



HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES

INVESTIGACIÓN

Dinámicas educativas y nuevas tecnologías: la política de inclusión digital en una escuela de La Plata

*Welschinger Lascano, Nicolás**

Resumen

El artículo explora los efectos de una política de inclusión digital, el Programa Conectar Igualdad (PCI) en una escuela de la ciudad de La Plata. Sirviéndose de la perspectiva de la etnografía de las políticas públicas, analiza esta política como un artefacto en construcción y en disputa entre los actores involucrados en su implementación. El objetivo es presentar las posiciones de los docentes y estudiantes ante la llegada de las *netbooks* del PCI a su escuela, para comprender cómo en los primeros meses de implementación emergen tensiones en torno a los significados del programa que condicionarán su posterior desarrollo. En particular se enfoca en analizar: a) el juego de expectativas previas; b) las dinámicas de incorporación de las nuevas tecnologías digitales en las tramas de interacciones en el aula; c) las nuevas problemáticas que ello habilita para el trabajo docente.

Palabras clave: Políticas de inclusión digital; Nuevas tecnologías; Programa Conectar Igualdad; Educación

Artículo que presenta resultados de trabajo de campo etnográfico realizado en el marco de la investigación doctoral del autor. Presentado el 29/07/2015 y admitido 27/04/2017.

AUTOR: Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IDHCS), Universidad Nacional de La Plata (UNLP), Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).

CONTACTO: nicolaswelschinger@hotmail.com



Educational dynamics and new technologies: digital inclusion policy at a school in La Plata

Abstract

The article explores the effects of a digital inclusion policy, the Programa Conectar Igualdad (PCI), in the frames of a school in the city of La Plata. Using the perspective of the ethnography of public policies, analyzes this policy as an artifact in construction and in dispute between the actors involved in its implementation. The objective is to present the positions of teachers and students before the arrival of PCI netbooks to their school, to understand how in the first months of implementation of the PCI emerge tensions around the meanings of the program that will condition its further development. In particular it focuses on analyzing: a) the game of previous expectations; b) the dynamics of incorporation of the new digital technologies in the interaction in the classroom; c) the new problems that this enables for the teaching work.

Keywords: Policies of digital inclusion; New technologies; Programa Conectar Igualdad; Education

Dinâmicas educativas e novas tecnologias: a política de inclusão digital em uma escola em La Plata

Resumo

O artigo explora os efeitos de uma política de inclusão digital, o Programa Conectar Igualdad (PCI) em uma escola na cidade de La Plata. Utilizando a perspectiva da etnografia das políticas públicas, analisa esta política como um artefato em construção e em disputa entre os atores envolvidos em sua implementação. O objetivo é apresentar as posições dos professores e estudantes perante a chegada dos netbooks do PCI a sua escola, para entender como nos primeiros meses de implementação ocorrem tensões em torno dos significados do programa que condicionarão seu posterior desenvolvimento. Em particular centra-se em analisar: a) o jogo de expectativas anteriores; b) as dinâmicas de incorporação das novas tecnologias digitais nos quadros de interações na sala de aula; c) as novas problemáticas que isso possibilita para o trabalho docente.

Palavras-chave: Políticas de inclusão digital; Novas tecnologias; Programa Conectar Igualdade; Educação

I. Introducción. La llegada de las *netbooks*

En un aula de la *Escuela III*, Silvia lidia con veintiocho alumnos para dictar su clase. A ellos les repite alzando la voz entre el bullicio dos consignas: «trabajen» y «no se dispersen». Y en el mismo tono su pedido señala algo más: «dejen de jugar con las compus y cierren el Facebook, dejen de chatear y pónganse a leer, no saquen fotos, no se conecten». Dentro de un cuadro que se reitera en la historia de la institución escolar, el aula que afronta Silvia presenta una novedad: entre las hojas, libros, fotocopias y carpetas, cada uno de sus jóvenes estudiantes posee una computadora personal que el Estado les otorgó a través del Programa Conectar Igualdad (PCI)¹.

A partir de 2011 y hasta 2015 realicé una investigación etnográfica sobre el proceso de traducción de esta política educativa de inclusión digital en las tramas de una escuela de la ciudad de La Plata destinataria directa de este programa a la que llamé la *Escuela III*². En este artículo presentaré las posiciones de los docentes y estudiantes de la escuela ante la llegada de las *netbooks* del PCI. A partir de explorar el accionar del programa desde una perspectiva etnográfica busco comprender cómo en los primeros años de implementación del PCI emergen tres tensiones que condicionaron la dinámica del mundo educativo en que se desarrolló el accionar de esta política. En particular me enfocaré en: el rol del juego de expectativas previas; las dinámicas de incorporación de las nuevas tecnologías digitales en las tramas de interacciones en el aula; las nuevas problemáticas que ello habilita para el trabajo docente.

Mi inserción en la *Escuela III* fue simultánea al transcurso en que el PCI comenzó a implementarse en la institución y fue acompañando los distintos periodos del proceso. El modo en que pude participar de las actividades escolares me permitió prolongar durante cinco años mi presencia y realizar el registro sistemático de las interacciones en lo que se iba conformando como una red de alianzas y asociaciones entre jóvenes, *netbooks*, y agentes escolares. La variable temporal constituyó una dimensión clave del análisis, puesto que el objetivo fue analizar las condiciones de traducción del PCI atendiendo a la clave procesual, diacrónica y situacional de la incorporación de las nuevas tecnologías.

II. El Programa Conectar Igualdad y la etnografía de las políticas públicas

El PCI es una política de inclusión digital que durante el periodo 2010-2015 impulsó un proceso de masificación de las tecnologías digitales al distribuir más

de cinco millones de computadoras personales (*netbooks*) en las escuelas secundarias de gestión pública e institutos de formación docente de Argentina. En sus objetivos el programa se propuso trabajar («impactar» es la palabra que emplean los documentos oficiales) sobre dos grandes áreas: 1) reducir la «brecha digital» entre sectores sociales con la distribución masiva de una *netbook* a cada docente y estudiante de escuelas de gestión pública; y 2) mejorar la «calidad educativa» con la incorporación del llamado modelo 1 a 1 (una computadora por alumno) a nivel de la relación pedagógica. Así desde los objetivos oficiales el PCI no sólo estaba orientado a acabar con la injusticia de la brecha digital entregando las *netbooks*: se buscaba redefinir el vínculo pedagógico, cerrar la brecha cultural entre las propuestas escolares y los lenguajes en que se conforma la experiencia de los jóvenes. Con ello buscaba que la institución escolar pudiera recuperar el poder de interpelación y subjetivación sobre las juventudes contemporáneas.

Desde las ciencias sociales ya en el momento de la puesta en marcha del programa una serie de trabajos pioneros (Dussel y Quevedo, 2010; Dussel, 2011; Finkelievich, 2011; Lago Martínez, 2012) plantearon la relevancia de comprender los modos en que la incorporación masiva de las nuevas tecnologías digitales al escenario escolar estaría modificando las formas de relación entre docentes y estudiantes, y de estos entre sí. Estas investigaciones afirmaban que si bien estructuralmente existe una tensión entre los modos de trabajo que propone la escuela y las experiencias de vida cotidiana de los jóvenes (en particular, los de sectores populares), en este escenario lo novedoso radica en que la institución escolar se ve desafiada por nuevas prácticas vinculadas a una tecnología que ha demostrado una pregnancia inédita (Dussel y Quevedo, 2010: 63-64).

Cuando comencé el trabajo etnográfico en la *Escuela III*, los señalamientos que encontraba en esta bibliografía me condujeron a plantear una serie de preguntas de investigación situadas: ¿Cuáles son los efectos del PCI en las dinámicas de la escuela? ¿Qué cursos de acción, qué tipo de relaciones, habilita el PCI en sus aulas? ¿Qué transformaciones producirá en el trabajo docente?

Responder esta serie de interrogantes implicaba aportar una recomposición de la situación a nivel micro sociológico de una política educativa de orientación universalista.

Para ello seguí la perspectiva de la etnografía de las políticas públicas (Shore y Wright 1997; Shore 2010) que propone explorar qué efectos produce en la experiencia de la red de actores involucrados en el accionar concreto de las políticas. Al presentar un esquema que parte de pensar a las

políticas como un artefacto en construcción y en disputa, en proceso y en tensión, propone analizar las relaciones que estas habilitan y las categorías, los marcos conceptuales, que en su accionar promueven; y no únicamente atendiendo a las expectativas y objetivos con que fueron formuladas por los expertos. Así reconoce que las políticas tienen agencia, independientemente de la voluntad de sus diseñadores y planificadores, lo que «implica dar sentido al conocimiento tácito, a las múltiples interpretaciones, y a menudo a las definiciones en conflicto que las políticas tienen para los actores» (Shore 2010: 24).

