



HAL
open science

Las prácticas digitales personales como contribución a la educación inclusiva

Melina Solari Landa

► **To cite this version:**

Melina Solari Landa. Las prácticas digitales personales como contribución a la educación inclusiva. XXII Congreso Internacional Tecnología e innovación para la diversidad y calidad de los aprendizajes (EDUTECH 2019), Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú, Oct 2019, Lima, Perú. pp.162. hal-02568242

HAL Id: hal-02568242

<https://hal.science/hal-02568242v1>

Submitted on 8 May 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial 4.0 International License



23-25 de octubre

LAS PRÁCTICAS DIGITALES PERSONALES COMO CONTRIBUCIÓN A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA. DOS ESTUDIOS DE CASO CON ALUMNOS FRANCESES DE 11 A 18 AÑOS.

Melina Solari Landa

Laboratorio Techné, Universidad de Poitiers

melina.solari.landa@univ-poitiers.fr

+33 782273369

LÍNEA TEMÁTICA

Diversidad, inclusión y tecnología

RESUMEN

Una de las características del acto educativo es el aislamiento físico o simbólico del alumno y el profesor del resto de la actividad diaria. Por sus características técnicas, las tecnologías digitales permiten justamente lo opuesto: la transgresión del espacio y del tiempo lo que modifica así el sentido de la presencia. En este trabajo respondemos la pregunta ¿cuál es el rol y el potencial de las prácticas digitales personales en los procesos de inclusión escolar y social? Se presenta un análisis a partir de dos estudios de caso de proyectos de integración de tecnologías digitales con alumnos franceses de entre 11 y 18 años. Los resultados señalan la importancia de considerar las prácticas personales digitales de los alumnos en los procesos de inclusión digital y social. Asimismo, se analiza el vínculo entre el capital cultural de los padres y la relación que los alumnos construyen con la Escuela con la utilización de las tecnologías digitales. Se identifican dos retos principales: la manera de incluir las prácticas digitales personales de los alumnos en la institución escolar, las cuales limitan el riesgo de la dispersión en la atención y la necesidad de pasar de los usos digitales consumistas hacia los usos digitales productores o creadores.

PALABRAS CLAVE

Prácticas digitales, educación inclusiva, forma escolar, capital cultural, inclusión digital y social

1. INTRODUCCIÓN

Un robot que permite que un alumno asista a clases mientras se recupera de una cirugía, un contador de pasos utilizado en el aprendizaje de física con niños que tienen movilidad reducida, objetos conectados para favorecer el aprendizaje de nociones de matemáticas de alumnos con dispraxia; todas estas tecnologías pueden potencialmente contribuir a la inclusión de niños en el contexto escolar. En el mejor escenario, todos ellos podrían asistir a

clases a distancia y participar en actividades como cualquier otro niño que se encuentre físicamente en una escuela. Pero, ¿qué pasa cuando las especificidades del contexto escolar y el enfoque con el que se utiliza la tecnología en la Escuela favorecen más bien la exclusión digital y social?

1.1. DESIGUALDADES ESCOLARES Y TECNOLÓGICAS

A nivel internacional el término de “educación inclusiva” adquiere relevancia con respecto a los conceptos “integración escolar” e “inclusión”, en tanto la educación inclusiva se entiende como la posibilidad que tiene el sistema educativo de modificarse en función de las necesidades de los alumnos para ofrecerles una educación de calidad (Reverdy, 2019). La educación inclusiva puede tener diferentes acepciones dependiendo de su alcance: la escolarización de niños en situación de discapacidad, la escolarización de todos los niños o la participación activa de los alumnos en la creación misma de la institución escolar, por ejemplo. Este artículo entiende la educación inclusiva como aquella que se refiere a los alumnos en el sentido amplio: los que están en situación de discapacidad, los que tienen necesidades educativas especiales o dificultades escolares, así como las medidas que promueven la igualdad entre las niñas y los niños en el contexto escolar. Así, la educación inclusiva tiene como objetivo “limitar al máximo la exclusión de los alumnos brindándoles una educación de calidad, más allá de una simple integración y más allá de los muros de la escuela (actividades extraescolares, educación no formal...)” (Reverdy, 2019: 14). Si consideramos que la educación inclusiva comprende la modificación del sistema educativo hacia uno que tome en cuenta a todos los alumnos en lugar de ponerlos a prueba con respecto a la norma escolar (Caraglio, 2017), las diferentes formas de entender la inclusión marcan sus posibilidades en función de los alcances de su acción, en ese sentido cabe preguntarnos ¿se trata de que los alumnos formen parte de la Escuela o de la sociedad en general? La respuesta parece evidente si tomamos en cuenta que cuando hablamos de inclusión escolar “la inclusión social está en juego” (Reverdy, 2019, p. 14).

