiempo de juego y de ocio se convierte así en una continuidad de la labor

escolar en la cual el juego debe ser educativo, debe enseñar a sumar y a restar... debe enseñar a leer.

5.2.1.8 La restricción. La restricción opera en respuesta a la alta exposición horaria de los niños y de las niñas frente a contenidos digitales mal valorados por los adultos. La restricción es un castigo, es decir, una respuesta adulta a un mal hábito digital de la niñez ante el cual hubo una prohibición o recomendación previa. *“Los castigos han sido limitar el celular porque se mantienen mucho en él. Además, tendré que quitar el YouTube del televisor porque se mantiene viendo unas bobadas ahí. Voy a intentar quitarles el control” (@madre_entrevista, 2:31). “Me castigaron por estar jugando en el celular, no hice la tarea y me retiraron el celular” (@estudiante_entrevista, 24:17).*

El principal referente de crianza que los adultos usan para abordar los usos digitales infantiles es la formación por ellos mismos recibida. Por tanto, la restricción digital en la vida de los más jóvenes es una condición para el crecimiento sano valorado por la socialización más tradicional: el juego en el vecindario, el apoyo en los deberes del hogar, las buenas calificaciones en la escuela o la obediencia a la autoridad adulta. Es impensable una socialización a través de la pantalla por los riesgos de la identidad desconocida del interlocutor y la incapacidad de los niños para decantar el riesgo.

En casa la tecnología digital no encierra la vida de nuestros hijos. En cambio, nosotros hemos tratado de que siga los mismos pasos de nosotros con una buena educación, juego con los amigos del barrio y la tecnología para lo necesario (@madre_entrevista, 5:34).

Mis papás me prohíben por Internet hablar con gente desconocida. Mi papá no me deja tener Facebook (@estudiante_entrevista, 23:17).

La incursión de la tecnología en la vida de los niños es gradual y depende de la edad. En consecuencia, la posesión y acceso es limitado a los adultos; soberanos de sí y capaces de autorregular el uso. *“Mi papá tiene celular, mi abuela que vive en el primer piso también tiene. Todos, menos yo y mi hermanito” (@estudiante_entrevista, 20:1).*

La ejecución de los deberes tradicionales, privilegiados sobre el hábito digital: asear la casa o hacer los deberes de la escuela, evidencian el lugar marginal que ocupa la tecnología digital en las prioridades de subsistencia del hogar. Esto indica que la restricción no es unívoca, por el contrario, esta estrategia obedece antes que a una respuesta ante el mal uso, o a una procura por la defensa de la inocencia infantil, al resultado de las decisiones sobre lo que es relevante, o no, para el presente de la vida familiar.

Tengo toda la responsabilidad, yo pongo los límites para que este no sea el todo de mi hija, porque si no pongo límites este se convierte en su mundo, pero lo que es claro es que la vida no se restringe en nuestra familia a esto (@familia_encuesta, 138:6).

Por último, la restricción presenta un punto de inflexión que admite el uso digital de los niños y de las niñas, solo si es previsto por la institución escolar. En la medida que la experiencia digital esté prescrita por la escuela y mediada por la presencia del profesorado, la restricción desaparece y deviene en transferencia de responsabilidades, riesgos limitados y confianza hacia el aprendizaje.

Respecto a la actividad de Iungo, conozco que es de la clase de Tecnología, sin embargo, la primera vez vi jugando al niño y le pregunté por qué está jugando, el niño me empezó a explicar y listo. Acepto que la actividad propuesta en la escuela si le permite aprender (@madre_entrevista, 2:32).

La primera vez que usted nos pidió ingresar a Internet para lo de Iungo, mis papás dijeron que tenían que hablar con el profesor si eso era necesario realizarlo. Ellos entendieron cuando usted les explicó que a pesar de que era un juego iba a permitir desarrollar muchas habilidades (@estudiante_entrevista, 22:5).

5.2.1.9 Tácticas versus estrategias. Las tácticas digitales son respuestas de los niños y de las niñas participantes del estudio a las estrategias empleadas por las familias y la escuela para acompañar o controlar las experiencias digitales. Reconocer las tácticas es relevante porque matiza las estrategias adultas al tenor de las perspectivas infantiles. Entre prestar auxilio digital, practicar las recomendaciones recibidas, adular para evitar la restricción digital, ocultar para satisfacer a los adultos o persuadirlos, tanto niños y como niñas responden a las estrategias adultas implementadas para el seguimiento a la experiencia infantil digital.

Tanto los niños como las niñas auxilian a los adultos en actividades digitales que desconocen: *“ayudo a mi mamá para que se meta en Internet. Para que mi hermanita se distraiga en el celular, mientras mi mamá sale a comprar porque mi hermanita es muy llorona”* (@estudiante_entrevista, 18:5). En ocasiones, los adultos les permiten acceder a Internet para entretenerse: *“mi abuela me deja jugar Freefire porque dice que estoy muy cansón”* (@estudiante_entrevista, 21:5). Sin embargo, la recurrencia en los relatos de la niñez consultada por este estudio es la huella adulta que exhorta al buen uso digital: *“mi papá me dice que solo ingrese a hacer tareas y a juegos sin violencia* (@estudiante_entrevista, 14:5). En los relatos hay resistencia para acceder y descargar aplicaciones vetadas por los adultos porque hay temor a la restricción

Mejor hago caso a los papás y no bajo aplicaciones inseguras, sino que me pueden castigar sin internet” (@estudiante_juiciointernet, 360:1).

Mis papás me han preguntado que estoy haciendo, por ejemplo, cuando hago tareas me distraigo con algunos juegos así que ellos me regañan para que deje de jugar y me ponga a hacer las tareas (@estudiante_entrevista, 14:11).

De otra parte, las tácticas de la niñez no siguen a pies juntillas las recomendaciones adultas. Primero por vía de adulación: en apariencia hay complacencia con la estrategia del adulto, sin embargo, el secreto coexiste: *“mi mamá me pregunta qué estoy haciendo, qué hago, pero para que no haya ningún inconveniente, mi mamá no se preocupe, me regañe o me pegue, le digo que estoy haciendo tareas, mientras estoy jugando o viendo videos (@estudiante_entrevista, 25:5).* Segundo por vía de persuasión, es decir, que ante la restricción de los adultos no queda opción que demostrar lo contrario; que los adultos también pueden equivocarse: *“Profe me deja llamar a mi mamá porque ayer me castigó con el celular porque creía que me había atrasado en el cuaderno de Lengua. Quiero llamarla ahora para darle una lección porque no me cree cuando le digo mis cosas (@profesor-investigador_diario, 428:52).*

Las tácticas de los niños y de las niñas corrigen la mirada adulto-centrada para reconocer, por el contrario, que la realidad del uso digital infantil solo puede ser apreciada en su totalidad en la medida que los adultos sean sensibles a las versiones construidas por los más jóvenes. *“Mis papás no me prohíben nada en Internet porque yo nunca busco cosas malas ahí, por el contrario, he aprendido muchas cosas” (@estudiante_entrevista, 19:5).* Entonces, con esta estela de saberes digitales que construyen tanto niños como niñas, comenzará el siguiente acápite reconociendo las características de la construcción de subjetividad que la niñez consultada configura en su experiencia cotidiana con las pantallas digitales.

5.2.2 Advertencia de los riesgos digitales

La advertencia de riesgos digitales por la familia y la escuela en el contexto de la educación digital y la situación de segregación escolar socioeconómica son sistematizados en: *adicción, advertencia de riesgos en los medios de comunicación tradicionales, información inapropiada, uso solitario, exposición de la intimidad, pérdida de la infancia y presencia del otro amenazante.*

5.2.2.1 La adicción. La tecnología digital se percibe dañina porque hace a la niñez adicta a los videojuegos y las redes sociales. Los juegos en Internet generan una adicción que es notoria porque la atención se pierde y dejan de hacer cosas de niños y de niñas por dedicarse solo a la pantalla. La adicción se destaca porque genera pérdida de responsabilidad y vulnerabilidad por el acceso a contenidos inapropiados o contactar con personas inadecuadas.

Muchos riesgos, empezando a que se vuelvan niños irresponsables, adictos, a un secuestro, al matoneo (@familia_encuesta, 124:1).

Que sea engañada para ser utilizada en pornografía o en juegos sexuales. Que se relacione con personas no adecuadas para ella. Que se crea todo lo que dice la red y no investigue por sí misma porque la red es empleada en ocasiones para decir mentiras. Que se vuelva adicta y lleve una vida sedentaria (@familia_encuesta, 128:1).

La adicción procura una vida sedentaria, todo lo contrario a la vida activa y curiosa de los niños y las niñas.

Me disculpa, pero para mí el Internet no debería existir porque acabó con todas las actividades de los niños porque ya solo quieren Internet (@familia_encuesta, 119:1).

Hay tres versiones de la adicción que contrastan. Primero, la versión adulta del riesgo que describe la captura perpetua de la atención, la pérdida de espacios infantiles que deberían ser dedicados al juego espontáneo, con amigos y en la calle, asociados al juego tradicional activo,

pero no pasivo, ni sedentario. Además, el riesgo de perder el foco de la responsabilidad escolar y la vulnerabilidad por acceder a contenidos y personajes. Segundo, la versión de la niña: el riesgo de la intimidad vulnerada y el cuerpo transgredido. Son los fantasmas de personajes que la capturan, la inmovilizan, la amordazan, producen tristeza y ensimismamiento.

Una niña llamada Sofía era adicta a todas las redes sociales. Era una niña alegre y juiciosa, pero lo malo era que cada momentito miraba el celular. Un día no se quería mover de la cama y lloraba inconsolablemente, ni decía una sola palabra. La mamá la llamaba, Sofía, Sofía y ella no respondía. ¿Qué será lo que le pasa a Sofía? Se decía a sí misma su madre. Por la tarde estaba Sofía dormida y su madre le cogió el celular... leyó y leyó y su madre se puso a llorar. Cuando Sofía se levantó de la cama, su madre estaba en la puerta y le dijo que no te das cuenta en el lío que te metiste? Ella le dijo todo lo que había pasado, la habían acosado sexualmente. Ya se arreglaron las cosas y ella jamás se volvió a mirar las redes sociales (@estudiante_cuentointernet, 354:1).

Por último, la versión del niño que aventura, sueña, sigue a sus ídolos, puede aprender jugando en Internet, incluso es capaz de gestionar sus tareas escolares. Estas dos últimas versiones revelan la discrepancia entre la versión de género en Internet. Nada diferente a una realidad cotidiana hostil para la primera y más benevolente con el segundo.

Había una vez un niño llamado Kike. A Kike le gustaba mucho la Internet, no se despegaba ni un segundo. Kike era adicto a la Internet veía mucho YouTube, veía Instagram, veía Twitter, veía Facebook. Jugaba también toda la tarde Minecraft. Le gustaba jugar fútbol, le gustaban mucho estos jugadores: Neymar Jr. Messi, Robben, Hazard. También veía muchos videos, hacía las tareas en la Internet. Era un fanático a la Internet, no la dejaba ni un minuto sin ver (@estudiante_cuentointernet, 331:5).

5.2.2.2 La advertencia de riesgos en los medios de comunicación tradicionales. Los medios tradicionales como los programas de televisión o las noticias permiten acceder a

información sobre los riesgos que corren las personas en internet. El *ciberbullying*, por ejemplo, es definido como amigos que uno tiene y pueden burlarse de uno. A la vez, la falsa identidad en internet, en los noticieros se descubre como engaño o extorsión que hacer mirar hacia un necesario cuidado de los más jóvenes. Series televisivas como la Rosa de Guadalupe es muy vista tanto por los niños y como por las niñas porque muestran historias de engaños y robos en Internet.

Ah, por ejemplo, yo me vi un video de La Rosa de Guadalupe que una señora... que estaba fingiendo que tenía cuatro novios en Internet y era mentiras... le decía cosas como pinchar carros y hacer cosas malas porque era muy bonita. Y era la tía. Me gusta ver ese programa es muy bueno. El ciberbullying es matoneo. No conocemos de historias cercanas de alguien que hay vivido ciberbullying (@estudiante_entrevista, 21:6).

Falsa identidad en Internet es una persona que puede ser como yo, adulta, haciéndose pasar por niño para robárselo. Ciberbullying son cosas feas que se dicen las personas por Internet. Me doy cuenta de esto con historias que se publican por el Facebook. Por las noticias que muestran de los niños que son violentados por Facebook (@madre_entrevista, 12:23).

Reflexionamos sobre el persistente lugar educativo de los medios tradicionales de comunicación. Primero, porque la atención visual de los niños y niñas no es monopolio de los contenidos digitales. Segundo, porque los medios de comunicación juegan un rol importante en la educación que trasciende esferas de la formalidad escolar. Por último, la situación de segregación socioeconómica como condicionante de la educabilidad, en cuanto socialización limitada al (con)tacto con homogéneos, se tensiona con espacios comunicativos que se caracterizan por la empatía. La empatía permite ponerse en el sitio del otro y, a través de ese ponerse en el lugar del otro, el saber se moviliza de forma más fácil. La empatía se vindica como

un mediador, un alterador de los sentidos que favorece el aprendizaje. Entonces, nos preguntamos por el lugar de la empatía en el proceso de la educación y transformación digital.

5.2.2.3 La información inapropiada. No toda la información en internet es buena para la niñez. Por ello, entregar con facilidad un celular a un niño o a una niña y despreocuparse como papás no está bien. Los contenidos en la web motivan acciones e influyen de maneras tan insospechadas que las familias no alcanzan al albergar en sus posibilidades. La niñez con facilidad entra en juegos que pueden llegar a atentar contra su propia vida.

En el internet Mauricio tiene riesgo de ver esas cosas que les dicen que se corten, en eso se ve mucha cosa que a mí no me gusta. La otra vez le vi abierto un Facebook a escondidas y yo se lo cerré, yo le dije que eso si no se lo dejaba (@madre_entrevista, 6:29).

Los contenidos que hay en internet restringen la trayectoria de vida que parecía todos los niños y las niñas debían dar: quemar etapas, “ser niños”, descubrir de forma espontánea, y no forzada por el bombardeo de información, realidades que no están tan en capacidad para entender.

Los niños con tecnología pueden aprender más cosas, lo que no sé es qué tan conveniente es que aprendan las cosas tan rápidas y no les permitan quemar algunas etapas como niños, porque se les queda mucha información que no es la adecuada para ellos (@madre_entrevista, 8:29).

La edad es un centro de discusión en casa para acceder a ciertos contenidos web, y es que la presión de pares es tal, que los niños ponen en aprietos a los padres para crear sus propias redes sociales porque los demás amiguitos si las tienen, pero ante ello una respuesta: no estás aún en edad para eso.

A mí no me gusta que los niños tengan Facebook porque están expuestos a muchas cosas. Yo les digo que apenas tengan su mayoría de edad podrán decidir si desean abrir Facebook. Él me dice, pero

¡mamá si mis amiguitos tienen Facebook! Yo le digo que serán ellos, pero que él no está en edad para esas cosas todavía (@madre_entrevista, 9:22).

¿A qué temen las familias? No es al contenido, porque es algo inevitable. Temen a la astucia de cerrar la pantalla mientras estos pasan por el lado de los niños y de las niñas que solapan el contenido digital que tienen al frente. Temen a la curiosidad por descubrir, por obtener respuestas, por saborear lo que los amigos también hacen; por estar a la moda. Temen llegar tarde al compromiso de todo padre de ofrecer respuestas a preguntas. Se teme que Internet haga ese rol:

Me preocupa ver cómo paso por el lado de él y cierra la pantalla. Entonces el tema de la preocupación por el niño y el acompañamiento no es solo porque sea Internet... es para todo. Sin quitar que el acceso a Internet sí es riesgoso porque ya estamos en una edad que empieza la curiosidad (@madre_entrevista, 11:19).

De pronto el hecho de que se entere de cosas que no son adecuadas que conozca todavía para su edad, sin la posibilidad de habérselas explicado antes (@familia_encuesta, 133:1).

La relación de pares, abordada en la categoría de saberes digitales, juega un papel en la premura por el acceso digital a contenidos. El efecto de pares juega un papel importante porque entre los pares legitiman tendencias, se habla de novedades, se socializan las mejores estrategias y las discrepancias sobre estas, incluso a los golpes en el patio de la escuela. Hay un acuerdo casi normativo para poder hacer parte del grupo, para hacer parte del “parche” de amigos; es necesario saber del tema, apostar que se cumplen los retos digitales, de lo contrario, de no hacerlo, te haces a un lado por no ser aportante. Esta presión digital de pares es una fuerza que urge la pregunta ¿Papá, me abres Facebook? O en su defecto, ¡abrí Facebook a espaldas de mis papás! Por ello, el cambio de pantalla al instante que pasan los papás es una estrategia para mantenerse, para estar vigente y para ser reconocido en el exigente grupo de amigos.

La información en Internet tiene la posibilidad de influenciar con facilidad a los niños y las niñas. La información explícita deja sin capacidad de maniobra al hogar para poder exigir buenas costumbres. La información que circula en Internet es un mal aliado en la labor de educar a los niños y las niñas. Las redes sociales son muy pesadas porque son un escenario sin filtro que expone a los más jóvenes a información que debe ser entendida como cuestionable o errada. En contraste, hallamos que los niños y las niñas tienen presente que en Internet circula información ilegal o inmoral como el mercado negro porque son lugares donde se pueden comprar cosas malas o buscar pornografía. Ante esto influye el imperativo parental: ¡no te metas en eso, ni aceptes cosas raras que te aparezcan! Así, evidenciamos niños y niñas que demuestran capacidad para censurar contenidos y exhortar a sus pares a usos no riesgosos. Sin embargo, para los papás los contenidos digitales son una caja negra que poseen sus hijos; la información explícita y diversa sumada al no control de esta oferta es un cóctel de incertidumbre que conlleva a la restricción como se verá con detalle en la categoría de estrategias parentales.

En casa tenemos internet. El papá y yo tenemos celular, pero a Mariana no le permitimos porque las redes sociales son muy pesadas, si uno adulto ve cosas que se queda sorprendido, no quiero imaginarme exponer a mi niña a esos mensajes tan pesados (@madre_entrevista, 17:23). Me gusta de internet los vídeos de risa aunque no muy frecuentemente. Lo más miedoso o desagradable son algunas páginas malas por ejemplo mercado negro, una página donde uno se mete a comprar cosas malas o buscar pornografía. No es correcto en internet meterse en anuncios o páginas raras que le aparezcan (@estudiante_entrevista, 19:6).

Érase una vez dos niños que les gustaba mucho la internet. Un día Juan y Luis se metieron a la Internet a jugar, pero se metieron a una página prohibida y se dañó el computador. Por eso tenemos que tener mucho cuidado en la internet. Luis se puso pálido y Juan empezó a gritar. Los padres subieron a la alcoba por todo ese alboroto, cuando subieron encontraron el computador malo y

llevaron el computador a arreglar y el señor les dijo: “hay que poner atención a las páginas porque pueden ser peligrosas” (@estudiante_cuentointernet, 371:1).

Alguna vez le dije a un amigo que no sabía que no se metiera a páginas groseras porque eso no estaba bien hecho. No viera cosas malas, solo videos así de risa no más (@estudiante_entrevista, 25:6).

5.2.2.4 El uso solitario. Parte de una actitud desinteresada a través de la cual el adulto ofrece el celular y el acceso a Internet al niño y la niña para tener tiempo para él, para ir donde la vecina a chismorrear y dejar al amparo de la espontaneidad la experiencia digital.

Lo malo hay información que no debe ser adquirida por los niños, pues un niño de nueve años yo llegar así de fácil y entregar un celular y dale. Yo me voy donde la vecina a chismorrear, pues estoy botando mi responsabilidad como padre de familia y se la estoy entregando a la internet. Le estoy dando al niño una información que no debe adquirir con el Internet (@madre_entrevista, 5:29).

Por otra parte, existe conciencia adulta de la responsabilidad que implica delegar la tarea formativa a la pantalla. Internet no se puede convertir en la salida de padres y madres que, mientras trabajan, dejan a los niños y a las niñas con todas esas libertades en internet.

Imagínese profesor los papás trabajando todo el día y los niños bajo la custodia y compañía todo el día de cualquier tipo de mensajes e información que pueden ver en las redes. Juanita no tiene por eso celular (@madre_entrevista, 17:22).

Desde los niños y las niñas, la visión de estar solos en Internet se debe a unos padres de familia con frecuencia ocupados que no tienen tiempo de sentarse al lado y acompañar. Es que los niños y niñas sienten esa soledad porque hay dudas, interrogantes e incertidumbres por responder que serían más gestionables con la compañía de los adultos.

Lo más difícil de Internet es hacer sola las tareas que no entendemos, hacerlas sola se dificulta un poquito (@estudiante_entrevista, 43:16).

Mis padres nunca me ayudaron. Mis padres están ocupados (@estudiante_focal, 94:3).

Los padres así lo entienden porque Internet nunca será un riesgo si los niños están acompañados y tienen con quién resolver sus interrogantes. Este acompañamiento es un llamado no solamente a la familia sino a la escuela para que, sensible, escuche y abra espacios a temas recurrentes en la Internet, que antes de tabú merezcan lugares privilegiados para ser trabajados en las clases.

No corre ningún riesgo en Internet siempre y cuando reciba el acompañamiento de sus padres y docentes (@familia_encuesta, 125:8).

Así, la omnipotencia del riesgo de Internet caduca en el mismo instante que deja de ser un acto solitario. Los riesgos de Internet son construcciones que los mismos adultos permiten por la desidia o lejanía frente al uso digital infantil. A la vez que, el beneficio digital no es una condición *per se* encontrada en la tabla nutricional de la tecnología es igualmente una construcción que se teja cual urdimbre de esfuerzos continuados de hilos constituidos de confianza, cercanías y seguridades.

Riesgos enfrenta si no cuenta con información de parte de sus padres y si no hay acompañamiento continuo. Amenazas hay demasiadas como bullying cibernético, pedofilia, secuestro o chantajes (@familia_encuesta, 134:1).

Para los niños y niñas, internet se configura en un consolador de horas de soledad en las cuales tratar una conversación con los papás es artículo de lujo. Entonces, el artefacto se convierte en amigo fiel de compañía. Los niños y niñas son entretenidos por sus padres con un celular. Entonces, ellos también deciden tomar la misma actitud: “no parar bolas”.

Había una vez un niño que tenía 5 años y el niño vio a su mamá trabajando en la Internet. El niño le dijo a su mamá, “¿mamá jugamos?” y la mamá le dijo no puedo amor estoy trabajando, no puedo. El niño se fue triste. El niño fue creciendo y cumplió 10 años, la mamá le regaló un celular. El niño no lo

quería, pero lo recibió. El niño dijo: “si mi mamá no me quiere yo tampoco la voy a querer y ni le voy a parar bolas y así se destruyó la familia (@estudiante_cuentointernet, 378:1).

La responsabilidad de conocer internet no deberá recaer en el niño o la niña. Al igual que aprender a montar bicicleta o a nadar se construye al amparo de manos adultas que te sostienen al desplazarte, ¿por qué conocer con Internet no deviene en la seguridad de manos adultas? De serlo, internet se constituirá en una ventaja antes que en una sensación incómoda de riesgo.

Le veo muchas ventajas, siempre y cuando al alumno se le eduque antes de proporcionarle los medios porque le estamos dejando al alumno toda la responsabilidad que él experimente y que él busque la forma de llegar allá. Entonces el alumno como tiene tan poco conocimiento de cómo llegar a explorar el artefacto, se está yendo a cosas que no le conviene. El artefacto tecnológico lo están usando tanto los alumnos como los papás para tenerlos entretenidos sin darnos cuenta qué clase de entretenimiento está llegando a los muchachos. Entonces, el padre de familia compra el celular y se lo entrega al muchacho sin darle unas instrucciones de cómo manejarlo y dónde se debe meter. Empezando que los niños en estos momentos tienen redes sociales y saben más que los profesores, saben más cómo meterse a una parte u otra, pero sin el fin educativo, sino de estar entretenidos. Los padres de familia son felices porque el muchacho no los está molestando, ni interrumpiendo la novela porque lo tiene entretenido sin mirar qué tan perjudicial le está siendo ese entretenimiento que le dio al muchacho. (@profesor_entrevista, 413:14; 413:28).

La justificación a la interacción solitaria del niño en la red no deberá solaparse con aquella figura de “ellos vienen con el chip incorporado” o las visiones dicotómicas de migrante/nativo digital. Observamos cómo las madres y docentes anticipan que este oasis de seguridades al final deviene en experiencias desafortunadas. Por otra parte, los aprendizajes espontáneos no deberán ser entendidos como consecuencia de experiencias inadvertidas, solitarias y que rehúsan de la labor de acompañamiento. Por el contrario, encontramos acuerdos en torno a la confianza que concede la mano adulta que sostiene.

Por último, la labor escolar respecto a lo digital está urgida por escuchar experiencias y saberes digitales antes que promover habilidades arraigadas al manejo técnico, instrumental en favorecimiento de las exigencias curriculares de una política digital más apegada a las prioridades de la economía digital que al buen vivir. La experiencia digital tiene una gran posibilidad al ser debatida como contenido escolar porque se ponen discusión, en la arena pública, las cuestiones más descollantes para los niños y las niñas. Además, comenzamos a entender que su propia experiencia puede ser tan comparable a la de nosotros; en fin, nos obliga a no dejarlos solos.

5.2.2.5 La exposición de la intimidad. La intimidad está en peligro por las prácticas de “*hackeo*”: personas interesadas en acceder a la información personal. Las prácticas escolares entre pares implican acceder a registros fotográficos de sus compañeros para publicarlos de forma ridícula en Internet porque no se advierte que detrás están las burlas, los mensajes y la exposición en la red. En los relatos se afirma por parte de los niños y de las niñas que estas prácticas de exponerse o exponer a los otros no están bien.

En el salón mío hace algunos meses le pusieron un pene en la boca de la foto de una niña. Todo mundo en el salón se reía de ella y escribía mensajes por Facebook. Yo creo que esa foto ya la bajaron de las redes (@estudiante_entrevista, 30:16).

El hackeo de las redes sociales que lo veo malo porque ya eso es intimidad y nadie se debería meter en la vida íntima de nadie, son muchas cosas (@estudiante_entrevista, 16:24).

Es una suerte de censura, abordada en adelante por la categoría de saberes digitales, que evidencia una conciencia de los retos que trae consigo el contacto en las redes porque la verdad nadie se debería meter con la vida de nadie.

En Internet no está bien hecho amenazar a otros o montar vídeos sobre las otras personas

(@estudiante_entrevista, 40:19).

Está mal hecho contactar gente más grande o desconocida que nos pueda hacer daño o algo que no nos gusta. Falsa identidad es cuando la gente usa una identidad que no es la de ellos y así consiguen más gente, usted ve a alguien, pero no es ella (@estudiante_entrevista, 43:6).

Las niñas ven más expuesta su intimidad en las redes y con mayor facilidad son presa de llamados a publicar fotos.

Había una vez una niña llamada Mariana. A Mariana le gustaba mucho el Internet. Un día ella se tomó una foto casi desnuda y la montó al Facebook. Un muchacho le mandó una solicitud y ella la aceptó y empezaron a hablar. Un día él le dijo que le mandara una foto desnuda y ella se la mandó. Un día él le dijo que se vieran en la casa de él. Cuando ella llegó, él la obligó a quitarse la ropa y ella se la quitó. Se la llevó para la pieza. Él le dijo que iban a ser novios. Mariana le dijo que no y ella se quería ir. Él no la dejó y la violó. (@estudiante_cuentointernet, 331:26).

Sofía despertó sin ropa y con unas cámaras a su alrededor. Sofía supo que el tipo le había engañado. Se fue para su casa, revisó el Facebook y vio las fotos de ella desnuda. Sofía denunció al tipo y nunca más aceptó solicitudes a extraños (@estudiante_cuentointernet, 331:32).

Evocamos dos episodios documentales para hacer conciencia de manifestaciones de la exposición de la intimidad en Internet construidas con los participantes del estudio. En 2003, Giroux nos hace pensar en niños y en niñas que con facilidad entablan confianza en internet, presumen que al otro lado de la pantalla hay una posible amiga o un posible amigo, no hay reserva de información y quedan vulnerables, cual libro abierto para las disposiciones de las redes. Pero este riesgo no solo viene en la presentación del adulto enmascarado que altera su identidad para ganar la confianza del niño o la niña, también se presenta con rostro de multinacional que, con rostro amable, usa sus datos, sus contribuciones, advierte sus gustos y decisiones con fines inminentemente comerciales.

Segundo, evocamos el experimento de Unicef España en el cual unos niños y unas niñas en un tipo de rueda de prensa reconocieron cuán informados estaban los periodistas de su vida íntima. La niñez de este experimento disponible en las redes terminó asombrada por penosas preguntas que indagaban por aspectos íntimos de la vida. Al fin, terminaron por admitir la gran exposición que tenía su información personal en las redes. Para la niñez de La Camila, la escuela es un lugar donde se tramitan las discusiones en la red y de esta se sustraen vivencias que son representadas en la web sin medir sus consecuencias. Terminemos por reafirmar lo ya anunciado, la diferencia de género una vez más juega una mala pasada para las experiencias digitales de la mujer; las niñas en sus testimonios evidencian mayor temor y mayor vulnerabilidad en internet.

5.2.2.6 La pérdida de la infancia. El legado del libro persiste en las familias. El libro impreso es sinónimo de aprendizaje, esfuerzo e inteligencia. En los libros cuesta esfuerzo encontrar las respuestas que con sospechosa velocidad alcanza la búsqueda digital. La velocidad web se relaciona con una actitud de vagancia y pereza. Pereza de flanco a flanco. Tanto para los niños porque limita su capacidad de búsqueda, que está asociada a horas de trabajo, como para los papás que se ahorran los minutos que implica descodificar el libro, entender, resumir; entre todas: acompañar; porque es más simple dejar que Internet reemplace la función del acompañamiento escolar parental. Internet, como fuente de búsqueda, se asume ventajosa en la medida que implique esfuerzos por obtener la información. En este caso Internet no es ventaja porque con esta no se piensa ni poquito. Internet es ventajosa si promueve la consulta y si es acompañado por los padres, si no es promotora de la pereza y el relajó.

Aunque a veces con Estiven he implementado que mejor use el libro para consulta, la verdad no lo queremos enseñar para perezosos, quien tiene Internet ya se vuelve perezoso. En casa solo la

respuesta ah vaya haga la tarea, pero sin ninguna ayuda del papá, pero la verdad que si el Internet tiene muchas ventajas (@madre_entrevista, 11:25).

Me parece que es una alcahuetería se esfuerzan menos por aprender (@familia_encuesta, 106:2).

Si hablamos de investigar temas para eso están las bibliotecas. Que ya no las utilizan porque nada más es preguntar en el internet y ya tienen la respuesta sin tener que pensar ni un poquito (@familia_encuesta, 119:2).

En la otra orilla, Internet como fuente de consulta puede solapar el acompañamiento escolar bajo la figura de la familia que garantiza conectividad y accesibilidad digital, pero adolece de espacios de encuentro para el trabajo escolar colaborativo. El acompañamiento familiar, valorado más adelante como una de las predisposiciones parentales para el uso digital, puede verse deformado por la ilusión óptica del facilísimo que también invade a las familias una vez logran acceso a internet.

Con internet se me hace más fácil el acompañamiento escolar. No tenemos que salir a buscar libros en bibliotecas o a buscar alguna persona que pueda explicarnos. Además, puedo usar ese tiempo para hacer cosas de la casa o dormir un poco (@madre_entrevista, 4:5).

No tener internet implica una vida tranquila, desacelerada, implica mayor conocimiento y sabiduría.

Respecto a los dos escenarios de una persona que tiene y otra que no tiene internet no creo que haya desventaja, por el contrario, la persona sin internet es más tranquila y consciente de la situación que hay ahora en día. La persona con internet es más sabia con más conocimiento, lo cual no quiere decir que la persona que no tenga internet no pueda conocer de ella misma (@madre_entrevista, 5:35).

Las familias intentan que los niños y que las niñas no pierdan la oportunidad que ellos mismos tuvieron de socializar con otros pares del barrio, de permitirse el juego. Internet aísla tan a los niños y como a las niñas del verdadero mundo y genera problemas para relacionarse en sociedad.

Si permanecen mucho tiempo en el computador se aíslan y pueden tener problemas en relacionarse socialmente (@familia_encuesta, 100:7).

En este caso Internet no debería existir porque acabó con todas las actividades de antaño que vivíamos en nuestras infancias. Ahora los niños desean solo estar conectados. Internet pone rebeldes a los más jóvenes porque los sitúan en realidades muy lejanas a la vida cotidiana, entre lo más preocupante: alejarlos de las obligaciones de la escuela. Es un riesgo internet cuando restringe la atención y la dedicación a la tarea escolar. Emerge una tensión, visibilizada más adelante en la categoría de usos digitales, entre el uso ocio académico y el uso ocioso de Internet.

Los riesgos son muy altos porque a mi concepto en Internet hay páginas que no sirven para un niño, los ponen rebeldes y soñar con cosas que están muy lejos de la realidad (@familia_encuesta, 190:1). Mantenerse mucho tiempo frente a un computador puedo abstraerlo de las relaciones interpersonales y alejarlo del estudio (@familia_encuesta, 135:6).

5.2.2.7 La presencia del otro amenazante. El otro en internet tiene figura desconocida que invita al encuentro y rostro difuminado que persuade la acción de los niños y de las niñas. El otro con frecuencia parece ser quien no es. Toma formas artificiosas para lograr la confianza y luego hacer daños a los inocentes.

Falsa identidad en internet es que uno crea un Facebook con otro nombre para buscar personas para hacerles daño (@madre_entrevista, 11:23).

Dentro de algunos riesgos en Internet es el acceso a páginas prohibidas, el contacto virtual con personas desconocidas o un posible encuentro real con alguien desconocido. Caer en alguna red de prostitución o de explotación infantil Falsa identidad en internet se refiere a sitios web no reales que utilizan una fachada para vender o captar la atención de los más ingenuos (@madre_entrevista, 3:23).

