



UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA  
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
SECRETARÍA DE POSGRADO

***“La llegada de las netbooks”***

**Una etnografía del proceso de incorporación de las  
tecnologías digitales en las tramas escolar a partir del  
Programa Conectar Igualdad  
en La Plata**

Nicolás Welschinger Lascano

Tesis para optar por el grado de Doctor en Ciencias Sociales

Director Dr. Pablo Semán, IDAES-UNSAM

Codirector Dr. Juan Ignacio Piovani, UNLP

La Plata, 16 de febrero de 2016

## **Resumen**

Esta tesis es el resultado de una investigación etnográfica sobre el proceso de traducción del Programa Conectar Igualdad (PCI) como política pública de inclusión digital en las tramas de una escuela de la ciudad de La Plata durante el periodo 2011–2015. Su objetivo fue indagar en la traducción a nivel micro sociológico de una política estatal de tendencia universalista desde una perspectiva descentrada de los objetivos de la política, buscando comprender los cursos de acción que habilitó su implementación. El PCI como política pública intensificó el proceso de digitalización de las interacciones escolares. De este modo tensionó simbólicamente la estructuración del proyecto escolar, habilitando la emergencia de una serie de controversias en torno a los sentidos de su accionar. A través del análisis, la conflictividad producida en este proceso no se presenta como un déficit del accionar de la política, sino, como una dimensión constitutiva y productiva de las tramas escolares de las que emerge una nueva configuración del mundo educativo.

**PALABRAS CLAVE:** políticas de inclusión, educación, nuevas tecnologías, etnografía.

## *“La llegada de las netbooks”*

### **Etnografía del proceso de incorporación de las nuevas tecnologías digitales al escenario escolar a partir del Programa Conectar Igualdad en La Plata**

<b>AGRADECIMIENTOS</b> .....	5
<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	8
La llegada de las netbooks: “La revolución educativa del Siglo XXI” .....	8
La emergencia de la “cuestión digital” .....	11
El Programa Conectar Igualdad.....	14
El PCI y la perspectiva de las políticas públicas: “desde abajo” y en tensión.....	17
La mirada microscópica de esta etnografía: la relación entre objeto y método.....	21
El rol de las descripciones etnográficas.....	25
Seguir a las netbooks, el estudio de las habilitaciones .....	26
<b>Capítulo I “¿Cuándo llegan las computus?”</b> .....	30
El despliegue del juego de expectativas y tensiones controversiales sobre el PCI.....	30
La llegada de las netbooks. El juego de expectativas sobre el PCI .....	33
“¿Cuándo llegan las netbooks?” .....	34
Las netbooks en la lógica de la reciprocidad .....	38
La emergencia de las tensiones.....	47
Tensión I: la lógica del beneficio. “Derecho” y/o “regalo” .....	47
Tensión II: ¿divertido/amenazante?, ¿motivador/dispersante?.....	65
Tensión III: “Uno maneja los contenidos de la asignatura y ellos manejan los contenidos de la computadora”. Las estrategias docentes ante la aparición del PCI.....	76
Enfocar las tensiones .....	83
<b>Capítulo II “<i>Hoy ser docente es poner límites</i>”. Fronteras escolares ante la digitalización</b> .....	85
“ <i>No podemos controlar lo que no vemos</i> ” .....	88
La trama de conflictos en la emergencia de la problemática de la digitalización.....	93
“Defender el santuario”. Teorías docentes sobre la crisis de la escuela y el PCI.....	96
“El desborde”, “el quilombo”, “la crisis”: lo impuro de la digitalización .....	108
<i>La gran rateada platense</i> .....	113
“ <i>Facebook es para quilombo</i> ” .....	118
“El reordenamiento de la escuela” ante “el desborde” de la digitalización.....	131

<i>Elaborando criterios y límites. El Equipo de Orientación Escolar</i> .....	134
<i>“Una comedia de enredos”</i> . La elaboración de los límites por parte del E.O.E. ....	140
<i>“Abriste la caja de Pandora”</i> . Responsabilidades y límites en la digitalización.....	146
<b>Capítulo III “Los pibes de la tarde”: del cuerpo de delegados a la Secretaría de Informática</b>	<b>149</b>
<i>“Si no presionamos nosotros no sale”</i> . La gestión del “desbloqueo” de las netbooks.....	155
El cuerpo de delegados y la conformación de la demanda por las netbooks .....	160
La centralidad de las planillas.....	165
<i>“La sala de las compus”</i> y el desbloqueo .....	176
La creación de la Secretaría de Informática del CE.....	191
<i>“Desbloqueeame la Net que yo te la Desbloqueo”</i> .....	198
<i>“Un derecho de los pibes”</i> .....	208
<b>Capítulo IV “Tengo banda de cosas para decir a favor de las netbooks”. Los vínculos juveniles con las tecnologías digitales en el “aula conectada”</b> .....	<b>214</b>
La presencia de las estéticas juveniles en el aula .....	215
<i>“Estar conectado”</i> en la sociabilidad juvenil .....	218
En torno a qué se estructura la tecno-sociabilidad.....	225
Ser o estar “re vicio”, exigencias y regulación de la tecno-sociabilidad .....	229
Del ciber a la escuela. El proceso de socialización con las computadoras .....	239
Tres tipos de vínculos juveniles con las netbooks .....	243
Las tecnologías digitales y la dimensión estética de la agencia juvenil .....	273
<b>Capítulo V “El libro no se conecta a Facebook”: las clasificaciones y oposiciones docentes en el “aula conectada” redefinida por la acción del PCI</b> .....	<b>277</b>
Modelo 1 a 1: el modelo pedagógico del PCI.....	278
El aula conectada como hipervínculo .....	283
Silvia o el proyecto de resistir “enganchando a los pibes” .....	288
Luis: “Con las nets pasó de todo”. La purificación del objeto-netbooks.....	303
Mirta: “El libro no se conecta a Facebook”. El docente como “curador” de contenidos .....	312
El PCI en las prácticas docentes en el “aula conectada” .....	325
<b>CONCLUSIONES</b> .....	<b>329</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	<b>339</b>

## **AGRADECIMIENTOS**

A Soledad Balerdi, a quien por otros motivos está dedicada esta tesis, por sus millones de certeros comentarios, su lectura atenta, su sinceridad letal-vital y su profesionalismo bien entendido.

A Jerónimo Pinedo porque su amor por la sociología y su amistad son un don del que siempre quisiera aprender un poco más. Muchas de las ideas de esta tesis nacieron de una conversación con él, quién no sólo leyó, criticó y sugirió soluciones a estas páginas sino que siempre lo hizo con una generosidad infinita.

A Pablo Semán por haber sabido sostenerme en el tiempo con esa mezcla de exigencia/rigurosidad marcial (“la revolución bien entendida empieza por casa”, me ha repetido en más de una vez), calidez personal y productividad intelectual casi sin límites de dedicación y horarios. La vocación de Pablo por transmitírnos en acto la importancia de los buenos argumentos empíricos, las descripciones conceptualmente bien guiadas, las interpretaciones rigurosas, y la tensión política de este oficio, me exigió entender la cantidad de horas, las maratónicas jornadas de trabajo, que implica intentar llegar a buen puerto... Por lo que si estas páginas no son mejores de lo que las condiciones me lo permitieron, es algo que se debe a mi absoluta responsabilidad.

A Juan Piovani por haberme convocado, acompañado y brindado su apoyo a lo largo de los años. Por ofrecer siempre una respuesta elegante, precisa, superadora, productiva y generosa.

Juan y Pablo congeniaron en tandem el equipo ideal de directores que se pueda pedir.

A Rodolfo Iuliano, Fito, quien me brindó el contacto con el que inicié esta investigación. Como muchos años antes, también fue él quien como docente me incentivó a participar de sus clases, y muchos años después, como maestro es el quien me sigue brindando, con la máxima sutileza y sabiduría que conozca, invalorable lecciones cotidianas que atesoro para el resto de los días.

Esta investigación fue posible gracias a una beca doctoral del CONICET (2011-2015). En ese periodo una trama institucional virtuosa me ha permitido llevar adelante este proyecto. Agradezco a la Facultad de Humanidades de la UNLP. A Aníbal Viguera, Alberto Pérez, Luis Adriani, porque a lo largo de los años no han dejado de contagiar ese entusiasmo y ese espíritu

colectivo por construir la Universidad Pública. Al Doctorado en Ciencias Sociales de la UNLP. A su coordinador Martín Retamozo, y su secretaria Catalina Curciarello.

A el IdIHCS – CIMECS, mi lugar de trabajo en todos estos años. A Amalia Eguía, quien siempre nos alentó a trabajar en nuestras tesis y a hacer del centro un lugar de encuentro y colaboración. A mis compañeros del CIMECS quienes, de alguna u otra manera, estuvieron presentes y me ofrecieron su ayuda durante el proceso de esta tesis: Florencia Bravo Almonacid, Luis Santarsiero, Matías Iucci, Corina Aimetta, José Buschini, Laura Crego, Leticia Muñiz Terra, Eugenia Rausky.

A Sebastián Benítez Larghi y a Magdalena Lemus, con quienes tengo la suerte de compartir miles de horas de investigación. Trabajar con ellos es para mí una satisfacción y una oportunidad única para continuar aprendiendo. En particular la generosidad de Sebastián quién me permitido participar de los proyectos más pertinentes y estimulantes para promover el desarrollo de esta investigación.

A Victoria D'Amico, Agustina Peláez, Ramiro Segura, Gabriel Kessler, Cecilia Ferraudi Curto que en distintos ámbitos y momentos de este recorrido con sus comentarios, alientos y sugerencias también me brindaron su apoyo y entusiasmo.

A Andrés Stefoni, Ornela Boix y Martín Castilla, por estos largos años en que, entre lecturas, debates, risas, idas y venidas, forjamos esta amistad de la que estaré siempre agradecido. Sin ellos no imagino el trayecto formativo que comencé en el año 2004 cuando ingresé a la carrera de Sociología de la UNLP. A Andrés, agradezco las maratónicas charlas hasta cualquier hora derivando por las diagonales, su complicidad inteligente y su afecto. A Ornela, por compartir conmigo sus finísimas ironías, su pasión y compromiso con la risa. A Martín, por su capacidad de escuchar y sus consejos siempre brillantes y certeros. De ellos aprendí el entusiasmo por intentar hacer bien lo que hacemos.

A mis amigos Soledad López, Alcira Martínez y Federico Rodrigo, con quienes disfruto en cada encuentro de ese mix de candidez y realismo. A Sole, por estos años de vecindad, risas y conversas.

A Anabel Beliera y Fermín Martínez, el cariño recibido y la amistad compartida de todos estos años. Sin Anabel, tampoco me imagino La Plata.

A Koko, a Maro, a Agus, a Lucio, a Lu, a Manu, a Sergio, a Cecilia, a Fer, a Juan, a Gian, les agradezco que me hayan seguido bancando todas las veces que les tuve que decir “perdón, estoy con la tesis”. Su amistad es una alegría siempre renovada.

A mi familia por su apoyo incondicional! A Doris por absolutamente todo. A José por la magia. A Emilia por la garra. Y a Daniel quién también compartió conmigo algo de todo eso.

Agradezco especialmente a quienes durante los años en que duró mi investigación me recibieron, me guiaron, me tuvieron paciencia, y me permitieron formar parte de sus vidas en la *Escuela III*. Al equipo directivo, a los docentes, al equipo de orientación escolar, quienes poco a poco me fueron dejando conocer los desafíos, los objetivos y la pasión por su trabajo. A los “pibes de la tarde”: Mika, Lucas, Marcos, Agus, Flor, Iván, Eze, Maxi, Germán, Lean, Sabino, Gonzalo, Sofia, Facu, por las charlas, las anécdotas, los chistes, la buena onda que contagiaron.