En el campo de las tecnologías digitales, hablar de desigualdades se remonta al concepto de brecha digital de los años noventa, el cual se refiere a la disponibilidad¹ de equipamiento tecnológico digital. Estudios posteriores señalan que no existe una brecha digital, sino varias y a distintos niveles (Le Mentec & Plantard, 2014; Granjon *et al.*, 2009). Además, éstas no son fijas sino que se desplazan (Plantard, 2011). El estudio Ineduc realizado entre 2012 y 2015 en Francia (Le Mentec & Plantard, 2014) analiza las desigualdades de equipamiento y muestra que la disponibilidad de tecnologías difiere muy poco entre medios sociales favorecidos y desfavorecidos. Este estudio analiza particularmente el equipamiento tecnológico de alumnos de 11 a 15² años en dos ámbitos: el familiar y el personal. Los resultados muestran que no hay diferencias sociales de equipamiento en el ámbito familiar, a excepción de las terminales móviles. En efecto, los alumnos de colegio de medios desfavorecidos cuentan con menos terminales móviles a su disposición en el ámbito familiar. Sin embargo, en el ámbito personal, estos alumnos están más equipados con computadoras fijas y portátiles, así como con teléfonos móviles. De esta manera, el estudio señala que los espacios físicos donde se dispone de la tecnología y la inversión económica de las familias

¹ Retomando la noción de la cultura escrita de Kalman (2004), cuando hablamos de “disponibilidad” nos referimos a la presencia física de equipamiento tecnológico digital y la infraestructura necesaria para su utilización. Cuando hablamos de “acceso” nos referimos a las oportunidades que una persona tiene para participar en la cultura en la era digital a través de interacciones mediadas por las tecnologías digitales.

² En el contexto francés estas edades corresponden a los alumnos de colegio (*collège*).

en tecnología se diferencian de alguna manera en función del medio social pero “las verdaderas desigualdades radican en los usos” (Plantard, 2015: 23).

A partir del enfoque que da menor importancia al equipamiento y enfatiza la importancia del análisis sobre los usos de las tecnologías digitales, el concepto de brecha digital abrió paso al de “inclusión digital y social” basándose en la idea de entender la integralidad de cada persona sin importar sus características particulares (físicas, de desarrollo cognitivo, etcétera) con el objetivo de favorecer su participación social (Le Mentec, 2016). Como en el caso de muchos de los problemas sociales, la Escuela es, de manera explícita, la institución privilegiada para favorecer la inclusión digital y social de sus alumnos.

1.2. TRES ESPACIOS Y TRES TIEMPOS DE EDUCACIÓN

Los niños y los jóvenes escolarizados cuentan con tres espacios-tiempo de socialización: la familia, la escuela y, un espacio-tiempo entre los dos primeros, el “tercer lugar”. Según Meirieu (2016) la familia es el espacio y el tiempo en el que los vínculos familiares son creados, configurados y celebrados. La escuela es el espacio y el tiempo en el que la información y el conocimiento se transmiten de manera ordenada, exigiendo precisión, veracidad y verdad. El llamado tercer lugar pertenece al grupo de pares, un espacio y tiempo en el que los niños y jóvenes realizan actividades bajo la autoridad de un adulto comprometiéndose a participar en un proyecto acordado colectivamente dentro de un grupo solidario. De esta manera, el espacio familiar permite “entrar en la vida”, mientras que la Escuela permite “entrar al conocimiento”. Los niños experimentan distintas relaciones con la autoridad en función del espacio y el tiempo en el que interactúan, particularmente en los casos de la familia y la Escuela (Meirieu, 2016, 2015; Chopin, 2011). En la familia, los padres representan la autoridad; en la Escuela ésta se le atribuye al profesor y, en el tercer lugar, la relación de autoridad está ligada a las competencias del adulto con relación al área de interés del niño o joven y esta relación es normalmente más horizontal (Meirieu, 2016). Así, la convivencia entre niños, jóvenes y adultos conlleva la adaptación de las relaciones de autoridad en función del espacio y el tiempo, algo que resulta especialmente interesante en la era de la digitalización en la que las fronteras espaciales y temporales son cada vez más porosas.