Las amistades que tiene y que se hagan pasar por alguien desconocido que no es. La falsa identidad es hacerse pasar por quien no es para lograr la confianza de los niños (@madre_entrevista, 4:28).

Los riesgos amenazantes del otro se ven contrarrestados con el acompañamiento de los padres y la prevención permanente que haga la escuela. Los padres tienen la incertidumbre de no saber quién está al otro lado de la pantalla; solo advertir el riesgo y la decisión de hablar son acciones para contrarrestar el daño inminente. El otro se enmascara en juegos en línea, a través de compartir gustos los niños y las niñas con facilidad son persuadidos. Los niños y las niñas atribuyen a la escuela un espacio de advertencia en el cual aprenden sobre riesgos inminentes en internet. Por ello la actitud de priorizar la tarea, de usar la internet para lo estrictamente necesario limita la actuación del otro amenazante en internet.

Nosotros le tenemos horarios y ella se mete a su Facebook, pero hay cierta persona inescrupulosa que se pone a mandarle fotos o a escribirle cosas. En estos días estábamos hablando de eso, pero fue más de bloquearle el pelado, pero igual él creó otro (@madre_entrevista, 15:13).

En internet Felipe se arriesga porque no sabemos quién hay detrás del otro lado de la pantalla. No obstante, yo intento hablar mucho con él, que nada de hablar con gente desconocida, que nada de andar aceptando perfiles que no conoce o de confiarse en los que son familia. Le he hablado mucho ... Dios quiere que él esté muy pendiente de eso (Entrevista_madre,10:27).

Me he dado cuenta de esto por el área de Ciencias Sociales. Pero ninguna de estas situaciones me ha sucedido a mí o a mi hermano. Si voy a usar internet es para dedicarme a hacer la tarea y ya (@estudiante_entrevista, 22:6).

Una vez más aparece en nuestro relato la figura de las niñas, valga la reiteración como pedagogía de la denuncia. Para ellas es más latente la figura del otro abusador; del otro que puede sobrepasarse y al cual hay que denunciar. Emerge en gran medida en los relatos de las niñas aquel que te puede invitar por Internet, engañar y hacer cosas malas. El saber construido de

las niñas en torno al riesgo amenazante del otro las lleva a poseer conciencia para poder decir no ante la invitación irregular.

Había una vez una niña que le gustaba el internet. Un día le escribió una persona y estuvieron conversando, pero no se conocían en persona. Un día ellos se encontraron y él la invitó a su casa y abusó de ella. La niña tuvo una idea, escribió un mail a la policía y lo denunció, lo llevaron a la cárcel por abusador (@estudiante_juiciointernet, 330:15).

A María José le gustaba mucho el internet. Todo el día se metía al Facebook y chateaba con sus amigos. Un día a su mejor amiga un extraño le envió una solicitud. Ella no quería aceptarla porque no quería tener un extraño en Facebook. Pero cuando vio el perfil del niño que era muy lindo, entonces la amiga si aceptó la solicitud porque era muy lindo. Hablaron por mucho tiempo, luego el niño le pidió que le enviara una foto desnuda, ella aceptó, se la mandó y tuvieron problemas (@estudiante_juiciointernet, 331:21).

Alguna vez sin yo saber alguien me empezó a decir hola por el WhatsApp sin yo saber quién era, yo preguntaba quién eres pues?, pero no me respondía así que yo decidí bloquearla de mi celular (@estudiante_entrevista, 30:17).

El otro amenazante en internet si bien es corpóreo, también es una abstracción, como marco de referencia. En el estereotipo de la imagen, el corte del cabello y el uso de lenguajes perpetuados por las campañas comerciales, o difundido por distintos canales, que los niños y las niñas quieren seguir para reproducir en sus prácticas.

Las redes sociales, con sus contactos desconocidos y prototipos que se imponen en moda e imagen (@familia_encuesta, 97:11).

Sin embargo, ante el riesgo latente del otro, los niños y las niñas demuestran tácticas de defensa y autocuidado. No son ni menos vasallos de una feroz oleada de contenidos digitales.

En Facebook como en Instagram hay que tener precauciones como no aceptar o seguir personas que no conocemos porque pueden acosarte por estos medios (@estudiante_cuentointernet, 346:1).

En internet no está bien hecho el acoso. Por ejemplo, alguien que me pide que le muestre fotos (@estudiante_entrevista, 23:6).

5.2.3 Uso cotidiano de la tecnología digital

El uso cotidiano de la tecnología digital evidenciado por pacto familia-escuela se caracteriza por: *reconocimiento de la ventaja digital de la niñez respecto a los adultos, debate uso productivo/improductivo, participación en una estrategia educativa digital, utilidad cotidiana prestada por la tecnología digital y “dispensabilidad” de la tecnología digital en la vida diaria.*

5.2.3.1 El reconocimiento de la ventaja digital de la niñez respecto a los adultos. Las familias están presentes en el acompañamiento a tareas que implican usar la tecnología digital, pero tienen la sensación de que los niños y que las niñas saben más que ellos. Las familias aceptan no saber manejar los computadores, sin embargo, no hay problema: ¡la niñez lo sabe todo! Las madres deben realizar alguna actividad en internet y acuden a estos para que les expliquen. Las aptitudes que valoran de los niños y de las niñas estiman que las han adquirido ellos mismos en contacto con la tecnología sin mediación de ningún adulto.

Ayudo a buscar información a mi hijo hacer tareas, pero él termina haciéndolo todo porque él sabe más (@madre_entrevista, 1:8).

No sé usar un computador la verdad, más sabe Luis, él sabe todo, prenderlo, pero la verdad yo no. No sé enviar correos, la verdad nunca me he puesto en esas. Solo sé buscar información en Google y YouTube a veces como para ver videos o para escuchar canciones que me gusta (@madre_entrevista, 6:11).

Ja, ja, ¡¡¡ja!!! María digamos de un 100% ha aprendido en Internet un 80% porque ella a veces, le he tenido que decir: hija ayúdame con esto para buscarlo que no lo encuentro o si estoy muy ocupada le

digo Michelle ayúdame a buscar esto de la universidad, tengo que responder esto en Internet, mira ayúdame a buscar. Es una niña muy capacitada para usar Internet (@madre_entrevista, 15:17).

5.2.3.2 El debate uso productivo/improductivo. El uso cotidiano de la tecnología digital se debate entre el uso productivo y el uso improductivo. Este debate se resuelve bajo estrategias parentales, más adelante abordadas, de restricción, control y verificación que intentan priorizar el uso escolar (productivo) sobre el ocio (improductivo). Entran en juego consideraciones arriba referenciadas que refuerzan las partes en contienda: la adicción, la pérdida de responsabilidad, el facilismo y la pereza para los deberes. Las familias retratan una realidad de espacios de interacciones sumidos a las rítmicas de la pantalla digitalizada. Aparecen los desacuerdos familiares sobre quién emplea los dispositivos. El papá lo presta al niño, pero él no lo quiere regresar.

Los niños son los que más usan tecnología en el hogar, pero yo soy sincera yo misma les quité el celular a los dos porque ellos se vuelven adictos a eso (@madre_entrevista, 2:9).

Los conflictos por la tecnología se dan en general porque el niño desea estar conectado siempre en el celular del papá (@madre_entrevista, 1:9).

La tecnología en el hogar se percibe como arma de doble filo, si bien facilita muchas de las tareas cotidianas también restringe los espacios de intimidad. Crece la desconfianza para saber con quién está hablando el esposo o la esposa. Los espacios de comunicación familiar son invadidos por el “impertinente digital”. Los horarios en el hogar se ven desplazados por el uso de la tecnología: la hora de la comida, del juego en la calle o de hacer las tareas se ve afectado. El uso digital es aceptado en la faceta escolar porque está repleto de bondades para el aprendizaje y la facilidad para el acompañamiento parental ofrecido a los niños y a las niñas. Por el contrario,

la faceta ociosa significa perder el tiempo, alimentar la curiosidad y las preguntas incómodas respondidas sin filtros en Internet.

En casa, el celular es un arma de doble filo porque nosotros no le hemos dado el empleo que se merece. Por ejemplo, la relación con mi esposo se ve en ocasiones deteriorado porque queremos invadir el celular del otro para ver con quien habla. Se presta mucho para la desconfianza con la pareja (@madre_entrevista, 3:13).

Las normas para usar internet en el hogar, la primera es que va a usar internet para cosas que de verdad necesite para estudiar. Si son juegos solo un rato (@madre_entrevista, 10:13).

Cuando Internet se utiliza para tareas, investigar, se aprende mucho y es mucho el beneficio porque esta aporta cosas buenas y provechosas para el niño (@familia_encuesta, 190:1).

En la contraparte, la niñez de este estudio con sus relatos aporta a este debate las tácticas de aceptación de los riesgos inminentes de internet, a la vez defienden la atracción de aprender a través del juego porque eleva su motivación. Las figuras de “youtubers” ofrecen mensajes de los cuales podemos aprender. Los juegos bélicos tipo batalla, que crisan las seguridades de la crianza de cualquier adulto, significa aprender a usar estrategias y a jugar en equipo con amigos.

Esta historia se trata de un celular: yo era muy adicto al celular, porque jugaba, reía y veía YouTube, pero cuando me reté sin tecnología por una semana para desconectarme y no era tan difícil y además funcionó, me desconecté (@estudiante_juiciointernet, 330:1).

Un niño que se llamaba Juan Pablo le encantaba la internet, pero no para cosas importantes, sino solo para jugar. Un día en la escuela le pusieron una tarea a Juan Pablo para el día siguiente, cuando llegó a su casa en vez de hacer la tarea, se puso a jugar. La mamá de Juan Pablo llegó, le revisó sus cuadernos y vio que la tarea era muy larga. La mamá se puso furiosa porque no había hecho la tarea. La mamá cogió los juegos y los guardó en un cajón con llave. Juan Pablo aprendió a que la internet no solamente sirve para jugar, sino también servía para hacer tareas, ver videos,

aprender inglés. La internet no es solo para jugar, sino para más cosas (@estudiante_cuentointernet, 331:17).

Por tanto, mientras el uso productivo-escolar significa reproducir el aburrimiento de la escuela, el uso improductivo-ocioso significa espacios para liberar el estrés, para sentirnos libres y tranquilos porque se puede interactuar con lo que nos gusta. Incluso, el cuerpo puede moverse libremente y se puede cantar al ritmo del artista preferido, mientras la escuela lo que hace es callar estas posibilidades. Mientras el uso académico implica contenidos que no guardan relación con la vida diaria de los niños y de las niñas, el uso ocioso permite encontrar temas que en la escuela son oscuridad y producen escozor: la violencia, sexualidad o las estéticas corporales. Mientras el uso académico implica ser para lo que esperan la escuela y los adultos, el uso ocioso permite ensayar a ser quien se desea y anhela.

En mi computador he aprendido a jugar un juego llamado Roblox y también busco para hacer mis tareas o para entretenerme un rato o en mi celular (@estudiante_arbol, 206:1).

La internet se usa de bastantes formas tanto como para hacer tareas, para divertirse, para jugar. La internet me ha dado muchas cosas, me ha enseñado a aprender muchas cosas y siempre la internet me da todo lo que necesita y nunca me ha decepcionado. La internet me ha dado muchos privilegios en la vida. Siempre la adoro, nunca la voy a dejar, siempre la necesitare (@estudiante_cuentointernet, 331:14).

5.2.3.3 La participación en una estrategia educativa digital. La estrategia digital implementada durante este estudio significó por primera vez participar de una experiencia sin parangón en la escuela porque antes “*no había jugado una cosa de estas, en la escuela no existía. Nunca lo habíamos hecho, este año es el año en que hemos estado jugando con esa cosa de los computadores*” (@estudiante_entrevista, 31:2). Por primera vez la relación escolar con

los computadores no está circunscrita a la consulta de tareas. En la escuela ahora es posible divertirse y aprender. Por primera vez, no hay una riña entre el uso productivo y el uso ocioso de la tecnología digital: *“sobre Iungo pienso que es muy divertido y que me ayuda a que aprenda con más frecuencia y para volverme más inteligente”* (@estudiante_entrevista, 39:18).

Niñas y niños descubren en la nueva estrategia escolar la intersección entre diversión y aprendizaje, pero para las familias es una asignatura pendiente porque hay un arraigo que compara a la escuela con solemnidad. La frustración embarga al estudiante porque desea experimentar en casa la estrategia escolar digital, sin embargo, *“mis papás no me prestan el computador. Mis padres dicen que es un juego que no me enseña nada”* (@estudiante_entrevista, 34:18).

La restricción familiar recorre los días a la par del desarrollo de la estrategia digital en la escuela. Los niños y niñas identifican con facilidad la utilidad de la herramienta porque *“vale la pena implicarse en la actividad porque se puede aprender a avanzar en la vida”* (@estudiante_focal, 404:14). Demuestran elevados *“niveles de motivación antes impensados”* (@madre_entrevista, 6:22). La *“cantaleta para que se siente a hacer las tareas, ahora ya no es necesaria porque ella solita se sienta en la tableta a hacer unas tareas que le ponen en la escuela”* (@madre_entrevista, 14:23).

La alta implicación de los niños y las niñas en la estrategia significó para las madres acudientes con el paso de los días reconocer que a partir de un juego podemos aprender.

Profé hay que reconocer que a nosotros solo tiza y tablero y “reglazo” en la mano para el mal comportamiento. Creo que no tocaba aprender si o si, porque teníamos era como miedo al castigo. Esto ahora como que cambió y es al revés hay que querer aprender como más motivados” (@madre_entrevista, 15:2).

Lo veo muy factible porque con el juego si noté que retenía lo que hacía y lograba entender los distintos retos. Porque varios profesores me decían que el niño veía las cosas en un momento, pero al instante se le olvida, con Iungo noté que no pasaba eso porque siempre avanzaba y no se le olvidaba cómo hacer las actividades (@madre_entrevista, 13:20).

Sobre Iungo mi hijo dice que es un juego. Veo que él pasa horas y horas ahí jugando. Yo no le entiendo que es eso y él me dice que es muy fácil (@madre_entrevista, 6:22).

La implicación en la estrategia digital tradujo por unos meses el complicado código del acompañamiento familiar a los deberes de la escuela. El diálogo sobre los avances de los niños, escuchar sus descubrimientos y en compañía resolver ejercicios que parecían difíciles salieron al paso de las complicadas rutinas de estímulo-respuesta o castigo-recompensa, a la vez fatigantes como improductivas en el arte de la crianza.

Créame profesor que puedo decir que no he tenido que castigar al niño para que haga las tareas. Antes eso era muy traumático porque era si no amenazando. Hemos tenido con esta estrategia la posibilidad al menos de sentarnos muy tranquilos y entre los dos aprender a hacer lo que hay que hacer ahí en ese juego (@madre_entrevista, 16:6).

Pienso que le ayuda a desarrollar las habilidades, con qué propósito lo están haciendo no sé la verdad, me imagino que es para meterlos más en el cuento y desarrollar habilidades (@madre_entrevista, 8:27).

A la novedad escolar de la estrategia o a la restricción familiar confrontada por la alta implicación infantil en la tarea, podemos sumar la alteración producida al orden temporal y espacial de la escuela. Por una parte, la extensa jornada escolar parece contraerse con la esperanza de la hora de la biblioteca: una o dos horas, finalizada la jornada escolar, en las que niñas y niños se encuentran para avanzar en el juego, cooperar en retos que significan dificultad o presumir el alcance de una insignia. Por la otra, la parcelación disciplinar de los contenidos

escolares es reconciliada por niñas y niños que recomponen los rudimentos de las asignaturas que los profesores nos obstinamos en fraccionar.

Este juego se parece a una clase de educación física en la que el profesor nos indica como unos pasos para hacer un ejercicio bien hecho. Es como seguir las instrucciones (@estudiante_focal, 404:17).

El juego se parece a un dibujo de matemáticas que debemos hacer como en una cuadrícula (@estudiante_focal, 404:8).

5.2.3.4 La utilidad cotidiana prestada por la tecnología digital. Internet es útil porque es “ágil y permite encontrar información, por ejemplo, direcciones, lugares, conocer ciudades” (@madre_entrevista, 16:37). De lo contrario, no contar con este privilegio, significa la mayor desventaja que pueda tener hoy una persona con respecto a los demás: “la tecnología se refiere a estar más informado, a tener más información sobre las cosas que van saliendo ahora, porque cada vez más van saliendo cosas nuevas que la verdad uno no alcanza o tiene la posibilidad de usarlas” (@madre_entrevista, 14:4). La utilidad de Internet es unívoca: los participantes la relacionan con un medio de información, consulta o de comunicación con otras personas. En contraste, la utilidad cotidiana de Internet como posibilidad de emprender, desarrollar habilidades o abrir oportunidades laborales no es evidente.

Sin embargo, la utilidad deviene en aperturas: primero, al mundo, para conocer otras culturas y abrir la mente a otras posibilidades, desde estudiar en casa hasta para acortar las distancias y “conocer muchos lugares de los cuales no se tiene mucha información; sirve para investigar sobre cualquier tema dándole el uso adecuado. También como medio de comunicación con personas o seres queridos que se encuentran lejos” (@familia_encuesta, 128:2). Segundo, al aprendizaje, porque significa suplir recursos y posibilidades limitadas en la escuela: “el laboratorio de ciencias naturales inexistente en nuestra escuela que puede suplirse o recrearse a

través de aplicaciones disponibles; apoya la escasez de medios educativos, o la limitación de libros” (@profesor_entrevista, 414:20). O para confrontar el tiempo o la formación académica limitada para acompañar en casa a los estudiantes “porque es un medio para obtener las tareas o la información que necesitamos” (@estudiante_entrevista, 9:16). Tercero, a las diferencias porque facilita, a quienes poseen una necesidad educativa especial o una discapacidad, estimular la curiosidad y la investigación “(...) por ejemplo cuando les leen un cuento le pregunto que entendió y me dice que era muy largo y se le olvidó todo. Cuando ponen el video veo que le queda más clara la información (@madre_entrevista, 13:17).

La posesión del artefacto digital es más recurrente en los adultos, aunque los niños y las niñas son quienes usan más tiempo los dispositivos para hacer tareas o para jugar: “(...) tenemos Internet en casa. Tenemos celular los padres, los niños no” (@madre_entrevista, 12:2). Los niños y las niñas no tienen celular porque son muy pequeños para tenerlo o porque se restringe para evitar la adicción “En casa tenemos celular. Yo y mi hermano solíamos tener, pero mi mamá los guardó porque éramos muy adictos” (@estudiante_entrevista, 19:1). Sin embargo, el riesgo de la adicción vale la pena correrlo porque poseer Internet en casa es un aliado para las tareas escolares, de lo contrario, significaría ir muy lejos a buscarlas.

[...] antes teníamos Internet, lo quitamos. He tenido ganas de ponerlo, pero tengo problemas con Andrés porque le encanta Internet, si fuera por él se mantendría pegado y eso me preocupa. Pero entiendo que para las tareas y el apoyo escolar Internet es muy importante por eso quiero volverlo a poner (@madre_entrevista, 4:2).

Internet cumple una función de entretenimiento de los niños y las niñas mientras los padres trabajan o quieren dedicarse a hacer sus cosas, así evitar la interferencia de los hijos. En el hogar la figura del hermano mayor tiene relevancia porque es quien más usa Internet, es con los hermanos mayores que aprenden muchas de las habilidades digitales, pero con estos también el

conflicto aparece: *“conflictos en el hogar cuando unos les presta el computador y lo quieren tener más tiempo de lo normal y entonces es ahí cuando inician los problemas en la casa”* (@madre_entrevista, 8:2).

El uso digital es un hábito de vida que conquistó los distintos espacios en casa. En Internet accedemos a la televisión digital para seguir series, para ver vídeos o escuchar música en aplicaciones como YouTube. *“Como mamá poseo celular. Uso celular todo el tiempo. Estoy pegada del celular, suena un mensaje y de inmediato atiendo el celular”* (@madre_entrevista, 15:47). Por tanto, las familias reconocen adicción a Internet al tiempo que descuidan las obligaciones individuales y familiares. El artefacto tecnológico es una promesa de regalo para el día de Navidad o cumpleaños *“Llegó la Navidad, sorpresas, regalos, galletas y leche. Todo lo bueno había llegado ese día y desesperado abrió su regalo y era el iPhone que tanto anhelaba. Esa noche pudo dormir mejor que nunca gracias a su regalo”* (@estudiante_cuentointernet, 331:23) *“A mi madre de cumpleaños, mi padre y yo ajustamos plata y le compramos un celular. Mi mamá bien contenta les dio un gran abrazo”* (@estudiante_cuentointernet, 330:24).

Internet es para enterarse en redes de lo que las demás personas publican, al tiempo que hay una resistencia a pertenecer a redes porque con ellas se pierde la intimidad. *“Uno usa Internet como para ver las cosas que hacen los demás”* (@estudiante_entrevista, 18:4). Pero, *“no pertenezco a comunidades o grupo de Facebook. Lo uso solo para estar informada, para ver fotos y la vida de otras personas”* (@madre_entrevista, 2:10). El uso parental de la tecnología digital está dedicado a las horas de trabajo que se extienden hasta el hogar para estar pendiente de los llamados de los clientes: *“El WhatsApp es la vía de comunicación para mis domicilios de manicura”* (@madre_entrevista, 7:8). El uso se complementa con habilidades desde buscar información, hurgar en las redes sociales, enviar correos electrónicos o buscar información para

el trabajo, hasta conformar redes de apoyo escolar para comunicación entre familias. *“Mis habilidades son utilizar la computadora, enviar correos electrónicos, subir fotos a la red, buscar información, por ejemplo en Google, además de mi actividad permanente por WhatsApp”* (@madre_entrevista, 9:12). *“En mi trabajo me prestan el servicio y durante mi tiempo de descanso o mi tiempo laboral puedo utilizar Internet para buscar temas de repostería, químicos, conservantes”* (@madre_entrevista, 5:11). *“Lo uso para el grupo que tenemos en el salón de clases”* (@madre_entrevista, 13:10).

5.2.3.5 La “dispensabilidad” de la tecnología digital en la vida diaria. Si bien hay buenas valoraciones a la tecnología digital, también hay una oleada de concurrencias sobre la base de una vida que prescindir de internet. Internet es prescindible porque solo es utilizado cuando es estrictamente necesario para actividades de consulta o comunicación, pero la experimentación o el ocio en internet son prácticas innecesarias.

No utilizamos mucho internet, únicamente lo hacemos cuando es necesario. Para enterarnos de cosas de Venezuela o para hacer algún giro o estar en contacto con familia. El uso de internet únicamente es por necesidad, no con fines recreativos (@madre_entrevista, 1:7).

La tecnología se vuelve una necesidad para la cual solamente tienes una opción: emplearla. Pero no es por convicción, sino por obligación; la misma que te imponen las diligencias con las instituciones sociales. Por tanto, *“la tecnología pareciera que se está volviendo indispensable... como que ya no hay otra salida”* (@madre_entrevista, 2:211).

Internet es dispensable porque no significa ventaja alguna. *“La persona que hoy en día no tiene Internet tiene ventaja respecto al que lo tiene, porque entre menos tenga una tecnología mejor porque más aprende cosas que le van a servir a uno”* (@madre_entrevista, 6:14). En el caso de la escuela, los deberes escolares son llevaderos si no obligan acceso digital, *“porque la*

escuela no tiene que ser un sinónimo de Internet” (@madre_entrevista, 11:10), y “se debe respetar el derecho a que Internet no sea una prioridad” (@profesor_entrevista, 411:23). La vida de muchos aún pasa por las prioridades de alimento, vestido o vivienda que no se resuelven, entonces confrontar con el acceso digital obligatorio significa transponer las prioridades existenciales: “(...) no estoy de acuerdo de que tengan que tener un correo por el cual les mandan trabajos porque eso nos hace sentir obligados a tener un internet y a veces no tenemos plata” (@familia_encuesta, 119:4).

Hallamos una crítica en dirección a una Internet dispensable que confronta el entusiasmo digital erigido en los currículos mediados por tecnologías digitales. Sin embargo, la crítica rebasa la carencia que limita el acceso o el derecho *per se* al no uso. Además, es una cuidadosa réplica en contra de la extinta artesanía de la enseñanza: aquel apreciado bien que significa el tacto comprometido con el aprendizaje de los niños y las niñas. En otras, la nostalgia del compromiso con el aprendizaje delegado sin escrúpulos al artefacto y su interfaz digital.

Hoy hay mucha tecnología, pero yo preferiría que los profesores usaran menos tecnología y le dedicaran más tiempo a enseñar a los niños, porque hoy dejan ahí el tablero o la pantalla ahí con todo y se van a hacer otras cosas... quedan los niños ahí solos y hagan ahí (@madre_entrevista, 23:4).

La tecnología es dispensable cuando los profesores confunden enseñar con dejar hacer en Internet a los niños y las niñas, a pesar de las posibilidades digitales el docente no debe relegarse y dejar de enseñar. Los profesores deben comprender que hay vida más allá de la irreversible sociedad digital porque en los relatos de niños y niñas, a pesar de la pregunta por la tecnología la respuesta podría diferir a otras dimensiones que nos exhortan a la pregunta por ¿cuán prioritaria es la tecnología digital en los aprendizajes y las vidas de niñas y niños?

Recuerdo que una vez fui con toda mi familia a caminar y nos encontramos una mariposa de color azul. Después fuimos al parque a comer helado y me encontré un gatito y un perrito y me los llevé a casa, hoy vivo feliz con mis dos mascotas (@estudiante_cuentointernet, 330:4).

5.3 Construcción de subjetividad

Este acápite responde a la tercera pregunta de investigación: ¿Cómo los estudiantes configuran su experiencia digital en relación con su familia y la escuela? Los hallazgos para la categoría analítica construcción de subjetividad fueron sistematizados en ocho subcategorías:

1. Aprendizajes espontáneos
2. Censura de contenidos
3. Enseñanza a la familia
4. Identificación de los propios aprendizajes
5. Pertenencia a grupos de interés
6. Habilidad para jugar en línea
7. Sentimientos frente a los aprendizajes
8. La utilidad escolar de la tecnología digital

Este apartado es introducido con la reseña ofrecida al artículo de Lopera-Zuluaga et al. (2021) en el monográfico: “Escuela Digital: estrategias y materiales didácticos digitales en Educación Infantil y Primaria” de la Revista Iberoamericana de Educación. El artículo presenta a la comunidad académica los resultados de la categoría construcción de subjetividad, a continuación:

Las niñas y los niños adquieren aprendizajes espontáneamente, más allá de lo que establecen sus maestras y maestros, son capaces de identificar sus propios aprendizajes y perciben con claridad la utilidad de las tecnologías. Tienen sentimientos encontrados respecto a las tecnologías, y viven de

modo singular la pertenencia a grupos de interés en línea y la censura de contenidos. También se perciben como agentes que pueden enseñar a sus padres (Marin et al., 2021, p.12).

5.3.1 Aprendizajes espontáneos

La estrategia digital “Iungo”, usada como mediado metodológico para propiciar la conversación en torno a lo digital en La Camila, generó un haz de aprendizajes espontáneos que para las familias significó un espectro entre preocupación, reconocimiento y despreocupación. La preocupación percibe a las niñas y a los niños como aprendices aventajados de la tecnología digital que deben ser orientados, restringidos, vigilados o persuadidos para que hagan usos productivos y responsables. La mayor preocupación significa la crisis del aprendizaje escolar tradicional: hacer las tareas, responder de memoria, hacer las transcripciones o no quedarse atrasado en los cuadernos. Aun así, hay un reconocimiento a la propuesta digital porque capta la atención, eleva la motivación y desarrolla habilidades que ni la familia, ni la escuela podrían desarrollar. Sin embargo, es un tímido reconocimiento que transita entre la impavidez para dar respuesta a estos inusitados aprendizajes y la sensación de pérdida que resigna la obligatoria mediación adulta para el aprendizaje infantil.

Los niños solos de forma espontánea han aprendido a manejar las herramientas digitales. Nunca como padres hemos orientado ningún aprendizaje. Aunque unos les explica cuando están pequeños cómo se manejan los dispositivos, pero de modo muy elemental (@familia_graduación, 2:29).

¿Cómo hace esas cosas? No sé, porque la verdad yo no le dedico tiempo para aprender todo eso, lo único es que me pide en ocasiones el celular para realizar alguna actividad. Eso la verdad me sorprende porque no es necesario que haya un adulto al frente y que solos sean capaces de aprender a usar toda la tecnología (@familia_graduación, 4:26).

En el otro costado, la despreocupación hace presencia como justificación para dejar solos a las niñas y a los niños frente a la pantalla porque las familias no tienen mucho que enseñar o porque el saber de la niñez rebasa las respuestas que pueden aportar. Esto deriva en asumir que la tecnología por sí misma puede enseñar. Esto se ratifica en las narrativas de los niños y de las niñas que admiten haber aprendido solos y que las familias no les enseñaron nada de lo que logran conocer.

La tecnología para la educación de mi hijo me parece muy buena porque yo no tengo que estar muy preocupada de estar muy pendiente de consultas o trabajos, porque con la tecnología puede aprender a leer, a sumar, muchas cosas que uno no tiene tiempo de enseñarle, pero que él se sienta ahí y las aprende ahí mismo (@familia_graduación, 14:15).

Yo aprendí a usar Internet sola, nadie me ha ayudado (@estudiante_arbol, 24:15).

Por su parte, el profesor-investigador valora en su diario la capacidad de libre asociación, cooperación y búsqueda colaborativa de las soluciones a los retos más difíciles de la estrategia digital. Exalta el ejemplo de la biblioteca escolar recreada que, pasó de ser un espacio de consulta estática, individual y silenciosa, al espacio del movimiento del cuerpo como experimentación y el encuentro recíproco entre niñas y niños. Afirma el profesor-investigador la capacidad de los estudiantes para justificar, ante el escepticismo del tutor, la importancia de lo que aprenden. Por último, resalta la transición del estadio de la desmotivación, el desgano y el pasar desapercibido en el que vive la niñez en la escuela tradicional, a la actitud de interés, ganas de superar retos y figurar ante sus compañeros como quien procuró la estrategia digital.

Afirma un niño en biblioteca: Este fin de semana me dediqué a terminar los niveles de Iungo.

Descubrí que avanzando en retos de la misma semana puedo entender el que no logré hacer antes porque los de la misma semana tienen características muy similares. El mismo juego me enseña cuando tengo dificultades o dudas (@profesor-investigador_diario, 428:56)

5.3.2 *Censura de contenidos*

Es un saber que la niñez participante del estudio evidencia en sus relatos: el rechazo a manifestaciones inadecuadas en sus experiencias digitales. La censura tiene un cariz de recomendación y exhortación a los demás niños y niñas para que eviten los contenidos ofensivos o las amenazas del desconocido que está al otro lado de la pantalla.

Las personas no deberían ver porno (@estudiante_juiciointernet, 24:21). Alguna vez le dije a un amigo que no sabía que no se metiera a páginas groseras porque eso no estaba bien hecho. No viera cosas malas, solo videos así de risa, no más (@estudiante_arbol, 25:20).

La censura implica no hacer lo mismo que hacen sus pares porque es moda o tendencia.

A mis compañeros les gusta hablar con gente más grande y desconocidos son ellos, pero yo no. He aprendido que no podemos meternos en Facebook a hablar con gente que no conocemos porque nos pueden hacer daño (@estudiante_cuentointernet, 43:21).

La censura no es una respuesta temerosa, también invita a reaccionar ante lo atroz en los contenidos digitales. Destacamos la capacidad de las niñas y de los niños para elaborar itinerarios de autocuidado digital.

En internet no está bien hecho amenazar a otros o montar videos sobre las otras personas. Cuando veo una cosa desagradable en internet yo me salgo, si me meto y vuelve a salir yo llamo y le muestro a mi mamá. En internet no está bien hecho ver cosas feas, con malas palabras y groseras (@estudiante_juiciointernet, 40:16).

La censura relaciona la intimidad como un bien preciado que no debería sobrepasarse porque ninguna persona debería ser expuesta en las redes sin su consentimiento. La censura implica depurar la lista de amigos y establecer contacto solo con personas conocidas. Censurar implica aprender de las experiencias de otros representados en otros medios de comunicación. La censura

permite reconocer que Internet no es malo, sino que la maldad proviene de los usos indebidos que hacen las demás personas.

No me pasó a mí, pero yo veo la Rosa de Guadalupe. Una vez una niña se tiró de un puente y casi que se moría porque le decían cerda. Le tomaban una foto como en una fiesta con todos y a ella le pusieron una cara de marrano y montaron todas las fotos a Internet y se la empezaron a gozar (@estudiante_cuentointernet, 331:6).

Un día Sofía no se quería ni mover de la cama, lloraba inconsolablemente, ni decía una sola palabra. La mamá la llamaba: “Sofía, Sofía”, ni le respondía. Por la tarde, Sofía estaba dormida y su madre le cogió el celular... leyó y leyó y su madre comenzó a llorar... la habían acosado sexualmente en su Facebook. Ella le dijo todo lo que había pasado, ya se arreglaron las cosas y jamás volvió a mirar las redes sociales (@estudiante_cuentointernet, 354:1).

Por último, la censura es la defensa que la niña implora por saberse víctima del inminente riesgo que atraviesa su cuerpo en Internet. Es evidente la desigualdad de género expresada en una experiencia digital menos afortunada y sentida como riesgo para las niñas. Por su parte, en los relatos, la experiencia de los niños es más favorable en cuanto a espacio de experimentación, libertad y aprendizaje. La experiencia digital de las niñas antes que posibilidad, como en el caso de los niños, denota una limitación del potencial digital.

5.3.3 Enseñanza a la familia

La niñez en casa apoya a sus familiares en labores cotidianas que implican el uso de tecnologías digitales. Los tutores admiten que son superados en habilidades y que aprenden de sus tutorados. Encontramos tutores que aún no saben leer y escribir, por tanto, la ayuda de sus hijos e hijas escolarizados es definitiva para atender diligencias que obligan hoy por hoy a acceder a Internet. Tanto las niñas como los niños disfrutan enseñando a sus familiares a través

de un intercambio de roles que invierte la labor de orientación y los consejos, ahora desde estos hacia sus padres.