En esta línea, abordar el estudio de esta política desde una posición etnográfica y explorar «las definiciones en conflicto que las políticas tienen para los actores», me reclamaba un movimiento de descentramiento que implicaba las condiciones de producción de las preguntas mismas con que construir al PCI como objeto de estudio. Como proponen Winocur y Sánchez Vilela (2016: 21), quienes estudian el desarrollo del *Plan Ceibal* en Uruguay, esta perspectiva no supone indagar en «lo que tendría que haber ocurrido» de acuerdo a lo previsto en los objetivos del diseño del programa, sino reconstruir «lo que ocurrió» como resultante del vínculo entre la perspectiva de la política y la de los actores interpelados por su accionar. Su enfoque concentra en reconocer que en la cotidianeidad, donde las políticas se hacen efectivas, también operan otras lógicas culturales y matrices de apropiación locales. Por ello Winocur y Sánchez Vilela (2016) exploran los efectos de su accionar a través de analizar el *desfasaje constitutivo* entre los universos simbólicos donde se inscribe esta política, y los universos simbólicos donde se inscriben los imaginarios de los actores involucrados. Su investigación se aleja de una mirada de la política «desde arriba», e invita a captar los desfasajes, tensiones y conflictos en que se hacen efectivas las políticas de inclusión digital.

Siguiendo estas perspectivas, el artículo busca precisar empíricamente las dimensiones que son necesarias considerar para analizar las tensiones que se configuran en las dinámicas educativas de la *Escuela III* a partir de la acción del PCI. Para ello examina cómo es que emergen tres tensiones que presentaré a través de la descripción de las controversias que se dieron entre docentes y estudiantes sobre los significados del PCI. Cada una de estas tensiones se jugó en distintos niveles del proceso de desarrollo del programa. La primera se ubica en el plano de la controversia sobre los fines políticos del programa y de las *netbooks* en tanto recursos públicos que el estado distribuye. La segunda se da en el plano de la disputa por establecer las propiedades de estas tecnologías en tanto objetos educativos.

La tercera tensión se desarrolla en el plano de los cambios en las formas de organización de la institución que promueve el PCI y que condujeron a debates sobre la necesidad de la redefinición del rol docente.

En la descripción de estas tensiones intenté evitar presentar los posicionamientos de los docentes y estudiantes como posiciones disociadas, ya que estas se configuran relacionamente. Por ello decidí presentar las experiencias de los actores y sus controversias: sus debates, discusiones, posiciones normativas, contradicciones. Al dar preeminencia a la descripción procuré cumplir la sugerencia de Latour (2008): en vez de adoptar una posición e imponer un sentido por anticipado, se está en mejores condiciones de analizar después de haber dejado (mediante la descripción densa) que los actores desplieguen la gama de tensiones y controversias en las que están inmersos.

III. El juego de expectativas sobre el PCI y la emergencia de las tensiones

El PCI como política educativa impulsó la creación de nuevos marcos interpretativos y sentidos sobre la escuela que comenzaron a operar en las tramas escolares mucho antes de que fueran entregadas las primeras *netbooks*. El anuncio de la puesta en marcha del PCI fue oficialmente lanzado en el discurso presidencial del 6 de abril de 2010 en el marco de los festejos por el bicentenario³. A partir de aquel acto comenzó a circular en los medios de comunicación el anuncio estatal del reparto masivo de *netbooks* para cada alumno y docente de las escuelas secundarias del país. Los medios de comunicación trataron el anuncio amplificando los sentidos preformados en el marco del PCI como política pública al presentar al programa como la revolución educativa del siglo XXI.

Aproximadamente un año después del lanzamiento del programa, en agosto de 2011, comencé mi trabajo de campo en la *Escuela III*. En la escuela, la instalación del piso tecnológico (que posibilita la conexión en red a Internet) se puso en marcha ese mismo mes con el trabajo de cableado de los técnicos contratados por la Administración Nacional de la Seguridad Social del Estado Argentino (ANSES). Once meses después, en junio de 2012, las primeras *netbooks* fueron efectivamente entregadas a los estudiantes que cursaban los últimos años escolares. Inicié entonces el trabajo de campo durante los meses previos a la llegada de las *netbooks*, abarcando también el periodo en que el PCI ya ha sido anunciado por parte de las autoridades a la comunidad educativa y los meses en que se produjo finalmente su entrega

a los beneficiarios. Ello me condujo a que, durante los primeros meses, las preguntas que realizaba en la escuela tenían como propósito relevar los distintos posicionamientos de los agentes escolares (docentes, directivos, asistentes sociales, secretarios, preceptores) y de los estudiantes sobre sus expectativas respecto del PCI. Pretendía relevar así la percepción que tenían sobre la dinámica cotidiana de la institución escolar y desde qué perspectivas elaboraban los diagnósticos y los objetivos en el plano pedagógico. Esta primera etapa en campo me permitió abrir los sentidos (Guber 2009) que se desplegaban en sus expectativas sobre la incorporación al escenario escolar de estas nuevas tecnologías digitales.

Con el propósito de instalar la infraestructura necesaria para garantizar el acceso de las *netbooks* del PCI a Internet, los técnicos de ANSES irrumpían en las aulas colmados de cables, herramientas y escaleras para colocar, cercanos a los cielos rasos, los módems que posibilitan la interconexión de las *netbooks* dentro de la red escolar. Todo esto aportó un escenario fértil para excitar la imaginación sobre la llegada de las *netbooks* no sólo de los jóvenes estudiantes, sino también de los agentes escolares: docentes, preceptores, asistentes sociales, directivos. Nadie en la escuela quedó indiferente a la expectativa por las *netbooks* del PCI. En las tardes en que acompañé a los técnicos en sus tareas de cableado por la escuela (acompañamiento que intercambié a condición de encargarme de transportar por los pasillos del colegio, aula tras aula, la escalera de aluminio que utilizaban para la instalación de los módems) fui testigo de la cantidad insistente de preguntas que recibían por parte de los jóvenes. Estos demandaban saber cuándo llegarían las computadoras, cómo serían, qué velocidad de navegación online tendrían, quiénes las recibirían, quién no, si ellos pasarían a ser los dueños de las *netbooks* entregadas, si se la podrían llevar a sus casas, si eran suyas o tenían que devolverlas en algún momento. Un sinfín de preguntas acuciantes a las cuales los técnicos respondían invariablemente con la misma contundencia: «nosotros sólo nos ocupamos del piso tecnológico, no sabemos más». La falta de respuesta no hacía más que ofuscar a los jóvenes ante el avance de sus ansias por lo que experimentaron (a través de las publicidades que promocionaban el lanzamiento del programa en la televisión, la cartelería instalada en el espacio público) como una interpección directa: la promesa de recibir una computadora personal para cada uno de ellos.

En el transcurso de los once meses que mediaron entre la presencia efectiva de los técnicos de ANSES y la entrega de las *netbooks*, estas situaciones se fueron reiterando, acumulando y acrecentando, hasta conformar

un clima enrevesado de ansiedad y falta de información precisa sobre qué sucedería con el programa. Ese clima generalizado, entusiasta por parte de los jóvenes, de incertidumbres por parte de los docentes, desató lo que describí como un juego de expectativas recíprocas. Los interrogantes, las dudas y especulaciones, versaban sobre los cambios que la llegada de las *netbooks* a las aulas podría generar en las dinámicas educativas: en los modos de dictar y llevar las clases, en los modos de comportarse en las aulas, en las exigencias de los docentes, en los modos de evaluar, en las formas de contener los usos de la conexión.

En el periodo que comprende de agosto de 2011 hasta diciembre de 2012 se configura este juego de expectativas cruzadas entre estudiantes, directivos y docentes por la llegada del PCI en el que emergen la serie de tensiones que este texto analiza y que fueron la base de las disputas por los usos legítimos e ilegítimos de las *netbooks*. Los sentidos que se gestaron en este periodo conformaron la experiencia que disponían los actores a la hora de la apropiación, habilitando que la disputa en torno a los significados del programa fuera aún más controversial de lo esperado por los formuladores de la política y los expertos.