En lo que se refiere a los avances hacia el uso de tecnologías digitales, desde hace décadas la Escuela trata de utilizar dichas tecnologías para el aprendizaje siguiendo el enfoque que históricamente ha usado con otros objetos tecnológicos: la escolarización (Solari Landa, 2017; Cerisier, 2011), es decir, poner al servicio de la Escuela las tecnologías digitales, de acuerdo al formato y especificidades de aquella. Esta constante de escolarización resulta lógica si se toma en cuenta que la Escuela se rige por la forma escolar: “un modelo cultural constituido por un contrato didáctico entre un formador y un educando, una organización centrada en los aprendizajes, un tiempo didáctico y una práctica social distinta y separada, un currículum y una planificación, una transposición didáctica, una disciplina y normas de excelencia” (Maulini & Perrenoud, 2005). De hecho, se puede decir que la forma escolar plantea la separación entre la formación y la acción (Maulini, 2016). Siguiendo este modelo, el enfoque de los programas actuales de integración de las tecnologías digitales en el contexto escolar plantea una contradicción frente a las características inherentes de la Escuela. Por un lado, la forma escolar separa el tiempo y el espacio de aprendizaje de la vida cotidiana del alumno (Vincent, 1980) delimitando “un marco muy preciso de interacciones culturales” en la Escuela (Cerisier, 2016: 10). Por otro lado, debido a la porosidad de interacciones propias de la técnica digital y de las culturas en la era digital, las

tecnologías digitales posibilitan la transgresión del espacio-tiempo escolar permitiendo la entrada de las prácticas culturales personales de los alumnos en la Escuela, esto es, de todas aquellas acciones realizadas frecuentemente con fines personales en la utilización de tecnologías digitales. Estas pueden ser muy diversas y requerir diferentes niveles de atención y presencia: mensajería (grupos de Whatsapp, SMS, etc.), publicaciones y comentarios en redes sociales, juegos, participaciones en blogs, etc. Por ejemplo, gracias a la conectividad y la portabilidad de estas tecnologías, un alumno puede comunicarse con sus primos y amigos desde la escuela a través de su teléfono móvil durante una clase. Así, la porosidad espaciotemporal permite a los alumnos el acceso a sus prácticas digitales en la Escuela, un lugar y un tiempo en que estas prácticas personales y culturales de los alumnos son tomadas en cuenta muy poco, mucho menos si el formato es digital.

En este sentido, diversas investigaciones han buscado entender la relación que existe entre los usos de la tecnología digital y la Escuela (Pierrot, 2018; Villemonteix *et al.*, 2014; Cerisier, 2011), particularmente la relación que existe entre éstas y la forma escolar (Solari Landa, 2017), así como la relación entre la tecnología digital y los jóvenes fuera del espacio y el tiempo escolares (Dagnaud, 2013; Fluckiger, 2008; Pasquier, 2005). Los estudios muestran que la integración de las tecnologías digitales en el contexto escolar están íntimamente vinculadas a las prácticas personales de los alumnos (Pierrot 2018; Solari Landa, 2017). Sin embargo, cuando son permitidas en el espacio y tiempo escolar, lo son únicamente con fines pedagógicos. Esta contradicción entre permitir la utilización de las tecnologías digitales para el aprendizaje, pero limitarla al espacio-tiempo y al formato de la Escuela genera una tensión que se observa claramente cuando los alumnos que disponen de manera permanente de tecnologías digitales estiman que, incluso si la técnica utilizada es la misma, las tecnologías digitales que se utilizan en la Escuela son una versión incompleta, limitada o “falsa” de las tecnologías que ellos utilizan en su vida diaria fuera de la escuela (Solari Landa, 2017).