Juanita, digamos de un 100%, ha aprendido en internet un 80% porque ella, a veces, le he tenido que decir: “hija, ayúdame con esto para buscarlo que no lo encuentro” o si estoy muy ocupada le digo: “Juanita” ayúdame a buscar esto para mi trabajo, tengo que responder esto en Internet, mira ayúdame a buscar. Es una niña muy capacitada para usar internet (@familia_graduación, 15:25).

Ayudo a mi mamá para que se meta en Internet (@estudiante_arbol, 18:14).

Además, la labor de enseñar exige la persuasión para que sus tutores valoren el uso de tecnologías digitales. Implica persuadir en que, si bien hay peligros, también pueden ser advertidos y, con su acompañamiento, evadidos.

Una niña llamada Sara que le encantaba Internet con su papá y mamá a la abuela de Sara no le gustaba el Internet dice que parece peligroso. Sara le insistió que no era peligroso, antes era divertido, pero su abuela no le hizo caso. A la abuela de Sara su mamá le compró un celular para que comprobara que no era aburrido, ni peligroso. Sara le enseñó a manejar el celular a la abuela. Desde ese día la abuela también pasaba alegre y toda la familia alegre con internet (@estudiante_cuentointernet, 339:1).

5.3.4 Identificación de los propios aprendizajes

La niñez al ser consultada en este estudio identifica como los mayores aprendizajes: el ensayo y error; la solución de problemas; la apropiación de la jerga, propia de la programación computacional, y la relación del contenido con la vida diaria.

Aprendimos a generar algoritmos, a resolver problemas lógicos, a pensar en procesos que nos permiten llegar a un objetivo, a generar diferentes alternativas o caminos para llegar al fin (@estudiante_focal, 49:2).

Aprendí que con Iungo uno puede decidir qué camino tomar como un algoritmo y seguir su sueño y poder conseguir lo que queremos como los personajes (@estudiante_focal, 52:2). A hacer algoritmos, poner comandos, a mejorar mi memoria con los juegos entretenidos. A seguir órdenes lógicas, ordenadas y estructuradas (@familia_graduación, 47:2)

Al fin, valorar la importancia escolar del orden, la memoria o la concentración que antes no podía ser comprendida a través del regaño en clase o la imposición de la norma. A relacionar las tareas escolares con el pensamiento organizado, planeado como medios para lograr una meta. A relacionar o integrar los saberes aprendidos con nociones de las asignaturas de la escuela.

Concentración, agilidad en cada proceso. Disciplina para completar cada semana. Interesante para mis aprendizajes como alumno (@estudiante_focal, 73:2). Podemos compararlo con los ejercicios que hacemos en la clase de Educación Física. Debemos seguir unas instrucciones, un orden para hacer bien los ejercicios (@estudiante_focal, 404:23).

5.3.5 Pertenencia a grupos de interés

La relación entre pares del colegio puede extenderse a escenarios digitales que procuran conflicto y negociación dentro de la jornada escolar. El juego de *Freefire* coincidió con el proceso de trabajo de campo. Esta tendencia implicaba las asociaciones entre pares, las discusiones en torno al juego, las apuestas y retos, conflictos escolares y la desviación de los contenidos escolares, al sentido y la perspectiva del juego que estaba de moda.

Yo a través de Internet he hablado con personas desconocidas a través del juego en línea de Freefire, personas de México y Chile (@estudiante_arbol, 21:13). Mis compañeros prefieren el juego de Freefire, ahora estamos muy conectados todos con ese juego (@estudiante_arbol, 41:20).

5.3.6 Habilidad para jugar en línea

El juego es atractivo por la adicción que produce, el deseo de alcanzar los niveles, superar a los demás y conformar grupos de interés escolar donde se miden capacidades y se permite la competencia para determinar quién es el más habilidoso. El juego se convierte en el tema central de la asistencia a la escuela. La estructura escolar entra en contradicción entre el saber que debería enseñar y el saber que en realidad circula por los pasillos y en las expectativas de los estudiantes.

A todos los niños les gusta Freefire es adictivo, trata de disparos, uno tiene que ir mejorando, comprando personajes e ir ganando partidas. Lo que más me gusta hacer es jugar

(@estudiante_juiciointernet, 19:16). A mis compañeros les gustan los juegos, hablan todo el día sobre Freefire (@estudiante_arbol, 19:23).

5.3.7 Sentimientos frente al aprendizaje

El aprendizaje digital no es restringido a lo racional, calculador y con propósitos productivos. La ventana digital proyecta haces de sensibilidades y emociones. Estimula la empatía con los personajes que aparecen en pantalla. Las narraciones sobre el contenido digital son evocadoras del recuerdo.

El computador nos ha acompañado desde que tenía cuatro años, yo me tranquilizo mucho en ella.

Además, mi primita pequeña escucha música y me da mucha risa como baila

(@estudiante_juiciointernet, 39:13).

Me gusta ver videos donde la gente es solidaria con otras personas que no tienen nada

(@estudiante_arbol, 41:12).

Al terminar los deberes escolares, comienza el episodio más creativo porque se puede acceder a YouTube y se ocurren ideas geniales, increíbles y únicas. Por tanto, no tener acceso digital es

“comparable con un inservible juguete sin batería” (@estudiante_cuentointernet, 330:19). Los episodios que significan restricción de acceso por no hacer las tareas o portarse mal son vividos con tristeza solo superada con el retorno al acceso. Así, la experiencia digital es de confort, se describe en la escena de estar en el cuarto tomando un chocolate caliente.

YouTube me trae felicidad y a veces cuando termino mis tareas utilizo Internet a veces se ocurren ideas geniales, increíbles y únicas. Cuando termino las tareas me tiro en el sofá pongo música de YouTube y me tomo un chocolate caliente (@estudiante_cuentointernet, 330:12).

5.3.8 La utilidad escolar de la tecnología digital

Hay acuerdos y desacuerdos entre participantes. Hay acuerdo, porque se pueden aprender cosas que pueden servir para el futuro y para lograr las metas. La tecnología digital facilita mucho las tareas de la escuela y evita desplazarse lejos para hacer las consultas, ahorra tiempo.

Internet nos sirve para alcanzar nuestras metas y lograr nuestros sueños (@estudiante_juiciointernet, 195:1).

Estoy de acuerdo con que internet aprende más y más rápido desde que estén haciendo lo correcto... por ejemplo se reduce la cantidad de tiempo para tareas básicas como buscar información, eso es un beneficio para el estudiante porque no tiene que salir de la casa para investigar sus tareas (@familia_graduación, 11:26).

Hay acuerdo en la importancia de la tecnología digital, porque el mundo cambia y la escuela debe procurar también al cambio: atender a las nuevas expectativas de las niñas y los niños. Sin embargo, la escuela no debe depender de la tecnología digital, debe procurar los límites para su uso.

La escuela debe usar tecnología antes no era necesario, pero ahora la generación va cambiando por esto es necesario que la escuela esté actualizada para poder darle esa información a los niños usando esa tendencia que hay por ahí (@familia_graduación, 5:21).

Estas narrativas son matizadas entre tantas habilidades espontáneas, recreativas y ociosas, pero que encuentran poca relación con la productividad escolar.

Un sobrino perdió el año sexto, pero día y parte de la noche está ahí metido y hágale en el celular o computador. Se dedica a todo menos a estudiar. Necesita algo que consultar en internet y ahí mismo la llamada para la tía o el tío o para consultar en el computador ¡porque no sabe cómo hacerlo! Yo le digo, deja la bobada, coja y busque (@familia_graduación, 411:15).

Las habilidades pueden estar al servicio de la tarea escolar, pero requieren un enfoque docente, aprender a ponerlas al servicio de los aprendizajes escolares, de lo contrario, la tecnología es más conflictiva y problemática que aportante, porque dispersa la atención y roba la motivación. *“Frente a las tecnologías siempre debe estar el adulto responsable quien se convertirá en el custodio del tiempo de la calidad y del contenido a seguir”* (@familias_graduación, 429:20).

5.4 Disposiciones de la política digital

Los hallazgos de este acápite resultan de un análisis de contenido a dos de las políticas digitales vigentes en Colombia con injerencia directa sobre el caso de estudio, en la institución educativa “La Camila”: el Conpes 3975 de 2019 y el Conpes 3988 de 2020, respondiendo así a la cuarta pregunta de investigación: ¿cuáles son las disposiciones de la política social que prescriben la educación digital a la institución educativa “La Camila”?

Seis fueron los hallazgos referidos a las disposiciones de las políticas digitales una vez revisado el contenido de las políticas sociales Conpes:

1. Los principios de inminencia, irreversibilidad y omnipresencia digital que justifican a las políticas Conpes.
2. La ecuación unidireccional entre transformación digital igual a desarrollo socioeconómico.
3. El régimen de la responsabilidad individual e institucional.
4. La formación para los ritmos de la transformación digital, el rendimiento y la nueva competitividad global.
5. Las condiciones habilitantes restringidas al acceso, la conectividad y la formación digital.
6. Parentalidad garante de implementar la política digital.

Un breve resumen del contenido de las políticas Conpes es organizado en la tabla 8. Antes, para facilitar la lectura al lector lejano de la realidad política colombiana, una breve referencia de partida.

El acrónimo Conpes hace referencia al Consejo Nacional de Política Económica y Social. Esta instancia funge como la máxima autoridad para la planeación y la asesoría gubernamental en temas relacionados con el desarrollo económico y social de Colombia. El rol del Conpes se destaca por la coordinación y orientación a los diferentes organismos del Estado encargados del direccionamiento social y económico de los gobiernos de turno, estudiando y aprobando documentos de política en sesiones integradas por el vicepresidente de la república, los ministros de gobierno, el director del Departamento Administrativo de la presidencia de la república y el director de Departamento Nacional de Planeación.

Las políticas Conpes son identificadas por una nomenclatura que aduce al orden cronológico de cada documento publicado. A la fecha de este escrito, Colombia contaba hasta el Conpes 4070 del año 2021. En particular, los Conpes focalizados por este análisis de contenidos son los

Conpes 3975 de 2019 denominado “Política nacional para la transformación digital e inteligencia artificial” y el Conpes 3988 de 2020 denominado “Tecnologías para aprender: Políticas nacionales para impulsar la innovación en las prácticas educativas a través de las políticas digitales”.

5.4.1 Los principios de inminencia, irreversibilidad y omnipresencia digital que justifican a las políticas Conpes

Los documentos Conpes 3975 y 3988 son justificados sobre principios de inminencia, irreversibilidad y omnipresencia digital. De esta manera, no hay lugar a duda, ni debate, de la relevancia de estas políticas para el desarrollo social y económico de Colombia. En estos documentos los diagnósticos ofrecidos a la realidad de la transformación digital colombiana, los objetivos y las líneas estratégicas se saben ineludibles para cada institución social y ciudadano.

[...] dados los rápidos avances del mundo hacia la 4RI, es necesario acelerar estas medidas y generar nuevas que se adicionen a lo ya construido y que además de mejorar la gestión de las entidades públicas del Estado en un mundo globalizado, permitan a Colombia enfrentar los retos relacionados con la 4RI (Departamento Nacional de Planeación [DNP], 2019, p.14).

[...] dado el contexto de transformación digital que vive el país y a oportunidad de aprovechar las tecnologías digitales para fomentar la educación, Colombia requiere de una política pública para impulsar la innovación educativa a través de las tecnologías digitales [...] (Departamento Nacional de Planeación [DNP], 2020, p.17).

Tabla 8. *Sumario del contenido de las políticas Conpes 3975 y 3988*

	Conpes 3975 de 2019	Conpes 3988 de 2020
Antecedentes	<ul style="list-style-type: none"> · <u>Contexto tecnológico</u> mundial exige productividad, eficiencia y bienestar social. · visión sectorial para la adopción tecnológica Urgencia de conectividad universal <u>Para el sector público</u>, políticas de transformación digital restringida al gobierno. Transición de eficiencia gubernamental a la generación de valor. · <u>Respecto a la ciudadanía</u>, los logros se relacionan con masificación TIC, pero adolecen de habilidades y capacidades para enfrentar la cuarta revolución industrial (4RI). · Barreras de adopción entre sectores rurales, urbanos y clases sociales. · <u>Para el sector privado</u>, escasa adopción en etapas de la cadena productiva. Formación de capacidades insuficiente. 	<p><u>Cobertura.</u> Mejorar en deserción escolar, repitencia y puntaje en pruebas censales.</p> <p>Incremento relación equipo/número de estudiantes</p> <p>Elevada dotación con escasas apropiación</p> <p>Focalización docente, pero incipiente en la apropiación de estudiantes</p> <p>Incipiente reporte de experiencias significativas</p> <p>Escaso monitoreo y seguimiento de responsabilidades</p> <p><u>Conectividad</u></p> <p>Elevados costos de los proveedores</p> <p>Intermitencia en la prestación de los servicios</p> <p>Desarticulación entre dotación y conectividad.</p> <p><u>Innovación</u></p> <p>Incipiente transformación de prácticas educativas</p>
Diagnóstico	<p><u>Barreras para la adopción.</u> Sector privado: baja capacidad para usar y aprovechar tecnologías digitales. Estado de incredulidad tecnológica.</p> <p>Sector público: inadecuado nivel de desempeño en áreas digitales, grandes disparidades entre entidades nacionales.</p> <p><u>Baja promoción y gestión de la innovación con tecnologías</u></p> <p>Sector privado: La innovación digital es incipiente y no trasciende a tecnologías avanzadas. Escasas oportunidades productivas y competitividad. Incipiente mercado nacional basado en tecnologías requerido para integrar los mercados de la 4RI.</p> <p>Sector público: La implementación digital no cumple el objetivo mayor eficiencia institucional, generación de valor social e innovación pública. Escasa cultura de relacionamiento digital entre gobierno y ciudadanía.</p> <p><u>Baja disponibilidad de capital humano</u> Los perfiles TIC satisfacen solo necesidades a mediano plazo, pero no lograrán satisfacer las futuras habilidades requeridas a nivel global.</p> <p><u>Falta de preparación para cambios económicos y sociales</u> Insuficiente implementación de los principios de la OCDE en inteligencia artificial Rezago comparativo a nivel mundial para implementar y desarrollar IA.</p>	<p>Resultados de pruebas PISA revelan serias brechas respecto a economías de ingresos altos.</p> <p>Bajos resultados en índices de Competitividad Global</p> <p>Acceso insuficiente a tecnologías digitales en sedes educativas</p> <p>Conectividad deficiente y no universal</p> <p>Poca eficiencia en la adquisición de servicios de conectividad</p> <p>Apropiación digital baja para la innovación educativa</p> <p>Formación débil para la formación y acompañamiento docente para la apropiación</p> <p>Actitud desfavorable ante las tecnologías digitales en la comunidad educativa</p> <p>Estrategias de apropiación desajustadas con los territorios</p> <p>Baja capacidad institucional para gestión y apropiación digital</p> <p>Débil monitoreo y evaluación del acceso, uso e impacto digital en la educación</p>
Objetivo	<p>Aumentar la generación de valor social y económico a través de la transformación digital, mediante disminución de barreras, el fortalecimiento del capital humano y el desarrollo de condiciones habilitantes para aprovechar las oportunidades y enfrentar los retos de la 4RI.</p>	<p>Impulsar la innovación de prácticas con tecnologías digitales para el desarrollo de competencias que permitan consolidar proyecto de vida, enfrentar retos y aprovechar oportunidades de la sociedad digital</p>

<p>Líneas estratégicas de acción</p>	<p><u>Disminuir barreras que impiden la incorporación TIC</u> · Cultura adopción y explotación digital en el sector privado Ajustes normativos para favorecer la adopción Desempeño de la política de gobierno digital <u>Crear condiciones habilitantes</u> · Alianzas internacionales Fomento al emprendimiento Innovación TIC sector público Iniciativas digitales de alto impacto <u>Fortalecer capital humano</u> Competencias digitales durante trayectoria educativa Interacción de la comunidad educativa con tecnologías para aprovechar y afrontar retos de la 4RI · Ecosistemas de innovación para el desarrollo social y económico Priorización de IA en la educación <u>Preparar a Colombia para los cambios que conlleva la 4RI</u> · Condiciones habilitantes para el desarrollo Desarrollo de tecnologías para la 4RI</p>	<p><u>Aumentar acceso</u> Diversificación de la dotación tecnológica Mejoramiento infraestructura Acompañamiento para la gestión de recursos digitales <u>Mejoramiento de conectividad</u> Incremento de sedes educativas con conectividad Mejoramiento de capacidad de conectividad Estrategias para adquisición de servicios de conectividad <u>Apropiar las tecnologías digitales</u> Formación y acompañamiento docente Fomento del uso digital en la comunidad educativa Estrategias de apropiación digital en prácticas educativas Estrategias de promoción institucional de la apropiación digital <u>Monitoreo y evaluación del uso, acceso e impacto digital</u> Proceso sistemático de monitoreo y evaluación Mecanismos de medición y evaluación de las competencias para el siglo XXI.</p>
<p>Control y seguimiento</p>	<p>Plan de acción y seguimiento (PAS) con 62 indicadores como principal herramienta para hacer seguimiento a la ejecución física y presupuestal de la política.</p>	<p>Docentes que transitan de un nivel de apropiación de tecnologías digitales a uno superior Sedes educativas que transitan de un nivel de evolución digital a uno superior Entes territoriales que alcanzan un nivel superior en capacidades para el fomento de la innovación educativa</p>
<p>Recomendación al sector educativo</p>	<p>Diseñar lineamientos curriculares para promover habilidades necesarias para la 4RI y la inteligencia artificial</p>	<p>Diseñar lineamientos para el fomento de la innovación digital orientados al desarrollo de competencias Diseñar plan de monitoreo y evaluación Implementar una estrategia de articulación interinstitucional del ecosistema de innovación educativa</p>

Nota. Elaboración propia con base en los documentos Conpes 3975 y 3988.

La inminencia se evidencia a lo largo de los documentos como aquella sociedad digitalizada que está por suceder. Esta sociedad deviene un viraje en las formas de vida e interacción, impactando todas las disciplinas y saberes. Entonces, los Conpes estiman que ninguna condición limitará el curso de la digitalización, lo que significará que cada sector de la sociedad y ciudadano tiene el reto de iniciar su adaptación a los nuevos tiempos.

Esta revolución está cambiando de manera estructural la forma en la que vivimos, trabajamos e interactuamos, y, por lo tanto, impacta todas las disciplinas existentes e incluso los modelos económicos predominantes. Estos cambios pueden verse en todos los sectores [...] (DNP, 2019, p. 8).

La irreversibilidad es un principio que se evidencia como la imposibilidad de regresar en el tiempo. Toda sociedad digitalizada una vez prueba las bondades de la digitalización tiene el reto de asumirlas, prepararse para su dominio y avanzar a mayores niveles de productividad, de lo contrario, las históricas brechas de desigualdad preexistentes entre países y dentro de cada nación se ampliarán.

El Ranking de competitividad digital mide la capacidad de una economía para adoptar y explotar las tecnologías digitales que transformen prácticas gubernamentales, modelos de negocio, y que incrementen las oportunidades de valor en un futuro [...] el resultado para el año 2019 de este ranking deja a Colombia en el puesto 58 dentro de un grupo de 63 países (DNP, 2019, p. 23).

[...] dado que la transformación digital ha sido catalogada como un proceso de transformación social, en la formulación de políticas públicas debe contemplarse su posible impacto en la profundización de diferencias sociales e inequidad (DNP, 2019 p. 8).

El contexto tecnológico abre la puerta a un nuevo mundo caracterizado por industrias tecnológicas que superan los niveles de productividad de las industrias tradicionales. De esta forma no darle la cara a los beneficios sociales y económicos derivados de la transformación digital implicará, de acuerdo al DNP (2019) “la pérdida de oportunidad para generar valor

económico y social a través del uso de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) e insertarse de forma decidida en la 4RI” (p. 9).

La transformación digital está presente de modo intencional en toda la sociedad, por tanto, es un estadio ideal que penetra y mejora el rendimiento de todos los ámbitos de la vida, desde el productivo hasta el desarrollo individual. Este principio de omnipresencia se evidencia en los objetivos trazados por las políticas.

La política 3975 propone “aumentar la generación de valor social y económico a través de la transformación digital, mediante disminución de barreras, el fortalecimiento del capital humano y el desarrollo de condiciones habilitantes para aprovechar las oportunidades y enfrentar los retos de la 4RI” (DNP, 2019, p. 38).

Por su parte, la 3988 que hace referencia explícita al sistema educativo espera “impulsar la innovación de prácticas con tecnologías digitales para el desarrollo de competencias que permitan consolidar proyecto de vida, enfrentar retos y aprovechar oportunidades de la sociedad digital” (DNP, 2020, p. 43).

5.4.2 La ecuación unidireccional entre transformación digital igual a desarrollo socioeconómico

Un rasgo particular derivado de los tres principios anteriores, que justifican la redacción y adopción de las políticas Conpes en Colombia, hace referencia a la ecuación unidireccional que se sugiere entre adoptar la transformación digital igual a desarrollo socioeconómico. En particular, cuatro escenarios se beneficiarían de esta ecuación causal: la relación Estado-ciudadanía, las históricas estratificaciones sociales, el sector productivo privado y el sistema educativo.

Al respecto, el último tiempo caracterizó a Colombia por acciones orientadas a fortalecer la erosionada relación Estado-ciudadanía, a partir de estrategias digitales implementadas como la del Gobierno Digital, sin embargo, adaptar las nuevas realidades de la transformación digital implicaría para esta relación mayor fluidez y sintonía en sus interacciones. Puesto que “acelerar estas medidas y generar nuevas que se adicionen a lo ya construido y que además de mejorar la gestión de las entidades del Estado en un mundo digitalizado, permitan a Colombia enfrentar los retos relacionados con la 4RI” (DNP, 2019, p. 14).

Con respecto a las estratificaciones sociales, la adopción de la transformación digital significaría para la histórica brecha urbano-rural o la conformación sectorizada de las ciudades posibilitar el acceso a los beneficios a gran parte de la población colombiana excluida de las oportunidades. Las valencias digitales expresadas por la omnipresencia, velocidad y democratización del acceso al conocimiento, permitirán afianzar capacidades de emprendimiento, fortalecimiento de las pequeñas empresas familiares y otorgará mayor visibilidad a ciudadanías históricamente excluidas (DNP, 2019).

Para la productividad del sector privado los diagnósticos de la política 3975 evidenciaron la carencia del aporte digital en las diferentes etapas de la cadena productiva, menguando así las posibilidades de competitividad de la empresa colombiana respecto al plano global. En general, las políticas precedentes a las de transformación digital para este sector productivo “se han enfocado en la formación de capital humano y capacidades productivos, pero no se observa una articulación de las políticas públicas para el uso de tecnologías digitales en los procesos productivos y de innovación que ocurren en Colombia” (DNP, 2019, p. 18). Entonces, adoptar las tecnologías digitales en el proceso productivo implicaría para el sector productivo mayor generación de valor y competitividad al dar “origen a una serie de capacidades para la

innovación o la creación de nuevos modos de hacer las cosas en distintos sectores económicos” (DNP, 2019, p.8).

Respecto al sistema educativo, fundamental en la formación de capital humano capacitado para asumir las nuevas posibilidades de la digitalización, implica la superación de currículos tradicionales dirigidos a satisfacer necesidades de mano de obra, hoy por hoy poco valoradas en el ámbito productivo. La propuesta de la transformación digital implicaría una revolución al sistema educativo, que pasa por reivindicar su lugar en la formación de competencias pertinentes con el mundo actual

[...] el pensamiento crítico, el trabajo colaborativo, la resolución de problemas y la alfabetización digital, entre otras, representan competencias que permiten a las personas desarrollarse en un entorno digital. Para esto el sector educativo tiene el reto de incorporar las tecnologías digitales en el sistema educativo, con el propósito de fomentar la innovación, y así, mejorar la calidad educativa (DNP, 2020, p. 8)

El Conpes 3988 afirma que la experiencia digital modelo en Colombia “Computadores para Educar “ha obtenido mejoras en las tasas de deserción escolar, la tasa de repitencia y el puntaje de las pruebas Saber 11” (p. 11). Con todo y esto, los resultados podrían ser mejores siendo las causas asociadas con las intermitencias en las prácticas de innovación educativa, caracterizadas por:

[...] insuficiente acceso a tecnologías digitales en las sedes educativas para impulsar la creación de espacios de aprendizaje innovadores; deficiencia de conectividad a Internet en las sedes educativas; baja apropiación de las tecnologías digitales para la innovación en las prácticas educativas, y debilidad en el monitoreo y evaluación del uso, acceso e impacto de las tecnologías digitales en la educación” (DNP, 2020, pp. 20-21).

En particular, para el aumento de la productividad del país y el desarrollo económico

[...] el sector educativo tiene el reto de garantizar una educación de calidad que se caracteriza por la promoción de las competencias necesarias para participar en las diferentes áreas de la vida humana, desarrollar el proyecto de vida y afrontar los desafíos de la sociedad actual [...] que se ha transformado por las tecnologías digitales (DNP, 2020, p. 17).

La realidad competitiva y comparativa de Colombia respecto al espectro mundial hace que estas consideraciones sobre la adopción de lo digital en los procedimientos e interacciones de la vida diaria sean cada vez menos discutibles porque

[...] de acuerdo con el Índice Global de Competitividad (IGC), que mide la utilización de los recursos que dispone un país para proveer a sus habitantes un alto nivel de prosperidad, Colombia obtuvo en el año 2019, el puesto 57 de 141 países y se ubicó 24 puestos por debajo de Chile, el país con el mejor puesto de América Latina (DNP, 2020, p. 18).

5.4.3 El régimen de responsabilidad individual e institucional

La resultante de esta ecuación entre transformación digital y desarrollo socioeconómico, de acuerdo con los Conpes revisados, recae sobre las responsabilidades individuales e institucionales. Una vez individuos e instituciones adopten nuevas formas de gestionar sus propias vidas, la creación de valor será una característica de la sociedad colombiana. Estas nuevas maneras implican reconocer que los precios internacionales de los productos básicos, tradicionalmente que caracterizan a la producción colombiana, se han desacelerado, por lo que la economía necesita de una nueva estrategia de crecimiento. La transformación digital en este sentido juega un papel importante porque dota de nuevas herramientas para “transformar a Colombia de una economía basada en productos básicos y recursos naturales, a una economía basada en conocimiento cuya fuente de alto valor son los servicios agregados” (DNP, 2020, p.

9). Sin embargo, la realidad diagnosticada por los Conpes evidencia una larga carrera por recorrer entre el estado de actual de cosas y el estado ideal de transformación digital.

El sector privado tiene responsabilidades en los rezagos de la economía colombiana por su incapacidad para adoptar las tecnologías digitales

[...] una de las barreras para la adopción de tecnologías digitales en el sector privado es la falta de cultura y el desconocimiento frente al aprovechamiento de las tecnologías digitales. Otra barrera es la baja capacidad del sector para usar y aprovechar tecnologías y herramientas que facilitan la transformación digital, incluyendo un bajo enfoque hacia el uso de tecnologías avanzadas [...] la innovación basada en tecnologías digitales dentro de las empresas es muy incipiente y no trasciende a tecnologías digitales de avanzada. Esto genera grandes repercusiones para el país, tales como no beneficiarse realmente del uso de las tecnologías emergentes, no generar oportunidades productivas provenientes de la transformación digital o no generar la dinámica competitiva necesaria para apalancar el emprendimiento basado en tecnologías digitales” (DNP, 2019, pp. 29-32).

De su parte, el Estado que ha demostrado avances, no logra un nivel adaptado a la vanguardia de los desarrollos más recientes en el campo del gobierno digital, destacándose responsabilidad en el sentido del

[...] [inadecuado nivel de desempeño áreas digitales, grandes disparidades entre entidades nacionales [...] la implementación de tecnologías digitales en el sector público no es adecuada, ni suficiente, pues en la actualidad no representa una herramienta para encontrar nuevas soluciones, limitando la innovación y el bienestar social basado en el uso de TIC (DNP, 2019, p. 29-32).

Estas realidades no distan del juicio y la adjudicación de responsabilidades al sistema educativo. El panorama es destacado por la escasez de competencias en los egresados del sistema escolar para afrontar los retos de la 4RI y la baja apropiación digital de los docentes y capacidades limitadas de las instituciones educativas para la gestión y la apropiación tecnológica.

[...] pese a los esfuerzos en acceso e incorporación de las TIC en las aulas de clase, se observa que, en el año 2016, por cada 10.000 docentes, solo hubo 8,26 experiencias significativas con uso de TIC presentadas en las convocatorias del Gobierno nacional (DNP, 2020, p. 20).

Los diagnósticos que justifican la política Conpes 3988 afirman que en parte el rezago digital obedece a la “apropiación digital baja para la innovación educativa expresada en débil formación y acompañamiento docente para la apropiación, la actitud desfavorable ante las tecnologías digitales en la comunidad educativa, estrategias de apropiación desajustadas con los territorios” (DNP, 2020, pp. 32-37).

Todas estas razones evidencian la responsabilidad institucional e individual del rezago productivo de Colombia debido a la incapacidad para adoptar las nuevas herramientas de la digitalización. Además, estas razones justifican, dentro de las líneas estratégicas propuestas en las políticas Conpes revisadas, sendos regímenes de control y vigilancia de responsabilidades como condiciones para el cumplimiento de las metas del desarrollo socioeconómico basado en la transformación digital. Se evidencia así una suerte de “política de la sospecha” puesta en marcha, para el caso de la política 3975, con un “Plan de Acción y Seguimiento (PAS) con 62 indicadores como principal herramienta para hacer seguimiento a la ejecución física y presupuestal de la política” (p. 55). Por su parte, para el caso de la política 3988 dispone de un régimen de seguimiento ligado a los siguientes indicadores:

[...] los docentes que transitan de un nivel de apropiación de tecnologías digitales a uno superior, a las sedes educativas que transitan de un nivel de evolución digital a uno superior y a los entes territoriales que alcanzan un nivel superior en capacidades para el fomento de la innovación educativa (pp. 59-61).

5.4.4 La formación para los ritmos de la transformación digital, el rendimiento y la competitividad

El juicio de responsabilidades se presume saldado una vez los individuos se comprometen con valorar las implicaciones de los cambios sociales y económicos que devienen con la transformación digital. Una de las formas particulares de valorar estos nuevos tiempos radica en la formación de capacidades para atender a los vectores de la transformación digital (DNP, 2019).

En Colombia existen grandes desafíos para cumplir con el compromiso de la transformación digital, “debido a que este nuevo contexto tecnológico que representa la 4RI, exige cada vez mayores habilidades y capacidades cognitivas a las personas para desenvolverse adecuadamente [...] es necesario garantizar la generación de estas habilidades TIC en toda la población (DNP, 2019, p. 16).

La formación de cada individuo se justifica por la incapacidad de la economía nacional de rendir a los niveles esperados por el régimen de la política comparativa a la que está sometida la nación. La falta de preparación para los cambios económicos y sociales en Colombia que conlleva la IA se expresa en “la insuficiente implementación de los principios de la OCDE en IA y respecto al comparativo internacional del nivel de preparación para la automatización (DNP, 2019, p. 36).

En este contexto, en los objetivos de las políticas Conpes es fundamental la formación de competencias para atender a los nuevos vectores de la economía digital, tanto en el sector público como en el privado, expresado en la priorización de la transformación digital en los lineamientos curriculares de las instituciones educativas. El Conpes 3975 expresa en el cuarto objetivo específico:

El fortalecimiento del capital humano a partir de la implementación de líneas de acción orientadas a las competencias digitales, la interacción de la comunidad con la educativa con las tecnologías digitales para afrontar los retos de la 4RI, los ecosistemas de innovación para el desarrollo social y económico y la priorización de la IA en educación (pp.47-49).

Entonces, el Conpes 3988 de 2020 se supone una consecuencia una vez en 2019 se asume con el Conpes 3975 el contexto económico digital y se valoran las deficientes habilidades de las instituciones y los ciudadanos para atender este contexto. Entonces, el sistema educativo se asume como el responsable de fundamentar saberes dirigidos a la formación de un capital humano competente. Así garantizar la apropiación de las tecnologías digitales en cada escuela significa disponer del germen de ciudadanos suficiente para insertarse a los nuevos ritmos de la economía. Este fin se hace explícito en el tercer objetivo específico del Conpes 3988 al sugerir la formación del capital humano una vez se garantiza la “formación y acompañamiento docente, el fomento del uso digital en la comunidad educativa, las estrategias de apropiación digital en prácticas educativas y las estrategias de promoción institucional de la apropiación digital” (pp. 51-56).

5.4.5 Las condiciones habilitantes restringidas al acceso, la conectividad y la formación digital

Las políticas Conpes, orientadas al abastecimiento de capital humano suficiente para atender a las particulares demandas de mano de obra digital, suponen la garantía de condiciones habilitantes para que cada ciudadano, sin distinción, pueda acceder a competencias que lo catapulten a grandes posibilidades de movilidad social y económica fundamentadas en la nueva economía digital. Es decir, el individuo comprometido con su propia formación y responsable de sí mismo, además acompañado de otras condiciones que prevén las políticas, podrá gozar de las rentabilidades del valor social y económico producto de la transformación digital.

La condición habilitante de base es la conectividad por saberse la herramienta indispensable para reducir la brecha digital entre zonas rurales-urbanas y entre estratos socioeconómicos (DNP, 2019, p. 11). El Conpes 3988 hace referencia al insuficiente acceso a tecnologías digitales en las sedes educativas para impulsar la creación de espacios de aprendizaje innovadores “[...] las deficiencias de conectividad a internet en las sedes educativas [...] pocas sedes educativas con conectividad a internet [...] capacidad insuficiente en la conectividad a internet en las sedes educativas [...] baja eficiencia en la adquisición de servicios de conectividad” (DNP, 2020, p. 21-29). Siendo estos sendos problemas de partida que el Estado deberá resolver, creando así una plataforma mínima de partida para el mejoramiento de las prácticas educativas.