En uno de sus ensayos sobre los mundos del arte y las redes de colaboración que se tejen en esos mundos, Howard Becker sintetiza el núcleo básico de las tesis neo-interaccionistas sobre la vida social de los objetos y arriesga que todos «los objetos son acuerdos sociales congelados o, mejor dicho, momentos congelados en la historia de las personas que actúan juntas» (Becker 2009: 74). En el caso de las *netbooks* del PCI, no podría afirmarse que durante este periodo entre los actores prime *un* acuerdo sobre cuáles son las propiedades estables de estos objetos. Si los objetos son en parte acuerdos sociales, es decir relaciones sociales sedimentadas, lo que muestra este artículo es que en el caso de las *netbooks* del PCI estos acuerdos fueron tramitándose a través de tensiones entre los actores sobre cuáles serían sus significados y usos legítimos⁴.

Entre los beneficiarios de la *Escuela III* pareciera que, por un lado (tensión I), no termina de quedar en claro si las *netbooks* llegaron a ser de su propiedad por ser un «derecho» a la educación pública estatal que ellos deben devolver en caso de no cumplir con las obligaciones que firmaron al aceptar los términos del comodato; si son un incentivo para concluir la escuela en tiempo y forma; o si son un «regalo», una cuestión de mérito o demérito personal, que cada cual sabrá cómo emplear y cómo valorar. Y por otro (tensión II), en esta primera etapa del PCI, los actores dudan, se debaten, sobre si las *netbooks* son objetos que favorecen la enseñanza, el

aprendizaje, la educación, o si son objetos que por el contrario representan una fuente de múltiples distracciones e introducen riesgos en el aula. Por último, esto habilita una tensión para el trabajo docente (tensión III) que se juega entre la lógica de la gramática escolar (analógica) y la lógica que promueven las nuevas tecnologías (digital) en los usos y acciones en las actividades escolares.

III.1. Tensión I: ¿Derecho y/o regalo?

La primera tensión para los actores oscila entre: reclamar por la llegada de las *netbooks* como un «derecho» y/o apreciarla como un «regalo». En la *Escuela III*, las *netbooks* no llegaron a un vacío o a un espacio sin conflictos, sino a una densa trama de interacciones en las que fueron apropiadas de modos diferentes a los esperados por los diseñadores de la política. Por ello el esquema moral en el cual las *netbooks* entregadas por el Estado son para los actores un derecho y/o un regalo, o un bien que pertenece a la esfera de lo personal/privado antes que del ámbito de lo público/escolar, y los diversos significados que esta categoría cobra, precisa de una descripción de la trama relacional entre docentes y estudiantes en la que operaron en la escuela.

Junto con las *netbooks* del PCI ingresa a la escuela también un modo de hablar sobre y de reclamar por estas como un derecho. Dentro de la serie de acciones que se desplegaron durante este periodo, el Centro de Estudiantes de la *Escuela III* llevó adelante reclamos a los directivos, organizó marchas hacia la sede de ANSES cercana a la escuela, sostuvo un diálogo aula por aula con los estudiantes en relación a la importancia de reclamar por la entrega de las *netbooks* y coordinó estas acciones con los centros de otras escuelas a partir de la Unión de Estudiantes Secundarios de La Plata (UES). Esta iniciativa de parte del Centro de Estudiantes no fue una medida aislada. Durante estos meses se suscitó una serie de reclamos y protestas similares. En la zona del Gran La Plata, entre 2011 y 2012, estudiantes de distintos colegios realizaron reclamos ante sedes de ANSES locales con cortes de calles. Quizá por la forma de protesta –la masividad, la decisión de ocupar la calle, el uso de bombos y cánticos–, un diario local presentó estas manifestaciones como «Piquetes de alumnos en reclamo de *netbooks*». Los carteles que realizaron para estas ocasiones tenían una interpelación directa al discurso del programa: «Las netbook no eran para todos?», «Queremos las *netbooks* ahora!».

Por aquellos días del mes de Mayo de 2012 (las *netbooks* serían entregadas finalmente en Junio de ese año) entrevisté a Matías y Sabino, quienes lideraban la organización de la protesta estudiantil en la sede local de la ANSES.

Ellos manifestaban en los reclamos las posiciones del Centro de Estudiantes (en adelante CE). Matías estaba preocupado porque la entrega de las *netbooks* del PCI formalmente finalizaba a fin de año y por lo tanto sus compañeros que se egresaban de 5° no llegarían a recibirlas, ya que al año siguiente no se encontrarían cursando⁵. El diagnóstico de Matías sobre la situación de incertidumbre ante los plazos del PCI lo movía a defender el reclamo como único medio para conseguir comprometer públicamente a los funcionarios de ANSES a que anuncien una fecha de entrega de las computadoras. La referencia a ANSES por parte de los estudiantes se explica por las acciones que durante esos once meses el CE había generado, dándose la tarea de pasar por los cursos explicando a los compañeros por qué según ellos las *netbooks* tardaban en llegar y quiénes eran los responsables: este análisis sobre el problema que Matías me dio el día de la «sentada» frente a la sede del ANSES fue luego replicado en cada pequeño discurso que los miembros del CE dieron a sus compañeros hablando curso por curso en la escuela.

Los delegados del CE hablaban de las *netbooks* como algo a solucionar, algo por lo que reclamar, incluso hablaban de las *netbooks* como «un derecho de los pibes». En varias instancias (en sus publicaciones en Facebook, en los volantes que repartían por los pasillos, en lo que comunicaban cuando pasaban hablando por los cursos, en lo que sostenían durante las reuniones en las que participé) resaltaban algo que Sabino me explicaba así:

«para muchos de los pibes que viven en los barrios la netbook es la única computadora y para casi todos es la primer computadora que tienen, no sólo para mí es así. Para muchos de los pibes de acá es su única máquina, no tienen plata para ir a un ciber o andar con un celular nuevo con conexión».

¿Por qué entonces el reclamo por las *netbooks* logró interpelar a la mayoría de los estudiantes de la *Escuela III*? Una primera respuesta es la siguiente: los jóvenes percibieron a las *netbooks* como algo valioso por lo que reclamar porque se le reclamaba a alguien (el Estado mediante el ANSES) que había prometido algo (expresado como un derecho) que no cumplía (la entrega a cada estudiante). A su vez, también porque la demanda del CE conectó con un nivel micro en cada uno de ellos: el sentido de las *netbooks* como un bien personal, y la entrega de las *netbooks* como reconocimiento. Como me dijo Sabino sobre la entrega de las *netbooks*: «es lo primero que en la escuela hacen por mí».

Así, siguiendo este argumento es necesario incorporar la posición docente para densificar la descripción de la trama de sentidos dentro de las cual las

netbooks además de haber sido reclamadas como un derecho fueron a su vez también connotada y apreciada como un regalo.

Vista desde la posición docente, la entrega de las *netbooks* se juega y comprende dentro de esquemas morales en los cuales la clave de interpretación está dada por la valorización del esfuerzo y el mérito en términos personales, que volvería aceptable la entrega de las computadoras a ciertos estudiantes y no a otros. Si bien este es un esquema moral transversal en los docentes de la *Escuela III*, en algunos de ellos la estructura meritocrática (Kessler 2007) opera con mayor fuerza en sus argumentos, y en cambio en otros, a la hora de realizar una evaluación de la entrega estatal de las *netbooks* operan esquemas axiológicos en los cuales la meritocracia se articula con un reconocimiento del rol del Estado como actor que legítimamente debe intervenir sobre las desigualdades más allá del mérito o demérito personal del beneficiario. Sin embargo, algo que compartían ambas posiciones es que tanto para los docentes que creen que la *netbook* se debe merecer, como para quienes esta es parte del rol activo de un Estado garante de derechos, las computadoras serían parte de un *intercambio* que se establece a partir del PCI. Para los docentes de la *Escuela III* las *netbooks* están dentro de la lógica de reciprocidad: el don-estatal-*netbook* sería recibido de un modo justo por los jóvenes si se estableciera un intercambio en el cual los beneficiarios aportarían algo a cambio⁶. Y digo *algo* ya que es precisamente la definición de ese *algo*, de ese contra-don que deberían entregar a cambio de las *netbooks*, lo que es objeto de controversias entre los docentes con que trabajé.