Aunado a lo anterior, se sabe que en Francia la forma escolar tradicional, a través de sus códigos implícitos, contribuye a la exclusión de los alumnos provenientes de contextos familiares con capitales culturales y escolares limitados (Richardot, 2016; Durler, 2015; Dagnaud, 2013). Más allá del acompañamiento a los niños y jóvenes durante los estudios, la disponibilidad de los padres y las condiciones de vida de la familia (Cayouette-Ramblière, 2016), las diferencias se observan en las costumbres y valores escolares de las familias (Perrenoud, 1994), los hábitos de escritura (Bernardin, 2013), la comprensión de los códigos de la Escuela (Cayouette-Ramblière, 2016; Durler, 2015), incluso de actitudes y comportamientos frente al acto educativo. Se ha observado, por ejemplo, que en las familias de medios desfavorecidos existen maneras de ser espontáneas y agitadas corporalmente que son consideradas como “fuera de contexto” o “mal vistas” por la institución escolar (Cayouette-Ramblière, 2016). De la misma manera, los alumnos que vienen de medios desfavorecidos sostienen un discurso y actitudes menos críticas y más conformistas (Paillard & Gilly citado por Gilly, 1993). Incluso, Richardot (2016) observa que estos alumnos son menos propensos a debatir e indignarse contra las decisiones de la institución o las autoridades escolares. Retomando todos los factores mencionados cabe preguntarse: ¿cuál es el rol de los contextos culturales de los alumnos en los procesos de inclusión escolar, digital y social? ¿Cómo pueden contribuir las prácticas digitales personales en los procesos de inclusión en el contexto escolar? A partir de dos estudios de caso,, el presente artículo

analiza el rol y el potencial de las prácticas digitales personales de los alumnos en los procesos de inclusión digital y social.

2. METODOLOGÍA

Los datos analizados en este artículo fueron recabados en el marco de una tesis doctoral que estudia la representación que los alumnos construyen sobre la forma escolar cuando cuentan con disponibilidad permanente a equipamiento digital. En la investigación se realizaron dos estudios de caso que forman parte de dos proyectos que tienen por objetivo la integración de las tecnologías digitales en el contexto escolar: el proyecto TED (Tableta por una educación digital) y el proyecto Living Cloud. En conjunto, los dos proyectos estudian una población de alumnos de entre 11 y 18 años de dos departamentos franceses. La investigación resulta del acompañamiento científico a estos proyectos en los que el Laboratorio Techné de la Universidad de Poitiers fue invitado a participar.

2.1 LOS DOS ESTUDIOS DE CASO

El proyecto TED se llevó a cabo en 16 colegios, con 300 profesores y más de 4 500 alumnos de 11 a 15 años en el departamento francés de Saona y Loira entre 2013 y 2015. La muestra analizada en el presente estudio consta con 174 respuestas al cuestionario de alumnos provenientes de siete colegios y el discurso recabado en entrevistas colectivas con 119 alumnos de dos colegios durante el año escolar 2013-2014. Los alumnos de la muestra forman parte de algunos de los grupos que contaban con una tableta digital proporcionada por sus establecimientos escolares. Las entrevistas fueron realizadas con alumnos voluntarios.

El proyecto Living Cloud se realizó con alumnos de 15 a 18 años³ del *Lycée pilote innovant international Jaunay-Marigny* del departamento francés de Viena entre 2014 y 2017. De una población de 596 alumnos de liceo, esta investigación analiza el corpus constituido por 216 respuestas de alumnos al cuestionario y el discurso de 44 alumnos recogido en entrevista colectiva durante el año escolar 2014-2015. La muestra está constituida por alumnos participantes al proyecto que tenían o habían tenido una tableta personal otorgada por el liceo.

En los dos casos, los cuestionarios fueron respondidos y las entrevistas fueron realizadas en varias sesiones, con el acuerdo y la ayuda logística de los establecimientos escolares.

2.2 INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

La investigación estudia dos espacios-tiempo de la vida de los alumnos (casa y escuela) y analiza los usos de los equipos digitales más utilizados por los jóvenes en este contexto: tabletas, computadoras portátiles y teléfonos móviles.

Con algunas variaciones, los instrumentos utilizados para los dos casos fueron los mismos un cuestionario y entrevistas colectivas. El cuestionario contaba con cuatro secciones:

- a) **Sociodemográfica.** Esta sección invitaba a los alumnos a indicar su grado escolar, establecimiento (en el caso de los alumnos de colegio), ciudad o pueblo, equipamiento digital, conexión internet, profesión de los padres (en el caso de los alumnos de liceo) etcétera.

³ En Francia, estas edades corresponden al liceo (*lycée*).

- b) **Núcleo central.** Esta sección tenía por objetivo analizar la representación de los espacios-tiempo “casa” y “escuela” con el método del núcleo central.
- c) **Forma escolar.** El objetivo de esta sección es conocer la posición de los alumnos en lo que se refiere a cuatro de las dimensiones de la forma escolar: relación al espacio-tiempo, relación al saber, relación a la autoridad y relación a la evaluación.
- d) **Forma escolar y usos de equipos digitales.** Esta sección buscaba conocer la posición de los alumnos en relación a las dimensiones de la forma escolar estudiadas y la disponibilidad permanente del equipo digital.