Así lo reconocen dos de los objetivos específicos del Conpes 3988, orientado a las tecnologías para aprender. Primero, el acceso contemplado como “la diversificación de la dotación tecnológica, mejoramiento infraestructura y acompañamiento para la gestión de recursos digitales” (DNP, 2020, pp. 46-48). Segundo, el mejoramiento de la conectividad definido como el “incremento de sedes educativas con conectividad, mejoramiento de la capacidad de conectividad y estrategias para la adquisición de servicios de conectividad” (DNP, 2020, pp. 48-50).

Una vez dispuesta la plataforma mínima para la transformación digital de las escuelas, el siguiente reto sugerido por las políticas Conpes pone a la formación de los actores escolares en el centro de atención. Más allá de la reforma digital a los lineamientos curriculares, las políticas están dirigidas a la formación y acompañamiento de los docentes en

[...] la apropiación de las tecnologías digitales, el desarrollo de estrategias para fomentar el uso de las tecnologías digitales en toda la comunidad educativa y la apropiación de las prácticas educativas digitales pertinentes a las necesidades del contexto educativo, el territorio y el estudiante (DNP, 2020, pp. 51-56).

5.4.6 Parentalidad garante de implementar la política digital

El interés por la apropiación de las tecnologías digitales en toda la comunidad educativa ofrece un lugar a las familias y tutores de los estudiantes. El lugar de las familias está dirigido al acompañamiento en las actividades de formación porque

[...] las expectativas y la actitud que tienen los miembros de la comunidad educativa frente a las tecnologías digitales influyen en su nivel de apropiación para el aprendizaje de los estudiantes. En este sentido, se requiere implementar acciones que construyan un entorno educativo que involucre activamente a los docentes, estudiantes y padres de familia en el uso de tecnologías digitales (DNP, 2020, p. 53).

Las familias suman en los indicadores esperados de fomento, uso y apropiación del contenido digital disponible, además en “la sensibilización y aproximación al uso de las tecnologías digitales” (DNP, 2020, p. 52). Siendo las familias un foco para “la apropiación básica de las TIC para cerrar la brecha digital preexistente entre padres de familia, cuidadores e hijos” (p. 63)

La política digital considera que toda vez que la actitud desfavorable de las familias y tutores antes las tecnologías digitales supere los diagnósticos hasta entonces adelantados, se podrá garantizar un mejor impacto de la estrategia de formación digital. En particular, la actitud favorable ante la digitalización se deberá formar en respuesta a las manifestaciones diversas que representa entre los diferentes estratos socioeconómicos.

5.5 Un hallazgo emergente. Los itinerarios adelantados por el profesor investigador para implementar la estrategia educativa digital

Un hallazgo no anticipado que emergió de los datos recolectados fue el proceso de reflexividad del profesor investigador para asegurar la implementación de la estrategia educativa digital “*Iungo*” como un mediador metodológico para activar la conversación institucional en torno a las condiciones de educabilidad digital. Los datos que fundamentan este hallazgo provienen de la escritura continuada en el diario pedagógico y de investigación (véase 4.6.3). Este hallazgo emergente da cuenta de los itinerarios adelantados por el profesor investigador para esclarecer las condiciones de educabilidad digital en el contexto de segregación escolar socioeconómica que caracteriza al caso estudiado.

1. Reflexionar sobre la identidad docente.
2. Construir una visión propia del aprendiz digital.
3. Considerar la pertinencia pedagógica.
4. Tejer artesanía didáctica.
5. Sostener el aprendizaje digital.

5.5.1 Itinerario I. Reflexionar sobre la identidad docente

¿Cuál es la identidad docente necesaria para estimular los aprendizajes digitales en un contexto de segregación escolar socioeconómica? Las limitaciones de infraestructura, las carencias materiales de los estudiantes y la sensación de habitar la periferia —antes que por la evidente localización geográfica, por las inversiones públicas que nunca llegan o llegan tarde— tensionan las promesas de las ofertas educativas digitales publicitadas por el Ministerio de

Educación Nacional. Sin embargo, la escuela justifica su vigencia porque satisface derechos negados.

Las familias tienen muchas limitaciones socioeconómicas. Pero las posibilidades que ha permitido la escuela, entre otras, para acceder a internet, me parece que ha ido transformando ese sentido de carencia (@profesor_focal, 427:13).

En la escuela, el rol de los profesores predica voluntad para motivar, en medio de la carencia, posibilidades para no cesar de soñar con los aprendizajes esperados que, en condiciones de segregación escolar, se tornan difíciles de garantizar. La profesión docente camina entre la crudeza de las determinantes estructurales para el ejercicio de la profesión y la voluntad para movilizar en ese metro cuadrado de posibilidad. En particular, las determinantes de la burocratización del trabajo docente que se percibe asfixiante sin respiro a la posibilidad de la innovación. Los resultados del presente estudio dependen en gran medida de la implicación, las expectativas, las incertidumbres y los caminos construidos bajo el compromiso con la figura de profesor-investigador. Así, una posición inadvertida del investigador en la escuela, o menos participativa, tendría resultados muy distintos.

La carga burocrática del profesorado hace que sean muy poco receptivos a la reflexión, a detenerse para pensar y dialogar sobre mis preocupaciones teóricas y prácticas (@profesor-investigador_diario, 428:12).

El aprendizaje digital se configura en uno de esos referentes que movilizan los afanes de las políticas educativas nacionales actuales. Los llamados a capacitación docente, la urgencia de usar los equipos de cómputo entregados por los programas de difusión masiva de hardware y software conviven con la docencia abrumada, poco estimulada y ceñida a cumplir con los mandatos. La letra quieta de políticas educativas sin el convencimiento de la acción docente arriesgada a confrontar y a ensayar, además con licencia a salir de los moldes y las sedimentaciones de la

institución escolar, está condenada al lugar de las buenas intenciones, pero sin los dolientes que se convezan de su utilidad.

Las posibilidades de desempeñar una enseñanza digital existen porque tenemos buenos equipos digitales. Pero, el tema pasa podría ser por el convencimiento, la verdadera capacitación institucional en el uso adecuado de estas tecnologías y el compromiso de la institución con romper tradiciones. De esto ser posible, hay condiciones para una docencia orientada al aprendizaje digital (@profesor_focal, 427:19).

5.5.2 Itinerario II. Construir una visión propia de aprendiz digital

¿Quiénes son los aprendices digitales que habitan la situación de segregación escolar? Las políticas educativas, entre ellas la digital, se destacan por la voluntad para confrontar las carencias sociales y económicas de las escuelas pobres. Sin embargo, la redacción universal y homogénea de las políticas cae en la tentación de negar la dimensión subjetiva, clave en el mejoramiento de las representaciones sociales que los actores de las escuelas tienen sobre sí. Bajo la premisa de satisfacer necesidades masivas pareciera que, con otorgar a todos lo mismo, está garantizado el éxito de las políticas compensatorias. Por ejemplo, las vivencias digitales de las niñas, que se perciben en riesgo, además de víctimas del otro desconocido que detrás de la pantalla arriesga seguridades, obligan al desmantelamiento de parrillas de contenidos digitales asépticos a las experiencias vividas. Los relatos de las niñas exhortan a configurar una idea de aprendiz digital orientada, antes que las aptitudes instrumentales, a la reivindicación de la confianza, la seguridad ante los otros y la superación de brechas de género vividas en situación de segregación escolar, pero que se exacerban en la escena digital.

Un día Sofía no se quería ni mover de la cama, lloraba inconsolablemente, ni decía una sola palabra. La mamá la llamaba: “Sofía, Sofía”, ni le respondía. Por la tarde, Sofía estaba dormida y su madre le

cogió el celular... leyó y leyó y su madre comenzó a llorar... la habían acosado sexualmente en su Facebook (@estudiante_cuentointernet, 411:13).

La responsabilidad de la escuela es no cesar en la pregunta por la utilidad y el fin de los usos digitales en la cotidianidad escolar. Los destinos de la tecnología deberán hacernos más humanos, sensibles a la tragedia del otro y consistentes con la utilidad de esta para reconocer nuestra propia situación de carencias y cómo confrontarlas.

La tecnología no deberá sobrepasar nuestra humanidad y finalmente terminemos siendo instrumentos o al servicio de la tecnología. Todo depende del enfoque que nos pretenda capacitar (@profesor_focal, 427:23).

La condición de construir una imagen propia del aprendiz reconoce las procedencias de los estudiantes, las expectativas y los usos que procuran en el instante que las tecnologías están entre manos. La visión prescriptiva del aprendiz digital debe contrastarse con los acervos comunicativos, las relaciones familiares y las predisposiciones hacia el uso digital.

Pareciera que en el aula se reproduce el modelo comunicativo que viven en casa: tono elevado de voz, desorganización en las instrucciones, electrodomésticos y televisión con alto volumen, música a todo taco... En fin, habla de un contexto comunicativo en el cual viven los niños y que ellos reproducen en la escuela, por su puesto choca con el modelo transmisionista que impera. Entonces, la labor de trabajar con la tecnología digital nos exige apropiarla para los modelos comunicativos y de estudiantes que tenemos (@profesor_focal, 427:31).

De esta manera, la acción de observar y registrar en el diario pedagógico las manifestaciones de los estudiantes sobre sus experiencias y sus formas particulares de relatar su contacto digital, permitieron cuestionar la visión homogénea del aprendiz como una producción desde el punto de vista de los privilegiados, pero que desconsidera las relaciones que en torno a la tecnología construyen los estudiantes en su cotidianidad.

Un día, a propósito de los avances desarrollados en el juego digital de Freefire, se encasillaron en una pelea que llegó al punto de la agresión física entre ambos. La razón radicaba en la actitud presumida de uno de los dos que reclamaba haber alcanzado mejor puntaje dentro de una de las misiones que por días estaban desarrollando (@profesor-investigador_diario, 428:21).

5.5.3 Itinerario III. Considerar la pertinencia pedagógica

¿Cómo liderar una estrategia pedagógica digital a pesar de las limitaciones de acceso de los estudiantes? El programa de Computadores para Educar, gestionado por el Ministerio de Educación y el Ministerio de las TIC, ha adelantado por cerca de dos décadas la entrega masiva de computadores a las instituciones educativas públicas. De acuerdo con el Observatorio Colombiano de Innovación Educativa con uso de TIC (2018), la razón de número de estudiantes por equipo de cómputo en “La Camila” es de 11,84 estudiantes por equipo de cómputo; cifra por debajo del indicador municipal que llega a 6,36. Además, la realidad evidencia alto deterioro y bajas de los equipos, lo que representa fallas en la sostenibilidad del programa nacional. La conectividad a internet presenta niveles insuficientes de navegación por banda ancha, llegando a 5,74 Mbps de velocidad percibida por terminal; finalmente, la infraestructura escolar se destaca por intermitencias en el fluido eléctrico y aulas de clase con notable deterioro para adelantar la dotación de tecnología, garantizando su preservación.

Por el momento, es necesario el diagnóstico de uso y accesibilidad de internet, además de provocadoras actividades que motiven las experiencias de los niños en la web, no podrá ser la limitación de recursos quien dicte la última palabra sobre la pertinencia de una estrategia de pensamiento computacional en nuestra escuela (@profesor-investigador_diario, 428:15).

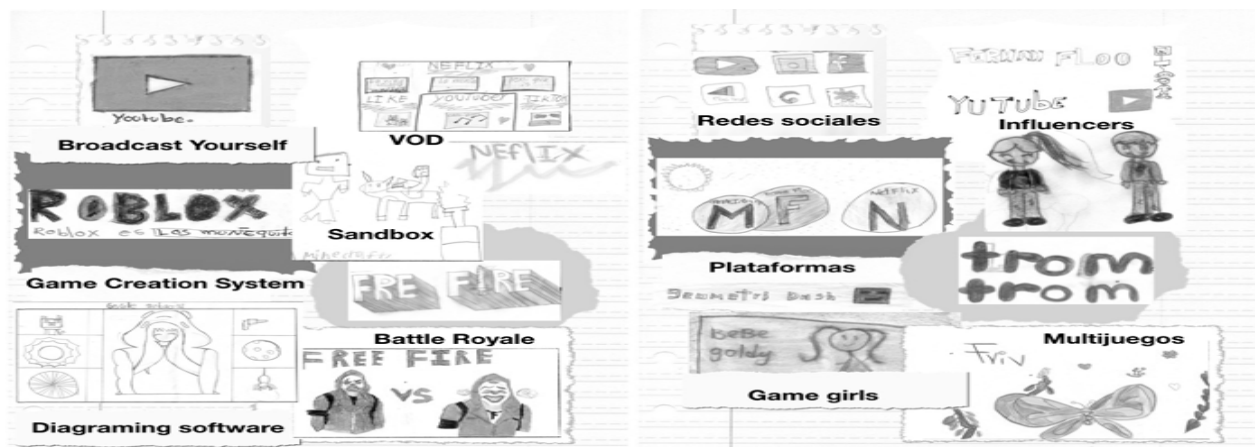
En clase, el profesor-investigador aplicó una encuesta para explorar el acceso digital de los estudiantes en los hogares. Los ítems consultados, relacionados en la figura 1, fueron la posesión

de artefactos, la accesibilidad a internet, la frecuencia de uso y los sitios web utilizados. Los resultados confirmaron el acceso de la mayoría de los estudiantes, pero una tercera parte de estudiantes no lo tenía. La situación de acceso digital de los estudiantes en apariencia diagnosticó el despropósito de la estrategia pedagógica, pero el diagnóstico de la pertinencia solo estuvo completo una vez la pregunta escapó de la dicotómica fórmula: posesión/no posesión.

Al tanto, procuré por verificar que, a pesar de la situación desfavorable de mis estudiantes, en La Camila hay accesibilidad a internet y artefactos tecnológicos. Hay unos casos particulares muy interesantes de estudiantes que deben salir de su casa a otro lugar para acceder a internet que merecerían ser escuchados en profundidad (@profesor-investigador_diario, 428:28).

La posesión digital no es más que el producto de una casualidad distributiva que favorece a unos más que a otros. El contraargumento para el acceso como único determinante para la pertinencia pedagógica fue consultar la dimensión subjetiva o la predisposición de los estudiantes hacia el aprendizaje digital a partir de una cartografía de saberes digitales (véase figura 18) porque, en medio de la carencia, los juegos en línea, los vídeos de retos y la última tendencia de gurús en internet son temas recurrentes en las conversaciones sostenidas por los estudiantes.

Figura 18. Diagnóstico de pertinencia de la estrategia pedagógica. “Experiencias digitales de estudiantes sin acceso digital”.



Nota. Elaboración propia.

Sin embargo, para resistirse a la carencia digital, la colecta de las familias para el pago de la *wifi* comunitaria, la cesión de los *passwords*, la reunión en los parques públicos con *wifi* gratuito o en la casa de compañeros de clase son prácticas halladas en las familias y estudiantes para resistirse a la no posesión y acceso.

No veíamos prioritario en la casa tener tecnología, pero la actitud la niña tan motivada ante el estudio nos obligó a hacer un préstamo para comprar un celular y compartimos el internet con cuatro vecinos que decidimos hacer una colecta para compartir la contraseña (@familia_graduación, 416:21).

Contra las carencias digitales como evidente limitante de la pertinencia pedagógica, la docencia comprometida con una profesión a toda voluntad, la alta motivación de los estudiantes ante la cosa digital y las familias garantes de prácticas, tan impredecibles como creativas, para solventar la carencia y priorizar lo digital entre otras necesidades básicas insatisfechas, se conjuraban alternativas que hacían pensar en una estrategia pedagógica pertinente, más que por la determinante del acceso, por una aventurada artesanía del hacer en medio de la limitación.

Las limitaciones son evidentes, pero la escuela no puede conformarse en lo que no hay, sino en valorar que los mayores capitales son su decida voluntad, la buena onda de los estudiantes y las familias que desean otorgar un poquito más de lo que ellas han carecido (@profesor_focal, 427:14).

5.5.4 Itinerario IV. Tejer artesanía didáctica

¿Cómo corroer las estructuras del formato escolar tradicional? El profesor-investigador y sus estudiantes desarrollaron la estrategia de pensamiento computacional entre la pesadez de operacionalizar las intenciones pedagógicas dentro del maremágnum de quehaceres escolares o la persistencia de buscar riscos por los cuales penetren haces de luz que otorguen esperanza. La relación educativa profesor-estudiante fundamentada en la tensión autoridad/obediencia exigió el

tránsito hacia experiencias educativas fijadas en el deseo, el gusto por aprender y la curiosidad. Para estos fines, la profesionalidad docente va bien en la retórica de la responsabilidad con la construcción de conocimiento basado en la práctica, pero en la cotidianidad del aula se distorsiona por dos razones. Primero, el arquetipo docente es tan persistente que, antes de propiciar la conversación, el relato de experiencias de vida o la confidencia, paraliza, silencia y condiciona el habla a meras respuestas monosílabas. Segundo, la fijación docente por la previsibilidad pedagógica, esto es, la organización fija del espacio, el currículum compartimentado o las reconvenciones a la desobediencia, perpetúa sujetos pasivos por la rutina, funcionales al *statu quo* institucional y, al mejor estilo de los hombres grises del *Momo*, alimentados por las premuras del tiempo escolar (Ende, 2015).

Las clases fueron difíciles porque contrasta la rigidez de la organización del aula de clase con la libre organización que exige el ejercicio de las habilidades computacionales que vengo trabajando con los estudiantes. Temo que la impaciencia como profesor por los resultados me desborde porque la estrechez del horario de clase impide llevar a cabo mejores desarrollos (@profesor-investigador_diario, 428:14).

Las acciones para responder a las limitaciones de acceso digital y las persistencias del modelo tradicional significaron fundir las fronteras entre el mundo digital-analógico, el virtual-presencial y el formal-informal. La primera fusión fue posible con la utilización complementaria de los recursos pedagógicos tradicionales como el tablero, los rompecabezas, fichas de dominó y los materiales de reciclaje para estimular habilidades de secuenciación, seguimiento de instrucciones, autorregulación, orientación al logro y depuración de errores (véase figura 19).

Figura 19. Registros fotográficos de la artesanía didáctica



Nota: Elaboración propia.

Por su parte, la segunda fusión apeló a la recreación en vivo, con juegos en biblioteca, el patio escolar o la cancha deportiva junto a compañeros, incluso de grados inferiores, de los retos propuestos en los módulos digitales.

[...] tratos para encontrarse en el barrio a ciertas horas para acudir a la biblioteca escolar, caminar por las calles del barrio en compañía de otros luciendo las respectivas escarapelas que los identifican como integrantes del trabajo que el profesor de tecnología ha puesto para ganar una nota. Quiero expresar con estas manifestaciones se conforma toda una red de trámites, negociaciones, interacciones, movilizaciones sobre lo digital (@profesor-investigador_diario, 428:13).

Finalmente, la tercera fusión se evidenció en el flujo de ida y vuelta que significó el aprendizaje, siendo los estudiantes tutores digitales en casa de sus familias interesadas en conocer y aprender los contenidos de la estrategia digital.

Juanita digamos de un 100 % ha aprendido en internet un 80 % porque ella a veces, le he tenido que decir: “hija ayúdame con esto para buscarlo que no lo encuentro” o ayúdame a buscar esto para mi trabajo (@familia_graduación, 411:29).

El aula de clase significó la instancia de mayor autonomía para el rol del profesor-investigador porque fue el lugar para ensayar, independiente de las limitaciones reales o creadas

por los propios imaginarios: recursos inadecuados, la naturaleza obstinada y rebelde de los estudiantes o la rígida organización escolar.

El primer día de desarrollo de IUNGO vimos estudiantes con demasiado entusiasmo por lo novedoso, lo prometedor, la expectativa. Es que las tecnologías digitales rompen con toda la mirada tradicional y la relación vertical del aprendizaje porque se convierten en insumos motivacionales y diferenciadores (@profesor_focal, 427:1).

5.5.5 Itinerario V. Sostener el aprendizaje digital

¿Cuán dispuesta está la escuela para sostener el aprendizaje digital? En el desarrollo del grupo focal concurrió en la idea de asincronía. Mientras los dictados globales del aprendizaje digital vuelan alto, la situación de segregación escolar obliga temas prioritarios: el comportamiento del alumnado, el persistente analfabetismo o la ración de alimento negada. Entonces, la prioridad del aprendizaje digital parece problemática cuando hay deudas históricas aún no garantizadas. No obstante, si la preocupación es la segregación escolar, postergar o no priorizar el aprendizaje digital exagera esta condición. Por tanto, es loable la discusión institucional en torno a un asunto que, de no atenderse, incrementará las carencias refrendadas por una trayectoria escolar segregada.

¿Qué tan pertinente traer a colación la educabilidad digital cuando la educabilidad tradicional no está aún asegurada? ¿Pecamos acaso de cierta asincronía en nuestras preocupaciones teórico-prácticas para La Camila? No obstante, si la preocupación es la segregación escolar exacerbada por la gobernanza digital ¿No es loable traer a la arena pública de la discusión un asunto que de no atender incrementa las carencias que ya observamos en los estudiantes que atendemos? (@profesor_focal, 427:13).

En la semana de desarrollo institucional de junio de 2019, mientras los estudiantes tomaban sus vacaciones, el profesor-investigador recibió la solicitud de las directivas institucionales para

socializar el trabajo hasta entonces adelantado con los estudiantes. El profesor-investigador estaba retado a abstraerse de las seguridades, la voluntad individual y sus preocupaciones educativas, para someterlas a la arena pública institucional, en otras, a un examen de la prioridad que tiene la educación digital para la institución. Esto devino en una necesaria conversación escolar.

La conversación implicó presentar a los colegas el panorama de la actual y retadora educación digital para la planeación del currículum escolar, el desarrollo de la labor docente y la situación de segregación escolar apenas advertida en sus consecuencias. El encuentro permitió un espacio para la experimentación directa de las habilidades del pensamiento computacional, la reflexión de la transversalidad que procura para el currículum y sus disposiciones frente al trabajo docente, la valoración que ofrecen a la tecnología digital, la valoración profesional de la tecnología, la predisposición para hacer parte de la construcción de un proyecto institucional de transformación digital y soñar una docencia apoyada en tecnologías digitales. Para lo cual, el uso del cómic fue fundamental porque provocó la conversación.

Poco a poco lo tecnológico ha ido permeando mi vida, desde 6 a 7 horas diarias dedicado a redes sociales tiempo que en ocasiones siento vacío y poco útil, hasta implementar y sustituir hábitos higiénicos como cepillarme los dientes por revisar y jugar en el celular. Pienso que tiene potencial la tecnología digital, pero se debe condicionar su utilización (@profesor_focal, 427:29).

No completa la labor de conversación escolar, el 2 de noviembre de 2019, los estudiantes y sus familias fueron reunidas por el profesor-investigador para reconstruir la experiencia vivida de semanas de dedicación al proyecto de pensamiento computacional. Los estudiantes y sus acompañantes recrearon una sesión en vivo de un algoritmo que los llevaría, de seguirlo, a un aula de clase ambientada con imágenes y memorias del trabajo para evocar y lograr relatos acerca de las predisposiciones sobre las tecnologías digitales.

Aprendimos que para resolver un problema hay que pensar detenida y organizadamente, para resolver un problema o una situación (@familia_graduación, 412:13).

Entonces, la sostenibilidad del aprendizaje digital depende de educar la predisposición hacia el aprendizaje digital. En primer lugar, para la docencia implica conciliar la posición personal y profesional de cara a la tecnología. En lo personal, el docente se debate entre la visión prevenida o otra eufórica, cuya respuesta en lo profesional es la resistencia a las alternativas o la sensación de rezago, por un lado; o por el otro, la ingenuidad del solucionismo tecnológico a todos los problemas de la enseñanza y el aprendizaje. En segundo lugar, para las familias el camino es más desafiante porque implica intervenir en el campo de las estrategias de control parental del uso digital. A los extremos, unas muy restrictivas que magnifican la visión del riesgo, la minoría de edad, la vagancia y la pérdida de la infancia. Por su parte, otras muy permisivas que magnifican sin ningún recaudo el aprendizaje digital *per se* inherente al empleo, el beneficio para el futuro y la aceptación sin regaño de la omnipresencia e irreversibilidad de las tecnologías en las esferas más íntimas de la vida. Por último, a todas estas en el centro de toda esta discusión, los estudiantes. Flamantes usuarios de las ofertas de la nueva ciudadela digital capaces de provocar el aprendizaje en escenarios extendidos más allá de la escuela, pero que con mirada inquisitiva exhortan la mano adulta que acompaña la experiencia, contribuye en la construcción del juicio sobre la información y es garante del derecho a robustecer los aprendizajes que se avizoran para el futuro de las sociedades, así no quedar relegados. De una u otra parte, el camino está dispuesto para una necesaria intervención pedagógica en el marco de la tensión predisposición versus idealización/indisposición digital como posibilidad para asegurar la sostenibilidad de los aprendizajes en contextos segregados.

Razones que impidieron mejores avances: Porque todo el día me la paso atendiendo a mi mamá con los bebés en la casa. En casa no me dejaban venir a la biblioteca; No pude avanzar más porque estuve castigado y no pude usar celular ni computador (@familia_graduación, 413:14).

5.6 Resumen de hallazgos principales

Este capítulo reveló los hallazgos que responden a las cuatro preguntas de investigación, además, dio cuenta de un hallazgo emergente:

1. Los hallazgos en torno a la relación escuela-equidad concurren en la sensación de oportunidades negadas y el sentimiento de acceso periférico a los derechos universales que conlleva una vida segregada y limitada a la relación con un vecindario homogeneizado por la situación socioeconómica desfavorable. En este sentido, el acceso a las oportunidades digitales lo que significa es un eslabón más que amplía estas sensaciones, sin embargo, coexiste la necesidad de construir la propia situación escolar respecto a la educación digital sin lugar a pasividad alguna por las evidentes determinaciones socioeconómicas, expresándose en formas creativas de acceder a los artefactos digitales, las redes de internet y soñar con desarrollar aprendizajes que se valoran útiles para acceder a un mejor empleo.
2. Los hallazgos del pacto familia-escuela respecto a lo digital se expresaron como estrategias de acompañamiento parental en tiempos de alta incursión digital en la vida cotidiana. Desde estrategias parentales ligadas a las prácticas más tradicionales obsecadas en la autoridad adulta y la obediencia infantil, pasando por aquellas que, deliberadas, dejan al amparo de la pantalla digital a la niñez; hasta finalmente otras basadas en la persuasión y el aprender a ser adultos corresponsables de la experiencia digital de la niñez. Estrategias que se configuran en sí mismas en la medida que existe la contraparte, no

enemiga, sino complementaria de las tácticas infantiles que resisten, emulan, adulan y acompañan el devenir de la responsabilidad familiar y escolar en la era digital.

3. Los hallazgos sobre la construcción de subjetividad como un eje de las condiciones de educabilidad se sistematizaron en una categoría: los saberes digitales. Los hallazgos hacen referencia a las experiencias digitales tanto de niños como de niñas, recalando en la necesidad de entender la construcción de la subjetividad respecto a lo digital como una construcción de aprendizajes invisibles al formato escolar y los adultos, caracterizada por negociaciones, contradicciones y acuerdos que establecen los individuos en su interacción con los demás y su ecosistema digital.
4. Los hallazgos describieron dos políticas digitales que priorizan la supremacía de los valores económicos y de las instituciones sociales colombianas respecto a las buenas prácticas globales de la gestión pública y la competitividad digital. Los hallazgos fueron sistematizados en seis subcategorías: los principios de inminencia, irreversibilidad e omnipresencia digital que justifican a las políticas Conpes; la ecuación unidireccional entre transformación digital igual a desarrollo socioeconómico; el régimen de la responsabilidad individual e institucional; la formación para los ritmos de la transformación digital, el rendimiento y la nueva competitividad global; las condiciones habilitantes restringidas al acceso, la conectividad y la formación digital; la parentalidad garante de implementar la política digital.
5. Un hallazgo emergente evidenció cinco itinerarios recorridos por el profesor investigador para garantizar la implementación de la estrategia educativa digital como mediador metodológico. Estas memorias docentes, antes que un recetario de procedimientos, se comprendieron como acciones dirigidas a valorar el rol del profesor investigador como

condición hacia la promoción del aprendizaje digital en contextos de segregación escolar socioeconómica. Los cinco itinerarios evidenciados fueron: reflexionar sobre la identidad docente; construir una visión propia del aprendizaje digital; considerar la pertinencia pedagógica; tejer artesanía didáctica y sostener el aprendizaje digital.

Los cinco hallazgos principales de esta investigación serán discutidos en el siguiente capítulo, teniendo como contexto la literatura revisada en el capítulo segundo y el referente teórico-conceptual del capítulo tercero.

Capítulo 6. Discusión

El propósito de este estudio de caso fue esclarecer las condiciones de educabilidad digital de la niñez en situación de segregación escolar socioeconómica, para este fin, esta investigación usó un diseño de estudio de caso cualitativo para construir datos con la mediación de una estrategia educativa digital, al tiempo que entrevistas en profundidad, talleres de clase y grupos focales. Los participantes del estudio incluyen a los niños y las niñas, las familias, el profesorado, los directivos y al profesor investigador. Los datos construidos fueron gestionados y analizados con el software de análisis cualitativo Atlas ti. El estudio se basó en las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cómo los actores escolares significan y construyen la relación escuela-equidad en el contexto de la educación digital?
- ¿Qué características identifican al pacto familia-escuela en el contexto de educación digital y de segregación escolar socioeconómica?
- ¿Cómo los estudiantes configuran su experiencia digital en relación con su familia y la escuela?
- ¿Cuáles son las disposiciones de la política social que prescriben la educación digital en la Institución Educativa “La Camila”?

El capítulo cinco presentó los hallazgos de este estudio organizados por cada pregunta de investigación. Además, presentó un quinto hallazgo emergente referido a los itinerarios adelantados por el profesor investigador para implementar la estrategia digital. El objetivo de este capítulo será, como recomienda Charmaz (2006), discutir los hallazgos principales del estudio en el marco de la literatura revisada y las nociones sensibilizadoras construidas, para

esclarecer las condiciones de educabilidad digital de la niñez en situación de segregación escolar socioeconómica.

6.1 De la pregunta por la relación escuela-equidad a la construcción de la situación escolar digital

Las manifestaciones de la relación escuela-equidad revisadas en la sección 2.3.1 presentaron a la escuela como un lugar de síntesis entre la estructura social y las realidades microsociales que constituyen la vida cotidiana de los actores educativos (Feijoó y Corbetta, 2005). Una de estas manifestaciones se evidencia en la sensación de estar a la periferia de los derechos universales (Bello y Villarán, 2004), los sentimientos contradictorios respecto a las realidades barriales expresadas, en un sentido, por la resignación y, en otro sentido, por el malestar representado por la dificultad de avanzar con éxito la trayectoria de la escolarización (Castañeda et al., 2004).

Los sentimientos de marginalidad y contradicción se vinculan a la sensación del Estado ausente (Feijoó y Corbetta, 2005), por lo que la escuela se configura en una de las pocas alternativas para resarcir la confianza por la utilidad instrumental y contentiva conferidas por los actores escolares (Navarro, 2004). En este sentido, la escuela logra activar sentido de pertenencia, resiliencia y acuerdos comunitarios materializados en tácticas para la compensación de oportunidades negadas o prácticas informales derivadas del ejercicio comprometido de las familias y los profesores que intentan compensar necesidades insatisfechas (Feijoó y Corbetta, 2005; López y Tedesco, 2002).

Esta investigación construyó datos relacionados con estas manifestaciones de la relación escuela-equidad, revelados en la sección 5.1. Los datos son consistentes con Feijoó y Corbetta (2005) porque evidencian la escuela como un lugar de síntesis de problemáticas sociales que

portan los estudiantes y sus familias: el desplazamiento social, la carencia de recursos económicos, el limitado acceso a los servicios públicos, sumándose al incremento de la incertidumbre que deviene la crianza en medio de la drogadicción, el crimen y la autoridad barrial impuesta por grupos delictivos que hacen inaccesibles, en muchas de las ocasiones, los espacios públicos.

La sensación de estar a la periferia es un dato relevante consistente con el estudio de Bello y Villarán (2004). Las oportunidades se perciben limitadas o, porque nunca llegan, o porque llegan tarde respecto a otros sectores de la municipalidad. Esta noción se exagera respecto a un Estado lejano, que propicia la desconfianza, además, la necesidad de increpar una vida desfavorecida y las promesas incumplidas, como se dimensiona en el estudio de Feijoó y Corbetta (2005).

La sensación de vivir en la periferia no contradice las descripciones ofrecidas por los estudios sobre segregación escolar socioeconómica revisados en el primer capítulo (Murillo, 2016; Murillo, Duk y Garrido, 2018). Este estudio construyó datos que avalan la situación de segregación escolar socioeconómica como un fenómeno vigente y en evolución. La concentración homogénea de los niños y de las niñas, en la escuela elegida para este estudio de caso, da cuenta de una problemática aún irresoluta que impide que en una misma aula concurren estudiantes de diferentes orígenes socioeconómicos, arriesgando la labor escolar de cohesión social, encuentro y socialización (Murillo y Duk, 2016). En particular, la concentración homogénea se evidencia en relatos caracterizados por las relaciones limitadas al vecindario, a las mismas carencias y necesidades insatisfechas, reunidas cada día en la escuela, que limitan la oportunidad del reconocido efecto pares en los rendimientos escolares (Krüger, 2020; Murillo, Duk y Martínez-Garrido, 2018; OCDE, 2011, 2013, 2016). En suma, este estudio de caso ratifica aquello sugerido por los estudios macrosociales y comparativos: el efecto que tiene la vida

escolar segregada en la confianza y las expectativas de los actores educativos (Ferrando et al., 2020; Lisboa et al., 2020; Martínez-Garrido et al., 2020; Murillo y Martínez-Garrido, 2017, 2018; Ramírez y Vázquez, 2020).