## INTRODUCCIÓN

### La llegada de las netbooks: “La revolución educativa del Siglo XXI”

*“En cinco años, Conectar Igualdad distribuyó netbooks entre docentes y alumnos de secundarios públicos, escuelas de Educación Especial y en los Institutos de Formación Docente de todo el país. De esa manera, logró achicar la brecha digital y generar una auténtica revolución educativa.”<sup>1</sup>*

Portal del Programa Conectar Igualdad

“Me siento un poco como la Sarmiento del Bicentenario”, fue la frase de la polémica desatada en los medios masivos de comunicación casi en el mismo momento en que fue pronunciada por Cristina Fernández de Kirchner en el discurso presidencial de lanzamiento del Programa Conectar Igualdad (PCI). El 6 de abril de 2010 CFK anunció el lanzamiento del PCI en un acto de gobierno en el marco de los festejos por el bicentenario de la Nación<sup>2</sup>. Ante un auditorio repleto en el Teatro Cervantes, en su discurso de presentación CFK anunció los lineamientos y objetivos generales del programa. Su énfasis estuvo puesto en resaltar los significados de la “igualdad” y en trazar la relación entre “inclusión digital” e “inclusión social”.

A la frase de la polémica le seguía la explicación “que si se revolucionó la Argentina con la educación pública, con la obligatoriedad de la primaria (...) hacia principios de siglo XX, siento que lo mismo sucede con este Programa que estamos lanzando hoy, Conectar-Igualdad”.

El discurso presidencial articulado en torno a la construcción de la metáfora compuesta por un término referido a lo tecnológico, “conectar”, y otro remitido a un valor social/político

---

<sup>1</sup> Fuente: <http://www.conectarigualdad.gob.ar/noticia/conectar-igualdad-entrego-de-netbooks-en-todo-el-pais-2696> Consultado el 5/12/2015.

<sup>2</sup> Los discursos presidenciales que tuvieron como tema principal el lanzamiento del PCI fueron pronunciados en el marco de actos institucionales con ocasión de dar por inaugurados: la Feria de Desarrollo e Innovación Tecnológica (Tecnópolis); el Centro de Gestión y Exposición del Programa Conectar Igualdad; el Polo Científico Tecnológico de la Nación Argentina. Todos pronunciados en el periodo de gobierno de 2010 a las elecciones presidenciales de Octubre de 2011.

“igualdad”<sup>3</sup>, anunciaba los sentidos que luego el accionar del PCI como política pública se encargaría de trabajar y legitimar: las nuevas tecnologías, las netbooks del programa y la alfabetización digital, significan una “auténtica revolución educativa” -como sostiene el documento del epígrafe-. A su vez, el discurso comienza a desarrollar la línea argumental en la que se produce la alquimia mediante la cual, en la retórica sobre sí mismo que construye el PCI, una netbook pasa a ser una herramienta de inclusión social para los jóvenes. En su discurso CFK explicó que “las netbooks son un importante instrumento de igualdad”, y que además “el que termina, el que llega al final, también se la lleva a su casa”, en referencia al pasaje en propiedad de la netbook para todos aquellos estudiantes que terminen en tiempo y forma el nivel secundario; y con lo cual se apunta a terminar con la “brecha digital”<sup>4</sup> entre distintos sectores sociales.

La línea de acción para legitimar el PCI que siguieron los agentes promotores de la política fue asociar y fijar una cadena de sentidos en la cual el reparto de netbooks en las escuelas se traduciría en mejoras en la calidad educativa e inclusión social. Afirmaciones como “reducir la brecha digital es reducir la brecha social” (pronunciadas por el Ministro de Educación), buscaron trazar estas asociaciones, producir esta alquimia simbólica que convierte a las netbooks en garantes de integración. El proceso de alquimia mediante el cual una netbook en propiedad de un joven beneficiario del PCI se traduce en “inclusión social” y “mejor educación”, todo lo cual retribuiría en “mayor igualdad”, en “una sociedad más igualitaria para todos”<sup>5</sup>. Así toda la estrategia del discurso estatal del programa apuntaba a trazar estas

---

<sup>3</sup> El uso de la metáfora “conectar igualdad” en los discursos presidenciales y ministeriales remite a una estrategia de legitimación de los sentidos posibles de la noción de “igualdad” invocando la tradición de “justicia social”, como una apelación al campo de la discursividad política de los años cincuenta y el primer peronismo. La articulación de la cadena de sentido que asocia “Igualdad = Justicia”, es posible para CFK quien en sus alocuciones remite a valores y figuras de la tradición republicana, que durante este periodo, como lo ha analizado Rinesi (2011), es una de las tradiciones presentes que se articulan y tensionan en su producción discursiva. Las relaciones significantes a las que remite y aspira el uso de la metáfora “Conectar Igualdad” en los discursos presidenciales sería: “conectar-incluir-igualdad-justicia”. Así, el discurso estatal sobre el accionar del PCI y en particular sobre qué significa ser beneficiario del PCI está articulado bajo la significación de noción de “igualdad” como valor moral relevante, reparador de las injusticias sociales a través de reparar “la brecha digital”.

<sup>4</sup> El discurso disponible en el canal de YouTube de ANSES: <https://www.youtube.com/watch?v=kvVQSnyOOxU>

<sup>5</sup> Las frases entrecomilladas pertenecen todas a distintas declaraciones en los medios de comunicación

asociaciones, producir simbólicamente por medio de esta estrategia retórica a las netbooks en garantes de integración social.

A partir del anuncio presidencial y en los meses siguientes comenzó a circular en los medios de comunicación el anuncio del reparto masivo de netbooks para cada alumno y docente de las escuelas públicas de nivel medio del país. Las publicidades del PCI presentaron la medida como una política enfocada a la revalorización de la escuela pública y resaltaron el anuncio del reparto de las 3 millones de netbooks como política de inclusión digital<sup>6</sup>. A partir de ello la estrategia de legitimación que los actores estatales involucrados en el lanzamiento del PCI comenzaron a trabajar en sus intervenciones en los medios hizo énfasis en que el programa representaría “*la revolución educativa del Siglo XXI*”.

“*La llegada de las netbooks, una revolución*”, precisamente así se tituló uno de los artículos más visitados de la serie que mensualmente se publicó en la red de portales web del Ministerio de Educación de la Nación (*Educ.ar*, *ConectarIgualdad.ar*, y otros), y que ilustra el tono general con que el discurso ministerial y el discurso pedagógico experto se enfocó en presentar el lanzamiento del PCI desde 2010. Algunas de estas notas en los portales del Ministerio de la Educación se titulaban: “*Las netbooks revolucionan el modo de estudio*”, “*Las netbooks en las aulas: un cambio cultural*”, “*Las netbooks revolucionaron la educación en algunas escuelas*”. Las notas proponían a sus lectores una imagen del PCI y las netbooks indisolublemente asociadas a una idea de cambio y transformación de la educación.

En la misma línea, en la edición en español del diario *Le Monde Diplomatique* en 2011, un reconocido especialista miembro del comité asesor del programa argumentaba que la puesta en marcha del PCI produciría “*la mayor revolución en materia educativa en la Argentina desde el Siglo XIX*”. Estas estrategias de legitimación en el campo político y educativo fueron parte de los esfuerzos necesarios de los funcionarios y expertos con el

---

del Ministro de Educación, Alberto Sileoni, referidas a la entrega de netbooks en el marco del PCI. Sobre la posición construida en los medios ver el trabajo: “Conectar Igualdad por los diarios argentinos. Los casos de Ámbito Financiero, Clarín, La Nación y Página 12”. Disponible en: <https://tecnopedagogicas.files.wordpress.com/2012/03/tp-2011-2-conectar-igualdad-por-los-diarios-argentinos-juani-y-lucas1.pdf>

<sup>6</sup> En su lanzamiento el PCI tenía el objetivo de alcanzar este número de beneficiarios que luego progresivamente se fue ampliando, hasta que en el año 2015 alcanzó finalmente, según los datos oficiales, “un total de 5.317.247 de computadoras en 11.585 establecimientos educativos”.

objetivo de lograr la efectiva implementación del PCI y tuvieron éxito en suscitar las expectativas de los actores en el campo.

### **La emergencia de la “cuestión digital”**

*“El objetivo es repensar tanto la configuración institucional como las prácticas que de ella derivan, el desarrollo curricular-escolar, así como el trabajo de docentes y alumnos en las aulas, orientados a integrar estas herramientas en la formación de ciudadanos críticos, creativos y responsables, así como de nuevos perfiles formativos para el mundo del trabajo”.*

“Las políticas de inclusión digital educativa el programa Conectar Igualdad”, Consejo Federal de Educación: Resolución 123, Anexo I, Buenos Aires (2010: 3)

Las políticas neoliberales de la década de los noventa en Argentina dieron como resultado la profunda desinstitucionalización del sistema educativo que consistió en un doble movimiento de fragmentación (Tiramonti 2011) y segmentación entre circuitos de escolarización por clase social (Kessler 2002). Como explican Kessler y Cortés (2013), sobre la base de esta “herencia” de los años noventa y ante un diagnóstico consensuado de crisis de la interpelación escolar (Duschatzky y Corea, 2002; Kessler, 2002; Corea y Lewkowicz, 2004), el debate en el campo ha girado en torno a la preocupación por cómo superar la fragmentación y cómo reconstruir una idea de igualdad educativa articulada con la redefinición de la equidad, en tanto modo de gestionar las diferencias.

Frente a esta situación, a partir de 2010 con la puesta en marcha del PCI algunas investigaciones (Dussel y Quevedo 2010 y otros) plantearon que la inclusión masiva de las tecnologías digitales habilitaría la posibilidad de incluir en la gramática escolar lenguajes ligados a la lógica de los nuevos medios digitales y con ello abriría la *posibilidad* a que la escuela consiga recuperar su poder de interpelación y reconfigurarse como un espacio de subjetivación legítimo.

El diagnóstico de las ciencias sociales sobre la escuela hasta ese momento, compartía en general la idea de que la pérdida del poder de interpelación de la institución para operar sobre

la producción de las subjetividades se debía en parte a que ésta ya no comprendía la lógica de las nuevas relaciones sociales, en particular de las nuevas juventudes. Sus modos de organizar los contenidos, sus propuestas, su temporalidad, estaban alejados de los problemas contemporáneos de las juventudes, de sus estilos, de sus intereses. Así la bibliografía describía la situación de la escuela contemporánea atravesada por los efectos de la pérdida de su poder de interpelación.

A partir de las investigaciones de Dubet (2006) sobre la “crisis de las instituciones” y particularmente sobre la crisis del “programa institucional” de la escuela moderna, durante los últimos diez años en la sociología de la educación pasó a ser un lugar común afirmar que: “la escuela ya no tiene el monopolio de la difusión de la cultura, cuando se multiplican las ofertas culturales de los medios de comunicación y las tecnologías de comunicación capaces de satisfacer también las demandas culturales, más allá del juicio que se haga de su coherencia o su valor” (Dubet 2011: 70).