Hay docentes que sostienen que el equivalente justo de tal intercambio es la retribución en esfuerzo personal a partir de lo que llaman «trabajar en el aula», en la materia, en la consigna, en la evaluación. Elsa, docente de matemáticas, considera que los jóvenes no les dan a las *netbooks* el valor real que ella cree que éstas tienen. Para ella las *netbooks* no se traducen en que los estudiantes se motiven a realizar un esfuerzo por aprobar las materias ya que éstos las recibirían de todos modos. Por lo que a Elsa le molesta que los estudiantes:

«a pesar de que se las entreguen gratis, todavía tengan el gesto de criticarlas: o porque tienen poca memoria, o porque se tildan. Capaz que como a los chicos se las da el gobierno dirán que son malas, no sé. Pero todavía que les están regalando algo para tener la posibilidad de aprender y desarrollar ellos su intelecto: ¡no las valorizan! Por ahí las golpean o las tiran, y son cosas a las que tendrían que darles más valor, porque no cualquiera puede acceder a una

computadora. A uno le cuesta muchísimo poder dársela a sus hijos a veces» [Entrevista a Estela docente de Matemáticas, abril 2012].

Para otros docentes, el deber de los beneficiarios, su contra-don, sería usar las *netbooks* de un modo provechosos y ponerlas en valor, cuidarlas, apropiárselas, del modo en que crean más conveniente cada uno de ellos (y su límite es que sean rotas o vendidas). Eduardo, docente de Historia, cree que las *netbooks* son «un derecho de los pibes», y sin embargo al mismo tiempo relativiza que este derecho se encuentre por fuera de todo intercambio y reciprocidad. Para Eduardo, un límite a ese derecho lo constituye el hecho de que la *netbook* sea descuidada en extremo o vendida a otros:

«yo entiendo que es su derecho, ok, lo defiendo, pero no sé si defiendo en todos, todos los casos. Tenes que ver la actitud de algunos pibes: las venden, las rompen, las cambian por celulares más nuevos, las escriben todas, les pegan cosas, le sacan teclas y si las traen a clase se la pasan jugando. Defiendo el derecho de un pibe a tener su *netbook*, no banco la irresponsabilidad de algunos» [Entrevista con Eduardo docente de Historia, Agosto 2012].

En relación con lo anterior, entre los docentes de la escuela existían dos posiciones en disputa sobre las definiciones del programa como política pública. Aquellos docentes para los que el PCI era una política orientada a revertir una desigualdad (la brecha digital), y aquellos para quienes se trataba de una política «clientelista». Los docentes que asociaban la entrega de las *netbooks* con un regalo político, hacían uso del término clientelismo como etiqueta moral negativa, como su modo de denunciar la discrecionalidad de la distribución de los recursos públicos con el objetivo de lograr una manipulación para obtener adhesiones electorales⁷.

Para estos últimos, la distribución de las *netbooks* por igual a todos evidenció las fronteras categoriales con que estos docentes estructuran la distribución de recursos según la clasificación binaria de «los alumnos que se esfuerzan y lo merecen», «los pibes que se ponen las pilas», y los que «no les interesa la escuela pero les dieron las *netbooks* igual». Estos docentes repusieron las fronteras simbólicas que la distribución igualitaria del PCI tendió a tensionar. Esta posición (que algunos estudiantes comparten⁸) sobre el no merecimiento del don-estatal-*netbook*, desplegó sus argumentos sobre dos puntos: el del demérito personal («no la cuidan», «no la saben valorar», «la cambian por plata»), y el clientelismo del que serían objeto los

jóvenes al recibir la *netbook* como regalo político («les dan las *netbooks* para que digan a las familias que voten al gobierno»).

Para los jóvenes estudiantes, en contraste con esa posición docente, el sentido de las *netbooks* como regalo tiene otras connotaciones.

Primero, la *netbook* es un regalo que no se interpreta, justifica o comprende necesariamente como contraparte de un esfuerzo personal realizado. Por lo tanto, al ser un regalo los jóvenes se liberan de la obligación de devolver, ya que para ellos un regalo es algo que no implica retribución a cambio. Ello los libera de la acusación de ser partícipes de una relación clientelar (recibir la *netbook* y a cambio retribuir con el apoyo del voto). Para los jóvenes beneficiarios con la entrega del don-*netbook* no se genera (como sostiene los docentes) la obligación de devolver el don recibido, por el contrario, lo que sí es claro, es que el vínculo de intercambio (lo que en Mauss, 2009: 76, aparece como la tríada dar-recibir-devolver) no se moraliza en los términos esperados y demandados por los docentes y los promotores del programa. Para éstos jóvenes la idea de las *netbooks* como regalo funciona como un modo de recusación del estigma que enfrentan como beneficiarios de una política estatal: la acusación de ser objeto de un regalo político producto del clientelismo, además de no merecerlas por no devolver como contraparte un esfuerzo en las clases como reclaman los docentes.

Segundo, que las *netbooks* sean apreciadas como un regalo hace sentido en la dirección de la *netbook* como un bien que pertenece a la esfera de lo personal, de lo privado, antes que del ámbito de lo público, de lo educativo. La connotación de la *netbook* como un objeto personal es reforzada por el contraste que significó en su cotidianeidad la posibilidad de hacer un uso hiper personalizado de las *netbooks* que les permite acceder a todo aquello que les era vedado con el uso de la computadora familiar compartida y disputada en el seno de sus hogares (ver Benítez Larghi, Lemus y Welshinger, 2014). Las expectativas juveniles sobre las *netbooks* se centraron principalmente sobre las posibilidades que éstas podrían aportar de ganar mayores grados de autonomía para accionar sobre su entorno cotidiano más inmediato (algo que desarrollaremos en el siguiente apartado).

La connotación de la *netbook* como un objeto personal es una percepción extendida entre los jóvenes con los que trabajé. La mayoría de los beneficiados ha producido un fuerte sentido de pertenencia sobre estas. Así, a los dos puntos anteriores se suma el hecho el discurso promotor del PCI a su vez se articuló con un aspecto central del proceso de apropiación que realizaron los jóvenes: el proceso de personificación de sus *netbooks*. El discurso estatal en los medios de comunicación apuntó y trabajó enfatizando

el carácter de propiedad individual de las *netbooks* y su condición de ser un bien de alta deseabilidad colectiva entre los jóvenes. En los mensajes publicitarios lanzados por ANSES, el sentido de los spot se construía con frases como: «Esta netbook es tuya. Como vos sos único, la netbook va a ser única», acompañada de imágenes en planos cortos de jóvenes beneficiarios mostrando sus *netbooks* con dibujos o calcos sobre la tapa del monitor. El discurso publicitario se apoyó en este punto para generar sentido y legitimar esta política pública; sin embargo no lo hizo sobre ninguna dimensión que contuviera la escuela o el uso escolar de las *netbooks*, sino sobre los usos lúdicos que los jóvenes realizaban y el proceso de personificación que hacen colocándole calcomanías, *stickers*, sobre las inscripciones en que aparece escrito «Ministerio de Educación» o el nombre del «Programa Conectar Igualdad», borrando de esta manera las marcas, insignias y leyendas que las identifican como un objeto proporcionado por el Estado, y colocándole encima una marca estética de su gusto personal, como por ejemplo, el logo de su banda de música predilecta, la foto de una amigo o familiar, la bandera de su club de fútbol, un dibujo propio.

Este proceso de personificación que desarrollan los jóvenes es uno de los puntos que, visto desde la posición docente, no encuentra una explicación válida. La figura del desapego que aparece en la mirada docente cuando no logran comprender por qué los jóvenes «violentan» las *netbooks* («no las cuidan», «no las valoran», «las tienen todas sucias»), quitándoles una tecla o ensuciándolas con una calcomanía (todas acciones que comprendo como parte del proceso de personificación), deja por fuera precisamente lo que los jóvenes beneficiarios valoran, depositan y extraen de las *netbooks*: que son objetos personales y potenciadores de sus acciones, expresiones de autonomía individual.

III.2. Tensión II: ¿Divertido o dispersante? ¿Potenciador o amenazante?

Esta tensión se desarrolla entre, por un lado, la expectativa de los jóvenes que esperan que con la inclusión de las *netbooks* las clases puedan volverse más dinámicas y entretenidas y, por otro lado, las expectativas docentes que se juegan en la incertidumbre frente a una tecnología que perciben como una fuente de dispersión y amenazante de su capacidad de controlar la conflictividad en el aula.

En la *Escuela III*, a partir del accionar del programa, en las clases los jóvenes hacen con las *netbooks* un uso intensivo de los recursos de la conexión: juegan *online*, hablan sobre la clase en las redes sociales, responden sus dudas googleando palabras claves, acceden a diversas páginas para

resolver una consigna; descargan, producen y editan imágenes y videos. La puesta en disponibilidad masiva de las tecnologías digitales que representó el PCI produjo que la sociabilidad juvenil que pone en el centro las acciones posibilitadas por la conexión fuera de acceso masivo e igualitario. En el aula los jóvenes ensamblan una red entre las *netbooks*, los celulares y la conexión escolar del PCI como recursos que utilizan para lograr estar permanentemente conectados, principalmente a las redes sociales⁹.