Dentro de esta consistencia, algunos datos avalan la teoría general de sociedad como interacción simbólica (Blumer, 1982) elegida para este estudio, revistiendo un papel fundamental en la construcción de los datos y su interpretación. Si bien los datos evidencian la determinación que ejerce la situación de segregación escolar socioeconómica sobre la conformación del vecindario, el limitado acceso a servicios públicos, la confianza o las relaciones homogéneas que estructuran la cotidianidad escolar, no menos cierto es que los actores en sus relatos demuestran capacidad para informarse y formarse su propia noción de la realidad, además, para construir con relación a los otros sus propias versiones de mundo más allá de las prescripciones socioeconómicas.

En primer lugar, los datos revelan la ejemplar situación de la mujer en la conformación de las familias, tomando la responsabilidad en muchas de las oportunidades del acompañamiento de los hijos y del sustento económico. Adicionalmente, el sitio preponderante de las madres de familia en la asistencia escolar de los estudiantes o, a pesar de las persistentes pautas de crianza que limitan a las niñas a la labor doméstica, hay una necesidad de enviarlas a la escuela para contemplar un futuro más allá de la prescripción tradicional que limita su escolarización. En segundo punto, los datos dan cuenta de la conformación de una barriada por personas trabajadoras, inquietas por no restringirse a la limitación, personas trabajadoras y solidarias con la situación más desventajosa de otros, véase el caso de los migrantes venezolanos. Finalmente, los lentes teóricos del interaccionismo simbólico permitieron construir datos con la riqueza ofrecida por la mirada contrastante de los niños y de las niñas a las versiones de los adultos,

caracterizada por la esperanza y la estética de un barrio rodeado por montañas y naturaleza donde se puede elevar una cometa, haciendo de la caracterización barrial desventajosa una oportunidad para no resignarse. Este último hallazgo fue fundamental, además, acicate para la implementación de la estrategia educativa digital y el esclarecimiento de las condiciones de educabilidad digital a pesar de las limitaciones.

Ahora bien, la consistencia de los datos construidos con la literatura sobre la relación escuela-equidad se vio comprometida cuando a la cuestión de lo digital se refiere; esto constituyéndose en la primera contribución de conocimiento de esta investigación. De la pregunta por la relación escuela-equidad propia del concepto original de condiciones de educabilidad se transita a la construcción de la situación escolar digital cuando de esclarecer las condiciones de educabilidad digital se trata.

La pregunta por la construcción de la situación escolar digital parte de una suerte de exacerbación de los sentimientos originales de marginalidad y periferia, propios de la situación de segregación escolar socioeconómica anticipados por la literatura, en los datos construidos en torno a lo digital. La infraestructura digital, el acceso y la conectividad se ven comprometidas en un vecindario construido sin las medidas de planeación urbanística, donde la disposición de viviendas superpuestas hace difícil garantizar la instalación de las redes de internet y la itinerancia de la conectividad es permanente. Por su parte, el acceso a los artefactos tecnológicos, si bien es una necesidad, entra en contradicción con necesidades básicas aún insatisfechas que hacen priorizar la adquisición de bienes para el sustento familiar. Los relatos dejan entrever una especialización del fenómeno de segregación escolar socioeconómica como segregación escolar digital expresado por accesos insuficientes a contenidos, consumos digitales y expectativas de

aprendizaje insatisfechas que coinciden con estudios en la materia ya adelantados en América Latina (Malpartida y Nolasco, 2021).

No obstante, las expectativas de los participantes, reconocidas en los datos en torno a las prestaciones digitales para la vida cotidiana, son acicate para ejercer acciones para la compensación de oportunidades digitales negadas. La noción de situación escolar sensibilizó la construcción de datos orientados a esclarecer formas creativas de acceder al beneficio digital, que evidenciaron la capacidad de los participantes del estudio de otorgar significados y construir su propia situación escolar digital. Esto se ratifica en Woods (2012) quien expresa que, si bien la estructura social condiciona a los individuos, no menos cierto es que si estos definen su propia situación escolar, este será en definitiva el contexto en el cual sus planes para la acción serán llevados a cabo.

Así, la sensibilidad de este estudio frente a las tácticas de acceso digital y a las prácticas informales para la compensación de oportunidades digitales negadas, inspirándose en de Certeau (2000) y López y Tedesco (2002), terminaron por esclarecer que la construcción de la situación de escolar digital es un eje constitutivo para el estudio de las condiciones de educabilidad digital, en la medida que proporcionan una mirada activa a los actores escolares que concurren al tiempo con la limitación y la esperanza de no ver resignadas las posibilidades que promete la transformación digital a las sociedades.

Entonces, la construcción de la situación escolar digital se concibe como una plataforma previa sobre la que se edificarán otras condiciones de educabilidad digital y que, de su aseguramiento, depende favorecer la trayectoria digital de la niñez en la escuela. Para este estudio fue fundamental la construcción de una situación escolar digital que valorara, en principio, las voluntades de la mujer en el acompañamiento escolar, la visibilidad de la

experiencia escolar de las niñas, el sentido de pertenencia construido por los participantes hacia la escuela como un espacio remediador de oportunidades, por último, las tácticas y las prácticas creativas para el acceso digital.

6.2 Del pacto familia-escuela al consenso sobre el rol parental digital

Las manifestaciones del pacto familia-escuela revisadas en la sección 2.3.2 orientaron su comprensión enmarcada por relaciones, propósitos y responsabilidades expresadas por lógicas de complementariedad, competencia y contradicción (Navarro, 2004). El pacto se constituye como resultado de un acuerdo entre los sentidos que le asignan tanto la familia como la escuela a su propio rol y las demandas que entre ambas se profieren (Feijoó y Corbetta, 2005). De esta manera, una mayor o menor convergencia de sentidos significa un habilitante o un deshabilitante de la educabilidad de la niñez (Bello y Villarán, 2009).

Esta investigación construyó datos relevantes respecto a estas manifestaciones del pacto familia-escuela, revelados en la sección 5.2. Ahora bien, los datos revelan matices respecto a la conformación del pacto familia-escuela inspeccionada en la literatura, cuando a las características que identifican a este pacto en el contexto de la educación digital y la segregación escolar socioeconómica se refieren; esto constituyéndose en la segunda contribución de conocimiento de esta investigación. La pregunta por el pacto familia-escuela, propia del concepto original de condiciones de educabilidad, transita al consenso sobre el rol parental digital cuando de esclarecer las condiciones de educabilidad digital se trata.

Los datos construidos con los participantes dan cuenta de que no hay un pacto unívoco, sino variopinto, respecto a las responsabilidades digitales de los adultos. Los datos de este estudio confluyen, primero, con la definición de dinámicas de acción conjunta entre familia y escuela

expresadas por Navarro (2004) como la complementariedad, la competencia y la resistencia; segundo, con los tres géneros de estrategias parentales definidas por Livingstone y Blum-Ross (2020) como la aceptación, el equilibrio y la resistencia. Es decir, las familias y el profesorado participantes de este estudio transitan por un espectro de posibilidades que va desde estrategias parentales basadas en la persuasión y aprender a ser adultos corresponsables de la experiencia digital de la niñez, pasando por aquellas que, deliberadas, dejan al amparo de la pantalla digital a la niñez; hasta finalmente otras basadas en la restricción, la imposición de la autoridad adulta y la obediencia infantil.

Los datos revelan consistencia con referentes como Livingstone y Byrne (2018) y Fernández-Enguita y Vázquez-Cupeiro (2016). La inquietud de la niñez por la exposición digital no es correspondida por familias y profesorado bien informados en la materia, más bien, las prácticas de acompañamiento concurren en su mayoría en patrones culturales tradicionales de prohibición y restricciones, expresados el temor a los riesgos digitales. En menor concurrencia, los datos revelan un creciente imaginario de euforia y beneficio digital en familias y profesorado, que complementa una matriz dicotómica de riesgos-beneficios digitales sobre la que se regula/admite la experiencia digital de la infancia como lo propone Buckingham (2013; 2019).

Otra dimensión del pacto, que se sabe modificada con la incursión digital en la vida de los participantes del estudio, se refiere a la confianza que la familia y la escuela depositan una respecto a la otra. Los datos avalan a Bello y Villarán (2009) y Navarro (2017) quienes afirman la necesaria actualización del pacto para que la confianza sea el medio para la convergencia de sentidos como un habilitante de la educabilidad digital de la niñez. El acompañamiento parental pleno y activo es aún utópico, debido a que las perspectivas adultas respecto a la tecnología digital hacen lejano pensar en un aprendizaje digital provechoso para la vida de la niñez. Los

sentimientos basados en pares dicotómicos de certidumbre/incertidumbre, presencia/ausencia, diálogo/restricción, valorar/menospreciar la tecnología son campos de tensiones por resolver y actualizar que devienen necesario acuerdo interinstitucional familia-escuela.

Un dato relevante que afirma lo anterior se refiere a la deslocalización de la utilidad de las tecnologías digitales en el aprendizaje de la niñez. Persiste en las narraciones construidas con las familias una adjudicación accesoria del acceso a las pantallas digitales, solo como estímulo al buen rendimiento académico. Es decir, para algunas familias aún las tecnologías digitales no componen el menú de medios para los aprendizajes escolares, toda vez que estas son un desvío a la atención de las verdaderas experiencias que ofrece la escuela. Esto indica la persistencia que Feijoo y Corbetta (2005) reconocen en las familias menos favorecidas al modelo más tradicional de obediencia, esfuerzo y sacrificio que implica el aprendizaje. Todo lo contrario, a una experiencia digital que se reconoce en los datos como facilista, sin esfuerzo y que desplaza la vigencia del libro como fuente unívoca del saber.

Al respecto, otros datos relevantes sugieren perspectivas de familia más moderadas. Estas perspectivas concurren con la confianza depositada en la certeza de la acreditación académica lograda en la escuela revisada en Anabalón-Mercado et al. (2008). La incursión digital en este sentido provee oportunidades para facilitar el acompañamiento familiar en los deberes, desarrollar habilidades necesarias para el futuro, para responder a las exigencias de la universidad o de nuevos puestos de trabajo. No obstante, la familia espera que la escuela sea capaz de anteponer el uso productivo sobre el ocioso, en tanto, el ocio digital no deviene en aprendizajes útiles porque es una pérdida de tiempo, solo causante de dispersión y conflictos para la niñez.

Un dato adicional termina por configurar, luego de llevado a cabo este estudio, el tránsito de la pregunta por el pacto familia-escuela a la necesidad de concertar estrategias de acompañamiento parental digital. Las estrategias de acompañamiento parental digital respecto al tradicional pacto familia-escuela difieren en la necesaria presencia de un tercero en tensión y debate: la figura de la niñez. La niñez en el pacto tradicional familia-escuela estuvo implícita, obediente, receptora de las decisiones adultas, además de abnegada, pasiva y silenciosa, como se evidencia en Narodowski (2016). Los datos construidos con la niñez participante de este estudio refrescan el tradicional pacto con una figura de niñez activa, adúladora y capaz de persuadir las estrategias adultas más restrictivas basándose en tácticas digitales. Al reconocer las tácticas digitales de la niñez, el mapa familia-escuela digital estará completo porque está en la posición de matizar variopintas expresiones lejanas a la univocidad de un pacto tradicional caracterizado por la mirada adultocentrada que somete a la niñez, como propone Alderson (2013), al resultado imaginario adulto y no a la posibilidad de pensarla por su propia condición existencial como usuario digital con expectativas y esperanzas, además de riesgos y temores por resolver como se apreciará en el siguiente acápite.

Finalmente, la disposición del pacto familia-escuela abordado por este estudio evidenció la concurrencia en torno a la resistencia digital de las familias y algunos profesores consultados. Este hallazgo, caracterizado como “la dispensabilidad de la tecnología digital en la vida cotidiana”, está justificado por los participantes en riesgos como la pérdida de la infancia, el uso ocioso, la restricción de espacios familiares “análogos” desplazados por los consumos digitales o la dispersión de la atención escolar. Estos datos coinciden con los resultados de estudios sobre riesgos y oportunidades digitales, en particular, asociados a la resistencia familiar y escolar sobre la exposición digital, como se evidencia en Livingstone y Blum-Ross (2020). Además, este

hallazgo coincide con tendencias contemporáneas pro-desconexión evidentes en “*bestsellers*” como Orłowski (2020) o Lanier (2019) lo que da a entender una sinergia entre la sensación local de los participantes de este estudio con la idea de internet dispensable, evocada por el mundo.

6.3 De la construcción de subjetividad a la ecología de experiencias digitales escolares

Esta investigación construyó datos, apreciables en la sección 5.3, relevantes con respecto a las manifestaciones de la construcción de subjetividad revisadas en la literatura de la sección 2.3.3. Los datos son consistentes con Castañeda (2003) al evidenciar que las tecnologías digitales para la niñez consultada significan un espacio de expresión de la subjetividad, forjando nuevas formas de interacción, que los invita a la acción.

La tecnología digital actualiza las expectativas que la niñez profiere a la escuela, como evidencian Bello y Villarán (2004), en cuanto nuevas posibilidades y esperanzas depositadas en la escuela. Las posibilidades significan recrear los espacios de escolarización tradicional, vinculando los saberes que circulan en la pantalla, sus ídolos, las maneras de narrar el mundo a partir de la música, el cuerpo y el movimiento. Las esperanzas significan pensar futuros donde la tecnología digital habilita sueños, tener un buen empleo o acceder a mejorar las condiciones económicas de la familia.

El deseo y la voluntad de aprender son características de la construcción de subjetividad evidenciadas por Feijoó y Corbetta (2005), que este estudio de caso ratifica para el escenario de la experiencia digital en la escuela. La implementación de la estrategia digital “*Iungo*” como mediadora metodológica significó novedad, además, activar la disposición para el aprendizaje, el desarrollo de tácticas infantiles para no resignarse a la carencia de acceso digital y conectividad.

La narración, la elaboración de proyectos y la confianza abordadas por Tedesco (2012) como características concurrentes de las experiencias escolares exitosas en contextos desfavorables en Latinoamérica, se ratifican en la variopinta diversidad de narraciones construidas por la niñez participante, en las prestaciones que ofrece la figura del profesor investigador que moviliza la acción y, con esta, la restitución de la confianza erosionada por la carencia o la resistencia fundamentada en los innegables riesgos que representa la pantalla digital.

Las actividades de ocio y tiempo libre como constitutivas de las condiciones de educabilidad evidentes en Tarabini (2008), coinciden en este estudio como experiencias de ocio digital que, a pesar de las resistencias adultas que le restan importancia por improductivas, significan tanto para niños como para niñas espacios de experimentación, aprendizajes invisibles imperceptibles e imponderables para la escuela en acuerdo con Cobo y Moravec (2011).

Los datos construidos presentan algunos matices respecto a la literatura previa en dirección a la construcción de subjetividad, cuando a las manifestaciones de la experiencia digital de la niñez en situación de segregación escolar se refiere; esto constituyéndose en la tercera contribución de conocimiento de esta investigación. La pregunta por la construcción de subjetividad propia del concepto original de condiciones de educabilidad transita a la tarea escolar de una ecología de experiencias digitales cuando de esclarecer las condiciones de educabilidad digital se refiere. A continuación, algunos hallazgos de este estudio ratifican la diversidad saberes que encierra abordar la construcción de subjetividad digital en la escuela desde una perspectiva de la ecología de experiencias digitales, en acuerdo con Cobo y Moravec (2011) y Martínez y Fernández (2018).

Al respecto, los hallazgos referidos los aprendizajes espontáneos y la utilidad escolar ofrecida a la tecnología digital, inducen la necesaria descentralización de la escuela como dispositivo

unívoco del aprendizaje. En particular, los aportes de Pinto (2019) y Rivas (2019b) son reveladores para este fin. Es necesario procurar migraciones mentales que tanto la familia, el profesorado y los directivos deberán recorrer para pensar, en lugar de una escuela de las certezas, en una escuela de las preguntas y de las incertidumbres que ofrezcan soluciones creativas, que activen habilidades para insertar tanto a niñas y como a niños en una sociedad de la creatividad y la colaboración en lugar de la obediencia y la docilidad.

Los hallazgos, respecto a los sentimientos frente al aprendizaje, reconstruidos por niñas y niños, exhortan a ampliar el binomio educación-tecnología digital. Selwyn (2016) afirma que, si bien es innegable la capacitación en habilidades técnicas para participar del mercado laboral, no menos cierto es que el aprendizaje digital en toda su expresión significa un proceso de mayor calado, que implica la socialización y la subjetivación de la niñez que anda en formación del sentido de su existencia.

Los hallazgos de la pertenencia a grupos de interés en línea abren una ventana para no cesar de investigar la nociva consecuencia de la limitación del efecto de pares, evidenciada por la literatura revisada en el primer capítulo. Vivir aislado de otros, en definitiva, limita experiencias positivas de aprendizaje. Sin embargo, los datos recolectados por este estudio sugieren, cómo con la oportunidad digital parece superada esta limitación. La niñez consultada evidencia sentimientos empáticos con situaciones de vida global que abren sus perspectivas más allá de la escuela y el vecindario conformado por iguales, esto coincide con las posibilidades digitales que entrega el derecho al acceso, uso y aprendizaje hallado en informes como Unicef (2017) o Pavez (2014).

Respecto a los hallazgos sobre la identificación de los propios aprendizajes y la censura de contenidos, se evidencian prácticas de autocuidado, reacciones ante la atrocidad de algunos

contenidos digitales o los acuerdos entre pares para evitar los contenidos calificados como inadecuados. En particular, un hallazgo de suma sensibilidad es el llamado de las niñas, que temen por su cuerpo, que sienten la presencia amenazante del otro en las redes, razón suficiente para no declinar en políticas que salvaguarden la seguridad digital. Al tiempo, las narrativas de las niñas participantes de la estrategia educativa digital ofrecen esperanza porque el proyecto les activó la confianza para narrar y actuar en torno a las áreas STEM, hasta hoy restringidas y estigmatizadas, como se aprecia en el informe de Unesco (2019).

Por último, los hallazgos referidos a la enseñanza a la familia activan una línea de experimentación escolar para el profesorado en situación de segregación escolar socioeconómica. Si bien, estudios como Murillo y Graña (2020) estiman significativa la influencia del bajo capital cultural de las familias en los contextos de segregación escolar, no menos cierto es que los aprendizajes invisibles construidos por la niñez pueden significar un interesante laboratorio escolar que, a través de la inversión de las responsabilidades de enseñanza de la niñez hacia sus familias aún con niveles de alfabetismo, revierta en alguna medida los efectos del bajo capital cultural de las familias en situación de segregación escolar en los aprendizajes. El aprendizaje digital de la niñez, sabiéndose profesores de sus padres, es una lección y un germen que requiere capitalización en un *currículum* escolar en migración como se propone en Pinto (2019).

6.4 De las disposiciones de las políticas a las perspectivas digitales de los actores educativos

La sección 2.3.4 resume las características comunes que reúnen la revisión de las políticas educativas en América Latina en los estudios de condiciones de educabilidad. Las coincidencias de estas políticas son consecuencia de los procesos de reforma educativa de la década de los 90

orientados por las ideas del giro estratégico y la competitividad educativa (Martínez-Boom, 2004), además, por los propósitos de descentralización y creación de sistemas de medición de resultados, garantizando la calidad educativa (Tedesco, 2000) Esta huella reformista ligada a la expansión de la idea neoliberal en la educación no desistió de aparecer en los estudios revisados. Al respecto, López et al. (2009) caracterizó la orientación técnico-instrumental de las reformas educativas que terminaron por descuidar la idea de “política” en su acepción democrática y de establecimiento de consensos sobre los propósitos de la educación. Consecuencia de ello, las políticas estuvieron desprovistas de justificaciones para su ejecución más allá de los sistemas de imposición de responsabilidades y rendición de cuentas, significando esto un problema de operacionalización en el sentido de atender a demandas y altas expectativas, a pesar de las condiciones inequitativas sobre las que trabajan las escuelas (Feijoó, 2002; Tedesco, 2000).

El telón de fondo común a las políticas educativas abordadas por los estudios de condiciones de educabilidad es la ecuación unidireccional que supone a la educación es el motor de la equidad, sin importar las condiciones de partida que tiene cada escuela para la implementación de los programas educativos (Bonal y Tarabini, 2010; Verger y Bonal, 2011). Las políticas regidas por esta matriz de pensamiento olvidan que son los individuos los receptores de las políticas, por tanto, la planeación educativa debería desplazar su mirada del modelo de transmisión a las condiciones de recepción de la política (Bonal, 2010). Esta realidad implica la tarea de repolitizar las políticas educativas y concebir verdaderas políticas de subjetividad que atiendan a las representaciones que los actores educativos ofrecen a la trayectoria educativa que transitan (Navarro, 2009; Tedesco, 2012).

Esta investigación construyó datos relevantes respecto a las disposiciones de las políticas educativas digitales que prescriben la educación digital para la institución educativa “La

Camila”, revelados en la sección 5.4. Los datos son consistentes con Tedesco (2000) y Martínez-Boom (2004) porque demuestran la vigencia de los principios estratégicos y la competitividad, garantizados bajo el régimen de descentralización y la rendición de cuentas, como se aprecia en la revisión de las políticas Conpes 3975 y 3988. Las políticas bajo inspección se fundamentan en una perspectiva técnico-instrumental calculada y planteada por tecnócratas de la administración pública que justifican sus objetivos y líneas estratégicas en la investigación comparativa, el estudio de tendencias globales y los lineamientos de los organismos multilaterales a los cuales está adscrito el Estado colombiano. Las disposiciones de las políticas insisten en su justificación basada en la ecuación unidireccional educación-equidad en coherencia con los planteamientos de Bonal (2011), Bonal y Tarabini (2010) y Verger y Bonal (2011), siendo la adquisición de competencias y la transformación digitales de las instituciones sociales públicas y privadas una condición para la creación de valor social y económico suficientes para garantizar la movilidad social de las personas.

En lo respectivo a la orientación digital de estas políticas, los datos producto de la inspección fueron comprendidos bajo la noción sensibilizadora de gobernanza digital de la educación abordada en Williamson (2017). Ambas políticas evidencian la necesidad de un claro registro de la realidad social, en particular la educativa, desde las herramientas de control que ofrecen las tecnologías digitales. Una vez las instituciones y los individuos se adaptan a las herramientas digitales pueden ser escrutados con facilidad desde la distancia y responsabilizados de sus desempeños. Es notoria la necesidad de adecuar el *currículum* escolar y dotar de conectividad, artefactos y software para la gestión de las escuelas o la dirección de los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

Los datos de la inspección de políticas revelan, en coherencia con Ball et al., (2017), la presencia de actores globales de referencia -OCDE, Banco Mundial, empresariado tecnológico- que inspiran el planteamiento de los objetivos y las líneas estratégicas de las políticas Conpes, comprometiendo al Estado y al sistema educativo a dar los réditos necesarios para cumplir las expectativas de la de los ritmos y vectores de la transformación digital. Atender a estos dictados de la gobernanza digital de la educación, para el sistema educativo, significa traducir estas maneras en una nueva política educativa digital que atienda a las tendencias globales, como se afirma en Rivas (2019a).

Otro rasgo de la gobernanza digital de la educación hallada en los datos construidos se refiere al movimiento global del hacer y el codificar instalado como prioridad en las políticas Conpes. Estos datos son consistentes con el planteamiento de Williamson (2017) que afirma la necesidad de formar la niñez en destrezas digitales para resolver los problemas cotidianos usando las tecnologías, además de formar el carácter, la autonomía y el control de sí mismos. Las políticas conciben que las instituciones y los ciudadanos ideales son aquellos dotados de la neutralidad para resolver las contradicciones de la vida política, social y económica a partir del dominio de la codificación, la programación y el uso de inteligencia artificial, antes que con las emociones y los prejuicios individuales prácticas en otrora vigentes.

Estas concepciones halladas en la revisión a las políticas digitales coinciden con las características de prescripción unívoca, homogénea y masiva de las políticas sociales que encontraron crítica en los estudios revisados de condiciones de educabilidad en la primera década del 2000 en América Latina, entre estos, Castañeda et al. (2004), Navarro (2004), Bello y Villarán (2004), Feijoó y Corbetta (2005) o en López et al. (2009), llevando a justificar la necesidad de incluir en el esclarecimiento de las condiciones de educabilidad la pregunta por la

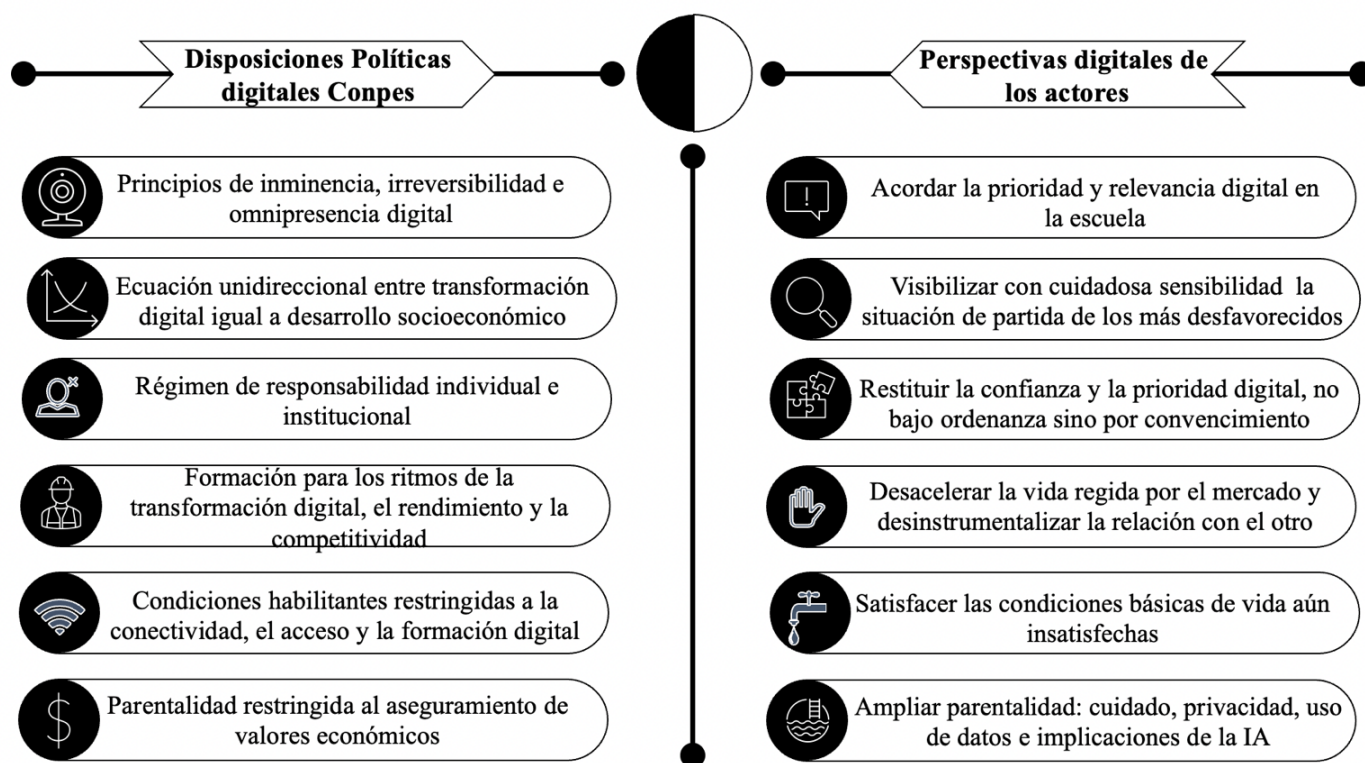
posibilidad de hacer de estas políticas verdaderas políticas de subjetividad y personalización adaptadas a las representaciones, expectativas y limitaciones de los contextos escolar, en particular los desfavorecidos (Navarro, 2009; Tedesco, 2012).

Los datos construidos por este estudio de caso, revelados a lo largo del capítulo cinco, pueden comprenderse como un llamado de los diferentes participantes del estudio a transitar de las disposiciones de la política digital a las perspectivas digitales de los actores educativos, siendo esta la cuarta contribución de conocimiento de esta investigación. Esto se comprende, en coherencia con Selwyn (2016), como una crítica nacida desde los participantes a la concepción global y hegemónica de las políticas digitales revisadas, que se edifican sobre el ideal de un aprendizaje universal, necesariamente motivado, abastecido de recursos y abierto a permitir la transformación digital en su vida cotidiana como vía para el desarrollo social y económico. No obstante, siguiendo esta concurrencia entre Selwyn y los participantes de este estudio, la escasa consideración que expresan las políticas digitales respecto de las diferencias que encierran la vida de los aprendices más desfavorecidos, se concretan en necesarios contrastes para pensar en la posibilidad de políticas digitales de subjetividad atentas a construir confianza sobre la utilidad digital en la vida diaria, a estrechar la brecha entre las condiciones de partida de los menos favorecidos y los más favorecidos y para aprovechar en igualdad de condiciones los réditos de la transformación digital en la creación de valor social y económico como lo sugieren las políticas digitales inspeccionadas.

Estos contrastes entre las disposiciones de las políticas y las perspectivas digitales de los actores educativos, resumidas en la figura 20, se refieren a:

1. Acordar la prioridad y la relevancia digitales en la escuela como respuesta a la inminencia, la irreversibilidad y la omnipresencia que suponen las políticas digitales en la vida privada y pública de la ciudadanía.
2. Visibilizar con sensibilidad la situación de partida de los más desfavorecidos respecto al presupuesto unidireccional y causal entre transformación digital igual a desarrollo socioeconómico.
3. Restituir la confianza y la prioridad digital por convencimiento, no como respuesta a la ordenanza y la presión expuestas por regímenes de control de la responsabilidad individual e institucional.
4. Desacelerar la vida regida solo por los ritmos del mercado que reducen la relación educativa con los otros al rendimiento, la competencia y la formación para la prioridad digital.
5. Satisfacer las condiciones básicas de vida insatisfechas e históricamente negadas a la mayoría de la población, antes que restringir las condiciones habilitantes para el desarrollo social y económico a la satisfacción de la conectividad, el acceso y la formación digital.
6. Ampliar la responsabilidad parental -tanto de familias y profesorado- al cuidado, la preservación de la privacidad o el uso ético de la inteligencia artificial, más allá que la visión restringida de parentalidad para el aseguramiento de valores económicos provenientes de la competitividad digital.

Figura 20. Contraste entre disposiciones y perspectivas digitales



Nota. Elaboración propia

6.5 De la docencia restringida a la reflexividad docente como habilitante de la educabilidad digital

Las secciones 3.2.5 y 4.4.1 resumen las características de la noción de profesor investigador asumida para esclarecer las condiciones de educabilidad digital, en coherencia con el diseño metodológico de estudio de casos cualitativo decidido. El profesor investigador se entendió como un intelectual en busca del mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje producto de la investigación, proferida desde una profesionalidad ampliada en vez de restringida (Elliot, 2000; Stenhouse, 2003). Esta noción encontró traducción metodológica con el rol de participación comprometida del profesor como investigador propuesto por Stake (1999) caracterizado por una

relación cercana con los participantes, evitando la mirada experta, lejana y aséptica de la realidad.

Esta investigación construyó datos relevantes respecto a la importancia del profesor investigador en la implementación de trabajo de campo y en el esclarecimiento de las condiciones de educabilidad digital, revelados en la sección 5.5. Los datos evidencian continuidades que dan cuenta de la vigencia de la noción de profesor investigador, además, ofrecen contrastes orientados a caracterizar la reflexividad del docente investigador como un habilitante de la educabilidad digital de la niñez en situación de segregación escolar socioeconómica, esto constituyéndose en la quinta contribución de conocimiento de esta investigación. La pregunta por las condiciones de educabilidad digital, a diferencia de la noción original de condiciones de educabilidad revisada en los estudios del capítulo, valora a la docencia antes que, en su visión restringida, en su visión ampliada. En coherencia con Hammersley (1993) los hallazgos de esta investigación, a diferencia de la literatura revisada en el capítulo dos, concurren en la participación del profesor como un artífice de conocimiento basado en su práctica cotidiana, más allá de un mero usuario de saberes expertos o de un objeto de estudio de especialistas de la pedagogía que presumen de generalizaciones, comúnmente consecuencia de estudios muestrales y no de casos, *in situ*.

Los datos construidos mediante la técnica de observación participante y el instrumento de diario pedagógico de investigación dieron cuenta de la vigencia y las prestaciones que provee la noción de profesionalidad docente ampliada, propuesta por Stenhouse (2003), en el curso de la construcción de conocimiento basada en la práctica pedagógica cotidiana. Al respecto, esta investigación aportó hallazgos que evidenciaron la inquietud por activar una profesionalidad ampliada dirigida por la reflexión sobre la identidad docente y la construcción de la propia visión

de aprendiz digital, que hicieron más consciente al profesor investigador de la relación entre los problemas asociados a la situación docente y al contexto, dejándolo en una mejor posición para intervenir sobre las determinaciones socioeconómicas y políticas que moldean la intención de la educación digital.

Por su parte, los hallazgos referidos a considerar la pertinencia pedagógica y tejer artesanía concurren con Elliot (2000) al evidenciar las posibilidades de construir conocimiento de abajo a arriba. La reflexión docente materializada en la escritura del diario de investigación evidenció que no hay lejanía entre las laborales propias de la actividad pedagógica y las tareas del investigador. Es posible desde el saber didáctico del profesor, expresado en la práctica y las interacciones con sus estudiantes y familias, promover espacios para la construcción de conocimiento, que más allá de ser mera extracción de datos, logran movilizar a los participantes del estudio hacia la comprensión de su propia realidad. Los hallazgos de este estudio están impregnados de la disposición por la narración, la confianza y la elaboración de proyectos escolares, los mismos que, definidos por Tedesco (2012), concurren en la posibilidad emancipadora que aporta a los distintos actores la investigación surgida desde la iniciativa escolar.

Finalmente, el hallazgo relacionado con sostener el aprendizaje digital pregunta por cuán dispuesta está la escuela para sostener el aprendizaje digital. En este sentido, la mayor prestación del rol de profesor investigador es su capacidad para capitalizar los datos construidos como unos contenidos digitales justos con la situación de segregación escolar socioeconómica. Las narrativas de los participantes son exhortaciones a considerar su situación particular en el contexto de las intenciones que las políticas de transformación digital prevén para el sistema educativo. Los datos construidos en el diario de investigación avalan la tarea docente de

producción y selección cultural de contenidos propuestas en Giroux (1997) y Torres-Santomé (2012), aportando a la sostenibilidad del aprendizaje digital una vez que los distintos actores escolares avalen la utilidad que representan las tecnologías digitales en sus vidas cotidianas.