El artículo se interesa por todas las secciones del cuestionario excepto la que se refiere al núcleo central (b). De esta manera, además de las preguntas sociodemográficas, los alumnos dieron su opinión sobre 37 afirmaciones propuestas a través de una escala doble escala de Likert con cuatro opciones para el espacio-tiempo “casa” y cuatro opciones para “escuela”.

Las entrevistas colectivas abordaron cinco temas:

- las prácticas de atención en la utilización de equipo digital durante la realización de las tareas en la casa y en la escuela;
- la relación al saber con y sin la utilización de equipo digital;
- el rol del profesor en clase con y sin equipo digital;
- la posible utilización de equipo digital para la realización de exámenes y acompañamiento de alumnos;
- usos del equipo digital para las tareas en la casa y en clase.

2.3 ANÁLISIS DE LOS DATOS

Un primer análisis de las respuestas al cuestionario se realizó utilizando el coeficiente de correlación Tau de Kendall y el test chi-cuadrado. A partir de los datos de los alumnos de colegio y de liceo, un segundo análisis permitió formular ocho perfiles ideales respecto a la forma escolar (sección c) a través de cálculos estadísticos: análisis por componente principal (ACP) y análisis factorial de correspondencia múltiple (AFCM). Estos perfiles se asociaron a los usos de tecnología digital declarados por los alumnos en dos espacios-tiempo: escuela y casa (sección d). Finalmente, los perfiles de los alumnos de liceo se analizaron respecto a las categorías socio-profesionales (CSP) de sus padres.

El corpus de las entrevistas fue objeto de un análisis de contenido a partir de categorías temáticas y a través de categorías conceptualizantes correspondientes a las dimensiones de la forma escolar analizadas. Estos resultados ayudaron a explicar la lógica que estaría detrás de las repuestas del cuestionario.

4. RESULTADOS

Los resultados del cuestionario permitieron formular ocho perfiles ideales de alumnos en relación a la forma escolar y asociarlos a los usos del equipo digital: alumno ideal, alumno cándido, alumno dócil crítico, alumno conformista, alumno contestatario, alumno “faltista”, alumno sumiso crítico y alumno discordante. La disociación de estos ocho perfiles a las categorías socio-profesionales de sus [SM1]padres permiten formular la hipótesis sobre que, de la manera en que los planes actuales de integración digital se inscriben en la forma escolar, el capital cultural de los padres de los alumnos juega un rol importante en las posibilidades de los alumnos respecto a la inclusión digital y social. Sin que esto quiera decir

que únicamente las categorías socio-profesionales de los padres determinan la relación con la Escuela, como lo señalan Bourdieu y Passeron (1994). La relación con los pares (amigos, compañeros, por ejemplo) juega también un papel central en las prácticas culturales (Pasquier, 2005) y la relación con la Escuela. Varios aspectos se articulan dentro de esta hipótesis: las prácticas culturales de los padres, la postura de éstos y los alumnos antes las tecnologías digitales y la forma escolar.

La manera en que los niños y los jóvenes se relacionan con el mundo está influenciada por las prácticas educativas, culturales y de sociabilidad de sus padres: participación en actividades escolares, actividades de recreación, juguetes, utilización de pantallas, presencia de libros, etc. (Geay, 2016). De hecho, a través del análisis del uso de cuentos infantiles de niños de entre 4 y 8 años, Bonnéry (2016) observa las diferentes posibilidades de lectura que proponen estos libros y cómo el tipo de cuentos que los padres procuran está relacionado con su medio social y sus prácticas culturales. Los cuentos varían en cuanto a tipo de narración, tema y trama: basados en causa y consecuencia o aquellos que necesitan una decodificación más fina, el diálogo con un adulto, la alusión a otras obras literarias o referencias culturales, la inclusión de pistas erradas, etcétera. Así, las maneras de lectura de padres de medios favorecidos son más cercanas a las maneras de lectura de la Escuela. Además de que éstos cuentan con prácticas culturales más diversificadas (Plantard et André, 2016) y manifiestan “omnivoridad” cultural (Rayou, 2016), es decir, son personas que se desplazan con soltura de un universo cultural al otro.