*Pedagogía del aburrido* de Corea y Lewkowicz (2004) es el libro que logró condensar con mayor fuerza y complejidad esta posición. Allí sus autores se dejaban guiar por las preguntas que se derivaban de las tesis sobre la “destitución y desfondamiento de las instituciones”, y anclaban su foco en la institución escolar, en la ausencia o desplazamiento de lo que nombraron como un tipo de subjetividad producido por la escuela, la subjetividad “alumno-tesis”, por otras de otro tipo, “usuario-espectador”, ligadas al mayor espacio que cobran los medios de comunicación en la vida cotidiana. En este marco, en uno de los artículos compilados en el libro, Corea problematizaba los cambios en las competencias de lecto-escritura. En su trabajo de campo, encontraba que las prácticas de lecto-escritura que despliegan los jóvenes no lograban satisfacer los requisitos mínimos que exigen los formatos de evaluación del sistema escolar. “Incomprensión de las consignas”, “falta de argumentación y coherencia en la escritura”, “falta de sentido” y otras varias, eran las características que la autora encontraba recurrentes para describir este tipo de subjetividad, que señalaba, no corresponde al tipo de subjetividad que necesita y produce la institución educativa. Corea planteaba el problema como un “desacople” entre situación, discurso y subjetividad, analizando que en este contexto “no hay alumnos sino subjetividad publicitaria” que demuestra, como un síntoma, que lo que ha sucedido es la ruptura de una trayectoria y recorridos relativamente armónicos entre los distintos espacios de socialización (la familia,

la escuela, la universidad) que instituyen la subjetividad necesaria para responder a las exigencias de acreditación escolares. Todo ello la conducía a plantear que frente a ese cambio “son cuasi antagónicos los sujetos producidos por la experiencia familiar y en la experiencia escolar” (Corea y Lewkowicz 2004:167). Según Corea lo que primaba en esta situación eran las experiencias y subjetividades conformadas en el discurso “mediático-publicitario”, que generaba jóvenes expertos en “opinar”, en “leer imágenes”, en “hacer zapping”, es decir, con destrezas y competencias para afrontar otras situaciones, pero ya no las escolares. En tales condiciones, planteaba la autora, “leer” para los usuarios de las nuevas generaciones no significa lo mismo que para aquellas educadas con el formato libro-texto-reflexión (que implica la idea de coherencia argumentativa, unidad de sentido, concentración). La lectura en esta nueva situación se encuentra signada por la presencia de las interpelaciones de los medios de la industria cultural que impulsa sus productos sobre múltiples soportes: el hipertexto de los mensajes publicitarios, fragmentarios, heterogéneos, dispersos en diversas mercancías de consumo masivo.

Así Corea y Lewkowicz (2004) afirmaban que ante el cambio a nivel de la estructura social que instauraba el proceso que llamaban de “desfondamiento de las instituciones”, la industria cultural y en particular los medios masivos de comunicación se constituyeron como las nuevas instituciones productoras de subjetividades. Y en particular planteaban que la apropiación de las nuevas tecnologías sucedía simultánea al proceso de instauración de una subjetividad con competencias y disposiciones cognitivas diferente a las de las generaciones educadas décadas atrás: el paso a la generación que a partir de allí en adelante algunos expertos comenzaban a identificar como “nativos digitales”.

Sobre la base de esta clave interpretativa, el diagnóstico de parte de las ciencias sociales en términos de “desfondamiento” y “crisis” de la institución, se fue articulando con los actores estatales que promovían al PCI como una política que apuntara a trabajar precisamente sobre la relegitimación necesaria de la escuela pública a partir de recuperar su capacidad de interpelar a los sujetos a través de incluir algo de la lógica de estas nuevas subjetividades que el discurso experto reconocía como tramadas por los medios masivos y la industria cultural. De este modo, en la puesta en marcha del PCI convergieron, por un lado, el diagnóstico de buena parte del campo de las ciencias sociales que hasta allí sostenía la crisis del poder de interpelación de la escuela, y por otro, la necesidad que los actores del

sistema escolar estaban demandando de apuntar a una renovación de la escuela pública para enfrentar este nuevo escenario sobre el que el PCI prometía accionar.

## **El Programa Conectar Igualdad**

*La posibilidad de que alumnos y docentes cuenten con computadoras portátiles individuales implica un fuerte cambio en la vida escolar e institucional tanto en aspectos tecnológicos como pedagógicos. La posesión particular de equipos por parte de estudiantes y profesores potencia las oportunidades de mejorar la distribución social de la información, de garantizar el acceso a recursos variados, de desarrollar capacidades de trabajo autónomo y cooperativo, de generar nuevas modalidades y canales de comunicación aportando oportunidades para la innovación a un sistema educativo en diálogo con el mundo de la ciencia, la cultura y el trabajo.*

“Estrategia política pedagógica y marco normativo del  
Programa Conectar Igualdad”  
Ministerio de Educación de la Nación (2011: 28-29)

En la última década una serie de elementos convergen en la agenda educativa produciendo que “la cuestión digital” (Dussel 2011, 2012) se convierta de modo novedoso en objeto de líneas específicas de políticas públicas<sup>7</sup>. Englobadas bajo el *Plan de Inclusión Digital Educativa* (PNIDE) y el *Plan Nacional de Alfabetización Digital* (PNAD), se llevaron adelante una serie de acciones que transformaron el escenario educativo y las interacciones

---

<sup>7</sup> En relación con lo anterior también Tiramonti (2014) afirma que una serie de elementos como los que menciono convergen para que “la cuestión de la inclusión” y “la cuestión de la brecha digital” comiencen a ocupar un espacio en la agenda, tanto como que hayan dado lugar a líneas específicas de política educativa. El PCI se tramó dentro de un conjunto de políticas públicas que desde 2006 el Estado Nación dirigió a la escuela: la extensión de la obligatoriedad de la enseñanza secundaria, la Asignación Universal por Hijo, el plan Mejoras, el programa Pro.G.Res.Ar, el plan de Finalización de Estudios primarios y secundarios (FinEs). El resultado de la acción combinada de estas políticas en el escenario escolar aún no se conoce en profundidad. Para una discusión sobre las controversias que han abierto, ver Kessler (2014:118).

entre los distintos actores interpelados. Como mapea Benítez Larghi (2013): “un conjunto de políticas, con fundamentos y escalas diferentes, apuntan hacia la universalización del acceso a las computadoras (programas basados en modelos 1 a 1, tanto a nivel nacional como provincial), la ampliación de la conectividad a Internet y el acceso público a las TIC (como el Programa Argentina Conectada y MiPC)”.

En particular a partir de 2010 la puesta en marcha del PCI implicó la incorporación masiva de las tecnologías digitales a la educación (la producción de contenidos y recursos digitales a través de una red de agencias del Ministerio de Educación, entre las que destaca el portal *Educ.ar*; la creación de las líneas específicas de formación docente en TIC), produciendo un debate sobre los desafíos y redefiniciones que enfrenta la escuela en el escenario abierto por la incorporación de la alfabetización digital como un saber que debe transmitir (Dussel, 2011, 2014b; Ferreiro 2004; Lago Martínez et al., 2012).

El Programa Conectar Igualdad fue creado a partir del Decreto presidencial 459/2010, y tuvo como objetivo “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 distribuyó cinco millones de netbooks durante el periodo 2010-2015. En las bases del programa, bajo la cláusula “compromiso de honor”, se estipulaba oficialmente que los equipos serían 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 esto el Estado, por intermedio de la implementación del programa, buscaba producir “un impacto en la vida diaria de todas las familias y de las más heterogéneas comunidades de la Argentina”<sup>8</sup>.

Para garantizar su efectiva implementación, la infraestructura organizativa del PCI dividió tareas entre la Administración Nacional de la Seguridad Social del Estado Argentino (ANSES) y el Ministerio de Educación de la Nación<sup>9</sup>. Mientras ANSES tuvo a su cargo la

---

<sup>8</sup> Fuente: <http://portales.educacion.gov.ar/conectarigualdad/acerca-de/>

<sup>9</sup> Para un análisis de la coordinación de las distintas agencias estatales en la implementación del PCI ver Vacchieri (2013).

Existe consenso en el campo educativo al coincidir que el PCI constituye un cambio significativo en relación a la acción del Estado sobre la expansión de las nuevas tecnologías digitales, un área que es considerada por distintos actores como un sector clave y estratégico (en términos de la incidencia sobre los procesos de aprendizaje, de capacitación, de alfabetización y desarrollo), y sobre la cual, sin embargo, se habían presentado escasas iniciativas hasta el momento. Como ha sido oficialmente

logística, Ministerio de Educación la formulación e implementación de las políticas a nivel de formación y capacitación docente, el diseño curricular, la producción de los materiales didácticos y la orientación de las políticas pedagógicas<sup>10</sup>. Entre las numerosas metas oficiales, el PCI se propuso incidir sobre los niveles económico, social y educativo: “desarrollar las competencias necesarias para el manejo de los nuevos lenguajes producidos por las tecnologías de la información y la comunicación [y con ello] brindarles a los alumnos las mayores posibilidades de inserción laboral”; y además, “mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje a través de la modificación de las formas de trabajo en el aula y en la escuela a partir del uso de las TIC”<sup>11</sup>.

En su formulación y diseño como política pública, el Programa se propuso trabajar (“impactar” es la palabra que emplean los documentos oficiales) sobre dos grandes áreas: en primer lugar, reducir la “brecha digital” entre sectores sociales con la distribución gratuita y masiva de una computadora personal a cada docente y alumno de escuelas de nivel medio de gestión pública en el país; en segundo lugar, mejorar “la calidad educativa” mediante la incorporación del llamado “Modelo 1 a 1”<sup>12</sup> a nivel de la relación pedagógica (docente/alumno).

Si, a grandes rasgos, estas son las dimensiones sobre las que buscó “impactar” la política, por otro lado, sus objetivos oficiales estuvieron orientados tanto a lograr relegitimar el espacio de la escuela pública, como a operar un cambio en la formación de las habilidades digitales de sus egresados, vinculado a nuevas demandas del mercado de trabajo (como lo señala el fragmento de la resolución oficial del documento “*Las políticas de inclusión digital*

---

reconocido (Ministerio de Educación de la Nación, 2011, 2012; Vacchieri 2013: 19-53) las acciones y programas estatales que representan los antecedentes con los que cuenta el PCI distaban en mucho de acercarse a los niveles de incidencia sobre el sistema educativo argentino a los que éste programa aspiró a concretar. Incluso, en términos comparativos entre los distintos programas de inclusión digital desarrollados en los países de la región (*Plan Ceibal* en Uruguay, *Prouca* en Brasil, *Enlaces* en Chile) el PCI fue el de mayor alcance en cuanto al número de computadoras distribuidas.

<sup>10</sup> La información oficial sobre la estructura organizacional del PCI se encuentra en su totalidad publicada y disponible en [www.conectarigualdad.gob.ar](http://www.conectarigualdad.gob.ar). En el decreto inicial del Conectar Igualdad, de abril de 2010, “se dispuso la creación de un Comité Ejecutivo responsable de determinar las condiciones para ejecutar el Plan, proponer las acciones para el logro de sus objetivos, dictar las normas complementarias y su implementación técnica y operativa”.

<sup>11</sup> Fuente: <http://www.conectarigualdad.gob.ar>

<sup>12</sup> En un capítulo de esta tesis analizo las propuestas en términos de renovación pedagógica que propuso el PCI con el “Modelo 1 a 1”.

*educativa: el programa Conectar Igualdad*” que cité como epígrafe).

De este modo, las acciones emprendidas desde las distintas agencias estatales implicadas en la implementación del PCI produjeron un *discurso del cambio institucional* sobre la escuela y sobre el rol docente en este nuevo escenario signado por el advenimiento de “*la sociedad digital*” (retomando también uno de los términos nativos centrales trabajados en los documentos oficiales). Para legitimar la política pública, elaboraron un discurso tramado de proyecciones y promesas (expresadas en propagandas de ANSES, folletería, carteleras, charlas públicas, publicaciones, jornadas, reuniones de expertos) sobre “*la escuela del futuro*”.