La discusión de hallazgos, hasta aquí presentada, sugiere al menos seis contenidos digitales justos con la situación de segregación escolar socioeconómica, que devendrán atención y experimentación pedagógica por parte del profesorado que procura por el aprendizaje digital en escuelas caracterizadas por su situación de segregación escolar socioeconómica, apreciados a continuación.

- Acuerdo escolar para el derecho a la desconexión digital.
- La construcción del rol parental digital.
- La ecología escolar de saberes digitales.
- La experiencia digital de la mujer.
- La empatía digital.
- La profesionalidad docente digital.

Capítulo 7. Conclusiones y recomendaciones

Este capítulo está dedicado a las conclusiones y las recomendaciones del estudio de caso implementado. El capítulo presentará un resumen de la investigación implementada para esclarecer las condiciones de educabilidad digital de la niñez en situación de segregación escolar socioeconómica. Las conclusiones de este estudio derivan de las preguntas de investigación y los hallazgos, por tanto, están en dirección a cuatro ejes explorados: (a) la relación escuela-equidad; (b) el pacto familia-escuela; (c) la construcción de subjetividad, y (d) las políticas educativas. Adicionalmente, un hallazgo emergente derivado de esta investigación: (e) los itinerarios adelantados por el profesor investigador para implementar una estrategia educativa digital. A continuación, se presentará un inventario de las conclusiones a las que llega este estudio, una vez se han esclarecido las condiciones de educabilidad digital de la niñez en situación de segregación escolar socioeconómica, seguida por algunas recomendaciones y líneas de investigación futura derivadas de los datos construidos.

7.1 Resumen

El origen de este estudio se remonta a mi rol como profesor de una escuela primaria pública que está confrontado con la prioridad de promover la educación digital a pesar de la desfavorable y homogénea situación de segregación escolar socioeconómica de mis estudiantes. De ahí, surge la pregunta por las condiciones de educabilidad que rodean esta tarea educativa.

Las condiciones de educabilidad han sido descritas como una noción para advertir los recursos, aptitudes y predisposiciones que deben garantizarse para completar la ecuación unidireccional que asume a la educación como el motor de la equidad social. La literatura en el campo discute al menos cuatro ejes constitutivos para comprender las condiciones de

educabilidad: la relación escuela-equidad, el pacto familia-escuela, la construcción de subjetividad y las políticas sociales. La investigación en este campo fue concurrida durante la primera década de presente siglo, pero decayó en sus desarrollos. Sin el deseo de establecer los motivos de esta recesión en la producción del campo, esta investigación lo que valoró fue la utilidad de esta noción para esclarecer las condiciones de educabilidad digital que rodean la trayectoria educativa de la niñez en situación de segregación escolar socioeconómica en la institución educativa “La Camila” del municipio de Bello, Antioquia (Colombia).

Una revisión de literatura inicial sobre las condiciones de educabilidad me permitió reconstruir cuatro ejes constitutivos y fundamentó un marco conceptual de partida (véase figura 1). Este marco conceptual, sin embargo, fue insuficiente para ofrecer una lectura del fenómeno de lo digital. Por tanto, este estudio requirió un mediador metodológico (una estrategia pedagógica digital) para activar la conversación con los diferentes actores escolares. La estrategia digital catalizó la acción y orientó la lectura de los ejes constitutivos desde cinco nociones sensibilizadoras construidas en la sección 3.2 que ayudaron a la construcción de los datos y su análisis.

Este estudio, abordado por un diseño de caso instrumental, fue orientado por los métodos cualitativos para conducir el tema de investigación. Las perspectivas cualitativas son comúnmente utilizadas cuando un tópico ha sido escasamente explorado y comprendido, como es el caso de las condiciones de educabilidad digital. El estudio de caso instrumental fue elegido porque me habilitó para explorar el tema bajo estudio, logrando acceder a los datos desde variadas fuentes de información. Los datos fueron recolectados, primero, a través de la participación en el estudio de familias y estudiantes, de docentes y directivos docentes, además,

desde mi implicación como profesor-investigador. Segundo, los datos recolectados fueron obtenidos en documentos claves (las políticas colombianas Conpes 3975 y 398).

Los estudiantes participaron, al tiempo, de una encuesta exploratoria, una estrategia educativa digital, talleres pedagógicos, entrevistas en profundidad y grupos focales para reconstruir sus experiencias digitales. Las familias participaron de encuestas exploratorias, entrevistas en profundidad y de un taller pedagógico. Finalmente, los docentes y directivos fueron reclutados para atender a un grupo focal y una entrevista en profundidad.

La figura 21 resume el impacto de este estudio en el marco conceptual inicial integrado por los cuatro ejes. El impacto consiste en sendos tránsitos que suponen para el concepto de condiciones de educabilidad la inquietud y el problema de la promoción del aprendizaje digital en la escuela “La Camila” caracterizada en situación de segregación escolar socioeconómica.

Tránsito 1: De la pregunta por la relación escuela-equidad a la construcción de la situación escolar digital.

Tránsito 2: Del pacto familia-escuela al consenso sobre una parentalidad digital.

Tránsito 3: De la construcción de subjetividad a la ecología de experiencias digitales escolares.

Tránsito 4: De las disposiciones de las políticas a las perspectivas digitales de los actores educativos.

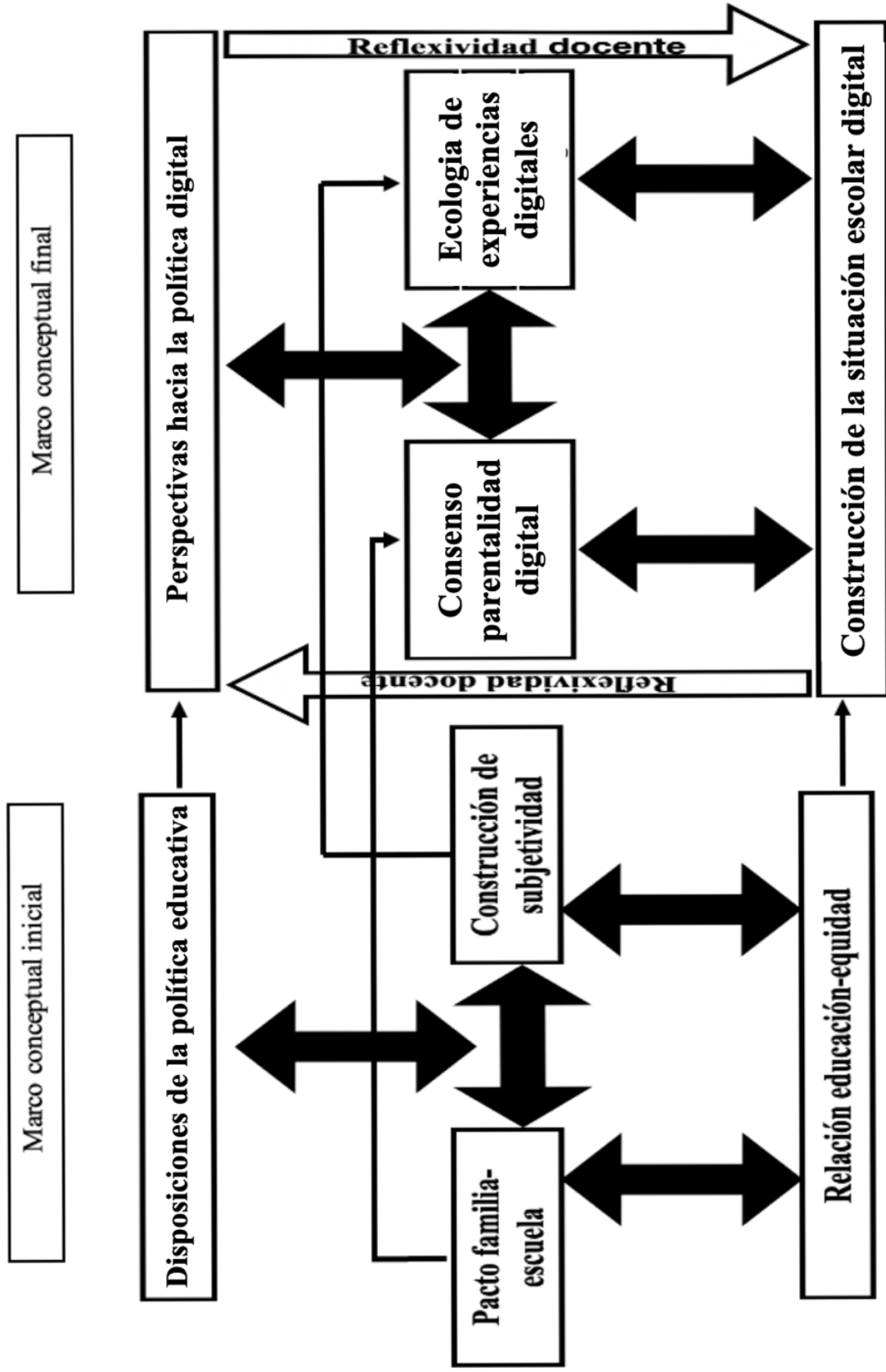
Tránsito 5: De la docencia restringida a la reflexividad docentes como habilitante de la educabilidad digital.

El marco conceptual final acoge los principales hallazgos y presenta una red de relaciones. No obstante, es importante advertir que los elementos contenidos en la figura 22 no obedecen a ningún criterio temporal, en tanto ocurren y se despliegan simultáneamente. Además, las

relaciones presentadas no sugieren causalidad sino interdependencia. Finalmente, la disposición “geográfica” en la figura 21 de las diferentes condiciones no indica jerarquías, en tanto todos los elementos presentados juegan un rol habilitante de las condiciones de educabilidad digital en las escuelas en situación de segregación escolar socioeconómica. La comparación entre el marco conceptual inicial y final, una vez finalizada esta investigación, ilustra una comprensión ampliada y actualizada de las condiciones de educabilidad orientadas al tema de lo digital y en un contexto de segregación escolar socioeconómica, el nicho de investigación o la laguna de conocimiento que se propuso satisfacer en la sección 2.5.

Una advertencia para el lector, previamente discutida en la sección 4.10 y retomada más adelante en la 7.3.6, se refiere a la generalización de esta construcción conceptual derivada del estudio de caso implementado. El aporte de esta tesis doctoral es sustantivo y no procura generalización alguna para el fenómeno de las condiciones de educabilidad digital en todos los contextos de segregación escolar socioeconómica. El aporte se concibe en la medida de recomendar la noción de condiciones de educabilidad digital como un área que reviste mayor exploración en las escuelas. Los alcances y la posibilidad de generalización de este marco conceptual rebasan el objetivo y la perspectiva metodológica de esta tesis, por lo que será necesaria investigación futura capaz de establecer la posibilidad de esclarecer las condiciones de educabilidad digital en otros contextos análogos fundamentándose en este marco conceptual producido.

Figura 21. Tránsitos. De las condiciones de educabilidad a las condiciones de educabilidad digital



Nota: Elaboración propia

7.2 Conclusiones

Considerando los hallazgos en términos de los cuatro ejes constitutivos de las condiciones de educabilidad, este estudio de caso instrumental ha proveído más información en torno a esclarecer las condiciones de educabilidad asociadas a la prioridad digital desvelada por las políticas educativas, en particular, en el contexto de segregación escolar socioeconómica investigado; una laguna de conocimiento establecida como punto de partida para esta investigación. López y Tedesco (2002) afirmaron que es

[...] importante identificar el conjunto de recursos, aptitudes y predisposiciones que hacen posible que un niño o adolescente pueda asistir exitosamente a la escuela, al mismo tiempo que [...] analizar cuáles son las condiciones sociales que hacen posible que todos los niños y adolescentes accedan a estos recursos (p. 7).

En este sentido, este estudio puede ser considerado por aportar en la actualización de este conjunto de recursos, aptitudes y predisposiciones en el contexto de la incursión digital en las escuelas segregadas, además, por la perspectiva de estudio de caso orientada por el profesor investigador que ofreció la posibilidad de esclarecer las condiciones de educabilidad digital, no desde la tarea desprevénida de expertos de la educación lejanos a la cotidianidad escolar, sino desde la situación del profesor investigador comprometido, *in situ*, con la generación de conocimiento útil para el mejoramiento de la práctica educativa como lo definen Elliot (2000) y Stenhouse (2003).

Recapitulando, la inquietud originaria de este estudio fue esclarecer las condiciones de educabilidad que rodean la tarea docente de promover el aprendizaje digital en la niñez de una escuela caracterizada por la segregación escolar socioeconómica. Las condiciones de vivir aislados de la interacción con otros estudiantes en situación socioeconómica diversa, las consecuencias de la vida segregada evidenciadas por la literatura revisada en el capítulo 1 o las

carencias materiales en el hogar y la escuela, fueron las razones para dudar que no es tan simple, ni tan mecánico, el imaginario que acepta con apasionamiento el mejoramiento de la calidad educativa con el uso de las tecnologías digitales como lo propone Selwyn (2016).

Una vez las tecnologías digitales aparecen como una posibilidad educativa en la escuela, inicia la tarea, tanto para las familias como para el profesorado, de garantizar que los aprendizajes digitales sean posibles, logrando que esa histórica brecha de segregación escolar socioeconómica, tan propia y pronunciada en las latitudes latinoamericanas, no sea ampliada y especializada como segregación escolar digital. Una razón para pensar en la producción de este tipo segregación es pasar inadvertido el problema que originó esta investigación: entre las oportunidades que engendra la transformación digital y la situación escolar socioeconómica de la niñez hay una gran distancia que debe ser remediada a partir de una decidida acción investigativa y pedagógica. Al finalizar este estudio de caso es posible afirmar que la tarea de esclarecer las condiciones de educabilidad digital es una alternativa en dirección a remediar este problema.

Por tanto, la conclusión general de este estudio es que las condiciones de educabilidad digital de la niñez no son estáticas, preestablecidas o definitivas, mucho menos incontestables, debido a la situación de segregación escolar socioeconómica, sino que pueden ser redefinidas y reconstruidas mediante la acción de los actores como lo defiende López (2007). Fue así como, la incertidumbre de partida de esta investigación, en la cual como profesor investigador estuve confrontado con la prioridad de promover la educación digital a pesar de la desfavorable y homogénea situación que rodea la trayectoria de mis estudiantes, pudo satisfacerse una vez la noción de condiciones de educabilidad orientó mi pensamiento y la acción para promover condiciones en mis estudiantes para implementar una estrategia educativa digital, a pesar de las determinantes socioeconómicas, que derivaron en conocimiento útil para actualizar la noción y

recomendar líneas de acción para evitar que la brecha de segregación sea ampliada por las promesas de la transformación digital.

A continuación, esta conclusión general se subdivide en conclusiones para cada uno de los cinco hallazgos principales del presente estudio.

7.2.1 La conclusión respecto a la relación escuela-equidad

El primer hallazgo de esta investigación es que la vida segregada de los participantes es expresada por sentimientos de periferia, sensación de oportunidades negadas y resignación o miedo ante las condiciones sociales hostiles del vecindario que, solo la escuela, el rol de la mujer en la familia o la mirada contrastante y esperanzadora de la niñez pueden confrontar. Aun así, la incursión digital en las vidas de los participantes agrava los sentimientos de periferia, ausencia del Estado y carencia de oportunidades que caracteriza a la descripción tradicional del eje de la relación escuela-equidad, favoreciendo la producción de un tipo de segregación escolar digital por agravamiento de la sensación de vida periférica respecto a las oportunidades digitales. Sin embargo, la conclusión radica en que el abordaje teórico del interaccionismo simbólico propuesto por este estudio permitió visibilizar tácticas individuales, comunitarias y escolares, que estimularon la construcción entre participantes y profesor investigador de una situación escolar digital más allá de las limitaciones materiales o sociales existentes, porque los individuos pueden aprovechar su escaso margen de maniobra a partir de tácticas solidarias y comunitarias para compensar las oportunidades de acceso o posesión digital negadas, orientadas por la figura de la mujer y la confianza depositada en la escuela como instancias para la acción. La construcción de la situación escolar digital representa la resistencia para no permitir que la

injusticia distributiva de las sociedades, sus derechos y los recursos, dicte sentencia sobre la posibilidad de gozar de las oportunidades digitales.

El aporte de esta investigación a la noción original de condiciones de educabilidad es el tránsito de la pregunta por la relación escuela-equidad a la acción de construir de la situación escolar digital, como una plataforma o cimiento sobre el cual se edifica el máximo aprovechamiento de las tecnologías digitales para el mejoramiento de los aprendizajes y las expectativas de futuro.

7.2.2 La conclusión respecto al pacto familia-escuela

El segundo hallazgo de esta investigación evidenció que el tradicional pacto familia-escuela en el caso de estudio se confunde entre el espectro de temores, prohibiciones y apasionamiento inusitado por las tecnologías digitales, favoreciendo la producción de una segregación escolar digital por riesgo de desaprovechamiento de las oportunidades digitales por parte de las niñas y de los niños. Sin embargo, la conclusión de este estudio radica en que la adopción de la noción de parentalidad digital permitió desplazarse del prejuicio adulto a las experiencias de la niñez que confrontan las de los adultos. Tanto niños como niñas en los relatos se reivindican como un tercero en cuestión, que otrora fue limitado a la obediencia, el silencio y la recepción de la decisión adulta, capaz de actualizar el pacto familia-escuela y confrontar las estrategias adultas más restrictivas que arriesgan el goce pleno de los beneficios digitales con su presencia activa, aduladora y persuasiva a partir de tácticas infantiles.

El aporte de esta investigación a la noción original de condiciones de educabilidad es el tránsito de la pregunta por el pacto familia-escuela al consenso sobre el rol parental digital, como un acuerdo en torno al lugar que los adultos poseen para construir junto a los niños y a las niñas

la seguridad, la confianza, los aprendizajes y las esperanzas que son depositadas por estos en las tecnologías digitales.

7.2.3 La conclusión respecto a la construcción de subjetividad

El tercer hallazgo de esta investigación fue la variopinta expresión de sensibilidades, experiencias, aprendizajes, formas de organización e interacción que los niños y las niñas construyen en su experiencia cotidiana con las tecnologías digitales, invisibilizada por una escuela elegida para este estudio de caso persistente en la organización tradicional del tiempo, el espacio y los contenidos escolares, favorece la producción de una segregación escolar digital por invisibilización de saberes digitales. Sin embargo, la conclusión de este estudio radica que la adopción de una ecología de experiencias digitales recrea maneras alternativas de organización escolar, acerca expectativas, intereses, temores y necesidades experimentadas por los niños y las niñas, además expande las fronteras del aprendizaje escolar más allá de los linderos demarcados por la función tradicional de la escuela como promotora unívoca de los aprendizajes.

El aporte de esta investigación a la noción original de condiciones de educabilidad es el tránsito de la pregunta por la construcción de subjetividad ligada estrictamente a la experiencia escolar a la posibilidad de una ecología de experiencias digitales, siendo necesario procurar migraciones mentales que tanto la familia, el profesorado y los directivos deberán recorrer para pensar, en lugar de una escuela de las certezas, en una escuela de las preguntas y de las incertidumbres que ofrezcan soluciones creativas, que activen habilidades para insertar tanto a niñas y como a niños en una sociedad de la creatividad y la colaboración en lugar de la obediencia y la docilidad.

7.2.4 *La conclusión respecto a las políticas educativas*

El cuarto hallazgo de este estudio se refiere a las políticas que disponen la educación digital en el contexto del estudio de caso elegido. Estas concurren en la inminencia, la irreversibilidad y la omnipresencia digital; la ecuación unidireccional entre transformación digital igual a desarrollo socioeconómico; el régimen de la responsabilidad individual e institucional; la formación para los ritmos de la transformación digital, el rendimiento y la nueva competitividad global; las condiciones habilitantes restringidas al acceso, la conectividad y la formación digital, y en la parentalidad garante de implementar la política digital. Estas disposiciones, una vez contrastadas con los datos construidos con los participantes, exigen matices, acuerdos y construcciones propias de la situación de segregación escolar, de lo contrario se constituyen en una fuente de producción de segregación escolar digital por descompensación de expectativas creadas en torno a lo digital.

El aporte de esta investigación a la noción original de condiciones de educabilidad es el tránsito de la pregunta por las disposiciones de las políticas digitales a la valoración de las perspectivas digitales de los actores educativos, como una posibilidad de traducir las expectativas de las políticas digitales masivas e inspiradas en principios globales en políticas digitales de subjetividad capaces de restituir la confianza de los actores, motivar la narración en torno a la utilidad cotidiana de las tecnologías digitales y negociar proyectos dirigidos a establecer la prioridad de la transformación digital de sus vidas.

7.2.5 *Conclusiones respecto a la profesión docente*

El quinto hallazgo de este estudio fue emergente y surgió de la implicación del profesor investigador como participante, a partir del hábito de la reflexión cotidiana registrado en un

diario de investigación. La perspectiva de profesionalidad docente ampliada y comprensión del rol docente como intelectual transformador expandieron este ejercicio de investigación, más allá de la mera recolección de datos estáticos que esperan ser recolectados por un investigador capaz de interpretarlos y producir conocimiento en torno a un estado de cosas, a la investigación *in situ*, negociada y participante con los diferentes actores implicados en la tarea de la educación digital. Los particulares hallazgos y aportes de esta investigación hubiesen sido muy distintos si la decisión metodológica fuera derivada de una perspectiva de sociedad y escuela estables e inmutables y de una visión de investigador aséptico a la realidad bajo estudio. Este hallazgo, en particular, advierte que la escasa implicación de la docencia en la investigación como posibilidad, primero, de mejorar su práctica y, segundo, construir conocimiento desde abajo reproduce una suerte de segregación escolar digital por restricción de la profesionalidad docente.

El aporte de esta investigación a la noción original de condiciones de educabilidad reviste en transferir la tarea investigativa al profesorado porque las labores de la docencia no riñen con labores del investigador: observar, diagnosticar su realidad, preguntarse, proponer soluciones creativas, modelar la acción, documentar y construir conocimiento fundamentado en la experiencia.

7.3 Recomendaciones

Muchas son las recomendaciones que emergen de los hallazgos de este estudio de caso para orientar la educación digital de la niñez en las escuelas segregadas, el rol de la familia que acompaña la experiencia digital de la niñez, los docentes que orientan la tarea educativa, los directivos que avanzan en la gestión escolar digital y las secretarías de educación municipal que planean y ejecutan los planes educativos territoriales. Si bien la situación de segregación escolar

socioeconómica es una realidad estructural cuya solución implica, más allá del mero voluntarismo de los actores escolares, decididas políticas educativas nacionales para la corrección del problema (Bonal, 2018; Krüger, 2020; Murillo, Duk y Martínez-Garrido, 2018), no menos cierto es que hay margen de acción escolar, porque si de algo se puede estar claro una vez finalizado este estudio es que de no hacer conciencia y actuar frente a las condiciones de educabilidad que (des)habilitan el aprendizaje digital en contextos de segregación escolar, significará permitir su exacerbación y especialización como un problema de segregación escolar digital. Las recomendaciones derivadas de los hallazgos se proponen, en la tabla 9, a manera de una lista de verificación de procedimientos para articular acciones entre los distintos actores educativos con el fin de activar condiciones para la educabilidad digital de la niñez en contextos escolares análogos al elegido para esta investigación.

Tabla 9. Recomendaciones. Tabla de verificación

Actor escolar	Acciones
Niñas y niños	<ul style="list-style-type: none"> • Las niñas son escuchadas y logran expresar sus experiencias digitales en los diferentes espacios de clase. • Las niñas son priorizadas en proyectos de formación de habilidades STEAM. • Participan de diferentes estrategias digitales puestas a disposición por las diferentes políticas digitales. • Eligen sus líderes para la representación en mesas de trabajo municipal pro-educación digital • Participan de jornadas escolares de acceso y diálogo a contenidos digitales preferidos.
Familias	<ul style="list-style-type: none"> • Asisten a las convocatorias escolares para formación en temas digitales. • Se asocian en mesas de trabajo municipal pro-educación digital convocadas por la secretaría de educación. • Participan en la lectura y análisis de factibilidad de los programas digitales ofrecidos para la institución por la autoridad educativa. • Participan en talleres escolares para la construcción de consensos familia-escuela sobre la parentalidad digital. • Las mujeres jefas de hogar participan en jornadas de formación de habilidades digitales.
Profesorado	<ul style="list-style-type: none"> • Usan datos censales del DataIcfe para establecer indicadores de segregación escolar socioeconómica en la institución. • Se asocian en mesas de trabajo municipal pro-educación digital convocadas por la secretaría de educación. • Convocan a las familias a participar en talleres de replicación de la formación recibida por parte de los diferentes programas digitales previstos por la política digital. • Experimentan formas de organización del tiempo, el espacio escolar atendiendo a las expectativas, interrogantes y temores digitales expresados por las familias y los estudiantes. • Documentan y publican sus experiencias de aula orientadas a la implementación de estrategias educativas digitales. • Promueven concursos escolares de escritura de narraciones sobre experiencias digitales en el hogar, la escuela y en compañía de los pares. • Implementan intercambios digitales de experiencias estudiantiles con escuelas del país y el exterior.
Directivos	<ul style="list-style-type: none"> • Gestionan alianzas con entidades públicas y privadas para la provisión de equipos de cómputo y mejoramiento de la infraestructura escolar. • Conforman alianzas interinstitucionales para la formación de los niños y las niñas en temáticas asociadas a los usos, riesgos y oportunidades digitales. • Se asocian en diferentes grupos interescolares de estudio para socializar experiencias de formación y gestión digital de la escuela. • Habilitan espacios contra-jornada para el acceso en la escuela a los recursos y a formación digital de las familias y vecinos. • Estimulan y favorecen las iniciativas del profesorado orientadas a la ejecución de proyectos de aula destinados a la migraciones de formato escolares tradicionales a experiencias pensadas desde una ecología de experiencias escolares.
Secretaría de educación municipal	<ul style="list-style-type: none"> • Motivan el desarrollo de mesas de trabajo digital en el municipio conformadas por representantes de las familias, los estudiantes, el profesorado, los directivos y el empresariado digital. • Priorizan líneas de acción en los planes de desarrollo educativo orientados al abastecimiento y formación en escuelas focalizadas. • Construyen un acuerdo municipal de educación municipal participativo atendiendo a la diversidad de perspectivas y prioridades digitales de las escuelas. • Estimulan la sistematización de experiencias docentes orientadas a la implementación escolar de estrategias educativas digitales.

-
- Estimulan la producción y publicación académica de experiencias orientadas a la educación digital.
-

Nota. Elaboración propia

7.4 Líneas de investigación futura

Las sugerencias para la investigación futura derivan de los hallazgos del presente estudio y están relacionadas con la segregación escolar socioeconómica y el aprendizaje digital, la educabilidad digital, la implementación de contenidos digitales justos, la atención de la voz de la niñez segregada en la política digital y los estudios de caso comparativos.

Investigación orientada a establecer correlaciones o causalidades entre la situación de segregación escolar socioeconómica y el aprendizaje digital

- Estudios que establezcan presunta causalidad o correlación entre la visión preventiva digital de las familias y la situación de segregación escolar socioeconómica.
- Estudios que establezcan causalidad o correlación entre segregación escolar socioeconómica y persistencia de formatos escolares sedimentados y tradicionales resistentes a la transformación digital.
- Estudios que describan las expectativas digitales, formación digital docente y niveles de apropiación tecnológica en escuelas segregadas.

Investigación orientada a esclarecer la relación entre educabilidad digital y otros conceptos nucleares del currículum

- Son requeridos estudios sobre enseñabilidad y aprendibilidad digital

- Son requeridos estudios complementarios que definan relaciones entre educabilidad digital, enseñabilidad y aprendibilidad.

Investigación-acción orientada a la implementación de contenidos digitales justos con la situación de segregación escolar socioeconómica.

Se recomienda, dentro del laboratorio pedagógico que significa el aula de clases, experimentar en torno a:

- Experiencias empatía digital como posibilidad de confrontar las relaciones homogéneas que configuran la vida escolar segregada.
- Construcción del rol parental digital.
- Construcción de caja de herramientas para un perfil de profesionalidad docente digital.
- Proyectos para activar la confianza y la narración de las experiencias y saberes digitales construidas por las niñas.
- Proyectos de desconexión digital inspirados en propuestas como la pedagogía caracol de Zavalloni (2011) o el elogio a la educación lenta de Domenech-Francesch (2018).
- Alfabetizaciones invertidas: niños que enseñan a sus tutores.

Investigación para visibilizar la voz de la niñez en la política educativa digital

- Se requieren activar y documentar investigación que emule experiencias como la de la ciudad de los niños, que activen la participación de la niñez segregada como consejera de los proyectistas de la política educativa digital.

Investigación que no reduzca la categoría familia a la perspectiva de las madres de familia

- Derivado de una de las limitaciones del presente estudio, urge investigación que amplie la exploración de la categoría familia-escuela, más allá de la perspectiva de las madres, a la visión de otros familiares que conforman el hogar del estudiante en situación de segregación escolar socioeconómica: los hermanos, abuelos y padres.

Investigación de casos comparativa para evaluar la utilidad y generalización del marco conceptual construido por esta tesis sobre las condiciones de educabilidad digital

- Una vez finalizado este estudio se requieren estudios de casos comparativos en otros contextos escolares de segregación escolar socioeconómica que permita comparar hallazgos y depurar la construcción conceptual de las condiciones de educabilidad digital derivada del presente estudio.

Epílogo

Lecciones aprendidas para mejorar mi labor docente

El estudio de las condiciones de educabilidad digital de la niñez en la institución educativa “La Camila” ha logrado un significativo impacto en mi rol como profesor de escuela primaria. Cuando comencé con esta trayectoria de formación doctoral, mi intención estuvo orientada por la contradicción que producen las promesas de la escuela digital al tiempo que ejerzo mi rol en una escuela caracterizada por la situación de segregación escolar socioeconómica. Pregunté por cuáles son las condiciones de educabilidad que rodean la intención de promover el aprendizaje digital. En particular, cómo se manifiestan la relación escuela-equidad, el pacto familia-escuela, la construcción de subjetividad y las políticas sociales en el caso de estudio elegido. Una vez analizados y discutidos los hallazgos, fue claro para mí que las condiciones de educabilidad sufren sendos tránsitos cuando de esclarecer la incursión de lo digital en la escuela se trata.

Ahora, mientras adelanto un nuevo año de labores como profesor de primaria en la escuela pública al mirar el rostro de mis pequeños estudiantes, sus familias y mis queridos colegas, leo con menos apasionamiento las iniciativas digitales que se priorizan por la política digital. Cada uno de ellos está en la situación de construir su propia situación escolar digital a pesar de las limitaciones estructurales que impone una escuela segregada. Tanto familias como escuela están retados a consensuar su rol digital parental, cada vez más lejanos, a una perspectiva pasiva y receptora de la infancia. Las experiencias digitales de la niñez circulan, erosionan y conmocionan los preceptos de la tradicionalidad escolar exponiendo, sensibilidades, miedos y esperanzas traducidas en posibilidades formativas para aprovechar los réditos de la promesa digital. Las perspectivas digitales que reúne la escuela son llamados a traducir la política digital

“más acá”, cercana a las posibilidades y limitaciones. En suma, esta investigación, que resume una trayectoria de formación doctoral, me permitió el reencuentro con mi labor de docente, con la responsabilidad por la investigación como herramienta emancipadora, para terminar, aceptando la importancia que revisten la reflexividad y la implicación docente en el esclarecimiento de las condiciones de educabilidad digital de la niñez en situación de segregación escolar socioeconómica.

Movilidad académica de la formación doctoral

Un criterio de calidad de la formación doctoral es su capacidad de movilidad académica, impactar realidades, más allá de la endogamia institucional propia del estudio de caso. Además, la posibilidad de conmovir a la acción a los demás. Esta trayectoria de formación doctoral permitió los siguientes espacios para la disseminación del saber construido.

1. Ponencia titulada: “¡Al otro lado del río! Condiciones de educabilidad digital de niños y niñas en situación de segregación escolar”. IV Simposio Internacional EDiSo “Voces, silencios y silenciamientos en los estudios del discurso”. Universidad de Santiago de Compostela, 5 al 7 de junio de 2019.
2. Ponencia titulada: “Una lectura escolar (pos)pandémica a los documentos de política económica CONPES 3975 de 2019 y 3988 de 2020”. Universidad Pontificia Bolivariana, 1 y 2 de octubre de 2020.
3. Ponencia titulada: “Itinerarios docentes hacia el aprendizaje digital en contextos de segregación escolar socioeconómica”. 1.er Congreso Internacional de investigación educativa “El espíritu investigador en la escuela” – El maestro investigador. Ministerio de Educación Nacional de Colombia, Ministerio de Ciencia y Tecnología de Colombia,

Universidad Autónoma de Bucaramanga, Universidad de los Andes, Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico -IDEP-. Bucaramanga, 26 y 27 de mayo de 2022.

4. Artículo de investigación publicado: “Réplicas en Redes Sociales que Denuncian Desigualdades de la Estrategia #AprenderDigital en Tiempos de covid-19” en la Revista de Educación para la Justicia Social de la Universidad Autónoma de Madrid. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.018>
5. Artículo de investigación publicado: “Aprendizajes digitales construidos junto a niños y niñas en situación de segregación escolar socioeconómica” en la Revista Iberoamericana de Educación. <https://doi.org/10.35362/rie8514100>
6. Séptimo puesto en la convocatoria nacional de Colombia: “El maestro y la investigación en la escuela 2021”. Ministerio de Ciencia y Tecnología, Universidad de los Andes, IDEP Bogotá y la Universidad de Bucaramanga.
7. Capítulo de libro aprobado y en edición: “Itinerarios docentes hacia el aprendizaje digital en contextos de segregación escolar socioeconómica”, EN: Bermeo, M; García, P.; González, L. y Delgado, L.: “Hacia una educación para la diversidad. Investigación docente sobre inclusión en escuelas colombianas” en el marco del proyecto nacional: “El maestro y la investigación en la escuela 2021”. Ministerio de Ciencia y Tecnología, Universidad de los Andes, IDEP Bogotá y la Universidad de Bucaramanga.
8. Artículo de reflexión en proceso de evaluación, Revista *Kavilando*: “Esa necesaria problematización de la segregación escolar socioeconómica como violencia estructural”.