Así, en la experiencia de los jóvenes con que trabajé, vinculado con los usos lúdicos, la asociación *netbooks* –conectividad– redes sociales también habilitó nuevos recursos para resolver exigencias escolares: realizar búsquedas de información, trabajos prácticos, consultas constantes con sus compañeros, trabajos en red colaborativamente. Lucas cree que la *netbook* «te ayuda en los exámenes, porque lo buscás en *Google* y te aparece todo. En un examen que usé la compu, ¡un seis saque y aprobé!». Para Sabino, la ayuda se sustenta en que la *netbook* permite consultar a los amigos constantemente: «Es como que sabés más. Por ahí te piden ayuda o vos la necesitás, entonces, como tenés más amigos y te conectás más y tenés más contactos por el *Facebook*, le preguntás a alguno que te ayude con la tarea».

En este sentido, las *netbooks* son parte del argumento con que los jóvenes construyeron una evaluación dicotómica de las clases escolares: son clases «divertidas» aquellas que pueden asociar las actividades con el uso de las *netbooks* (por ejemplo las clases que consisten en ver colectivamente junto a los docentes una película o un video en las *netbooks*, o que implican algún tipo de proyección de imágenes en programas como *PowerPoint*¹⁰) y clases «aburridas» aquellas en las que estos usos se ven bloqueados. Evaluación que también aplican a los docentes («Con la profe de Lengua no te aburrís tanto en clase porque siempre miramos alguna película», me explicó Lucas). Así, en relación con las tareas escolares, las *netbooks* son apreciadas por los jóvenes como una «ayuda» o «una herramienta inteligente» en la medida en que son vistas como un objeto divertido, rápido, eficaz, en oposición a exigencias del mundo escolar percibidas como «densas», «rebuscadas», «lentas» (para un análisis en profundidad de este punto, ver Benítez Larghi, Lemus y Welschinger, 2014).

A su vez, a estos usos se sumaron que las *netbooks* les posibilitaron a estos jóvenes emplear los recursos de la conexión para afrontar la gestión de sus tramas amicales: se apropiaron de las redes sociales al punto de ser una herramienta más de la gestión de sus vínculos y círculos de sociabilidad cotidiana. La fuerza de la conexión como recurso se explica en que

ella representa la posibilidad de participar de una sociabilidad de la que de otro modo estarían excluidos (ver Winocur 2009). Para los jóvenes de esta escuela «estar conectado» implicaba no quedar excluido de flujos de información y de espacios de visibilidad, interacción y reconocimiento. Y este aspecto es por ellos experimentado con intensidad: «sin *Facebook* no puedo vivir», «soy re vicioso de las redes», «me voy a esforzar en pasar un día sin conectarme mil veces». La centralidad que adquieren la conexión y las redes sociales en su sociabilidad (entendida en el sentido clásico como el modo de estar junto con otros) se debe en que para ellos, antes que algo que se consume, son experimentadas como *algo que se hace* (Buckingham 2008). El tipo de apropiación que los estudiantes de esta escuela realizaban de las *netbooks* concuerda con los análisis de la bibliografía (internacional) que plantean que los jóvenes usan estas tecnologías no sólo como nuevos medios de representación y expresión, sino también como nuevas plataformas para la acción social (Hine 2004, 2012). Esto refuerza que los jóvenes perciban a la *netbook* como a un par, un amigo, con que pueden hacer ágilmente múltiples acciones; como una ayuda con que poder lograr sentirse integrado al acceder, conocer y manejar los códigos de sus círculos de sociabilidad. Por lo que no es que simplemente incluyeron a las *netbooks* a su sociabilidad, tradujeron las *netbooks* como potenciadoras de su capacidad de acción (tanto en las tramas familiares como escolares) y de gestión de sus vínculos cotidianos (principalmente amicales)¹¹.

En cambio para los docentes, a diferencia de las expectativas juveniles que no titubean en valorar positivamente la llegada de las *netbooks*, las dudas al respecto de las promesas del PCI fueron cruciales. A ellos les resultó dificultoso enfrentarse al hecho de calificar positivamente una tecnología cuya utilidad pedagógica les era poco conocida pero que presentaba potencialidades que les asombraban al mismo tiempo que les incomodaban e incluso atemorizaban¹². Por lo que en un primer momento del PCI, la incorporación de las *netbooks* fue definida por los docentes como una carga adicional a una situación de trabajo en el aula, ya de por sí para ellos exigente.

Los docentes hicieron frente a esta situación a través de proponerse multiplicar sus esfuerzos por controlar los usos de las *netbooks* que percibían como dispersantes y amenazantes.

En primer lugar, en cuanto a las *netbooks* como objetos dispersantes, en el aula conectada por el PCI se multiplican para los estudiantes las posibilidades para realizar otro tipo de operaciones simultáneas además de las propuestas por los docentes (como por ejemplo dibujar, leer, cortar, pegar, enlazar, vincular, buscar), y emprender otros cursos de acción posibles

(como jugar, chatear, navegar). Los usos a los que invitaba la presencia de los celulares y otros dispositivos similares que los estudiantes ya empleaban (como el mp3, la cámara de fotos, parlantes portátiles) ahora con las *netbooks* se ven amplificados y potenciados. Ante esto los docentes con que trabajé percibían que en la dinámica de sus clases rápidamente las posibilidades de dispersión se pluralizaban. Esta constatación implicó a los docentes redoblar esfuerzos por sostener la focalización de la atención de la clase: «con esto los profes tenemos como una doble guerra, contra el celular y ahora contra la *netbooks*», me explicaba una de las directivas del colegio¹³.

Ahora bien, la incorporación de las *netbooks* supuso una diferencia sustancial con el control que los docentes intentaban hacer del uso de los celulares: si estos ingresaban al aula por iniciativa de los estudiantes e incumpliendo con las restricciones de uso que los docentes les imponían, en cambio, las *netbooks* del PCI ingresan como parte de una política educativa legitimada por el accionar de la institución. En tanto política de inclusión digital el programa orientó sus esfuerzos en habilitar la incorporación de las *netbooks* en las aulas: si los celulares fueron tecnologías que ingresaron, como explica Dussel (2011), *desde abajo*, con la implementación del PCI las *netbooks* fueron introducidas *desde arriba*. Por lo tanto aquellos docentes que las percibían como una fuente de dispersión contra la que debían luchar tenían que enfrentar esta situación: a diferencia de los celulares, estas tecnologías eran promovidas y legitimadas por el accionar de la institución misma. Este marco institucional impuso mayor costo a los docentes que se negaban a hacer uso de las *netbooks* del PCI durante el transcurso de las clases. De modo que, sin aún resolver esta tensión, el PCI implicó que progresivamente las propuestas docentes incluyesen más consignas y tareas en las que tiene lugar el uso de Internet; más actividades que comenzaron a dar lugar al uso de los recursos que habilitaba la conexión escolar, más tiempo del aula que progresivamente se extiende y prolonga en las actividades online. Es así como los docentes progresivamente fueron permitiendo cada vez en mayor medida el uso de las *netbooks*, mientras a su vez debieron redoblar los esfuerzos por regular los usos de la conexión.

En segundo lugar, en tanto las *netbooks* fueron percibidas como objetos amenazantes, los docentes de la *Escuela III* con que trabajé percibieron que los límites escolares comenzaron a «desbordarse» con el uso juvenil de las redes sociales (principalmente de *Facebook*). «No podemos controlar lo que no vemos», manifestaban en referencia a lo que sucede en el espacio online¹⁴. La lógica de la responsabilidad de los docentes apa-

rece fuertemente vinculada a un territorio muy preciso: el aula, el espacio escolar. Su preocupación estaba directamente orientada a delimitar los alcances de los límites de su responsabilidad ante lo que sucede en el espacio *online* del mundo de las redes sociales; diferenciando entre los ámbitos de lo privado/público, escolar/no escolar, que los usos juveniles de las redes sociales –aseguraban– tienden a disolver velozmente.