Así, el discurso del cambio institucional que promovió el PCI no se encontró solo dirigido “a todos los argentinos” (como insistió CFK en su presentación), sino que, en primera instancia, estuvo dirigido a interpelar a los agentes escolares<sup>13</sup>.

### **El PCI y la perspectiva de las políticas públicas: “desde abajo” y en tensión**

Esta tesis es el resultado de una investigación etnográfica sobre el proceso de traducción del PCI como política pública de inclusión digital en las tramas escolares. Con esta intención realicé desde 2011 hasta 2015 el trabajo de campo en una escuela de la ciudad de La Plata destinataria directa de esta política a la que llamaré la *Escuela III*.

¿Qué produjo el accionar del PCI como política pública en las tramas escolares? ¿Qué “efectos”, qué cursos de acción, qué tipo de relaciones habilitó el PCI en la cotidianeidad de las aulas? Mi objetivo fue indagar en la traducción a nivel micro sociológico de una política estatal de tendencia universalista. Ello reclama un movimiento de *descentramiento* que implica a las condiciones de producción de las preguntas mismas con que construir el objeto de estudio: abordar el estudio de esta política desde una posición etnográfica, como proponen Winocur y Sánchez Vilela (2015: 21), no supone indagar en “lo que tendría que haber ocurrido” de acuerdo a los impactos previstos en los objetivos del diseño del programa, sino reconstruir “lo que ocurrió” en el encuentro o desencuentro entre la política y los actores interpelados por su accionar.

---

<sup>13</sup> Utilizo la expresión “agentes escolares” a lo largo del texto para referirme (como lo hace regularmente la bibliografía específica) a directivos, docentes, preceptores, personal administrativo, auxiliares y miembros de los gabinete psicopedagógico.

En este sentido en mi investigación intenté seguir de cerca la perspectiva abierta por estas autoras, quienes propusieron como modelo de evaluación del *Plan Ceibal* en Uruguay el estudio de esta política de inclusión digital desde una posición etnográfica, señalando la necesidad de comprender sus efectos a través de analizar el *desfasaje* entre los universos simbólicos donde se inscribe esta política, y los universos simbólicos donde se inscriben los imaginarios de los actores destinatarios. Su análisis se aparta de una mirada de la política “desde arriba”, tanto como de la búsqueda de su coherencia y linealidad, e invita a captar las tensiones que hacen efectivas las políticas de inclusión digital.

Entre la bibliografía que, de modo dispar, desde distintas perspectivas y lugares de enunciación, se propuso analizar el PCI en tanto política pública es posible identificar una recurrencia: comienzan por enunciar y examinar los objetivos formales que se proponía el programa en su etapa de diseño y luego van en búsqueda de la adecuación, resultados, coherencia, de esos objetivos sobre la ejecución y el “impacto” en las realidades escolares. Así este modo de tomar el análisis del PCI comienza por el momento de su formulación y diseño, en un segundo momento subordinado al anterior recupera algo de las tramas escolares en que se juega la implementación. De esta manera esta bibliografía traza un análisis del PCI como política pública que va de “arriba hacia abajo” y que resulta en una mirada de la implementación preñada de los conceptos formulados en el diseño de la política.

“Nativos digitales”, “brecha digital”, “innovaciones educativas”, “impactos”, “buenas prácticas”, son algunas de las categorías que el discurso del PCI produjo en su estrategia de legitimación como política pública que luego esta bibliografía hizo suyas al confirmarlas en sus evaluaciones sobre lo que sucedía en las escuelas.

A diferencia de este enfoque, la mirada propuesta por Winocur y Sánchez Vilela (2015) se concentra no solamente en los marcos interpretativos y los objetivos propuestos por las políticas sino en reconocer que en la cotidianeidad donde éstas se hacen efectivas también operan otras lógicas culturales, otras matrices de apropiación, otros sentidos, que están jugando al momento de la traducción de las políticas en acciones concretas.

En esta misma línea, la perspectiva de la etnografía de las políticas públicas (Shore y Wright 1997; Shore 2010) precisa sobre ciertas dimensiones que se tornan relevantes y que encuentran compatibilidad con el análisis de las traducciones (que plantea Latour 2008), al proponer explorar y analizar desde la experiencia de los actores “*qué efectos produce*”, “*qué*

*significa*”, “*cómo se ensambla*” el accionar concreto de las políticas.

Al presentar un esquema interpretativo que entiende a las políticas como objetos en construcción y disputa entre distintos actores, la perspectiva de la etnografía de las políticas públicas propone estudiarlas desde sus *efectos* (lo que producen), las *relaciones* que habilitan y los *sistemas de pensamiento* (los sentidos, los marcos conceptuales) que promueven; y no únicamente atendiendo a las causas, expectativas, objetivos con que fueron formuladas. Así reconoce que las políticas tienen agencia, independientemente de la voluntad de sus 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). Dado que sostiene que las políticas no simplemente asignan identidades particulares a personas y grupos específicos: construyen activamente esas identidades, construyen nuevas categorías de subjetividad, proveen tanto un plan de acción a los agentes como de fuentes de legitimación de su accionar (Shore y Wright 1997). En tal sentido Appadurai (1986) sugiere que las políticas públicas, al igual que la tecnología, tienen “vidas sociales” propias.

Sumado a ello, la noción de traducción propuesta por Latour (2008) demuestra una doble pertinencia para el estudio de las políticas de inclusión digital: por un lado, converge con la caracterización de las políticas públicas como resultado de la traducción de una red de agentes e intereses en disputa, y por otro en reconocer la heterogeneidad de los actores que intervienen en la trama de su implementación (lo que Latour llama los ensamblajes socio-técnicos). Al concebir la capacidad de agencia de las tecnologías como mediadores/actantes (Latour 2008) la noción de traducción latouriana permite explorar cómo éstas están implicadas en las interacciones y cómo esta inscripción produce efectos: en las relaciones, los cursos de acción, en los conocimientos producidos.

Recuperar estos señalamientos y puntualizaciones me permitió construir una pregunta por el resultado de la interpelación específica que produjo el PCI y la traducción que realizaron los actores implicados en las tramas de la *Escuela III*: en esta investigación me propuse explorar etnográficamente las distintas experiencias habilitadas con la “llegada de los netbooks” del PCI y comprender de qué modos éstas se incorporan en la trama de interacciones escolares. Tratando de no reproducir en su desarrollo la mirada que Latour (2008) llama “tecnologicista”, que aquí implicaría reforzar las posiciones que asociaban la

incorporación de las nuevas tecnologías digitales a una mejora educativa inmediata, y que en el discurso del programa fueron en ocasiones presentadas como “cambios revolucionarios”.

Es importante señalar que por el contrario mi intención tampoco fue hacer entrar en “crisis” la retórica legitimante de la política o sus estrategias de validación en el campo político/educativo, sino comprender qué fue lo que hicieron los actores cuando se vieron interpelados por este discurso del cambio institucional, y cómo se apropiaron/disputaron de todos los recursos movilizados por el PCI. Ello me condujo a una mirada descentrada de los objetivos de la formulación e implementación de la política, ya que desde esa posición se considera como “consecuencias indeseadas de la acción” del programa, a un universo de prácticas y acciones emergentes en las tramas escolares que mi trabajo me mostraba en su significación y productividad. Incluso en el devenir del trabajo este universo relevaba un mayor grado de importancia para explicar lo que sucede en las tramas escolares que los “impactos” medidos (cuanti y cualitativamente) por las evaluaciones del programa producidas desde esta mirada “desde arriba”.

Cuando llegué a la *Escuela III* por primera vez en septiembre de 2011, ya había pasado algo más de un año del lanzamiento oficial del PCI. Sin embargo, las netbooks no habían llegado aún al colegio y las expectativas abiertas ya movilizaban a los actores; los estudiantes habían comenzado a manifestarse públicamente ante la sede local de ANSES como reclamo por que se hiciera efectiva la entrega de las computadoras.

Así fue como desde un comienzo encontré en las controversias, las tensiones, las conflictividades, a los actores y a los modos en que las netbooks del PCI “hacían sentido” para ellos. Esto me condujo a no compartir desde el inicio el énfasis que la mirada oficial ponía en la “armonía” del proceso de implementación que el PCI producía sobre sí mismo. Mi intención durante el trabajo de campo fue ver la conflictividad *no como un déficit* del accionar de la política sino como una dimensión constitutiva y productiva de las tramas sociales habilitadas por el PCI. Ello me implicó, y a su vez me permitió, el desarrollo de una estrategia de exploración a escala micro: la conformación de una mirada etnográfica microscópica sobre esas conflictividades.

Un argumento que sostengo empíricamente a lo largo de estas páginas es que en esta configuración específica “inclusión digital” significó mayor grado de conflictividad. Aquí inclusión fue sinónimo de conflictividad. La inclusión rompió fronteras categoriales y

produjo conflictos al des-naturalizar criterios establecidos para, entre otras cuestiones que exploraré, por ejemplo, justificar la asignación desigual de los recursos materiales y simbólicos que circulan por la institución escolar. El cambio de las posiciones relativas, que sin igualarse se modificó, habilitó una nueva configuración escolar de la que estas páginas intentan dar cuenta.

### **La mirada microscópica de esta etnografía: la relación entre objeto y método**

En el intento de construcción de una perspectiva analítica con que enfocar una mirada etnográfica sobre el PCI propongo un cruce, un punto de intersección, entre dos líneas de investigación. Si la etnografía de las políticas públicas sostiene la necesidad de explorar de un modo descentrado cómo éstas se hacen efectivas en la traducción, en la apropiación que producen los actores en las tramas concretas de interacción, en este caso se torna imprescindible considerar algo que Dussel (2014a) ha señalado con insistencia en sus trabajos sobre el PCI: el ámbito de traducción de esta política pública es un espacio fuertemente estructurado, una institución con una gramática históricamente sedimentada que tiene como especificidad precisamente marcar y sostener su diferenciación de otros espacios: la escuela media<sup>14</sup>.

Una revisión del estado actual del campo local, como se expondrá en detalle luego, permite ver que no se han explorado aún empírica y sistemáticamente los procesos en los que las políticas de inclusión digital se tornan *significativas* en las tramas escolares y son traducidas por los actores en sus prácticas cotidianas en las aulas. Dussel (2014) ha señalado que la causa de este vacío empírico de la bibliografía es el hecho de compartir el supuesto de que las tecnologías digitales traerán la transformación escolar y la mejora de los aprendizajes de manera casi inmediata: “como si la interacción entre artefactos tecnológicos e individuos fuera solamente entre dos términos autocontenidos y ocurriera en el vacío” (2014: 21). En contraposición con ese supuesto que ignora las tramas y el escenario en que se producen las interacciones aquí desplegaré una mirada de los procesos de traducción del PCI a partir de enfocar sobre la acción de los actores escolares que emergen como mediadores estratégicos, como actores fuertes de traducción, desarrollando estrategias creativas, inesperadas,

---

<sup>14</sup> Retomo de Dussel (2014a) la clave de interpretación que propuso para analizar el PCI desde la teoría del actor-red.

diferentes a las previstas y supuestas en la formulación/diseño del programa.

Entonces, ¿qué me permite captar la mirada microscópica de esta etnografía del accionar de las políticas de inclusión digital en las escuelas? Y a su vez, ¿por qué concentrar la atención en las tramas escolares?