En cuanto a las tecnologías digitales, las familias de medios favorecidos son más críticas hacia el uso de las tecnologías digitales (Plantard et André, 2016). En este sentido, Le Mentec (2016) muestra, respecto a los padres de medios favorecidos, que cuanto más desarrollan sus competencias digitales, más regulan las prácticas digitales de sus hijos. En cambio, en las familias populares existe, por un lado, una enajenación consumista de tecnologías digitales y, por el otro, confianza en la Escuela para la educación digital de sus hijos (Plantard, 2015). Sin embargo, los resultados del presente estudio muestran que los alumnos con padres provenientes de medios desfavorecidos muestran un apego mayor a la forma escolar tradicional, lo cual incluye mantener separadas la cultura culta de la Escuela de la cultura popular. Esto quizá se debe a una “idealización” de la Escuela que responde al deseo de los padres de tener acceso al mundo profesional y cultural que esta institución promete y representa. En cambio, los alumnos con padres provenientes de medios favorecidos se muestran más críticos frente a la forma escolar y el uso indiscriminado de las tecnologías digitales. Lo anterior parece lógico si se toma en cuenta que –en comparación con los alumnos de medios desfavorecidos– los alumnos de provenientes de medios favorecidos se sienten con más derecho a oponerse a la autoridad del profesor en el contexto de la institución escolar (Richardot, 2016). Si bien la realidad de las personas en cuanto a prácticas culturales es más compleja que únicamente los dos extremos entre medios favorecidos y desfavorecidos, este análisis ilustra la importancia de considerar las prácticas digitales personales de los niños y jóvenes en el proceso de inclusión digital y social de los planes educativos.

La utilización de las tecnologías en la Escuela, de la forma en la que se realiza en la actualidad, está relacionada con la representación que los alumnos y sus padres tienen de la forma escolar, su apertura y vínculo con la cultura popular. De hecho, los resultados del presente estudio muestran que los alumnos más críticos con la rigidez de la forma escolar son aquellos que gestionan de mejor manera la contradicción entre la porosidad del espacio

y del tiempo que permiten las tecnologías digitales y los límites que la misma Escuela impone en la utilización de las tecnologías digitales. Los alumnos que logran entender las sutilezas de la tensión entre la forma escolar y los proyectos de integración digital actuales son también aquellos alumnos que declaran ser más autónomos y activos en su trabajo escolar y en la utilización de las tecnologías digitales. En la práctica esto se manifiesta en el manejo de la atención y de la presencia en la Escuela, así como en la autoregulación de sus actividades presenciales y a distancia, es decir, el hecho de mantener el “equilibrio de la atención” (Lachaux, 2016).

El análisis de los dos estudios de caso muestra la importancia de incluir las prácticas personales digitales de los alumnos en los programas de integración de tecnología digital para que ésta sea utilizada como una herramienta transversal al estudio y al ocio en la Escuela (o en cualquier otro lugar), contribuyendo así a la inclusión digital y social de los alumnos. Lo anterior cuestiona el aislamiento del acto educativo reducido a un espacio y un tiempo física o simbólicamente propios. Considerando que las prácticas personales de los alumnos son poco tomadas en cuenta dentro de los planes y ejercicios escolares, los resultados de este estudio cuestionan directamente este aislamiento es decir, la separación que hace la Escuela entre la cultura popular y la cultura culta.

No obstante, según Bonnéry (2016), buscar la continuidad entre casa y escuela presenta el riesgo de “encerrar” cada tipo social de alumnos en las prácticas culturales que su familia puede conocer. En el mismo sentido, ¿cómo podría un alumno desarrollar el espíritu crítico frente a la Escuela y a las tecnologías digitales si sus interacciones están limitadas a su contexto cultural y escolar? Buscar una apertura mayor a las prácticas digitales personales de los alumnos no impide responder a la necesidad que tienen los niños y jóvenes de experimentar discontinuidades educativas. Es decir, la necesidad que tienen los niños y jóvenes de cambiar de contexto (espacio y tiempo) –con sus respectivos referentes de autoridad– para construir su posición frente a otras personas y situaciones (Meirieu, 2016). El niño y el joven aprenden a adaptar su conducta en función del espacio y el tiempo en el que está presente. En la era digital, la relación entre el conocimiento y la autoridad educativa es la que puede decidir el tiempo y el espacio del acto educativo. Son estas relaciones las que entran en juego en la moderación de las prácticas personales digitales en la escuela.