A partir de esto, en la *Escuela III* junto con la posibilidad de conexión, el PCI introdujo un proceso de reelaboración y actualización de la reflexión en los docentes sobre la crisis de los límites de la frontera escolar. Para Marta, la crisis que experimentan se explica porque el conflicto de las redes sociales «desbordó a todos en la escuela», ya que «los chicos tienen que ver que no pueden pasarse las horas en clase con los jueguitos de *contrabando*»; para Paola es preocupante «que los chicos *filtran* a las redes los videos de todo lo que sucede en las clases»; las redes «*ingresan* sin que el docente se entere», son parte de lo problemático que es que «los chicos ya no diferencian entre la calle y la escuela»; algo que todos perciben agravado por los usos de las plataformas digitales como Facebook. Las metáforas que utilizan para comprender y componer una explicación de esta crisis de los límites remiten a una lógica espacial-territorial de la responsabilidad. Son metáforas espaciales que remiten a la escuela como territorios definidos por límites que ahora se desdibujan: las fotos se «*filtran*», los estudiantes se «*se exceden*» en los usos de las redes, y el aula queda «desbordada».

Ello muestra que la conformación de las fronteras escolares, es decir, de lo que regula qué es legítimo (o no) para que ingrese al aula, cambió con la llegada de las *netbooks*. Tal como lo ha estudiado Dubet (2006) y localmente lo ha mostrado la línea de trabajos de Tenti Fanfani (2006), Dussel (2011) y otros, el programa institucional de la escuela moderna presupone y opera sobre la división adentro/afuera, público/privado, saber legítimo/ilegítimo. En relación con ello esta tensión que habilitó la llegada de las *netbooks* se insertó y estuvo sujeta a una preexistente al PCI: la tensión que opone el mundo juvenil al mundo de la institución escolar. Esta tensión cuando es re-elaborada por los docentes en términos de oposición entre el mundo juvenil como el «afuera/peligroso» y el mundo escolar como el «adentro/seguro», refuerza el conflicto por los usos legítimos de las *netbooks* y la conexión a las redes sociales.

Es precisamente inmersa en esta situación que cobra sentido la afirmación de Sandra, una de las docentes con que trabajé, sobre que «hoy ser docente es poner límites». Y esta reflexión antes que una postura *a priori*

fue una conclusión moral a la que los agentes escolares arribaron ante la tensión que intensificó el accionar del PCI.

III.3. Tensión III: Las *netbooks* y las estrategias docentes en las interacciones escolares

El accionar del PCI habilitó una tercera tensión producto de las diferencias entre la lógica de procedimientos de la gramática escolar¹⁵ (analógica) y la que promueven las nuevas tecnologías (digital). Esta tensión pone al trabajo docente en el centro de la encrucijada que atraviesa la institución escolar y promovió los debates sobre la necesidad de una redefinición del rol docente¹⁶.

Dussel (2011) señala que la escuela argentina históricamente ha propuesto una relación con el saber mediada por la jerarquía docente, centrada en el currículum y el formato libro, con límites claros entre los saberes escolares y los saberes no escolares. Ros *et al.* (2014) sostiene que, mientras los aspectos estructurales del dispositivo tradicional del aula se basan en la focalización de la atención en el docente, la organización en el método frontal, y la transmisión de los mismos contenidos unificados para grupos homogéneos, con el ingreso de las *netbooks* del PCI en las aulas, los docentes comienzan a enfrentar una situación en que estos aspectos estructurantes se ven tensionados por la fragmentación de la atención localizada (Dussel, 2012), el quiebre de la simultaneidad (Feldman, citado en Ros *et al.* 2014) en la organización del aula, la hiper personalización de la relación con la información.

Frente a esta tensión el proceso de reelaboración de los docentes cobró relevancia por dos vías. Por un lado, como política pública el PCI produjo un fuerte impulso del discurso de los expertos que apuntaban a lograr que, junto con la inclusión de las *netbooks* en las aulas, simultáneamente los docentes comiencen a replantearse su rol como educadores y para ello movilizó categorías y recursos. Por otro, con la llegada de las *netbooks* progresivamente los docentes comenzaron a intentar comprender lo que percibían como un escenario en transformación para el cual sus marcos interpretativos y sus estrategias didácticas parecían quedar desactualizadas o no ser totalmente adecuadas al nuevo contexto. Ello posibilitó que este proceso fuera vivido como una necesidad colectiva, compartida y legítima que los habilitaba a repensar sus prácticas frente a las nuevas tecnologías. Para ello, recurrieron a nuevos marcos conceptuales, elaboraron nuevos diagnósticos de la situación, evaluaron los riesgos y oportunidades que el PCI les podía ofrecer en su trabajo en las aulas.

«Docente curador de contenidos», «docente 2.0», «docente activador», «docente promotor», son algunas de las figuras prototípicas que impulsaron los expertos del PCI al interior del sistema educativo. Los marcos interpretativos y categoriales que en torno a este debate promovió desde su lanzamiento apuntaron a generar la necesidad de emprender una renovación del modelo pedagógico de la escuela con la implementación del llamado «Modelo 1 a 1» (Sagol, 2011). Con ese objetivo, produjo una extendida serie de documentos y materiales oficiales realizados por expertos, especialistas, funcionarios: ensayos, artículos de opinión, videos tutoriales, portales virtuales, manuales, libros de entrevistas. En ellos, la tónica común era reflexionar sobre el desplazamiento del docente del centro de la organización del dispositivo áulico, como portador del saber autorizado hacia el docente como «curador», «promotor», «conector» dentro del proceso de enseñanza en el marco del advenimiento de la cultura digital (para ver los planteos de los expertos remito a la compilación de Gvirtz y Necuzzi, 2011).

El modo en que Silvia¹⁷, una de las docentes que me permitió participar de sus clases, tradujo la propuesta del PCI la condujo a una reelaboración de su rol en el aula. Silvia cree que en la situación que se instaura con el PCI el docente debe pasar a reconocer que «uno maneja los contenidos de la asignatura, y los estudiantes manejan los contenidos de la computadora». Silvia percibía con preocupación la desjerarquización de los contenidos de sus propuestas pedagógicas ante la incorporación de contenidos del mundo digital, que desafía su capacidad de promover y fijar sus referencias principales en el libro y la cultura letrada. Se ve así obligada a enfrentar los usos que sus estudiantes realizan de blogs, plataformas digitales, páginas web que constituyen sus principales referencias para la búsqueda de información, usos que, con mayores o menores grados, parece difícil que pudiera bloquear o detener. Producto de esto Silvia redefinió su rol a partir de los planteos que encontró en los cursos de capacitación del PCI que promovían con fuerza la necesidad de la innovación docente (ver Casablanca 2014).

La línea argumental del discurso promovido por los expertos del PCI enfatizaba este punto: existe un rol relevante para el docente hoy ante la cultura digital de la web que es la curación de contenidos. El Ministerio de Educación de la Nación, mediante los portales web *Educ.ar* y el del PCI, difundía materiales audiovisuales en que se afirmaba: «esta tarea –la curación de contenidos– de selección, supervisión y relación no es marginal o menor, sino que es una de las prácticas más importantes del mundo del conocimiento». Una de las referencias constantes para señalar su importan-

cia era la postura de Dolors Reig, presentada como especialista española en cultura digital, a quien se cita en reiteradas ocasiones:

«el curador de contenido –sostiene la experta en una de las entrevistas difundidas– es un profesional, interno o externo, especialmente implicado con el conocimiento, que asesora sobre la información más relevante de su sector de actividad»¹⁸.

Durante el trascurso de mis observaciones en sus clases, las estrategias que Silvia desplegaba en el aula cambiaron sustancialmente con la llegada de las *netbooks*. Sin embargo, el programa de su materia continuó incólume. La forma en que regularmente desarrolla sus clases incluye una consigna por la cual los estudiantes deben utilizar las *netbooks* para buscar información en Internet sobre los temas a trabajar siguiendo el programa de la asignatura. Sin embargo, Silvia no aprueba que realicen las búsquedas en ciertos portales como *Wikipedia*, *Taringa*, *El rincón del vago*, *Monografias.com*, *YouTube*, *Yahoorepuestas* y otras páginas similares. En todo momento se ocupa de remarcar que ella desconfía de la veracidad de estos portales. Así Silvia disputa con sus estudiantes por la legitimidad de las fuentes de esa información. Inserta dentro de esta tensión entre lógicas divergentes de relación con el saber, Silvia traza su diagnóstico de lo que sucede en sus clases: para los jóvenes del curso, la información y el conocimiento no tienen una fuente legítima única en el libro, ni en la palabra escrita, ni (y esto es lo importante) en un lugar o referencia fijada una vez y para siempre. Mientras pugna porque ello suceda y lucha por fijar criterios de búsqueda (la autoría individual, el formato y la unidad del texto, la legitimidad de la fuente), los jóvenes se apropian de lo que circula en el grupo de pares y de sus espacios de referencias (como los portales que mencioné anteriormente).