En esta investigación busqué construir una mira a nivel micro-sociológico, que en el intento de comprender el proceso de traducción que realizaron los actores de esta política en las tramas cotidianas de la escuela, no omitiera explorar la dimensión del conflicto en el que ésta se hizo efectiva. Para estudiar el PCI como política pública, como una red de actores heterogéneos, para comprender qué efectos producía en el proceso de implementación, de apropiación y traducción por los actores, fue fundamental explorar el conflicto en las tramas escolares: las interacciones cotidianas entre directivos, docentes y estudiantes.

¿Y por qué *una* escuela (y no más)? A diferencia de una serie de estudios que propusieron una mirada con abordajes más englobantes, en ciertos casos combinados con una estrategia cuantitativa, dado que los objetivos de investigación eran distintos<sup>15</sup>, decidí concentrar mi etnografía en una sola escuela: la *Escuela III*. Ello me permitió dedicar todos mis esfuerzos a explorar en este nivel micro donde se producen, organizan, conforman concretamente los efectos de la acción de la interpelación de la política en tensión con las apropiaciones, y del cual resultan las “innovaciones” realmente existentes en las aulas. Ello me permitió, como se verá en adelante, analizar la complejidad de la constitución novedosa de una situación áulica descentrada de las formas tradicionales de organización de la gramática escolar.

La *Escuela III* está ubicada dentro del casco urbano de la ciudad de La Plata. Su matrícula está principalmente compuesta por jóvenes que viven en barrios de la periferia de la ciudad<sup>16</sup>.

---

<sup>15</sup> Por ejemplo la investigación sobre el *Plan Ceibal* coordinada por Winocur trabaja sobre varias escuelas del sistema educativo y familias en distintos contextos sociales: una escuela rural, una escuela del centro, una de una ciudad intermedia; familias en diversas localidades de ciudades capitales, localidades pequeñas, áreas rurales. En el campo local, desde una perspectiva cualitativa, el conjunto de trabajos que enfocaron el estudio de los procesos de co-construcción de las desigualdades sociales y digitales en el marco del PCI entre jóvenes de distintos sectores sociales (ver Benítez Larghi et al. 2014), se centró en tomar *comparativamente* los casos de las trayectorias de jóvenes de tres escuelas de niveles socio-económicos distintos, dado que la pregunta de investigación por la desigualdad de clases reclamaba una mirada comparativa en esta escala.

La investigación sobre la implementación del PCI de Zukerfeld et al. (2015) tuvo como universo el sistema educativo nacional, combinando una estrategia metodológica cuantitativa y cualitativa.

<sup>16</sup> Barrio Aeropuerto, Villa Garibaldi, Villa San Carlos, Villa Elvira, Altos de San Lorenzo, Los

A partir de mi ingreso a la escuela en 2011 fui estableciendo un vínculo con el equipo directivo del colegio y algunos docentes, que gradualmente me fueron permitiendo ingresar a participar de sus clases. Así, durante el último trimestre de 2011 asistí regularmente a las clases de los docentes que me permitieron el acceso a las aulas de la *Escuela III*.

En este periodo transcurrieron mis primeros diálogos con el equipo directivo, con secretarías, preceptores y otros docentes. Fue a partir de allí que comencé a entablar las relaciones que luego resultaron fundamentales y me ayudaron a sostener mi recorrido en el campo. Durante 2011 y 2012 realicé entrevistas en profundidad con los miembros del equipo directivo. Las conversaciones durante los primeros encuentros dieron lugar, ante mi insistencia, a que me permitieran participar de otros espacios, como la Secretaría, la Sala de preceptores, la oficina del Equipo de Orientación Escolar. Ello me permitió sostener a partir de 2013 una presencia cada vez más prolongada y una mayor implicación en la cotidianeidad del que hacer de la escuela.

A partir de concurrir a las clases en 2011, conocí el curso de “los pibes de la banda del Alan”<sup>17</sup>: el grupo de jóvenes que seguí durante mi trabajo de campo. En un comienzo, en 2011 y 2012, a las observaciones que realizaba en mi participación en las clases, sumé la realización de entrevistas grupales con los estudiantes. Entre 2012 y 2013 realicé 21 entrevistas en profundidad, una a cada uno de los miembros del curso. Las entrevistas estaban orientadas a conocer sus experiencias en la apropiación de las nuevas tecnologías. Fue a partir de 2013 que intensifiqué mi seguimiento, mi registro de las acciones de estos jóvenes con las netbooks en el aula. También a partir de 2013 fue que conocí a los integrantes del “cuerpo de delegados” del colegio, a quienes acompañé en sus reuniones durante las elecciones por el Centro de Estudiantes y luego en su experiencia en la conformación de lo que fue la “Secretaría de Informática” del Centro. Durante 2014, desde el mes de junio hasta diciembre, asistí a clases acompañando al curso cuatro veces por semana. Las descripciones que presento en este texto fueron elaboradas sobre la base de ese material de registros de campo y entrevistas etnográficas.

De este modo fue cómo en mi investigación intenté poner en acto el postulado metodológico de la sociología pragmática de “seguir a los actores”. Esto no sólo remite a un

---

Hornos, El Retiro, Islas Malvinas, El Carmen, Villa Alba.

<sup>17</sup> Esto será abordado en el Capítulo I.

seguimiento espacial de las conexiones dentro de la red de asociaciones heterogéneas sino a un sentido semiótico (Latour, 2008: 56). Seguir a los actores implica la decisión de seguirlos en sus interpretaciones, en sus recorridos, sus metáforas, apuestas, dudas y no solamente en su punto de vista global (Abu-Lughod, 2005).

Es así que aquí seguir a los actores me implicó no sólo captar el sentido de las expectativas y preguntas que movilizaban tanto los agentes escolares como los jóvenes beneficiarios sobre las nuevas tecnologías, sino también comprender los modos en que las respondieron: los marcos interpretativos y conceptuales con que lo hicieron y los modos en que se asociaron entre ellos para lograrlo. En este sentido recuperé como una preocupación a tener siempre presente en las descripciones la posición que elaboran sobre el estudio de los actores escolar Dussel, Nuñez, Brito (2007) cuando plantean que: “es importante la actividad persistente de la gramática escolar en la definición de roles, expectativas y discursos de los actores, pero también hay que interrogarse sobre lo nuevo, lo que emerge, y aun no logra estructurarse plenamente como discurso coherente. Sospechamos que en esas inconsistencias y re adaptaciones, en esa movilización de discursos disímiles y hasta contradictorios, pueden entenderse la lógica de la acción, las sensibilidades y las estrategias que despliegan los actores de la escuela secundaria” (Dussel, Brito y Núñez, 2007: 30).

Esta decisión metodológica me condujo entonces a intentar captar un amplio espectro de prácticas novedosas que un principio no previa o juzgaba irrelevantes y que se movilizan a partir de la puesta en marcha del PCI: desde el juego de expectativas sobre cómo se imaginaba la “llegada de las netbooks”, pasando por la paulatina emergencia de otras formas de practicar el trabajo docente, hasta por ejemplo los saberes adquiridos por los jóvenes beneficiarios en sus usos de las redes sociales, en sus modos de interacción en esos espacios de sociabilidad emergentes.

Así, parafraseando a Geertz (1997) diría que no estudié una escuela sino que estudié *en* una escuela. Entonces si el trabajo de campo de esta etnografía transcurre en una escuela de La Plata es posible afirmar que el proceso interpretativo se enfoca en el análisis tanto de los procesos de traducción del programa como en las habilitaciones que producen las nuevas tecnologías en las tramas de interacciones cotidianas.

## El rol de las descripciones etnográficas

*“El problema metodológico que presenta la naturaleza microscópica de la etnografía es real y de peso. Pero no es un problema que pueda resolverse mirando una remota localidad como si fuera el mundo metido en una taza de té o el equivalente sociológico de una cámara de niebla. (...) Pequeños hechos hablan de grandes cuestiones, guiños hablan de epistemología o correrías contra ovejas hablan de revolución, porque están hechos para hacerlo así.”*

*Descripción densa, Clifford Geertz (1997: 34).*

Las descripciones etnográficas sobre las que construyo el texto y el argumento de esta tesis se presentan recuperando la secuencia temporal de mi transcurso en el campo, como un modo de presentar las preguntas iniciales que los actores se realizaban sobre el PCI: sus expectativas, sus dudas, también las respuestas y estrategias que fueron encontrando como formas de resolver las tensiones que emergieron ante la incorporación de las netbooks a las aulas. Así la variable temporal constituye una dimensión clave en la interpretación que desde una mirada procesual, diacrónica y dinámica exploré del proceso de traducción del PCI en la *Escuela III*.

Estas descripciones también me permiten enfocar una dimensión central de la “llegada de las netbooks”: la conformación relacional de distintos puntos de vistas y posiciones en tensión entre los actores del mundo escolar. Para evitar presentar estos puntos de vista en tensión como disociados y configurados *a priori*, procuro mostrar cómo se van configurando relacionalmente a través de presentar las distintas posiciones de los actores con sus controversias, dudas, cavilaciones, discusiones, sus posiciones normativas, sus contradicciones y conflictos irresueltos, en interacción.

Así intenté seguir 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) que los actores desplieguen la gama de controversias en las que están inmersos.

Es importante aclarar que la intención de componer un argumento empírico sobre la base de dar prioridad a las descripciones (entendiendo que estas *deben estar siempre guiadas e*

*informadas conceptualmente* [ver Semán 2010] por las preguntas de investigación que van tomando cuerpo a lo largo del texto en los distintos capítulos) me llevó a asumir el hecho de dejar puntos abiertos al análisis e incluso sugeridos y presentados en acto. Como advierte Geertz (1997) los textos para ser etnográficos deben priorizar dar elementos a nuevas formas de problematización antes que pretender agotar analíticamente todas las aristas posibles del proceso descripto.

### **Seguir a las netbooks, el estudio de las habilitaciones**

*“Los objetos por su naturaleza misma de conexión con los humanos, pasan rápidamente de ser mediadores a ser intermediarios, y valen como uno o nada, solo importar lo complicados que puedan ser internamente; es por eso que hay que inventar trucos específicos para hacerlos hablar, es decir, hacerlos ofrecer descripciones de sí mismos, producir guiones de lo que hacen hacer a otros humanos/no humanos”*

*Reensamblar lo social*, Bruno Latour (2008: 117)

A través del despliegue del argumento empírico a lo largo del capitulado se torna visible que los efectos de las políticas públicas se estiman de un modo más preciso a partir de reflexionar sobre las dinámicas que habilitan su traducción en las tramas escolares. Entonces si la pregunta se descentra de la mirada sobre los “impactos” y va hacia lo que hacen las personas con estas políticas, también se traduce en lo que hacen con estos objetos que introduce el PCI en las interacciones en las aulas. Las tecnologías están implicadas en esas interacciones y esta inscripción produce efectos que deben ser estudiados. Ese tipo de aproximación implica analizar cómo las traducciones son el resultado de relaciones entre distintos mediadores, intereses y objetos dentro de una red de prácticas dada en la que opera la implementación de las políticas.

Latour (2008) plantea que las interacciones con los “objetos”, al igual que sucede con los sujetos, deben ser estudiadas como la conformación de “redes de asociaciones heterogéneas”, en la que se ensamblan las tramas de interacción en que se produce la agencia, la acción. Como mediación dentro de esa trama, Latour recupera la capacidad de agencia que tienen los objetos en tanto “actantes” de la red. Con ello, su propósito es dejar de ver la capacidad de agencia como un monopolio de los “humanos” y ampliar el foco de análisis hacia la

comprensión de los modos en que ésta no resulta de “el sujeto” como ser monolítico, sino de las asociaciones, las mediaciones, los ensambles, las redes, los flujos, las relaciones; así propone una perspectiva que recompone el poder de agencia de los objetos: ¿Qué traen las netbooks a las relaciones escolares? ¿Qué usos “sugieren” que hagamos con ellas? ¿Qué cursos de acción habilitan para los actores?