9. Artículo de investigación en proceso de evaluación, Revista Comunicación: “La doxa meritocrática de los Conpes de Política digital 3975 y 3988”
10. Artículo de investigación en proceso de evaluación por la convocatoria “Problemáticas Educativas Contemporáneas” en la Revista Latinoamericana de Educación: “Las condiciones de educabilidad digital de la niñez en situación de segregación escolar socioeconómica”.
11. Acreditación en el curso de Pensamiento computacional para niñas y niños convenio MinEducación y el British Council 2020.
12. Certificación *student trainer* Atlas ti.
13. Aplicación para la certificación *senior trainer* Atlas ti: Construcción de un indicador de validez interna para medir la representatividad de los participantes en la construcción de los datos. Derivada de la presente tesis.

Referencias

- Adell, J. (2018). Más allá del instrumentalismo en tecnología educativa. En J.G. Sacristán, *Cambiar los contenidos, cambiar la educación* (pp. 132-146). Morata.
- Alcaldía de Bello. (2009). *Revisión y ajuste del plan de ordenamiento territorial de Bello Acuerdo 033 de 2009*. <https://bit.ly/3iK8zP3>
- Alcaldía de Bello. (2020). *Plan Municipal de Desarrollo de Bello*. <https://bit.ly/33v2ihO>
- Alderson, P. (2013). *Childhoods real and imagined. Volume 1: An introduction to critical realism and childhood studies*. Routledge.
- Alexander-Tanner, R., & Ayers, W. (2013). *Enseñar, un viaje en cómic*. Morata.
- Anabalón-Mercado, M., Carrasco-Paiva, S., Díaz-Elgueta, D., Gallardo-Urrutia, C., & Cárcamo-Vásquez, H. (2008). El compromiso familiar frente al desempeño escolar de niños y niñas de educación general básica en la ciudad de Chillán. *Horizontes Educativos*, 13(1), 11–21. <http://bit.ly/3tmKYqW>
- Ander-Egg, E. (2011). *Aprender a investigar. Nociones básicas para la investigación social*. Brujas.
- Ball, S. J., Juneman, C., & Santori, D. (2017). *Edu.net Globalisation and education policy mobility*. Routledge.
- Baquero, R. (2001). La educabilidad bajo sospecha. *Cuadernos de Pedagogía*, (9), 1–18. <https://bit.ly/2O8cOqV>
- Baquero, R. (2013). Sospechas cruzadas: El problema de la educabilidad. *Diálogos pedagógicos*, 11(21), 157–190. <http://bit.ly/3rtfPk1>
- Bellei, C. (2013). El estudio de la segregación socioeconómica y académica de la educación chilena. *Estudios Pedagógicos*, 39(1), 325–345. <https://doi.org/10.4067/S0718->

07052013000100019

Bello, M. (2002). Perú Equidad social y educación. IPEE-Unesco. <https://bit.ly/3cCql4e>

Bello, M., & Villarán, V. (2004). *Educación, reformas y equidad en los países de los Andes y cono sur: dos escenarios en el Perú*. IPEE-Unesco. <http://bit.ly/36IfJgv>

Bello, M., & Villarán, V. (2009). Las relaciones de la escuela con la familia y la comunidad, en el camino hacia la equidad. En N. López, *De relaciones, actores y territorios: hacia nuevas políticas en torno a la educación en América Latina*. IPEE-Unesco (pp. 115-170).

<https://bit.ly/3ttNU5m>

Bloor, M., & Wood, F. (2006). *Keywords in qualitative methods. A vocabulary of research concepts*. Sage.

Blumer, H. (1982). *El interaccionismo simbólico. Perspectiva y método*. Hora.

Bonal, X. (1998). *Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Piados.

Bonal, X. (2006). *Globalización educación y pobreza en América Latina ¿Hacia una nueva agenda política?* CIBOD. <http://bit.ly/3rphcQM>

Bonal, X. (2011). Hábitus, identidad y política educativa. Reflexiones para una nueva agenda de reformas. En N. López, *Escuela, Identidad y Discriminación* (pp. 198-238). IPEE-Unesco.

<https://bit.ly/3riXSUY>

Bonal, X. (2017, 16 de febrero). ¿Es posible educar en cualquier contexto? El Diario de la Educación. [Entrada de blog]. <https://bit.ly/39NH0Qo>

Bonal, X. (2018). *La Política educativa ante el reto de la segregación escolar en Cataluña*.

UNESCO Digital Library. <https://bit.ly/3pSsCMf>

Bonal, X., & Tarabini, A. (2010). *Ser pobre en la escuela Habitus de pobreza y condiciones de*

educabilidad. Miño y Dávila.

Bonal, X., & Tarabini, A. (2012). La educabilidad: educación, pobreza y desigualdad. *Cuadernos de Pedagogía*, (425), 1–4. <https://bit.ly/2MubtKG>

Buckingham, D. (2013). *La infancia materialista. Crecer en la cultura consumista*. Morata.

Buckingham, D. (2019). *The media education manifesto*. Polity Press.

Cano-Hila, A.B. & Argemí-Baldich, R. (2021). Early childhood and lockdown: The challenge of building a virtual mutual support network between children, families and school for sustainable education and increasing their well-being. *Sustainability* (13) 3654. <https://doi.org/10.3390/su13073654>

Castañeda, E. (2002). *Colombia Equidad social y educación*. IPE- Unesco. <https://bit.ly/3oPLWZp>

Castañeda, E. (2003), Construcción de sujeto, en Documentos para Discusión. IPE - UNESCO

Castañeda, E, Convers, A., & Paz, M. (2004). *Colombia. Equidad, desplazamiento y educabilidad*. IPE-Unesco. <http://bit.ly/36JTEhw>

Cerletti, L. (2009). Familias y escuelas: Aportes de una investigación etnográfica a la problematización de supuestos en torno a las condiciones de escolarización infantil y la categoría “familia.” *Intersecciones en Antropología*, 11(1), 185–198. <http://bit.ly/2MAomCS>

Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory: A practical guide through qualitative analysis*. Sage.

Charmillot, S., & Felouzis, G. (2020). Modes of Grouping Students, Segregation and Educational Inequalities. A Longitudinal Analysis of a Cohort of Students in Switzerland. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educacion*, 18(4), 31–56. <https://doi.org/10.15366/REICE2020.18.4.002>

- Cobo, C., y Moravec, J. (2011). *Aprendizaje invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Razón y palabra.
- Córdoba, C., Laborda, A., & Reyes, C. (2020). Preferencias de Elección de Escuela en dos casos de alta segregación escolar. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 18(4), 325–344. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.4.013>
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & Research desing. Choosing among five approaches*. Sage.
- Creswell. (2012). *Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Pearson.
- Departamento Nacional de Estadística de Colombia. (2018). *¿Cuántos somos?*
<http://bit.ly/39PzowL>
- Departamento Nacional de Estadística de Colombia. (2021). *Estratificación socioeconómica*. Recuperado el 14 de abril de 2021, de <https://bit.ly/3xKuo5f>
- De Certeau, M. (2000). *La invención de lo cotidiano*. Universidad Iberoamericana Biblioteca Francisco Xavier Clavigero.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). *The Sage handbook of qualitative research*. Sage.
- Departamento Nacional de Planeación. (2019). *CONPES 3975 Transformación digital e inteligencia artificial*. Consejo Nacional de Política Económica y Social - Republica de Colombia. <https://bit.ly/3pVdEVW>
- Departamento Nacional de Planeación. (2020). *CONPES 3988 Tecnologías para aprender*. Consejo Nacional de Política Económica y Social - Republica de Colombia.
<https://bit.ly/3trJbB5>

- Di Virgilio, M & Perelman, M. (2014). Ciudades latinoamericanas. Desigualdad, segregación y tolerancia. Clacso.
- Domenech-Francesch, J. (2018). *Elogio de la educación lenta*. Graó.
- Duarte, J., & Bos, M. (2012). *Desigualdad en los aprendizajes de los alumnos colombianos*. *BID Educación*. <https://bit.ly/3pUyvZm>
- Duk, C., & Murillo, F. J. (2019). Segregación Escolar y Meritocracia. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(1), 11–13. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000100011>
- Dupriez, V. (2010). *Methods of grouping learners at school*. Unesco.
- Elliot, J. (2000). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Morata.
- Ende, M. (2015). *Momo*. Alfaguara
- Feijoó, M. (2002). *Argentina: Equidad social y educación en los años '90*. IPE-Unesco. <https://bit.ly/39QQxGq>
- Feijoó, M., & Corbetta, S. (2005). *Escuela y pobreza. Desafíos educativos en dos escenarios del Gran Buenos Aires*. IPE-Unesco. <https://bit.ly/3oRIcGT>
- Fernández-Enguita, M., & Vázquez-Cupeiro, S. (2016). *La larga y compleja marcha del Clip al Clic. Escuela y profesorado ante el nuevo entorno digital*. Fundación Telefónica. <https://bit.ly/36II3R1>
- Ferrando, F., Hernández-Almeida, M., Oreiro, C., Seijas, M.-N., & Urraburu, J. (2020). Evolución de la Segregación Socioeconómica en la Educación Pública de Uruguay. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 18(4), 143–169. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.4.006>

- Formichella, M., & Krüger, N. (2019). Educability conditions and school results in vulnerable neighborhoods of the city of Bahía Blanca, Argentina. *Obets*, 14(1), 89–118.
<https://doi.org/10.14198/OBETS2019.14.1.03>
- Freeman, M. (2016). *Modes of Thinking for Qualitative Data Analysis*. Routledge.
- Friese, S. (2019). *Qualitative Data Analysis with ATLAS.ti*. Sage.
- Galtung, J. (1969). Violence, Peace, and Peace Research. *Journal of Peace Research*, 6(3), 167–191. <https://bit.ly/3qvI69U>
- Garcia, C. (2019). *La segregación territorial y la revisión general de la estratificación socioeconómica en Medellín* [Trabajo de grado especialización, Universidad de Antioquia]. Biblioteca Digital UdeA. <https://bit.ly/3g46EmG>
- Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.
- Giroux, H. (2003). *La inocencia robada. Juventud, multinacionales y política cultural*. Morata.
- Guba, E. G. (1990). *The Paradigm Dialog*. Sage.
- Hammersley, M. (1993). On the Teacher as Researcher. *Educational Action Research*, 1(3), 425–445. <https://doi.org/10.1080/0965079930010308>
- Hiernaux, D. (2014). Proyectos que dividen, ciudades que segregan. En M.M. di Virgilio & M. D. Perelman, *Ciudadeslatinoamericanas. Desigualdad, segregación y tolerancia* (pp. 253–276). Clacso.
- Hutchens, R. (2004). One measure of segregation. *International Economic Review*, 45(2), 555–578. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2354.2004.00136.x>

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación -Icfes-. (2019). *¿Cómo se construye el índice de nivel socioeconómico (INSE) en el contexto de las pruebas SABER?*

<https://bit.ly/3cJDmZY>

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación -Icfes-. (2020, 23 de junio). *DataIcfes*.

<http://bit.ly/2O8jtBr>

Ireson, J., & Hallam, S. (2001). *Ability grouping in education*. Sage - Paul Chapman Publishing.

Kaztman, F., & Retamoso, A. (2007). Efectos de la segregación urbana sobre la educación en Montevideo. *Revista de la CEPAL*, (91), 133–152. <https://doi.org/10.18356/81526422-es>

Kemmis, S., & McTaggart, R. (2005). Participatory action research: Communicative Action and the Public Sphere. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln, *The Sage Handbook of Qualitative Research* (pp. 559–604). Sage.

Krmpotic, C., & Farré, M. (2008). Violencia social y escuela: un relato empírico desde barrios críticos. *Revista Katálisis*, 11(2), 195–203. <https://doi.org/10.1590/s1414-49802008000200005>

Krüger, N. (2013). Segregación social y desigualdad de logros educativos en Argentina. *Education Policy Analysis Archives*, (21) <https://doi.org/10.14507/epaa.v21n86.2013>

Krüger, N. (2014). Más allá del acceso: segregación social e inequidad en el sistema educativo argentino. *Cuadernos de Economía*, 33(63), 513–542. <https://doi.org/10.15446/cuad.econ.v33n63.45344>

Krüger, N. (2019). Socioeconomic school segregation as a dimension of educational exclusion: Fifteen years of evolution in Latin America. *Education Policy Analysis Archives*, (27). <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3577>

- Krüger, N. (2020). Efectos Compañero en Contextos Escolares Altamente Segregados. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 18(4), 171–196.
<https://doi.org/10.15366/reice2020.18.4.007>
- Lanier, J. (2019). *Diez razones para borrar tus redes sociales de inmediato*. Debate.
- Lieberson, S. (1981). An asymmetrical approach to segregation. En R. van Kempen, *Ethnic Segregation in cities* (pp. 61-82). Croom Helm
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage
- Lisboa, T., Campelo, M., Macedo, F., & Lopes, D. (2020). School segregation and education inequalities at the start of schooling in Brazil. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educacion*, 18(4), 77–96.
<https://doi.org/10.15366/REICE2020.18.4.003>
- Livingstone, S. (2016). *Global Kids Online Research Toolkit: Getting started with the Global Kids Online Research toolkit*. <https://bit.ly/2O9HIEP>
- Livingstone, S. & Byrne, J. (2018). Parenting in the Digital Age. The Challenges of Parental Responsibility in Comparative Perspective. En G. Mascheroni; C. Ponte y A. Jorge (eds.) *Digital Parenting. The Challenges for Families in the Digital Age*. (pp. 19-30). Nordicom
<https://bit.ly/3iaO8to>
- Livingstone, S., & Blum-Ross, A. (2020). *Parenting for a digital future. How Hopes and Fears about Technology Shape Children's Lives*. Oxford University Press.
- Lopera-Zuluaga, E. C. (2020). Réplicas en Redes Sociales que Denuncian Desigualdades de la Estrategia #AprenderDigital en Tiempos de Covid-19. *Revista Internacional de Educación Para La Justicia Social*, 9(3), 335–352. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.018>
- Lopera-Zuluaga, E. C., Marín-Ochoa, B. E., & García-Franco, L. J. (2021). Aprendizajes

digitales construidos junto a niñas y niños en situación de segregación escolar socioeconómica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 85(1), 135–157.

<https://doi.org/10.35362/rie8514100>

López, N. (2007). *Escuela y contexto social en América Latina. Cuando la globalización llega al aula*. IIPE-Unesco

López, N. (2009). *De relaciones, actores y territorios: hacia nuevas políticas en torno a la educación en América Latina*. IIPE-Unesco. <https://bit.ly/3ttNU5m>

López, N., & Tedesco, J. C. (2002). *Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina*. IIPE-Unesco

Malpartida, F. y Nolasco, G. (2021). *E-Ghetto: La segregación escolar digital y la resiliencia urbana en el distrito de San Juan de Lurigancho, Lima, 2020* [Tesis de pregrado arquitectura, Universidad César Vallejo]. Repositorio digital Universidad César Vallejo.

<https://bit.ly/3qg932K>

Marin, D., Santana, P. J., & Castro, M. M. (2021). Escuela Digital: estrategias y materiales didácticos digitales. *Revista Iberoamericana de Educación*, 85(1), 9–12.

<https://doi.org/10.35362/rie8514179>

Martín-Barbero, J. (2002). *La educación desde la comunicación*. Norma.

Martínez-Boom, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva en América Latina. Dos modos de modernización en América Latina*. Anthropos.

Martínez-Garrido, C., Siddiqui, N., & Gorard, S. (2020). Longitudinal study of socioeconomic segregation between schools in the UK. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educacion*, 18(4), 123–141.

<https://doi.org/10.15366/REICE2020.18.4.005>

- Martínez, J., & Fernández, E. (2018). *Ecologías de Aprendizaje: Educación Expandida en Contextos Múltiples*. Morata.
- Mediavilla, M., & Gallego, L. (2016). Les déterminants de la réussite scolaire à l'école primaire au Brésil: Une analyse multifactorielle. *Educacao e Sociedade*, 37(134), 195–216.
<https://doi.org/10.1590/ES0101-7330201683265>
- Mejía, M., & Awad, M. (2016). *Educación popular hoy. En tiempos de globalización*. Ediciones Aurora.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded source book*. Sage.
- Munhall, P. L. (2001). *Nursing research: A qualitative perspective*. Jones and Barlett Publishers.
- Murillo, F. J. (2016). Midiendo la segregación escolar en América Latina. Un análisis metodológico utilizando el TERCE. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 14 (4), 33-60. <https://doi.org/10.15366/reice2016.14.4.002>
- Murillo, F. J. (2020). *El Grave Desafío de la Segregación Escolar en Colombia*. Fundación Santillana. <https://bit.ly/3pSDoCa>
- Murillo, F. J., & Carrillo, S. (2020). Una panorámica de la segregación escolar por nivel socioeconómico en educación primaria en Perú y sus regiones. *Revista Argumentos*, 1(1), 7–31. <https://doi.org/10.46476/ra.vi1.9>
- Murillo, F. J., & Duk, C. (2016). Editorial: Segregación Escolar e Inclusión School Segregation and Inclusion. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(2), 11–13.
<http://bit.ly/39Nn7sQ>
- Murillo, F. J., Duk, C., & Martínez-Garrido, C. (2018). Evolución de la segregación socioeconómica de las escuelas de América Latina. *Estudios Pedagógicos*, 44(1), 157-179.

<https://doi.org/10.4067/s0718-07052018000100157>

Murillo, F. J., & Graña, R. (2020). ¿Segregación Escolar por Nivel Socioeconómico o por Nivel de Estudios de los Padres? *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 18(4), 9–29. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.4.001>

Murillo, F. J., & Martínez-Garrido, C. (2017). Segregación Social en las escuelas públicas y privadas en América Latina. *Educação & Sociedade*, 0, 727–750. <https://doi.org/10.1590/es0101-73302017167714>

Murillo, F. J., & Martínez-Garrido, C. (2018). Magnitude of school segregation by socioeconomic level in Spain and its Autonomous Communities and comparison with the countries of the European Union. *Revista de Sociología de La Educación*, 11(1), 37–58. <http://bit.ly/2MXxXDo>

Narodowski, M. (2016). *Un mundo sin adultos. Familia, escuela y medios frente a la desaparición de la autoridad de los mayores*. Debate.

Narodowski, M., Baquero, R., Tenti, F., & Terigi, F. (2004). Educabilidad en tiempos de crisis: Condiciones sociales y pedagógicas para el aprendizaje escolar. *Novedades Educativas*, (168), 18–31.

Navarro, L. (2002). *Chile Equidad social y educación*. IPE-Unesco

Navarro, L. (2003). La noción de “condiciones de educabilidad” como expresión de la demanda por un mínimo de equidad social para la educación. *Notas para una discusión. Paulo Freire Revista de Pedagogía Crítica*, 2(2), 97-110. <https://bit.ly/3ijaWqV>

Navarro, L. (2004). *La Escuela y las condiciones sociales para aprender y enseñar: equidad social y educación en sectores de pobreza urbana (Chile)*. IPE-Unesco

- Navarro, L. (2009). ¿Qué políticas de pedagogía y gestión escolar son necesarias? En N. López, *De relaciones, actores y territorios: hacia nuevas políticas en torno a la educación en América Latina* (pp. 39-114). IPE-Unesco. <https://bit.ly/3ttNU5m>
- Navarro, L. (2017). *Condiciones de educabilidad y política educativa*. <https://bit.ly/3yORFVe>
- Neufeld, M. R., y Thisted, J. A. (2004). "Vino viejo en odres nuevos": acerca de educabilidad y resiliencia. *Cuadernos de Antropología Social*, (19), 83-99. <https://bit.ly/39PBQUf>
- Observatorio Colombiano de Innovación Educativa con Uso de TIC -Obsedutic- (2018). *Base de datos del Observatorio Colombiano de Innovación Educativa con Uso de TIC*. <http://bit.ly/3azIgpp>
- OCDE. (2011). *Equity and Quality in Education - Supporting Disadvantaged Students and Schools*. OCDE. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en>
- OCDE. (2013). *PISA 2012 Results: Excellence Through Equity: Vol. II*. OCDE. <https://doi.org/10.1787/9789264201132-en>
- OCDE. (2016). *Overview: Excellence and Equity in Education: Vol. I*. OCDE. <https://doi.org/10.1787/9789264266490-5-en>
- Orlowski, J. (Director). (2020). El dilema de las redes sociales [Película]. The Space Program
- Oxfam. (2016). *Privilegios que niegan derechos: desigualdad extrema y secuestro de la democracia en América Latina y el Caribe*. <http://bit.ly/2NXzr11>
- Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Sage
- Pavez, M. (2014). *Los derechos de la infancia en la era de Internet*. Serie Políticas Sociales, Unesco. <http://bit.ly/2Lmnq4v>
- Penalva, C. (2003). *Postcodificación y análisis de datos textuales: análisis cualitativo con Atlas.ti*. <https://bit.ly/3AMfJIG>

- Pinto, L. (2019). *Rediseñar la escuela para y con las habilidades del siglo XXI: Documento básico*. Fundación Santillana
- Ramírez, L., & Vazquez, E. (2020). Understanding the changes in school segregation. An analysis based on microdecompositions. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 18(4), 97–121.
<https://doi.org/10.15366/REICE2020.18.4.004>
- Rivas, A. (2019a). ¿Quién controla el futuro de la educación? Siglo XXI.
- Rivas, A. (2019b). *Qué hay que aprender hoy? De la escuela de las respuestas a la escuela de las preguntas*. Fundación Santillana.
- Román Mendoza, E., & Suárez-Guerrero, C. (2021). Ecosistemas locales de aprendizaje ante la globalización tecnológica. Retos de los modelos educativos digitales pospandemia. *RIITE Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, (11), 1–11.
<https://doi.org/10.6018/riite.503001>
- Rossetti, M. (2014). *La segregación escolar como un elemento clave en la reproducción de la desigualdad*. Cepal. <http://bit.ly/2MUoMDR>
- Schmuck, R. A. (2006). *Practical action research for change*. Corwin Press.
- Selwyn, N. (2016a). *Is Technology Good for Education?* Polity Press.
- Simons, H. (1996). The paradox of case study. *Cambridge Journal of Education*, 26(2), 225–240. <https://doi.org/10.1080/0305764960260206>
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Morata.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Stenhouse, L. (2003). *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata.

- Tarabini, A. (2008a). *Educación, pobreza y desarrollo agendas globales, políticas nacionales, realidades locales* [tesis doctoral, Universidad de Barcelona]. Tesis Doctorals En Xarxa.
<https://bit.ly/3jjJ4mo>
- Tedesco, J. C. (2000). Panorama y desafíos de la educación. Los desafíos de las reformas educativas en América Latina. *Pedagogía y Saberes* (14).
<https://doi.org/10.17227/01212494.14pys5.14>
- Tedesco, J.C. (2012). *Educación y justicia social en América Latina*. Fondo de Cultura Económica.
- Tillmann-Healy, L. M. (2003). Friendship as Method. *Qualitative Inquiry*, 9(5), 729–749.
<https://doi.org/10.1177/1077800403254894>
- Torres-Santomé, J. (2012). *La justicia curricular El caballo de Troya de la cultura escolar*. Morata.
- Unesco. (1990). *Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*.
<https://bit.ly/2YJWEpx>
- Unesco. (2019). *Descifrar el código: La educación de las niñas y las mujeres en ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM)*. <https://bit.ly/3aDguIz>
- Unicef. (2017). *Estado Mundial de la Infancia 2017. Niños en un mundo digital*.
<https://uni.cf/3cMpP3B>
- Universidad Nacional de Colombia. (2018). *Informe final del estudio de medición y evaluación de impacto de CPE 2014-2018*. <http://bit.ly/39PeJZE>
- Urrego, A. (2011). El taller como estrategia para el desarrollo de habilidades, una propuesta para estudiantes de licenciatura en educación básica. *Revista Politécnica*, 7(12), 25-33.
<https://bit.ly/3skzST9>

- Van Manen, M. (2010). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Paidós.
- Van Manen, M. (2016). *Fenomenología de la práctica. Métodos de donación de sentido en la investigación y la escritura fenomenológica*. Editorial Universidad del Cauca.
- Verger, A., & Bonal, X. (2011). La estrategia educativa 2020 o las limitaciones del banco mundial para promover el "aprendizaje para todos". *Educação & Sociedade*, 32(117), 911–932. <http://bit.ly/2MrCBdf>
- Williamson, B. (2016). Digital methodologies of education governance: Pearson plc and the remediation of methods. *European Educational Research Journal*, 15(1), 34–53. <https://doi.org/10.1177/1474904115612485>
- Williamson, B. (2017). *Big data en educación. El futuro digital del aprendizaje, la política y la práctica*. Morata.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Paidós.
- Woods, P. (2012). *Sociology and the school. An interactionist viewpoint*. Routledge.
- Yin, R.K. (2003). *Case study research. Design and methods*. Sage.
- Zavalloni, G. (2011). *La pedagogía del caracol. Por una escuela lenta y no violenta*. Graó.
- Zemelman, H. (2005). *Voluntad de conocer. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*. Anthropos.

Anexos

Anexo 1. Acta sustentación pública Lectio Coram

**UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA
DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES
ACTA DE JURADOS LECTIO CORAM**

En la fecha, los suscritos asistimos a la Presentación Pública del Proyecto de Tesis Doctoral, donde el estudiante del Doctorado en Ciencias Sociales:

EDWAR CAMILO LOPERA ZULUAGA

Sustentó su proyecto de tesis:

"CONTRADICCIONES ENTRE NIÑOS CONSUMIDORES DE CONTENIDOS "YOUTUBERS" Y LA PRAXIS DOCENTE EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA LICEO ANTIOQUEÑO, MUNICIPIO DE BELLO SEMESTRE 2017-2"

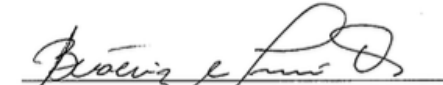
Elaborada como requisito para continuar con su tercer año de formación doctoral EN CIENCIAS SOCIALES, trabajo que habíamos examinado previamente a la sesión. Oída la presentación y sustentación acordamos la siguiente calificación (**señale con una X**):


 X
Aprobado

Reprobado

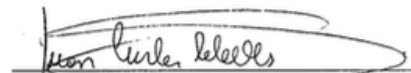
Justificación:

El estudiante debe incorporar las observaciones sugeridas en la sustentación pública.


Directora: Dra. Beatriz Elena Marín Ochoa

PA / 
Jurado: Dr. Alvaro Gómez Fernández


Jurado: Dra. Ofelia Roldán Vargas


Jurado: Dr. Juan Carlos Ceballos Sepúlveda

Anexo 2.Solicitud consentimiento institucional para el trabajo de campo

Doctor
VÍCTOR ANDRÉS GONZÁLEZ CARDONA
Rector Institución Educativa La Camila
Municipio de Bello

Asunto: Solicitud de investigación-intervención escolar.

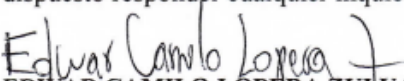
Respetado Doctor González Cardona reciba un fraternal saludo de parte del Grupo de Investigación en Comunicación Urbana (GICU) de la Escuela de Ciencias Sociales de la Universidad Pontificia Bolivariana.

En el marco de la Ruta de Atención Integral para la Convivencia Escolar, Ley 1620 de 2013, nos remitimos a usted, en calidad de representante legal y orientador del colegio de nuestra universidad, para solicitar la inclusión dentro de las prácticas pedagógicas de una propuesta de investigación-intervención que consta de cinco talleres focalizados para estudiantes de quinto grado, liderados por el estudiante del doctorado en Ciencias Sociales Edwar Camilo Lopera Zuluaga quien adelanta su tesis doctoral "*Experiencias vividas en Internet por niños y niñas determinados por las condiciones socioeconómicas y educativas de dos escuelas del Valle de Aburrá*". El objetivo formativo de los talleres es promocionar la reflexión de los niños y las niñas en torno a sus hábitos y experiencias de consumo web.

La propuesta tiene un tiempo de ejecución de 10 meses distribuidos en las siguientes acciones:

Acciones	Tiempo tentativo
Solicitud a directivas institucionales y recepción de aval	Abril-mayo 2018
Aplicación de encuesta web sobre consumos en internet a estudiantes	mayo 2018
Selección de participantes y consentimiento informado	mayo 2018
Diseño y planeación de talleres	mayo 2018
Ejecución de talleres con estudiantes	Primera semana junio 2018 Tercera semana julio 2018 Primera semana agosto 2018 Segunda Semana septiembre 2018
Conversatorio-desayuno con docentes	Semana institucional junio 2018
Evaluación y divulgación de resultados	enero 2019

Espero contar con su beneplácito para conducir la presente propuesta. De antemano estoy dispuesto responder cualquier inquietud que suscite la presente solicitud.


EDWAR CAMILO LOPERA ZULUAGA
Estudiante Doctorado en Ciencias Sociales

Anexo 3. Certificación student trainer Atlas Ti.



atlas.ti
QUALITATIVE
DATA ANALYSIS

CERTIFICATE

ATLAS.ti STUDENT TRAINER-FIRST-STEP INSTRUCTION

THIS CERTIFICATE IS AWARDED TO:

Edwar Lopera

*for satisfactorily meeting the requirements to become a
"Certified ATLAS.ti Student Trainer"*

Madrid, December 6th, 2016

Place, date

*Neringa Kalpokaite,
Manager Certification Program*



atlas.ti

QUALITATIVE
DATA ANALYSIS

Anexo 4. Comprobante adquisición licencia individual Atlas Ti



Edwar Lopera
Carrera 58 # 35 A. 40
0000 Medellín
Colombia

FACTURA

Número de referencia: 157811525
(necesario para todas las consultas)

Fecha de facturación: 24/12/2018

Número de facturación: AKD-73668026722

DATOS DE LA FACTURA

N.º	Nombre del producto	Entrega	Cant.	Precio
1	Licencia de ATLAS.ti para estudiantes (PC + Mac) <small>Para uso personal en el contexto de los estudios académicos reglados del titular de la licencia. Todos los demás usos están prohibidos. La licencia para usar el programa finaliza en cuanto deja de mantenerse el estado de matriculación a tiempo completo. Las licencias para estudiantes son licencias "personales" y no deben instalarse ni usarse en una estación de trabajo que esté en propiedad o bajo el control de una institución u organización. No se debe usar en ningún tipo de contexto comercial u otro contexto que se salga de la formación académica personal del titular de la licencia.</small>	electrónico	1	\$99,00
Subtotal:				\$99,00
IVA (19% sobre \$99,00):				\$18,81
Importe total:				\$117,81

Salvo que se indique lo contrario, la fecha de entrega coincide con la fecha de facturación.

DATOS DE PAGO

Su tarjeta de crédito (xxxxxxxxxxxx0365) ha sido autorizada correctamente. Por favor, tenga en cuenta que el cargo en su tarjeta de crédito aparecerá como "CBA*ATLAS.ti".

- 1 -

cleverbridge AG es el vendedor en esta transacción.
Gereonstr. 43-65, 50670, Colonia, Alemania

Presidente del Consejo de administración:
Dr. Michael Inhester
Consejo de dirección:
Craig Vodnik, Martin Trzaskalik, Reinhard Wille

Tribunal de registro: Tribunal municipal de Colonia /
HRB 58900
NIF-IVA: Registro en marcha
Número de identificación fiscal: 215/5808/2782

Datos bancarios:
Titular de la cuenta: cleverbridge AG
Número de cuenta: 2071645
Código de identificación bancaria: 37070060
Nombre de la entidad bancaria: Deutsche Bank
IBAN: DE83370700600207164500
BIC (SWIFT): DEUTDE33

Anexo 5. Consentimiento informado participación en el estudio



Institución Educativa La Camila. Consentimiento Informado

La noción de educabilidad digital. Un principio de actuación hacia la justicia educativa

El propósito del consentimiento informado es permitir a los participantes de esta investigación acceder de forma clara a la información sobre la naturaleza del estudio a continuación detallado. Este documento es para los representantes legales de los niños y niñas de la Institución Educativa La Camila.

Datos Generales de la investigación:

Título: La noción de educabilidad digital. Un principio de actuación docente hacia la justicia educativa

El propósito del estudio es:

Fundamentar, a través de un estudio de caso instrumental, la noción de educabilidad digital como un principio de actuación docente hacia la justicia educativa.

La presente investigación es liderada por Edwar Camilo Lopera Zuluaga, docente de la Institución Educativa La Camila. Magíster en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de Manizales y aspirante a doctor en Ciencias Sociales de la Universidad Pontificia Bolivariana. La tesis doctoral está bajo la dirección de la doctora en Comunicación PhD. Beatriz Elena Marín Ochoa.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información por recolectar será confidencial y no se usará para ningún otro fin diferente al de la presente investigación. La información será recolectada a partir de entrevistas en profundidad y en grupo, además en talleres creativos. Para tal fin, la grabación de voz, de imágenes y las fotografías serán mecanismos para el registro de la información producida por los niños, niñas y sus familiares. El material sonoro, fotográfico y videográfico será usado solo con fines académicos. Además, la información expresada por cada niño, niña o familiar será estrictamente confidencial. Sus nombres, para efectos de presentación de la información, serán modificados por un seudónimo. Esto para preservar la identidad y privacidad.

La participación en el estudio consiste en la asistencia de los niños y niñas a una entrevista individual con el profesor **Edwar Camilo Lopera Zuluaga**, previa citación por escrito al acudiente. Un (1) taller creativo con el grupo de estudiantes seleccionados para el estudio. Una (1) entrevista individual con el familiar o acudiente, previamente acordada para no alterar las ocupaciones diarias. La información recolectada, a parte de contribuir al proyecto de investigación, ayudará en la toma de decisiones institucionales respecto a la integración de las tecnologías digitales en el currículo escolar. Por tal motivo la participación de ustedes es muy necesaria.