Frente a ello, Silvia intenta reorientar su accionar buscando posicionarse como una «docente curadora» de los contenidos: por ejemplo enseñando criterios de jerarquización y fiabilidad con que sus estudiantes puedan operar en las búsquedas *online*. Este nuevo escenario no significa renunciar a la intención de abordar en sus clases lo textual, la lectura, el autor (es decir, la cultura letrada). Para Silvia se trata de situarla dentro de un marco más amplio para saber cómo funciona Internet, cómo orientar las búsquedas y accesos a la información, en conjunto con una producción creativa que abra y profundice «sentidos críticos» en sus estudiantes. Entonces, como docente curadora, Silvia lucha porque la mediación del libro no desaparez-

ca, sino que se proyecte como criterio y referencia sobre las operaciones de los jóvenes en el mundo digital. La redefinición de su rol como docente se sitúa en esa encrucijada entre lo digital (en que estarían socializados los jóvenes) y el mundo de la cultura letrada (que ella como educadora se esfuerza en sostener).

Es por lo tanto dentro de este cuadro de situación que para los docentes como Silvia la posibilidad de redefinir su tarea fue el resultado de este proceso tensionado entre las lealtades de lo que consideran sus objetivos, obligaciones y responsabilidades educativas, y las estrategias orientadas a producir la motivación de sus estudiantes que brinde de sentido lo que sucede en las aulas conectadas.

IV. Conclusiones

La llegada de las *netbooks* a la escuela ha tenido significados diferentes para los actores entramados en la implementación del PCI que han resultado en la emergencia de tres tensiones. Precisar empíricamente estas diferencias y describir estas tensiones me fue posible dado que mi inserción en las tramas escolares fue simultánea al transcurso en que comenzó la puesta en marcha del programa. Los primeros meses de mi inserción en la escuela me condujeron a comprender la lógica en que se dio el despliegue del juego de expectativas desatado por la promesa de la inclusión digital a partir de la entrega de las *netbooks*. Y a su vez, me permitió recomponer cómo los agentes promotores de la política (en los que incluí también a los funcionarios ministeriales y de ANSES, los expertos pedagógicos, los coordinadores de contenidos, los expertos tecnológicos, los capacitadores docentes), desplegaron una lucha por orientar la significación de lo que las *netbooks* serían como tecnología para los beneficiarios del programa. Así, al explorar las tensiones atendiendo a las definiciones e interpretaciones en conflicto que la política tuvo entre los directivos, docentes y estudiantes, intenté captar las dinámicas del mundo educativo que estructuran su accionar.

Cada una de las tensiones que exploré se desarrolló en distintos niveles del accionar del PCI. Para describirlas intenté presentar los posicionamientos dentro de un campo de controversias. La primera se ubica en el plano de la controversia sobre las *netbooks* como recursos públicos estatales y sobre los objetivos políticos del programa. Las disputas sobre la connotación de las *netbooks* como derecho o como regalo político, y la defensa del programa como una política social tendiente a revertir una desigualdad (la brecha digital) o las acusaciones de ser una política orientada al cliente-

lismo en búsqueda de adhesiones electorales. Es decir, esta controversia se concentró sobre la legitimidad de los recursos y de sus beneficiarios como sujetos de necesidad. La segunda se dio en el plano de la disputa por fijar las propiedades de estas tecnologías en tanto objetos educativos, la controversia sobre las cualidades de las *netbooks*: acerca de lo que hacen, qué propiedades tienen y de lo que se puede o no hacer con estas tecnologías. La tercera se desarrolló en el plano abierto por los cambios que el programa habilitó en las formas de organización de la institución, que los docentes experimentan como una tensión entre las formas de operar de la cultura letrada y la cultura digital, que se tradujo en debates sobre la redefinición del rol docente y en distintas estrategias de recepción del PCI en las aulas.

Enfocar estas tres tensiones sobre las *netbooks* del PCI a nivel de la cotidianidad en las aulas permitió evitar ver a los conflictos producidos como déficit de la política. En ese sentido, en la elaboración y proyección de las políticas de inclusión digital no se debería ignorar como un insumo central, la ponderación de estas otras dimensiones de la dinámica del actual mundo educativo que el estudio de las tensiones ha demostrado significativas.

Notas

1. El Programa *Conectar Igualdad*, creado a partir del Decreto presidencial 459/2010, tiene como propósito «proporcionar una computadora a cada alumna, alumno y docente de educación secundaria de escuela pública y de Institutos de Formación Docente» para lo cual el Estado Nacional distribuirá cinco (5) millones de *netbooks* durante el periodo 2009/15. En las bases del programa, bajo la cláusula «compromiso de honor», se estipula oficialmente que los equipos serán distribuidos en comodato para estudiantes y en *propiedad* para todos aquellos jóvenes que finalicen, en tiempo y forma, el nivel medio en instituciones públicas, con lo cual el Estado por intermedio de la implementación del programa busca producir «un impacto en la vida diaria de todas las familias y de las más heterogéneas comunidades de la Argentina». Para garantizar su efectiva implementación, la infraestructura organizativa del PCI divide tareas entre la Administración Nacional de la Seguridad Social del Estado Argentino (ANSES) y el Ministerio de Educación de la Nación. Mientras ANSES tiene a su cargo la logística, Ministerio de Educación tiene a su cargo el diseño e implementación de las políticas a nivel de formación y capacitación docente, diseño curricular y las políticas pedagógicas, la producción de los materiales didácticos. Fuente: <http://www.conectarigualdad.gob.ar>
[Volver al texto](#)

2. La *Escuela III* donde realicé el trabajo de campo a partir de Agosto de 2011 está ubicada en el casco urbano de la ciudad de La Plata y su matrícula está compuesta mayoritariamente por jóvenes de sectores populares y en menor medida por jóvenes de familias de sectores medios empobrecidos durante los años noventa, con trayectorias familiares que se ajustan a lo que la sociología en los años noventa ha llamado nuevos pobres urbanos (Kessler 2002). En su mayoría los estudiantes son provenientes de los barrios que componen la periferia a la ciudad: Villa San Carlos, Las Quintas, Altos de San Lorenzo, El Retiro, Islas Malvinas, El Carmen, Villa Alba, Barrio Aeropuerto, Arana. En el trabajo de campo mis informantes fueron docentes y estudiantes beneficiarios del programa. Los estudiantes cursaban entre 3° y 5° año del nivel secundario, varones y mujeres de entre 15 y 18 años de edad. Las expresiones encomilladas en este texto corresponden a conceptos de los actores, frases de entrevista o de los registros de campo etnográficos. [Volver al texto](#)
3. En el año 2010 se llevaron adelante los festejos por el Bicentenario de la Independencia del país. [Volver al texto](#)
4. De este argumento se deriva lógicamente que la estabilización de los sentidos que se le otorgan a las *netbooks* podría ayudar a la exitosa implementación del PCI. Como dice Becker (2009: 74) a su vez citando las investigaciones de Latour sobre las traducciones que realizan los científicos con el dispositivo laboratorio: el acuerdo acerca de lo que son los objetos, de lo que hacen y de lo que se puede o no hacer con ellos, de cómo pueden ser usados, facilita enormemente la actividad conjunta de las personas. [Volver al texto](#)
5. En aquel momento aún las autoridades del programa no habían anunciado la decisión de continuar y extender el PCI hasta fines de 2015. Por lo que los estudiantes contaban con la fecha de diciembre de 2012 como finalización de la fase de entrega de las *netbooks* por parte del programa. [Volver al texto](#)
6. También desde la posición elaborada por el discurso estatal «ser beneficiario» del PCI es presentado dentro de un esquema de derechos y obligaciones: la folletería oficial que se entrega junto con cada *netbook* a los estudiantes señala que los beneficiarios reciben el bien en su calidad de alumnos del sistema público escolar, que sólo lo reciben en comodato mientras no logren cumplir con ciertos requisitos escolares (terminar en tiempo y forma el último año del nivel secundario). Es decir, que se justifica el reparto y la entrega de las *netbooks* a los beneficiarios en su calidad de estudiantes y se intenta justificar el rol de la entrega como un incentivo para que estos completen el nivel secundario. [Volver al texto](#)
7. Vommaro y Combes (2016) exploran los usos morales de la etiqueta clientelismo como estigma, y plantean un panorama amplio sobre el desarrollo e historia del término. [Volver al texto](#)
8. El equipo de evaluación del PCI del Ministerio de Educación que realizó un seguimiento de la fase inicial de implementación del programa (agosto-octubre 2011) también encontró que: «como particula-