Con esta perspectiva, en su investigación DeNora (2000) argumenta que ciertos usos estratégicos dados a ciertos materiales culturales habilitan<sup>18</sup> a los actores modos de “hacer, ser y sentir”, en el mismo sentido en que los interaccionistas plantean que, en una red ciertos, objetos posibilitan a los actores incursionar en ciertos cursos de acción y no en otros. A partir ello DeNora (2012) propone que la pregunta por la eficacia de las interpelaciones se debe traducir a la pregunta por las habilitaciones. Retomando esta perspectiva, interrogarse en este caso por la eficacia de la interpelación de las nuevas tecnologías en estas tramas implicaría pasar a preguntarse qué recursos ofrecen a los actores, qué usos posibilitan y qué cursos de acciones (anteriormente improbables) estarían habilitando.

Desde esta perspectiva se vuelve posible entonces una pregunta pragmática (Hennion 2002): ¿qué habilitaron, qué permitieron hacer las netbooks, los marcos de sentido, las categorías movilizadas, los recursos introducidos por el PCI a los actores en la *Escuela III*?

Como mostraré a continuación aún no ha sido ponderadas y extraídas las posibilidades para el estudio de las políticas de inclusión digital de esta perspectiva y de la conexión entre estas preguntas de investigación presentadas: indagar cómo las tecnologías digitales habilitan transformaciones en las sociabilidades y el estudio descentrado de la traducción en las tramas cotidianas de la acción de estas políticas públicas.

Buscando responder a las preguntas, los primeros tres capítulos de la tesis se enfocan en explorar qué habilitó el PCI en el nivel de las tramas institucionales de la *Escuela III* y luego los dos capítulos siguientes enfocan qué sucedió al nivel de las interacciones en el aula del curso con que trabajé durante los cinco años del trabajo de campo.

Mi inserción en campo fue simultánea al transcurso en que el PCI comenzó a

---

<sup>18</sup> DeNora (2000, 2012) recurre a un concepto largamente debatido dentro de la tradición de la psicología conductista norteamericana, el concepto de “affordance”, que según el sentido de la frase podría traducirse sin problemas como potencialidad, habilitación, permisividad u ofrecimiento, variando en función de cuánto se pretenda enfatizar el grado de agencia y/o el rol performativo de las nuevas tecnologías en este caso.

implementarse en la escuela y fue acompañando los distintos períodos de su desarrollo. El capítulo I “*¿Cuándo llegan la compus?*” *El despliegue del juego de expectativas y tensiones sobre el PCI*, tiene la intención de brindar una serie de primeras descripciones que introducen las tensiones que emergen en las tramas escolares a partir de la acción del PCI. Allí narro mi ingreso a la escuela y el modo en que en un primer momento las expectativas abiertas por la llegada de las netbooks movilizaba a los actores, y cómo sobre la base de este juego de expectativas emergen las controversias sobre los sentidos de las netbooks. Luego, en los capítulos siguientes busco desplegar las descripciones del desarrollo de estas tensiones.

En el capítulo II “*Hoy ser docente es poner límites*”. *La llegada de las netbooks: crisis, redefinición y actualización de las fronteras escolares ante la digitalización*, muestra que la llegada de las netbooks del PCI representó para los docentes la intensificación en las tramas de la *Escuela III* de una problemática emergente sobre las fronteras y límites escolares: la digitalización de las interacciones.

En su conjunto, ambos capítulos, muestran cómo se fue conformando el desencuentro entre expectativas recíprocas entre los agentes escolares y los estudiantes, en relación a los usos efectivos de la tecnología y de un modo de sostener cómo esos usos deberían cambiar la dinámica institucional de roles (de allí las expectativas y el discurso sobre el cambio institucional). Abordando la misma trama de conflictos durante el periodo 2010-2012, por un lado, el capítulo I muestra cómo se conforma “la promesa” del PCI entre los jóvenes y eso explica su entusiasmo, y por otro, el capítulo II muestra cómo la expectativa de los docentes era más cautelosa, menos entusiasta.

El capítulo III “*Los pibes de la tarde*”: *del cuerpo de delegados a la “secretaría de informática”*. *La conformación de la demanda por las netbooks*, a través de una serie de registros de campo, muestra en acto cómo estas tensiones, este desencuentro de expectativas, se plasma en el conflicto por definir la gestión del estado y los usos legítimos de las netbooks, en los modos de sociabilidad juvenil con éstas y en las estrategias del dispositivo escolar para hacerle frente.

Visto en perspectiva, los tres primeros capítulos ofrecen una imagen al nivel de las tramas institucionales del escenario sobre el que se juega el proceso de implementación del PCI en la escuela. Ahora bien, el devenir de la actualización de las tensiones que describen los primeros capítulos reclama una mirada sobre el PCI en las interacciones en el aula.

El capítulo IV *“Tengo banda de cosas para decir a favor de las netbooks”*. *Sentidos, estéticas y moralidades en disputa, los vínculos juveniles en el “aula conectada”*, analiza cómo el PCI habilitó en las aulas la introducción legítima de un tipo de sociabilidad juvenil específico que pone en el centro de sus acciones para gestionar los vínculos cotidianos a los usos de las nuevas tecnologías digitales.

Finalmente, el capítulo V *“El libro no se conecta a FB”*: *las clasificaciones y oposiciones docentes en el “aula conectada” redefinida por la acción del PCI*, como contracara del anterior, profundiza en las descripciones de las experiencias e interpretaciones de los docentes en las aulas, explorando en los posicionamientos, caracterizaciones y normatividades que proyectan sobre la incorporación de las nuevas tecnologías a la educación.

## Capítulo I. “¿Cuándo llegan las compus?”

### El despliegue del juego de expectativas y tensiones controversiales sobre el PCI

*Me re acuerdo del día que las dieron a las netbooks. ¡No sabés! Veía en el recreo que estaban bajando del camión las cajas, las pilas gigantes de compus, ¡una locura ver todo eso! Y bueno, llamaban a todos, nos hacían sentar y nos daban una computadora. Después vos tenías que sacarla de la caja y ponerle el código, tu nombre y apellido. Y como a la semana, ¿viste?, vinieron a hablar también en el acto y dijeron “acá están las netbooks, ¡no rompan más las guindas!” (Risas).*

Lucas, estudiante de la *Escuela III*

*Inolvidable el día que llegaron. Fue un acontecimiento, una fiesta, todo un suceso.*

Carmen, docente de la *Escuela III*

*La verdad que creo que los chicos no estarían así de emocionados si fueran libros lo que reparten.*

Magalí, docente de la *Escuela III*

El objetivo de este capítulo es desarrollar una primera serie de descripciones que introduzcan el objeto de estudio a través de la presentación de los términos nativos en que se juegan las tensiones y controversias en las tramas de la *Escuela III* en torno a la llegada de las netbooks del PCI. Es decir, las tensiones que emergen con el proceso de digitalización al interior de la gramática escolar transformada por la acción del PCI en tanto política pública activa. Con ello busco mostrar que la llegada de las netbooks del PCI representó en las tramas de la *Escuela III* la emergencia de una nueva problemática.

Como las descripciones y registros me permiten comenzar a mostrar en este capítulo, no hay dimensión del proceso de digitalización que habilita y promueve el PCI que durante este periodo no sea objeto de controversias entre los actores de la *Escuela III* (y que, como muestran los siguientes capítulos, no sin intensidades, modulaciones, atenuaciones, se intensificó a lo largo del periodo de mi investigación 2011-2015).

Incentivado por la acción ministerial en la puesta en marcha de una política pública de

inclusión digital desde distintas agencias del Estado, el PCI encarnó la emergencia de una nueva problemática que redefine el escenario escolar: la introducción de expectativas sobre el cambio institucional de parte tanto de los docentes como de los jóvenes; el desencuentro entre expectativas recíprocas por parte de ambos grupos en relación con los usos efectivos de las nuevas tecnologías y de un modo de sostener cómo esos usos deberían cambiar la dinámica institucional de roles y las relaciones pedagógicas docentes-estudiantes (de allí las expectativas y el discurso sobre el cambio institucional).

La llegada de las netbooks del PCI es la apertura de las expectativas de los jóvenes de la *Escuela III* sobre un cambio institucional, un bien personal potenciador, la posibilidad de disputar un segmento de consumos. Toda una serie de prácticas y acciones que conforman la relación, el vínculo que los docentes y jóvenes entablan con las netbooks en las tramas escolares se organizan y movilizan en torno a la disputa moral por establecer y legitimar ante otros la propiedad y los usos de las mismas. Así, estas relaciones emergen como tensiones entre los docentes y los jóvenes estudiantes.

Entre el anuncio oficial del lanzamiento del PCI y la entrega de las netbooks en la *Escuela III* mediaron once meses. El anuncio de la puesta en marcha del Programa fue oficialmente lanzado en el discurso presidencial del 6 de abril de 2010, en el marco de los festejos por el Bicentenario. 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 lo trataron amplificando los sentidos preformados en el marco del PCI como política pública al presentar el Programa como “la revolución educativa del siglo XXI”. Aproximadamente un año después de ello, en agosto de 2011, comencé mi trabajo de campo en la *Escuela III*. La instalación del “piso tecnológico” (que posibilita la conexión en red a Internet) empezó ese mismo mes con el trabajo de cableado de los técnicos contratados por ANSES. Once meses después, en junio de 2012, las primeras netbooks fueron efectivamente entregadas a los estudiantes que cursaban los últimos años. En este periodo (de agosto de 2011 a junio de 2012) se configura un juego de expectativas cruzadas entre estudiantes, directivos y docentes por la llegada del PCI. En este lapso emergen una serie de tensiones producto de la disputa por los distintos sentidos proyectados por estos actores sobre los usos legítimos e ilegítimos de las netbooks.

En este periodo se forjan los sentidos sobre el PCI que luego se vuelven manifiestos durante

los primeros meses en que los jóvenes disponen de las netbooks en las aulas. El capítulo presenta cómo es que en las tramas escolares se desarrollaron tres tipos de tensiones entre los modos de elaborar la llegada de las netbooks por parte de los agentes escolares y los jóvenes beneficiarios en relación con la disputa, la controversia, en torno a los significados del Programa.

El PCI como política pública que impulsó la creación de nuevos marcos interpretativos y sentidos sobre la escuela comenzó a operar en las tramas escolares mucho antes de que fueran entregadas las primeras netbooks. Los sentidos que se gestaron en ese periodo previo conformaron la experiencia que disponían los actores a la hora de la apropiación, habilitando que la lucha por los sentidos sobre las netbooks fuera aún más controversial de lo esperado por los formuladores de la política y los expertos.

Este capítulo tiene como material empírico de base la descripción de cómo la llegada de las netbooks ha tenido significados diferentes entre los actores y cómo resultaron ser objetos que los distintos intervinientes percibían de diversos modos. El objetivo es aportar una primera aproximación, un punto de partida deliberadamente inicial, que posibilite sobre la base de esta presentación introducir en los siguientes capítulos descripciones cada vez más densas y ajustadas a las tensiones aquí presentadas. Al mismo tiempo, este punto de partida, aun en un nivel introductorio, permite abrir a una mirada relacional, situada y analítica de la configuración en que se desarrollan estas tensiones que luego el texto irá enfocando en particular y en un momento posterior del proceso.

## La llegada de las netbooks. El juego de expectativas sobre el PCI



Esta foto fue tomada en 2012 por Carmen el día que llegaron las primeras netbooks a la escuela. Carmen atesora la foto como un recuerdo de aquel “acontecimiento”.