Se trata entonces de mantener los espacios-tiempos educativos permitiendo una presencia mayor de las prácticas personales digitales de los alumnos sin que éstas sean objeto de escolarización o de juicios de valor. De igual forma, se trata de que las prácticas personales digitales de los alumnos que entren en la Escuela puedan –si así lo quieren los alumnos– ser objeto de un acompañamiento explícito por parte de la autoridad educativa para ser entendidas por sus pares en su origen, uso y apreciación. En ese sentido, el reto de la inclusión digital y social de la Escuela es ir más allá de la utilización de las tecnologías digitales de manera pasiva o consumista para formar utilizadores activos de tecnologías digitales, de manera que los alumnos comprendan, produzcan y compartan contenidos.

5. CONCLUSIONES

El uso de las tecnologías digitales en la Escuela parece necesitar de un complejo equilibrio que va más allá de la utilización escolarizada de estas herramientas (Solari Landa, 2017). La aculturación de los alumnos a la forma escolar juega un rol importante para la inclusión de las tecnologías digitales en la Escuela tal y como la conocemos actualmente. Sin embargo,

existe evidencia para considerar que una mayor apertura de la forma escolar tradicional con respecto a las prácticas personales digitales de los alumnos favorecería la exposición de todos los alumnos a una gran variedad de prácticas culturales digitales dando, a través del intercambio, mayores oportunidades de inclusión escolar, digital y social.

Si bien todo apunta a la necesidad de una apertura de la Escuela para la integración de las tecnologías digitales, podemos identificar varias interrogantes prácticas con respecto a los alumnos, entre otras: ¿cómo abordar los riesgos en cuanto a la atención en los temas escolares que la disponibilidad continua de las tecnologías digitales dificultan?, ¿cuáles podrían ser las formas de regulación de estas tecnologías en la Escuela? ¿El tipo de inclusión de las prácticas personales podría ser la misma para todos los alumnos sin importar su edad? Muchas preguntas están aún sin respuesta. Es necesario emprender nuevas investigaciones que respondan a estas y otras preguntas sobre la relación entre inclusión educativa y tecnologías digitales.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Bonnéry, S. (2016). Continuité des pratiques culturelles. Facilité ou exigence ? Piège ou opportunité ? *Les temps des apprentissages. Quelles continuités éducatives ?* Futuroscope, Réseau Canopé. (183). 119-123

Bernardin, J. (2013). *La difficulté des jeunes en milieu scolaire*. Bruxelles : De Boeck.

Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1994). *Les héritiers: les étudiants et la culture*. Paris: Les Éd. de Minuit.

Caraglio M. (2017). L'éducation inclusive: une dynamique internationale. En *Les élèves en situation de handicap* (pp. 38-57). Paris: PUF.

Cayouette-Ramblière, J. (2016). *L'école qui classe: 530 élèves du primaire au bac*. Paris: PUF.

Cerisier, J.-F. (2011). *Acculturation numérique et médiation instrumentale. Le cas des adolescents français*. (Reporte de autorización para dirigir investigaciones - HDR). Universidad de Poitiers, Poitiers.

Cerisier, J.-F. (2014). La désintermédiation comme agent de transformation culturelle dans l'éducation. En Peltier, C. (Ed.) *La médiatisation de la formation et de l'apprentissage: Mélanges offerts à Daniel Peraya* (pp. 181-198). Louvain-la-Neuve: De Boeck.

Cerisier, J.-F. (2016). La forme scolaire à l'épreuve du numérique. En P. Bonfils, P. Dumas, et L. Massou (Ed.), *Numérique et éducation: dispositifs, jeux, enjeux, hors-jeux*. Aix-Marsella: PUN - Éditions universitaires de Lorraine.

Chopin, M.P. (2011). Les temps de l'enseignement. L'avancée du savoir et la gestion des hétérogénéités dans la classe, Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Dagnaud, M. (2013). *Génération Y: les jeunes et les réseaux sociaux, de la dérision à la subversion*. Paris: Presses de Sciences Po.

Durler, H. (2015). *L'autonomie obligatoire: sociologie du gouvernement de soi à l'école*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.

Fluckiger, C. (2008). L'école à l'épreuve de la culture numérique des élèves. *Revue française de pédagogie* [En línea], (163), 51-61.