- ridad se puede observar una tensión en la percepción de los propios estudiantes frente a la recepción de la *netbook* ya que algunos reconocen el PCI como un derecho y otros lo identifican como una política asistencialista» (Informe de seguimiento PCI, 2011: 7). [Volver al texto](#)
- 9.** A lo largo del texto, en reiteradas ocasiones, con la expresión «redes sociales» me refiero a las plataformas digitales de la web social (*Facebook, Twitter, YouTube*, y otras). Para una definición me remito a Manovich (2006) que engloba a éstas bajo la noción de «nuevos medios digitales». Para Manovich estos se basan en la digitalización de la información (texto, imágenes, sonido) que permite que esta pueda ser manipulada y programada de modo cuasi instantáneo, posibilitando la interacción veloz de los usuarios, y ofreciendo la convergencia de distintos medios anteriormente segmentados (radio, tv, cine, videos, diarios). Por lo tanto, cuando a lo largo del texto me refiero a redes sociales, plataformas digitales y nuevas tecnologías digitales, lo hago en el mismo sentido con la intención de evitar la repetición de los términos. [Volver al texto](#)
- 10.** Dussel (2011) describe cómo los docentes también evalúan que las actividades que implican la puesta en escena y proyección de imágenes en las clases tiene mayor éxito interpelando la atención de los estudiantes. [Volver al texto](#)
- 11.** Algunas investigaciones llamaron a esta nueva forma de relacionarse mediadas por las redes sociales digitales «tecnosociabilidad juvenil» (Castells 2006: 226). [Volver al texto](#)
- 12.** Yendo a un terreno normativo –que no es el que aquí transitamos– de esto se deriva que un conocimiento reflexivo sobre las dinámicas de los procesos de socialización en relación a la computadora e Internet, sería un material significativo para el diseño de renovadas estrategias de inclusión de las netbooks a las propuestas didácticas. [Volver al texto](#)
- 13.** Sibilia (2012) sostiene este cambio que introducen las nuevas tecnologías digitales llega al punto que caracteriza el escenario actual como «la escuela en tiempos de dispersión». [Volver al texto](#)
- 14.** Lago Martínez *et al.* (2012) también relevan la centralidad de estas preocupaciones durante este primer periodo del PCI: «estas cuestiones alertan a algunos docentes, quienes manifiestan que se deberán poner reglas más rigurosas en cuanto a los usos, puesto que no saben cómo manejar “el problema del Facebook” en clase, e inclusive se han elevado numerosos informes referidos a la disciplina al nivel ministerial» (2012: 211-215). [Volver al texto](#)
- 15.** Tyack y Cuban (citados por Dussel 2011) proponen el concepto de gramática escolar para señalar el modo en que la forma escolar divide el tiempo y el espacio; califica a los estudiantes y los asigna a diversas aulas, cursos, grados; fragmenta el conocimiento por materias, disciplinas, áreas; propone una relación con el saber mediado por la jerarquía docente, centrada en el curriculum y el formato libro; expide calificaciones como certificación de niveles de aprendizajes. [Volver al texto](#)
- 16.** Los debates sobre los cambios en las dinámicas educativas y la necesidad de

replantear las relaciones pedagógicas han sido objeto de una importante bibliografía que en los últimos años aborda particularmente la cuestión desde una mirada sociológica: ver Noel, 2009; Kessler, 2002; Tenti Fanfani, 2006. [Volver al texto](#)

17. Silvia fue mi anfitriona al mundo de la escuela, ya que fue la primera docente que me permitió asistir regularmente a sus clases y que me vinculara con sus estudiantes. Trabajé en sus clases durante el últi-

mo trimestre de 2011 hasta fines de 2013. En la introducción del artículo también lo narrado remite a los registros de campo que realicé en sus clases durante este período. [Volver al texto](#)

18. «Curar contenidos educativos» material del Portal *Educ.ar* del Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en: <https://www.educ.ar/recursos/119782/curar-contenidos-educativos> [Volver al texto](#)

Referencias bibliográficas

- BECKER, H. (2009). *Trucos del oficio. Cómo conducir su investigación en ciencias sociales*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- BENÍTEZ LARGHI, S.; LEMUS, M.; WELSCHINGER, N. (2014). La inclusión masiva de tecnologías digitales en el ámbito escolar. Un estudio comparativo de la apropiación de TIC por estudiantes de clases populares y clases medias en el marco del Programa Conectar Igualdad en Gran La Plata, en: *Propuesta Educativa*, 42, Vol. 2, pp. 86-92.
- BUCKINGHAM, D. (2008) *Más allá de la tecnología*. Buenos Aires: Manantial.
- CASABLANCAS, S. (2014). La cuestión de la formación docente en los modelos 1 a 1. El caso del proyecto piloto Escuelas de innovación, dentro del programa «Conectar igualdad» (República Argentina), en: *Educ.ar*, vol. 50/1. Buenos Aires.
- CASTELLS, M. (2006). *Comunicación móvil y sociedad. Una perspectiva global*. Barcelona: Ariel.
- DUBET, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos ante la reforma del estado*. Barcelona: Gedisa.
- DUSSEL, I y QUEVEDO, A. (2010). *Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital*. Buenos Aires: Santillana.
- DUSSEL, I. (2011). *Aprender y enseñar en la cultura digital*. Documento Básico del VII Foro Latinoamericano de Educación. Buenos Aires: Santillana.
- FINQUELIEVICH, S. (2011). *Políticas públicas para la educación en la sociedad de la información: tres modelos diferentes en Argentina*. Lima: Ed. Agenda para el Desarrollo.
- GUBER, R. (2009) *El Salvaje Metropolitano: reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- GVIRTZ, S. y NECUZZI, C. (2011). *Educación y tecnologías: las voces de los expertos*. CABA: ANSES.

- HINE, C. (2004). *Etnografía Virtual*. Barcelona: Editorial UOC.
- HINE, C. (2012). *The internet: understanding qualitative research*. New York: Oxford University Press.
- KESSLER, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. Bs As: IPE/UNESCO.
- KESSLER, G. (2007). Principios de justicia distributiva en Argentina y Brasil. Eficacia global, igualitarismo limitado y resignificación de la jerarquía, en Grimson, Alejandro [comp.] *Pasiones Nacionales. Política y cultura en Brasil y Argentina*. Buenos Aires: Edhasa.
- LAGO MARTINEZ, S. (2012). Inclusión digital en la educación pública argentina. El Programa Conectar Igualdad, en: *Educación y Pedagogía*. Vol. 24. N° 62, pp. 205-218.
- LATOUR, B. (2008). *Reensamblando lo social: una introducción a la teoría del actor-red*. Bs. As.: Ed. Manantial.
- MANOVICH, L. (2006). *El lenguaje de los nuevos medios de comunicación*. La imagen en la era digital. Barcelona: Paidós.
- MAUSS, M. (2009). *Ensayo sobre el don. Forma y función del intercambio en las sociedades arcaicas*. Buenos Aires: Katz Editores.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN (2011). *Informe de avance de resultados del Programa Conectar Igualdad*. Disponible en: <http://www.conectarigualdad.gob>
- NOEL, G. (2009). *La conflictividad cotidiana en el escenario escolar: una perspectiva etnográfica*. San Martín: UNSAM EDITA de Universidad Nacional de General San Martín.
- ROS, C. et al. (2014) *Inclusión digital y prácticas de enseñanza en el marco del Programa Conectar Igualdad para la formación docente del nivel secundario*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- SAGOL, C. (2011). *El modelo 1 a 1: notas para comenzar*. Bs As: Ministerio de Educación de la Nación.
- SHORE, C. (2010). La antropología y el estudio de la política pública: reflexiones sobre la «formulación» de las políticas, en: *Antipoda. Revista de Antropología y Arqueología*. Bogotá, N° 10.
- SHORE, C. y WRIGHT, S. (1997). *Anthropology of Policy: Critical Perspectives on Governance and Power*. Nueva York: Routledge.
- SIBILIA, P. (2012). *Redes o paredes. La escuela en tiempos de dispersión*. Buenos Aires: Tinta Fresca.
- TENTI FANFANI, E. (2006). (comp.). *El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Bs As: Siglo XXI.
- VOMMARO, G. y COMBES, H. (2016). *El clientelismo político. Desde 1950 hasta nuestros días*. Bs As: Siglo XXI.
- WINOCUR, R. (2009). *Robinson Crusoe ya tiene celular: la conexión como espacio de control de la incertidumbre*. México: Siglo XXI.
- WINOCUR, R. y SANCHEZ VILELA, R. (2016). *Claroscuros de la apropiación digital. Familias pobres y computadoras*. México: Fondo de Cultura Económica.