El 28 de junio de 2012 llegó a la *Escuela III* la primera partida de cuatro mil netbooks del PCI; mil doscientas fueron destinadas para el turno tarde. Una para cada estudiante de la institución y una para cada directivo, asistente y docente que cumpliera con las condiciones formales que desde el diseño de la política se estipulaba en cada caso. La imagen (una foto que una docente tomó aquel día como recuerdo y que me envió por mail meses después) muestra a algunos de los jóvenes beneficiarios teniendo entre sus manos las netbooks que acaban de recibir.

De una semana a otra, el paisaje de las aulas de la *Escuela III*, de las clases, los recreos, tiempos y espacios tradicionalmente poblados de libros, fotocopias, láminas, carpetas y pizarrones, se transforma. De un día a otro, las netbooks, sus cajas azules, los folletos del PCI, los accesorios, cargadores, enchufes, los técnicos cargados de cables, los routers, hacen su aparición ingresando desde afuera de modo duradero a la cotidianeidad de la escuela. En los recreos durante las primeras semanas era novedoso para los docentes ver a los distintos grupos de estudiantes amuchados intentando encontrar la mejor recepción de la señal del servidor para jugar en red. De un día a otro, sus clases se poblaron de jóvenes conectados, entusiasmados, experimentando con sus computadoras.

Desde las ciencias sociales, ya en el momento de la puesta en marcha en 2010 del PCI como política de inclusión digital, una serie de trabajos pioneros (Dussel y Quevedo, 2010; Dussel, 2011; Finquelievich, 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 transformando las interacciones entre los agentes escolares, modificando las formas de relación entre distintas generaciones de docentes y estudiantes y de estos entre sí. Siguiendo la clave interpretativa de los estudios internacionales sobre las experiencias de programas de alfabetización e inclusión digital (Buckingham, 2008; Burbules, 2008; Ito, 2010, y otros), sostenían que, en relación con la incorporación masiva de las nuevas tecnologías al escenario escolar, se configura un *desacople* entre las lógicas de producción y los saberes promovidos por estas nuevas tecnologías y la lógica instituida de los formatos escolares, que en particular producen efectos sobre distintas dimensiones del proceso de enseñanza/aprendizaje (Dussel, 2011). Así, estos autores afirman 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 (Dussel y Quevedo, 2010: 63-64) por nuevas prácticas vinculadas a una tecnología que han demostrado una pregnancia y una masividad transversal a distintos sectores sociales inéditas (Benítez Larghi et al., 2014).

Cuando ingresé a la *Escuela III* y comencé mi trabajo de campo, los señalamientos de esta bibliografía me condujeron a plantear una serie de preguntas de investigación concretamente situadas: ¿cómo experimentaron en la *Escuela III* los agentes escolares y los jóvenes beneficiarios la “llegada de las netbooks” del PCI? ¿Cómo la incorporación masiva de las netbooks afecta la interacción entre, y la experiencia de, los distintos actores escolares? Y, en base a esta pregunta, a un nivel mayor de abstracción: ¿de qué manera las nuevas tecnologías digitales se articulan con los modos del saber promovidos por el formato y la institucionalidad escolar?

### **“¿Cuándo llegan las netbooks?”**

Cuando comencé mi trabajo de campo en la *Escuela III*, las netbooks del PCI no habían ingresado aún al colegio. Por lo tanto, la recepción y las respuestas que recibía de los

directivos no eran muy alentadoras cuando me escuchaban justificar el porqué de mi presencia en la escuela, de mi interés en investigar “qué va a pasar cuando lleguen las netbooks del Conectar”. Sara, Gabriela y Mariela, las directivas del colegio, me aconsejaban que volviera una vez que llegasen las netbooks, e incluso, ante mi insistencia, se ofrecían a avisarme por teléfono cuando ello ocurriera, pero me desalentaban a que continuara asistiendo a la escuela ya que no podían decirme cuánto sería lo que debería esperar o cuándo serían efectivamente entregadas las computadoras.

Ante la incertidumbre sobre cuánto podría tardar en suceder la llegada del PCI, docentes como Silvia, Eduardo y Alberto me alentaban a que fuera a otras escuelas en las que también ellos deban clases y en las que las netbooks habían sido entregadas muy recientemente y todos no hacían más que hablar del tema. Dudé si aceptar las sugerencias de los directivos y volver a la escuela una vez que las netbooks hubiesen sido entregadas o intentar trasladar mi investigación a alguno de los establecimientos a los que estos docentes me invitaban. Sin embargo, persistí.

Durante el último trimestre de 2011 asistí regularmente a las clases de Silvia, la docente que me permitió el acceso y fue mi anfitriona en la cotidianeidad de las aulas de la *Escuela III*.<sup>19</sup> En ese periodo, simultáneamente transcurren mis primeros diálogos con el equipo directivo, con secretarías, preceptores y otros docentes. Fue a partir de allí que comencé a entablar algunas de las relaciones que luego resultaron fundamentales y me ayudaron a sostenerme en mi recorrido por la *Escuela III*.

A partir de concurrir a las clases de Silvia, conocí el curso de “los pibes de la banda del Alan”. En el tiempo en que permanecí en la *Escuela III*, seguí a este grupo de jóvenes a quienes conocí cuando se encontraban cursando 2º año y acompañé hasta finalizar mi investigación en 2015, cuando ellos también finalizaron el 6º año de la escuela secundaria. Con ellos hice, de ahí en adelante, mi recorrido por las tramas de la *Escuela III*, con intermitencias (por salidas y retornos al campo), durante el periodo que abarca los primeros días de agosto de 2011 a la última semana de clases antes del receso invernal de julio de 2015. Ellos, “los pibes de la banda del Alan”<sup>20</sup>, fueron mis anfitriones en el mundo juvenil

---

<sup>19</sup> Silvia, a diferencia de otros docentes (Alberto, Ángela, Sandra, Mariel, Eduardo) que conocí en aquellos primeros pasos en la institución, fue la primera que sin titubeos me permitió asistir regularmente a sus clases, que conociera y me vinculara con sus estudiantes.

<sup>20</sup> El curso de “los pibes de la banda del Alan”, el grupo de Lucas, Maxi, Nadia, Germán, Iván, Sofía,

de la escuela (como tiempo después, a partir de 2013, lo fueron también fundamentalmente Micaela y los integrantes del “cuerpo de delegados” de otros cursos del turno tarde).

Los primeros meses de mi trabajo de campo en la *Escuela III* transcurrieron simultáneamente a la instalación en el colegio por parte de los técnicos contratados por ANSES de la infraestructura necesaria para garantizar el acceso de las netbooks del PCI al servidor de la red escolar e Internet, lo que en la terminología técnica del PCI es llamado “el piso tecnológico”. Con este propósito, los técnicos irrumpían en las aulas colmados de cables, herramental y escaleras con el objetivo de colocar, cercanos al cielo raso, los módems que posibilitan la interconexión de las netbooks dentro de la red escolar. Todo lo cual 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 quedó indiferente a la expectativa por las netbooks.<sup>21</sup> En las tardes en que acompañé a los técnicos de ANSES en sus tareas de cableado por la escuela (acompañamiento que negocié a condición de cumplir con encargarme de transportar por los pasillos del colegio la escalera de aluminio que utilizaron para la instalación de los módems inalámbricos, aula tras aula) fui testigo de la cantidad insistente de preguntas que estos recibían por parte de los jóvenes, que 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, si se la podían llevar a sus casas, si tenían que devolverlas en algún momento... un sin fin de preguntas acuciantes a las cuales los técnicos respondían invariablemente con la misma contundencia: “Nosotros sobre eso no sabemos nada, sólo nos ocupamos del piso tecnológico”. La falta de respuesta, naturalmente, no hacía más que ofuscar a los jóvenes ante el avance de sus ansias por lo que experimentaron (a través de las publicidades en la TV, la cartelería, los medios...) como una interpelación directa: la promesa de recibir una netbook cada uno de ellos.

---

Agustina, Juana, Marcos, Julián, Ayelén, Paula, Flor y Ezequiel, se autoidentifican así en memoria de un compañero y amigo de todos ellos que falleció durante el primer año de la escuela.

<sup>21</sup> A lo largo de todo el texto utilizaré la expresión “agentes escolares” para referirme (como lo hace regularmente la bibliografía del campo) a directivos, docentes, preceptores, personal administrativo, auxiliares y miembros de los gabinete psicopedagógico. Actores profesionales que actúan en la cotidianeidad escolar y con quienes el equipo directivo articula para lograr llevar adelante sus objetivos en la gestión de la institución.

En el transcurso de los once meses que mediaron entre la presencia de los técnicos de ANSES y la entrega de las netbooks, estas situaciones se fueron reiterando, acumulando y acrecentando, de modo que entre los agentes escolares se fue gestando un clima enrevesado de ansiedad y falta de información, de precisiones. Ese clima generalizado, entusiasta por parte de los jóvenes, de incertidumbres por parte de los docentes, desató lo que quisiera describir como un juego de expectativas recíprocas entre estudiantes y agentes escolares. Los interrogantes, las dudas, especulaciones, incertidumbres, versaban sobre los cambios que la llegada de las netbooks a las aulas podría generar en las interacciones, en sus modos de dictar y llevar las clases, en sus modos de comportarse en las aulas, en las exigencias de los directivos, en los modos de evaluar, en las formas de contener los usos lúdicos...

Debido a ello, los primeros meses de mi inserción en la *Escuela III* me condujeron a tratar de comprender la lógica en que se dio el despliegue de este juego de expectativas desatado por la promesa de la llegada de las netbooks, y, por lo tanto, a considerar que incluso ya con anterioridad a la entrega efectiva la implementación del PCI había comenzado a operar sobre la cotidianidad escolar. Como también a constatar que tanto en los jóvenes beneficiarios como en los agentes escolares este conjunto de expectativas sobre el accionar del PCI se montó y articuló con un imaginario previo entramado de sentidos que los actores atribuían a las nuevas tecnologías.

Mauss (1971) daba un lugar central a la pregunta por el accionar de la expectativa en la dinámica de las interacciones.<sup>22</sup> Y proponía explorar “la energía social” que implica la expectativa, ya que sostenía que involucra las distintas dimensiones de las personas: “su cuerpo, sus instintos, sus emociones, sus deseos, sus percepciones y de su inteligencia”<sup>23</sup>. Por lo que ligaba la expectativa con la producción de una carga emotiva, emocional, corporal, moral en las relaciones.

---

<sup>22</sup> Es Quirós (2014) quien recientemente recupera para su etnografía la importancia que Mauss (1971: 269-292) brindaba a abordar la expectativa en su programa de investigación (que definió pensando en cómo la relación entre sociología, psicología y antropología se debía articular para no escindir al estudio del “hombre total” en dimensiones aisladas entre sí).

<sup>23</sup> Mauss: “permítanme señalarles un fenómeno sobre el cual necesitamos de su aclaración, cuyo estudio es tremendamente urgente para nosotros y que supone precisamente esa consideración de la totalidad del hombre, de su cuerpo, sus instintos, sus emociones, sus deseos, sus percepciones y de su inteligencia: la expectativa” (1971: 286).

En el caso de la *Escuela III*, ¿qué lugar tuvo la expectativa que produjo la llegada de las netbooks del PCI en la constitución y dinámica de las relaciones entre docentes y estudiantes?