- Geay, B. (2016), Enquêter sur la socialisation. La relation entre famille et l'école maternelle. *Diversité. Les temps des apprentissages. Quelles continuités éducatives ?* Futuroscope, Réseau Canopé. (183), 23-28.
- Gilly, M. (1993). Les représentations sociales dans le champ éducatif. En D. Jodelet, (Ed.), *Les représentations sociales* (pp. 363-386). Paris: Presses universitaires de France.
- Granjon F., Lelong B., & Metzger J.-L. (Ed.). 2009. *Inégalités numériques. Clivages sociaux et modes d'appropriation des TIC*. Cachan, Lavoisier-Hermès.
- Kalman, J. (2004). *Saber lo que es la letra: una experiencia de lectoescritores con mujeres de Mixquic*. México: SigloXII.
- Lachaux, J-P. (2016). *Petites bulles de l'attention. Se concentrer dans un monde de distractions*, Paris : Odile Jacob.
- Le Mentec, M. & Plantard, P. (2014), INEDUC : pratiques numériques des adolescentes et territoires, *Netcom*, (28), 217-238.
- Le Mentec, M. (2016). De la fracture numérique à l'éducation inclusive. *Diversité*, Futuroscope, Réseau Canopé. (185), 38–43.
- Maulini, O. & Perrenoud, P. (2005). La forme scolaire de l'éducation de base: tensions internes et évolutions. En Maulini, O. y Montandon, C. (Ed.) *Les formes de l'éducation: Variété et variations* (pp. 147-168). Ginebra: De Boeck.
- Maulini, O. (2016). Le temps d'apprendre à l'ère de l'immédiateté. *Diversité. Les temps des apprentissages. Quelles continuités éducatives ?* Futuroscope, Réseau Canopé. (183), 52-57.
- Meirieu, P. (2015). *Comment aider nos enfants à réussir à l'école, dans la vie, pour le monde*. Montrouge : Bayard.
- Meirieu, P. (2016). [En entrevista con Régis Guyon]. L'enfant a besoin de discontinuités éducatives. *Diversité. Les temps des apprentissages. Quelles continuités éducatives ?* Futuroscope, Réseau Canopé. (183), 12–16.
- Pasquier, D. (2005). *Cultures lycéennes: la tyrannie de la majorité*. Paris: Ed. Autrement.
- Perrenoud, P. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris: ESF.
- Pierrot, L. (2018). *Circulation sociale des pratiques numériques juvéniles et genèse instrumentale* (Tesis de doctorado en Ciencias de la información y de la comunicación). Universidad de Poitiers, Poitiers.
- Plantard, P. (Ed.), (2011). *Pour en finir avec la fracture numérique*. Limoges, Fyp Éditions.
- Plantard, P. (2015). Contre la « fracture numérique », pas de coup de tablette magique ! *Revue Projet*. (345). 23-30.
- Plantard, P. & André, G. (2016). Adolescences numériques? Génération « Y » et inégalités éducatives. *Éducation et Formation*, (e-306), 112-123.
- Rayou, P. (2016). [En entrevista con Régis Guyon]. L'école, entre sanctuarisation et innovation. *Diversité. Les temps des apprentissages. Quelles continuités éducatives ?* Futuroscope, Réseau Canopé. (183), 7-11.

Reverdy C. (2019). Apprendre (dans) l'école inclusive. *Dossier de veille de l'IFÉ*, (127), enero. Lyon: ENS de Lyon. Disponible en: <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=127&lang=fr>

Richardot, S. (2016). Représentations sociales et éducation. En G. Lo Monaco, S. Delouée, et P. Rateau (Ed.), *Les représentations sociales: théories, méthodes et applications* (pp. 344-353). Louvain-La-Neuve: De Boeck Supérieur.

Solari Landa, M. (2017). *Impact de la disponibilité permanente des équipements numériques personnels sur la représentation que les élèves se construisent de la forme scolaire. Deux cas d'étude en collège et en lycée* (tesis de doctorado en Ciencias de la información y de la comunicación). Universidad de Poitiers, Poitiers.

Villemonteix, F., Hamon, D., Nogry, S., Sejourné, A., Hubert, B., & Gélis, J.-M. (2014). *Expérience tablettes tactiles à l'école primaire - Ex.Ta.T.E.* (p. 86). Cergy-Pontoise: Universidad de Cergy-Pontoise. Disponible en: //cache.media.eduscol.education.fr/file/Primaire/40/6/Extate_rapport_tablettes_primaire_340406.pdf

Vincent, G. (1980). *L'école primaire française: étude sociologique*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.