El cronograma de participación es el siguiente:

Entrevistas individuales con niños, niñas y familiares, previa citación por escrito. **Septiembre 16 – octubre 31**

Taller creativo con la totalidad de estudiantes participantes, previa citación por escrito. **Noviembre 4-8**

Presentación final de resultados y compartir navideño. **Noviembre 18-22**

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso llegara a perjudicar de alguna forma el rendimiento académico de los niños y niñas. Si alguna de las actividades llevadas a cabo durante la investigación le pareciera incómoda, tiene usted el derecho de hacérselo saber al profesor **Edwar Camilo Lopera Zuluaga**.

AUTORIZACIÓN

He sido informado(a) de que el **propósito** de este estudio es: Fundamentar, a través de un estudio de caso instrumental, la noción de educabilidad digital como un principio de actuación docente hacia la justicia educativa.

Me han indicado también que mi hijo y/o representado participará dos sesiones, una individual y una grupal lideradas por el profesor **Edwar Camilo Lopera Zuluaga**, **previa citación por escrito**. Además, como familiar o acudiente participaré de una entrevista individual **previa convocatoria por escrito**.

Reconozco que la información que se registre en el curso de esta investigación será estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado(a) de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirar al niño o niña de éste cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para su rendimiento académico. De tener preguntas sobre la participación en este estudio, puedo contactar al profesor **Edwar Camilo Lopera Zuluaga** al correo edwar.lopera@upb.edu.co. Una copia de este consentimiento me será entregada, y puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando haya concluido.

Nombre del niño o niña
T.I:

Firma Padre/Madre/Acudiente
CC: Teléfono de contacto:

Anexo 6. Encuesta acceso, usos y gustos digitales

Encuesta acceso digital

a. Datos personales:

Mi nombre completo es:

Mi grado es:

Mi edad es:

Mi barrio es:

Con quiénes vivo:

b. Datos de acceso

1. Señala con color los elementos que hay en tu casa

- Computador portátil
- Computador de mesa
- Celular
- Tablet
- Smart Tv
- Ninguno

2. ¿En tu casa hay internet?

- Si
- No

3. ¿Dónde haces las tareas o consultas que requieren Internet?

- En mi casa
- Donde un familiar porque en mi casa no hay internet
- Pagamos en un café internet porque en mi casa no hay internet
- Donde un vecino
- No hago tareas con ayuda de internet

4. ¿Cuándo usas internet?

- Todos los días
- Casi todos los días
- Solo los fines de semana
- Solo cuando tengo tareas
- Nunca uso internet

5. ¿Cuáles de estos sitios de internet has visitado los últimos días?

- Facebook
- Twitter
- WhatsApp
- Snapchat
- YouTube
- Google
- Wikipedia
- Ninguno

Encuesta acceso digital

a. Datos personales:

Mi nombre completo es:

Mi grado es:

Mi edad es:

Mi barrio es:

Con quiénes vivo:

b. Datos de acceso

1. Señala con color los elementos que hay en tu casa

- Computador portátil
- Computador de mesa
- Celular
- Tablet
- Smart Tv
- Ninguno

2. ¿En tu casa hay internet?

- Si
- No

3. ¿Dónde haces las tareas o consultas que requieren Internet?

- En mi casa
- Donde un familiar porque en mi casa no hay internet
- Pagamos en un café internet porque en mi casa no hay internet
- Donde un vecino
- No hago tareas con ayuda de internet

4. ¿Cuándo usas internet?

- Todos los días
- Casi todos los días
- Solo los fines de semana
- Solo cuando tengo tareas
- Nunca uso internet

5. ¿Cuáles de estos sitios de internet has visitado los últimos días?

- Facebook
- Twitter
- WhatsApp
- Snapchat
- YouTube
- Google
- Wikipedia
- Ninguno

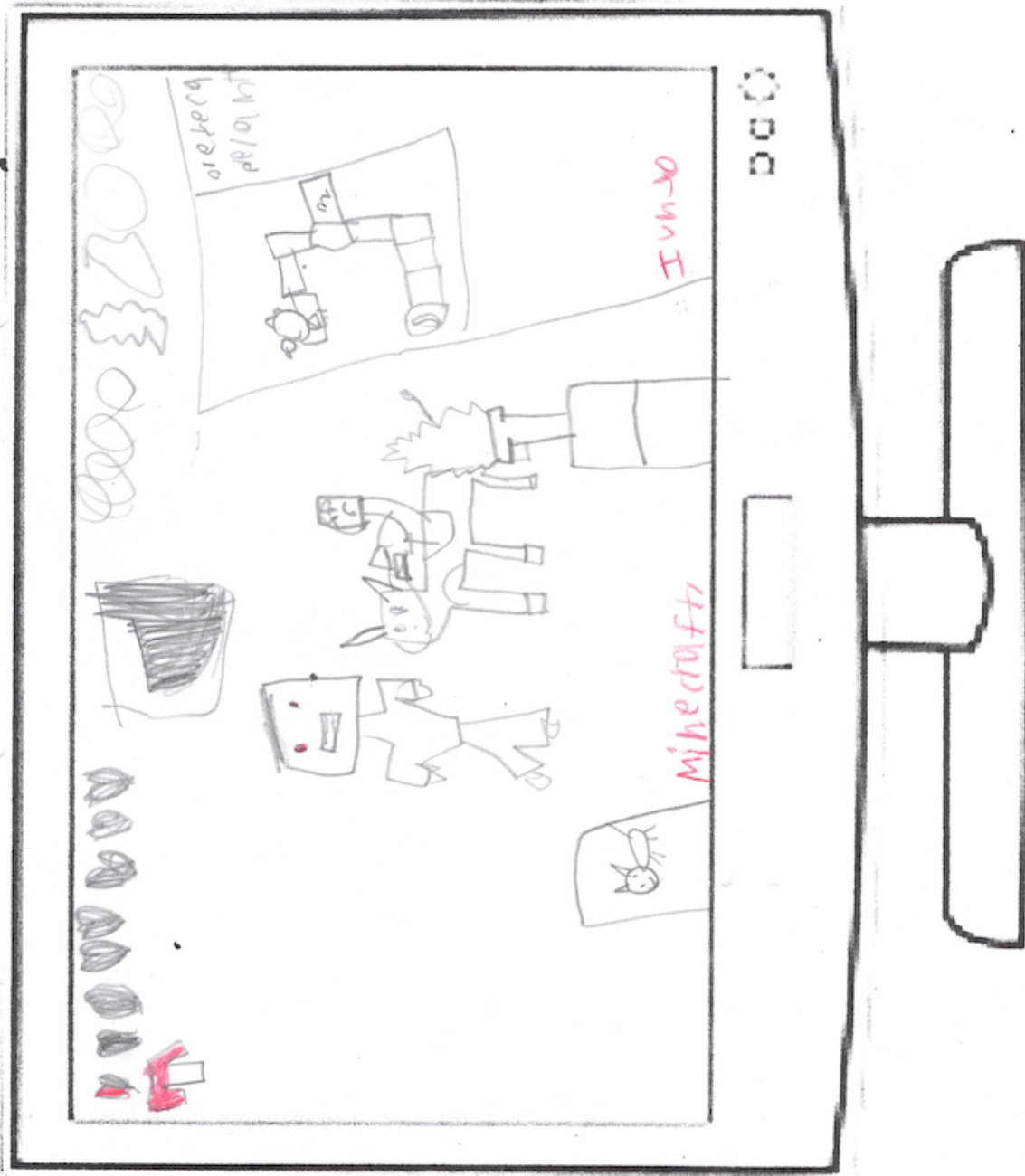
Anexo 7. Hoja de trabajo cartografía de gustos y consumos digitales



Taller de Tecnología e informática

Gustos y consumos digitales

La pantalla de la computadora está apagada, ¡enciéndela! Dibuja o escribe en la pantalla algunas de las actividades preferidas en Internet. Incluye sitios de Internet preferidos, juegos, personajes preferidos, etcétera.



Anexo 8. Encuesta familias

Septiembre de 2018

Consulta: saberes adultos sobre el uso de Internet de niños y niñas

Apreciado/a acudiente

La I.E. La Camila valora las preocupaciones de las familias en torno al uso que los niños y las niñas dan a la Internet. Por este motivo, es nuestro deseo orientar acciones educativas frente al riesgo, las oportunidades y el papel de los adultos frente a la exposición de los niños y las niñas a los contenidos albergados en la Internet. Para comenzar, requerimos contar con su participación en un breve cuestionario que nos permitirá planear las distintas acciones educativas.

Nombres y apellidos del acudiente: _____

Correo electrónico _____

Nombre y apellidos del estudiante _____

Grado (Marque con una X): Primero _____ Segundo _____ Tercero _____ Cuarto _____ Quinto _____

Responda a partir de su experiencia familiar las siguientes preguntas. Si requiere más espacio puede escribir en la parte de atrás de esta hoja.

¿Qué amenazas, riesgos o debilidades cree Usted enfrenta su niño o niña al usar la Internet?

¿Qué oportunidades, ventajas o beneficios cree Usted representa para su niño o niña usar la Internet?

¿Qué responsabilidad o deberes tiene Usted con respecto al uso que su niño o niña da a la Internet?

¿Qué responsabilidad o deberes cree Usted tiene la escuela con respecto al uso que su niño o niña da a la Internet?

El Liceo está decidido a apoyarlo a Usted con respecto al uso que su niño o niña da a la Internet ¿Qué temas deberían tratarse en una escuela de padres sobre el uso de Internet de niños y niñas?

La Camila planeará algunos talleres de formación, de participación voluntaria, para acudientes sobre riesgos, oportunidades y responsabilidades de los adultos en el uso de la Internet de niños y niñas. Marque con una X un posible horario disponible por usted para asistir a los talleres.

En semana preferiblemente por la mañana _____ En semana preferiblemente por la tarde _____

En semana preferiblemente en la noche _____ Sábados preferiblemente en la mañana _____

Sábados preferiblemente en la tarde _____ No me interesa participar _____

Estoy interesado(a) en participar, pero no cuento con disponibilidad de tiempo _____

Otro horario, ¿Cuál? _____

Muchas gracias por su participación.

Anexo 9. Formato diario pedagógico de observación

Formato de la ficha
Título de la ficha (que dé una idea de lo central de la experiencia)
Nombre de la persona que la elabora:
Organismo/Institución:
Fecha de elaboración de la ficha:
Lugar:
Contexto de la situación (1 o 2 frases sobre el contexto en que se dio el momento significativo: dónde, cuándo, quiénes participaron, con qué propósito...; es decir, una referencia que ubique lo que se va a relatar en un contexto más amplio).
Relato de lo que ocurrió (1 página <i>describiendo y narrando</i> lo que sucedió, de tal manera que se pueda dar cuenta del desarrollo de la situación, su proceso y el rol desempeñado por los diferentes actores involucrados).
Aprendizajes (1/2 página sobre las enseñanzas que ese momento nos ha dejado y cómo nos podrían servir para un futuro. Se puede incluir recomendaciones o sugerencias).
Palabras clave: (descriptor(es) que nos permita(n) identificar los temas centrales a los que se refiere la experiencia).

Anexo 10. Taller Cuento sobre internet

Proyecto MOMO. Hablemos sobre Internet

Escribe a continuación una historia sobre la Internet

Mi nombre y apellidos son:

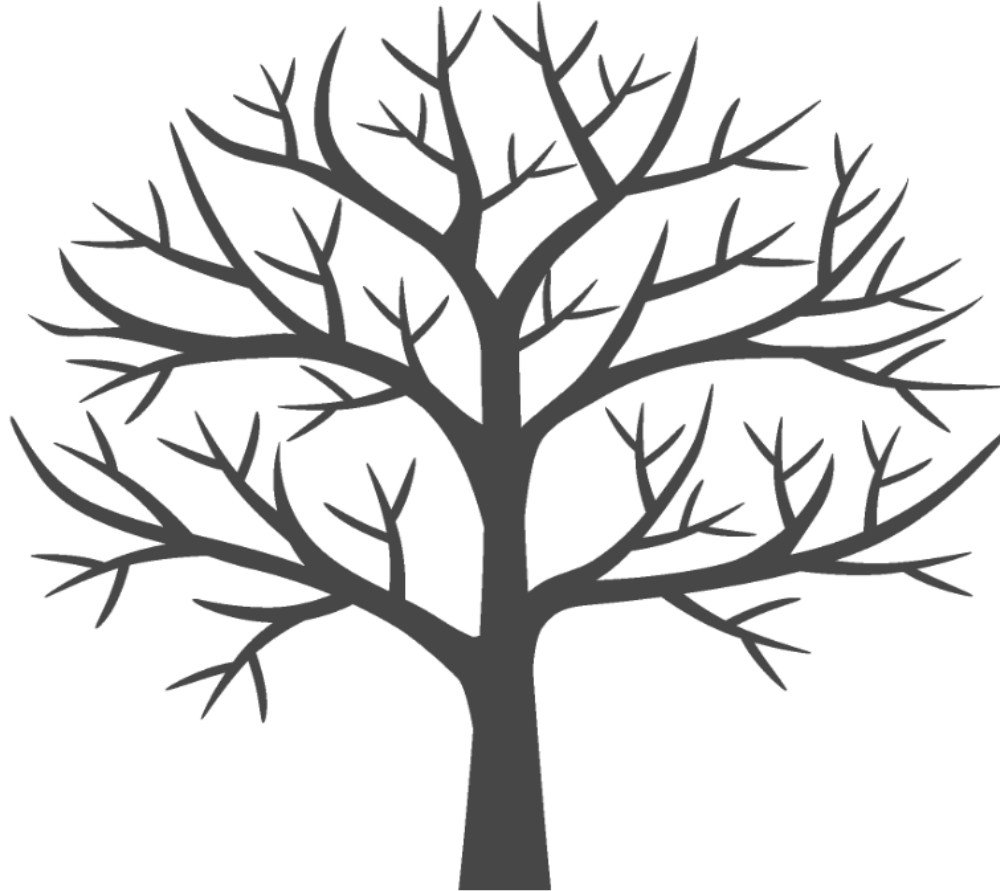


Lined writing area for the student's story.




Anexo 11. Hoja de trabajo taller árbol de habilidades digitales

Área de Tecnología e Informática
Ecología de aprendizajes. ¿De qué soy capaz en mi dispositivo digital y en Internet? En Internet soy capaz de...



Anexo 12. Taller graduación estrategia digital Iungo

EDUCABILIDAD 

Acto de graduación IUNGO

Reto 1: El algoritmo de ingreso

Las habilidades del siglo XXI requieren de personas capaces de pensar de forma ordenada, lógica y estructurada para resolver problemas de la vida diaria.

El siguiente Algoritmo de Ingreso te permitirá llegar al aula de clases asignada por el profesor para la primera parte del Acto de Graduación IUNGO. Vamos a trabajar en equipo.

¡Bienvenidos al reto!

Para llegar al aula asignada ubícate en la reja de ingreso al colegio:

- cuando se ejecuta
- Ubicar en reja de ingreso
- avanzar ▾ 15 pasos
- Detenerse
- Subir 1 escala
- avanzar ▾ 2 pasos
- Subir 19 escalas
- girar a la derecha U ▾
- girar a la derecha U ▾
- avanzar ▾ 10 pasos
- girar a la izquierda U ▾
- ingresar al aula
- Tomar asiento

Saludos: si has llegado hasta el aula indicada en el Algoritmo de Entrada es porque eres capaz de seguir instrucciones lógicas, ordenadas y estructuradas.

Voltea la hoja y continúa el reto dos: Recupera la Experiencia

2

**Reto 2: Recupera la experiencia IUNGO**

Escribe tus respuestas para las dos siguientes preguntas. Tienes 20 minutos

¿Qué aprendí con IUNGO?

Yo aprendí a ejecutar y a desarrollar mi inteligencia y mis habilidades como exploradora en los retos de iungo

ACTO DE GRADUACION DEL PROYECTO IUNGO

¿Es importante la tecnología

para la educación del niño(a)?

¿Por qué?

Por que la tecnologia nos enseña nuevas cosas que no conocemos y podemos hacer tareas que nos manden de la institucion

Has finalizado! Te esperamos en el patio central. Inicia la Graduación

Anexo 13. Consentimiento grupo focal estudiantes



Julio 25 de 2019

Estimado(a) Acudiente

En el marco del proyecto personal del área de Tecnología e Informática "IUNGO", deseo como profesor conocer las distintas experiencias vividas por los niños y las niñas durante estos dos meses de trabajo. Por tanto, solicito muy comedidamente autorizar al niño para asistir a una sesión de estudio junto al profesor Edwar Camilo Lopera Zuluaga **mañana viernes 26 de julio entre las 10:00 am y las 11:00 am**. Después de dicho horario los estudiantes regresan a su casa.

Autorización:

Firma acudiente _____ Cédula _____ Teléfono: _____

Anexo 14. Guía grupo focal estudiantes

Objetivo: Indagar por historias y vivencias que componen la trayectoria de aprendizaje construida por niños y niñas de la I.E La Camila usuarios de la plataforma de pensamiento computacional IUNGO.

Temas:

Sobre la plataforma

¿Cómo te has sentido usando la plataforma Iungo? ¿Te gusta la plataforma Iungo?

¿Qué es lo que menos te gusta de la plataforma? ¿Qué le cambiarías para que fuera más divertida?

¿Cuáles son las cosas que más te gustan? ¿Qué es lo más divertido de realizar Iungo?

Si pudieras comparar la plataforma Iungo con algo, ¿con qué lo compararías? ¿A qué se parece Iungo?

¿Cuáles han sido las mayores dificultades que has tenido?

¿Dónde accedes a la plataforma? En la casa, el colegio, un vecino.

Si ingresas a Iungo en tu casa ¿En qué lugar de la casa lo realizas?

¿Qué dispositivo utilizas para ingresar a Iungo? Un celular, un computador, una tablet

Sobre los hábitos de estudio con la plataforma

¿En qué horario normalmente ingresas a la plataforma?

¿Cuántas semanas has avanzado?

Cuando ingresas a la plataforma, ¿quién te acompaña? O ¿estás solo?

¿Qué opinan tus papás o acudientes sobre la plataforma Iungo? ¿Los has escuchado hablar sobre Iungo?

¿Alguien te ha ayudado a realizar los ejercicios? ¿Alguien diferente al profesor? ¿Algún compañero de clase te ha ayudado?

¿Por qué crees que algunos compañeros de clase no ingresan a la plataforma a realizar los ejercicios?

¿Qué es lo que más te motiva a ingresar a Iungo? ¿Por qué lo realizas?

¿Qué crees has aprendido todo este tiempo usando Iungo?

Anexo 15. Hoja de trabajo grupo focal estudiantes

Mi nombre y apellidos son: _____

Una visita inesperada, pero misteriosa y muy preguntona



Un ser extraterrestre visita el planeta Tierra. Imagínate que, en especial, visita a La Camila. El objetivo de este ser extraterrestre es conocer con detalle sobre un rumor que anda rondando en espacios intergalácticos: "Algunos terrícolas están aprendiendo cómo piensan los computadores a través de una estrategia con un extrañísimo nombre llamado: "IUNGO". Tienes la misión de recibir a tu misterioso extraterrestre, y a través de una historia y un dibujo, ofrecerle los mayores detalles posibles sobre tus experiencias y

aprendizajes con la Aventura Tecnológica Iungo.

Anexo 16. Guía grupo focal docentes y directivos

Predisposiciones digitales

Apreciada(o) colega. Me resulta necesario darle voz e indagarle respecto a la inminente e irreversible realidad digital que acompaña la educación hoy. En clave de *educabilidad digital*, permítame hacerle de forma respetuosa la siguiente consulta. De antemano agradezco sus contribuciones y paciencia con el presente ejercicio.

Edwar Camilo Lopera Zuluaga

1. **Predisposición personal.** ¿Qué lugar ocupa la tecnología digital para su **vida cotidiana**? Puede expresarse en términos del uso que le da usted a la tecnología, hábitos tecnológicos, anécdotas personales o familiares con la tecnología. Posiciones críticas frente a la tecnología.

La tecnología es necesaria en el mundo de hoy, la escuela no le puede dar la espalda porque queda relegada, se requiere una alianza del docente y estas herramientas para motivar el aprendizaje y la enseñanza.

2. **Predisposición profesional.** ¿Qué lugar ocupa la tecnología digital en su **labor docente**? Puede expresarse en términos del uso, de su alta necesidad para las clases, o en su defecto, la poca necesidad que para usted tiene la tecnología en la labor docente. Posiciones críticas frente a la tecnología y la docencia.

Con el apoyo de estas se podrían ejecutar procesos multidiversos de enseñanza y aprendizaje, aprovecho los recursos que brinda la institución, pero aclaro que los sub-utilizo por falta de interés en explorarlos, a los estudiantes les gusta su uso, pero se nota un divorcio entre la tecnología y las estrategias de enseñanza de los docentes.

3. **Expectativa para el aprendizaje.** La educabilidad digital se interroga sobre: si es posible formar aprendizajes digitales en cualquier contexto social. Quiero, por tanto, preguntarle: ¿Cuáles, cree usted, son **las limitaciones y las posibilidades** para educar en aprendizajes digitales a los niños, niñas, jóvenes y familias de La Camila? Puede expresarse en términos del contexto social y económico de La Camila, la estructura familiar, la accesibilidad digital, el compromiso y acompañamiento familiar, las prioridades de vida del sector, entre otros.

*- Es posible, hacia allá apuntan los sistemas educativos.
- las limitaciones son la conectividad, acceso a dispositivos
poco manejo docente de estas herramientas tecnológicas*

EDUCABILIDAD

Anexo 17. Entrevista profundidad estudiantes



Entrevista en profundidad para Estudiantes

Introducción

- a. **Saludo**
- b. **Propósito de la entrevista**
- c. **Implicaciones éticas**
- d. **Estructura de la entrevista**
 - **Datos de identificación y contexto**
 1. ¿Cuáles son tus nombres y apellidos completos?
 2. ¿Cuántos años tienes?
 3. ¿En qué grado estás?
 4. ¿Hace cuántos años estudias en La Camila?
 5. ¿En qué barrio vives? ¿hace cuánto vives en el barrio?
 6. Cuéntame un poco acerca de tu barrio. Infraestructura, personas que viven, actividades que hacen las personas, cosas que más te llaman la atención de tu barrio, cosas que quisieran que no existieran en tu barrio, cosas que mejorarías en tu barrio.
 7. Cuéntame acerca de tu familia. ¿quiénes hacen parte de tu familia? ¿con quiénes vives?
 - **Poseción digital del hogar**
 8. Ahora hablemos un poco de la tecnología que hay en tu casa. ¿Teléfono celular, computadores, tableta, Smart Tv, televisión por cable, consola de videojuegos?
 - **Valoración de la utilidad de Internet y la tecnología digital**
 9. ¿Cuál crees tú es la mayor utilidad que tiene Internet? ¿Para qué sirve Internet?
 10. ¿Qué piensas de Internet? ¿hay cosas interesantes en Internet?
 11. Supongamos que mañana se acaba Internet y no podemos volver a ingresar ¿Qué extrañarías más volver a hacer?
 12. Si sucediera lo mismo con los artefactos. Si dejarán de existir el celular, la computadora, la tableta, la consola de videojuegos. ¿Cuál de todos ellos extrañarías más? ¿Por qué?
 13. ¿Podrías contarme alguna historia del algo interesante que te haya ocurrido mientras usabas Internet?
 - **Accesos en el hogar**
 14. ¿En qué lugar usas Internet? Si es en la casa preguntar en qué parte de la casa. Si es en otro lugar, preguntar dónde y cuál es el acuerdo realizado para poder usarlo.
 15. ¿Alguna vez has querido ingresar a Internet o usar algún dispositivo de tu casa y no has podido? Cuéntame por qué?
 16. ¿Quién utiliza con más frecuencia la tecnología que hay en tu casa?
 17. ¿Tus papás usan Internet o algún artefacto tecnológico? ¿Qué actividades notas que hacen con más frecuencia en Internet?
 18. ¿Qué actividades realizaste la última vez que usaste Internet?
 19. Piensa ¿Cuántas veces a la semana usas Internet, Celular, videojuegos?
 - **Habilidades y capacidades en Internet**
 20. Háblame acerca de las actividades que más disfrutas hacer en Internet. Profundizar en el saber que tiene el niño o la niña sobre la actividad que realiza, la frecuencia en que las realiza y las habilidades que ha adquirido
 21. ¿Usas internet para realizar tareas de la escuela? ¿Cuáles áreas requieren más el uso de Internet para las tareas?
 22. ¿Cuéntame acerca de las actividades que te parecen más fáciles hacer en internet? Ahora, ¿Cuáles actividades te parecen más difíciles hacer?
 23. Respóndeme si sabes realizar alguna de estas actividades en Internet: Guardar fotos, descargar juegos, buscar información, por ejemplo, en Google, crear videos, acaso tienes un canal de YouTube.
 24. ¿Quién te enseña o enseñó a usar la tecnología e Internet?
 - **Acompañamiento parental**
 25. ¿Usas Internet en compañía de un adulto? ¿Quién te acompaña mientras estás en Internet?
 26. ¿Tus papás te preguntan sobre que haces en Internet? ¿Qué preguntas te hacen?
 27. ¿Qué actividad tus papás te prohíben hacer en Internet?
 28. ¿Tus papás tienen alguna norma en casa para ti para usar Internet?
 29. ¿Te han castigado alguna vez por usar Internet?
 - **Advertencia de riesgos en Internet**
 30. Cuéntame algo que te haya parecido muy divertido o agradable en Internet? Ahora, ¿cuéntame qué te parece más desagradable o miedoso en Internet?
 31. ¿Qué situaciones crees no está bien hechas o no son correctas hacer mientras estamos en Internet?

Anexo 18. Entrevista profundidad familias



Entrevista en profundidad para familiares

Introducción

- **Saludo**
- **Propósito de la entrevista**
- **Implicaciones éticas**
- **Estructura de la entrevista**
- **Datos de identificación**
 1. Nombres y apellidos completos
 2. Nombre y apellidos del niño o niña
 3. Parentesco con el niño o niña
- **Datos de contexto social y económico**
 4. ¿Quiénes conforman el núcleo familiar donde vive el niño o la niña?
 5. ¿Cuáles son las ocupaciones de los integrantes de la familia?
 6. ¿Cuál es el nivel de escolaridad de los miembros de la familia?
 7. ¿La vivienda es propia o arrendada?
 8. ¿Cuáles son las mayores necesidades que tienen en el hogar o la familia?
 9. ¿En qué barrio viven? ¿Cuánto tiempo hace que viven en el barrio? ¿por qué motivo se mudaron a vivir en el barrio?
 10. Podría describir el barrio:
 - 10.1 ¿Cuál cree usted son las principales ocupaciones o profesiones de las personas en el barrio?
 - 10.2 ¿Qué le gusta de vivir en el barrio?
 - 10.3 ¿Cuáles son las principales problemáticas del barrio?
 - 10.4 ¿Qué cambiaría del barrio o mejoraría del barrio?
 - 10.5 ¿Cuáles cree usted son los principales riesgos que corre el niño o niña en este barrio?
 - 10.6 ¿Cuáles cree usted son las principales oportunidades que tiene el niño o niña al vivir en este barrio?
 - 10.7 ¿Desearía vivir en otro barrio? ¿Por qué?
 - 10.8 A parte de la escuela, ¿qué ofertas educativas, recreativas o artísticas tiene el barrio para su niño o niña?
- **Accesos digitales**
 11. ¿Cuentan en el hogar con conexión a internet? De lo contrario, ¿acceden a internet con la red de algún familiar o vecino?
 12. ¿Qué tecnologías digitales poseen? Celular, tableta, computadora, Smart Tv, Televisión por cable, consolas de videojuegos.
 13. ¿Qué personas del hogar usan con más frecuencia artefactos digitales o Internet?
 14. ¿Tiene usted algún artefacto tecnológico? ¿El niño o la niña tiene celular, tableta, computador, Smart Tv o consola de videojuegos?
 15. ¿Con qué frecuencia semanal usa usted Internet? ¿Cuáles son las actividades o aplicaciones que usted más usa en Internet?
 16. ¿Está usted vinculado(a) a redes sociales como Facebook, Instagram o grupos de WhatsApp? ¿Podría contarme cómo vive esa experiencia?
 17. ¿Qué habilidades tiene usted con la tecnología? Usar un computador, enviar un correo electrónico, buscar información en Google, buscar música en YouTube, subir fotografías a internet, escribir por WhatsApp.
 18. ¿En el hogar se han presentado conflictos debido al uso de la tecnología? ¿Podrías describirme alguna situación o ejemplo?
- **Valoración de la tecnología para la educación del niño o niña**
 19. Defíneme, por favor, ¿Qué es tecnología e Internet? Puede usar ejemplos.
 20. Para usted ¿qué utilidad tiene la tecnología digital y la internet? ¿Para qué sirve?
 21. ¿Qué ventajas cree usted tiene la persona con tecnología e internet sobre otra que no tiene ninguna? ¿Qué desventajas?
 22. **Propiamente hablando del niño o la niña**, ¿qué ventajas tiene que su niño use tecnología? Ahora, ¿qué desventajas tiene?
 23. Describa, ¿qué utilidad tiene la tecnología y la Internet para la educación del niño o la niña en el hogar?
 24. ¿Qué habilidades o aprendizajes, piensa usted, desarrolla su hijo al usar tecnología e Internet?
- **Aporte de la escuela en la educación del niño o niña**
 25. ¿Qué utilidad tiene para usted que el niño o niña asista a la Institución Educativa La Camila?
 26. ¿Cree usted que la escuela o el estudio puede aportar a mejorar las condiciones de vida del niño o niña? ¿Cómo puede, o no, aportar?

Anexo 19. Entrevista profundidad docentes y directivos



Entrevista en profundidad personal docente y directivo

Concepto por examinar: Predisposición institucional hacia una matriz educativa digital

- **Saludo**
- **Propósito de la entrevista**
- **Implicaciones éticas**
- **Datos personales y profesionales**
 1. Nombre y apellidos completos
 2. Lugar de residencia
 3. ¿Cuál es su formación académica?
 4. ¿Cuál es su historial laboral?
- **Contexto social y económico de La Camila**
 5. Describame características sociales y económicas de la población que atendemos en La Camila. **Ocupaciones, niveles de escolaridad, necesidades familiares.**
 6. ¿Cuáles son los principales riesgos y oportunidades que enfrentan niños y niñas que atendemos en la Institución?
- **Disposición frente a la I.E. La Camila**
 7. ¿Cuántos años lleva laborando en la I.E. La Camila? ¿Por qué decidió trabajar en La Camila?
 8. ¿Desearía laborar en otra institución? ¿por qué?
 9. ¿Qué le gusta de trabajar en La Camila? ¿qué no le gusta de trabajar en La Camila?
 10. A su parecer ¿cuáles son las principales transformaciones que debería sufrir La Camila?
- **Valoración personal de la tecnología**
 11. Defíname, por favor, ¿qué es para usted tecnología digital e internet?
 12. ¿Qué se le viene a su memoria al escuchar la expresión Cuarta Revolución Industrial?
 13. ¿Qué utilidad tiene para la sociedad de hoy que existan tecnologías digitales?
 14. ¿Qué nivel de prioridad ocupan las tecnologías digitales en su vida cotidiana? ¿qué usos le da?
 15. ¿Está usted vinculado(a) a redes sociales como Facebook, Instagram, grupos de WhatsApp, entre otros? ¿qué utilidades le da?
 16. ¿Cuáles son sus mayores habilidades con el uso de la tecnología digital?
 17. En su concepto ¿Existen diferencias entre una persona con acceso y habilidades digitales y otra que no cuenta con ninguna de las dos?
- **Valoración educativa e institucional de la tecnología digital**
 18. ¿Qué diferencias intuye usted existen entre una educación pensada bajo la matriz tradicional y una educación gestionada en el actual ecosistema digital?
 19. ¿Qué ventajas/desventajas encuentra usted a la educación de un niño o niña en un ecosistema digital?
 20. ¿Qué ventajas/desventajas (retos) representan para su práctica profesional en la IE La Camila (en su área de gestión directiva o docente, en el caso docente, para las disciplinas que enseña) la presencia inminente de las tecnologías digitales en la vida diaria de estudiantes, padres de familia y colegas?



21. ¿Qué relación encuentra usted entre equidad educativa y desarrollar habilidades digitales en los niños y niñas de la IE La Camila?
 22. ¿Qué condiciones familiares deben facilitarse para que niños y niñas logren desarrollar habilidades digitales?
 23. A su parecer, ¿qué relación existe entre desarrollar habilidades digitales y éxito personal en el actual mercado laboral?
- **Predisposición a la participación en torno a la construcción de un proyecto institucional de transformación digital.**
 24. A su parecer, ¿cuáles son los principales retos que enfrenta pensar un currículo institucional hacia la transformación digital?
 25. ¿Qué nivel de aceptación u opinión le merece pensar la transformación digital de la IE La Camila?
 26. ¿Cuál podría ser su aporte personal y profesional para pensar una transformación digital institucional?
 27. A su parecer, ¿cuáles son los principales cambios individuales (voluntades, comportamientos, actitudes) que deben asumir los distintos actores educativos (directivos, docentes, familias, estudiantes, personal de apoyo) para pensar en un proyecto futuro de transformación digital?
 28. En dirección del anterior interrogante, ¿cuáles son los principales saberes o conocimientos o competencias que deben poseer los distintos actores educativos para pensar en un proyecto futuro de transformación digital institucional?
 29. De acuerdo con el Documento Conpes 2019: "*Política Nacional para la transformación digital e inteligencia artificial*", una línea de acción hacia la transformación digital 2019 será la implementación de procesos de capacitación docente para generar capacidades para los niños y las niñas en Inteligencia Artificial y tecnologías emergentes. ¿cuál es su disposición a participar de estos procesos de capacitación?
 - **Futuros digitales**
 30. Permitámonos soñar, ¿Cómo imagina su práctica profesional futura con apoyo de tecnologías digitales?