### **Las netbooks en la lógica de la reciprocidad**

Un mes antes de la llegada de la primera partida de netbooks, el 27 de mayo de 2012, se publicó un primer post en el perfil de Facebook oficial<sup>24</sup> de la *Escuela III* anunciando la inminencia de la entrega: “Muy pronto llega Programa Conectar Igualdad, las netbooks”. Este comunicado tenía la intención de dar respuesta a la demanda de los estudiantes y padres que insistentemente consultaban a las autoridades por la entrega de las computadoras.<sup>25</sup> “Nos llegó desde la Presidencia de la Nación, nos mandó una carta al colegio y nos comunicó que falta muy poco para que entreguen las netbooks”.

En los comentarios que docentes, estudiantes, personal de la escuela, ex alumnos, padres, realizaron a esta publicación del Facebook de la *Escuela III* que anunciaba la entrega inminente entre los beneficiarios del PCI, queda plasmado un momento de expresión de las expectativas de los distintos actores.

En la serie de 47 comentarios, publicados en un intervalo de breves minutos (el post de la foto fue publicado por Carmen a las 12.10hs y los comentarios son escritos en el transcurso de treinta minutos), una mayoría de jóvenes expresan su entusiasmo, sus reproches<sup>26</sup> (“después de 89484169960 años!!!”), dan cuenta de los reclamos que sostuvieron en los meses previos (“al fin después de tanto que los delegados y el centro de estudiantes isimos para estos y todos

---

<sup>24</sup> Luego de una serie de sucesos y debates que en el Capítulo II se narran en detalle, el sitio de “la Escuela en las redes sociales” incluyó como espacio privilegiado para hacer “anuncios” en relación con información escolar este perfil de Facebook gestionado por una docente designada por el equipo directivo del colegio.

<sup>25</sup> En el Capítulo II se describen en qué consistían estas preguntas y esta insistencia de los actores por las netbooks.

<sup>26</sup> “50 años después...”, “por fin llegaaaaron!”, “aleluya que llegaron!”, “All Fin!”, “al fin después de tanto que los delegados y el centro de estudiantes isimos para estos y todos los pibes que fueron a las marchass”, “siiiiiiiiiiiiiiiii dios al fin llegaron!”, “al finnn qw”, “ya era hora...”, “y yo como hago que yo me cambie de cole y me dijeron que tenía que ir a burcarla allá ya que los pables los llene en el 2010 ¿?”, “después de 89484169960 años!!!”, “sos una garcha pero son gratis así que bueno”, “Egresados 2011. El resto, haga fila! Jajaja”, “Re que esa que está en la foto no son y hoy ya entregaron a 4 cursos casi”, “les cabe yo la tengo”, “4to manda ya las tenemos!!!”, “al fin!! me recibí en el año 2003 y nunca las vi buenísimo”.

los pibes que fueron a las marchas, celebran la entrega”), de nuevas demandas<sup>27</sup> (“y para la promoción del año pasado hacemos de un año las tendríamos que haber visto”); otra serie de comentarios apuntan simplemente a celebrar<sup>28</sup> que se concrete “la promesa” (“por fin!!! mi hijo me avisó ...por face....está feliz!!!! es de 3ra turno tarde”, “reee piolaaaa”, “Naaa son geniales”, “Fa máxima emoción!”), celebraciones con ansiedad por la entrega (“HUUU que piola son no veo la hora de tenerla”, “ni yo jejeeje yo la kiero ya!!!!”); una serie de comentarios son advertencias<sup>29</sup> (“Espero las cuiden y que los adolescentes no se las roben o las rompan..”, “Pobres los profes!! no saben la que se viene!!”, “obvio EL QUILOMBO”).

El acto escolar para la ocasión tuvo lugar una semana después de la llegada de las netbooks. Estas sólo fueron entregadas a aquellos estudiantes que cumplieron con las condiciones formales, como la firma del comodato con el que de parte del PCI se busca “comprometer al padre, madre o tutor/a a cuidar del equipo; hacer un uso responsable y educativo del mismo sin recibir a cambio ninguna retribución”<sup>30</sup>.

La intención del equipo directivo fue que la entrega sea lo más próxima posible al comienzo de las vacaciones de invierno, para que los jóvenes puedan “sacarse la ansiedad” de explorar los usos de las netbooks durante las dos semanas de receso. Gabriela y Mariela (directora y vicedirectora de la escuela) me explicaron que semanas antes de la entrega aún quedaban muchos pasos administrativos que les demandaron horas de trabajo extra para poder realizarla. Ante esta situación, evaluaron que en caso de no llegar a cumplir con las condiciones legales que exigía el PCI, las netbooks pasarían las dos semanas de las vacaciones de invierno bajo la custodia policial en un depósito de la comisaría barrial, dado que las computadoras hasta el momento de ser entregadas estaban “a nombre de Gabriela”, y ninguna confiaba en la

---

<sup>27</sup> “Y para los egresados del 2011???” “es verdad me egrese el año pasado e hice todo los papeles al igual que todos mis compañeros para que la podamos tener”, “y para la promoción del año pasado hacemos de un año las tendríamos q haber visto”, “Me parece que los primeros que la tienen q tener son los egresados, entregamos todos los papeles a fines del 2010!”, “6to 3ra fue el primer curso en recibir las ayer!”

<sup>28</sup> “Nooo que copadooo!!”, “Si no nos entregan la netbook qué quilombo se va a armar 🎵 chiste. pero es verdad, hace mas de un año que las esperamos!”, “por fin!!! mi hijo me avisó ...por face....está feliz!!!! es de 3ra turno tarde”, “reee piolaaaa”, “Naaa son geniales”, “Fa máxima emoción!”, “HUUU que piola son no veo la hora de tenerla”, “ni yo jejeeje yo la kiero ya!!!!”.

<sup>29</sup> “Espero las cuiden y que los adolescentes no se las roben o las rompan..”, “obvio EL QUILOMBO”, “Que las cuiden y que no se le rompa”, “Pobres los profes!! no saben la que se viene!!”.

<sup>30</sup> Fuente: <http://www.conectarigualdad.gob.ar>

seguridad escolar, pues ya han sufrido en otras ocasiones robos de materiales. Ambas evaluaban esta posibilidad como la peor de las opciones, ya que sentían la presión de los reclamos de los jóvenes por la entrega, y además sostenían que la mejor estrategia para amortiguar el impacto de la entrega de las netbooks era que ellos pudieran descubrirlas, explorarlas, “sacarse la ansiedad de usarlas todo el día en sus casas”, fuera de la escuela.

Para los jóvenes, el acto escolar<sup>31</sup> mostraba una particularidad: por tratarse de la entrega de las netbooks parecía salirse del esquema recurrente, gris y estructurado que estos suelen representar para ellos. “Nunca creí que iba a esperar tanto un acto de la escuela, me reía de mí misma”, me comentó Agustina entre risas mientras me narraba detalladamente “el día en que regalaron las netbooks” en la escuela. Luego de meses de espera, “llegan las netbooks” al colegio y son finalmente entregadas por la institución. El día del acto por primera vez toda su familia la acompañó a la escuela para participar con emoción de este acontecimiento.

#### **“El día que regalaron las netbooks”**

“Primero, bueno, buenas tardes (da inicio al acto un hombre en representación de ANSES). Yo simplemente voy a decirles lo que hemos repetido tantas veces en estos días, ya son varios los actos que hemos realizado de este tipo, en algunos más importantes en la cantidad de máquinas como en este, otros más chicos con menos, pero todos importantes, porque todos concurrimos con la misma alegría de poder cumplir con la palabra del Gobierno nacional, de las autoridades provinciales. Con la satisfacción en este caso de poder entregarles a todos ustedes, a todos los chicos y todos los profes de esta escuela, una herramienta tecnológica tan importante para estar a la altura de la época que estamos viviendo. Quiero decirles que... –en general no hablo así a título personal pero hoy lo voy a hacer–, que cuando uno escucha las cosas que dicen, que se les ocurren a algunos, para criticar un programa como este, bueno... (comienza un bullicio en el salón: los chicos chiflan, abuchean, se ríen, hacen ruidos exagerando, los padres hablan entre sí, veo algunas burlas entre los estudiantes), realmente a mí me duele mucho y me parece que es porque no saben lo que significa esta herramienta para quienes no tienen la posibilidad de tenerla por sus propios medios. La verdad, a nosotros

---

<sup>31</sup> Como ha mostrado Blázquez (2012), el acto escolar es una de las *performances* centrales de estructuración de la institución y constitutivas de la conformación de la “comunidad educativa” en las escuelas.

desde ANSES nos llena de orgullo poder participar en esto. Somos una pieza dentro de un enorme engranaje que está formado por el Ministerio de Educación de la Nación, ANSES, el Correo Argentino, y después la invaluable colaboración en cada escuela de quienes tienen la responsabilidad... con los cuales trabajamos codo a codo para cumplir con los objetivos y lograr que hoy estén las máquinas acá (los jóvenes aplauden). Por eso queremos agradecer a todos. Sabemos que todavía nos falta para que esté todo bien... algo del piso tecnológico me comentó la señora directora, pero de todos modos no es algo que tenga que impedir que ya se puedan empezar a usar en las aulas y en cada una de las casas de los chicos. Me siento muy... Bueno, espero que ustedes puedan darles el valor que realmente tienen y aprovecharlas con el uso que tiene que tener esta herramienta, porque esta es una medida realmente revolucionaria que se ha tomado para tener una mejor educación. ¡Muchas gracias!” Aplausos.

El hombre termina de hablar y rápidamente pasa el micrófono a la directora: “Bueno, buenas tardes a todos los alumnos y los padres, y a las autoridades que se acercaron hoy al colegio”. Hace una pausa, toma aire y titubea al intentar seguir hablando, se la ve nerviosa: “Hoy, eh, es un día muy especial: finalmente hoy vamos a recibir las netbooks del Conectar Igualdad, lo que sin lugar a dudas será una herramienta muy valiosa y hará muy atractivo el aprendizaje”. Cuando pronuncia estas palabras se gira mirando a las autoridades que están formadas en fila tras suyo, como buscando su aprobación con la mirada. El supervisor la mira y hace un gesto con la cabeza como asintiendo. “Además, se espera –sigue diciendo- que vayan a generar una cantidad de cambios dentro del trabajo en el aula”. Ahora su voz ya no titubea, sino que habla más segura y con fluidez: “Aunque todavía no, afortunadamente sí todos los docentes de este establecimiento están interesados en recibir las capacitaciones en lo que es tecnologías de la información y de la comunicación, las denominadas TIC. Así que eso es una fortaleza y tengo plena confianza de que esta herramienta tecnológica que hoy vamos a recibir va a ser usada por todos para mejorar el proceso enseñanza/aprendizaje, en la medida en que (pronuncia lentamente, bajando el tono de voz, advirtiendo con seriedad) usemos las computadoras de forma inteligente”. Las autoridades a su espalda asienten con gestos. Por un momento reina el silencio entre los jóvenes y los padres presentes. “Y con esto quiero decir que (hace otra pausa), usemos equilibradamente la tecnología; y que no nos olvidemos que hay otros recursos, recursos materiales y recursos humanos, que nunca podrán

ser reemplazados (mientras afirma con fuerza, se llevó la palma de la mano abierta al pecho con entusiasmo), como son los libros –y me refiero a los libros en el formato papel–, el pizarrón, y sobre todo las clases expositivas de nuestros profesores. Por eso les pido que compartamos esta alegría que le vemos a todos ustedes y que usemos algo de esa alegría para pensar en ser más responsables. Les digo a las familias también, las mamás y los papás, no se hagan los distraídos por ahí, ¿eh?” Se escuchan algunas risas. “Bueno, lo último: yo desde acá adelante miraba algunas caritas y recordaba ahora, antes de hablar, las charlas con muchos de los alumnos que están interesados en saber qué pasaba, por qué no llegaban las netbooks. Las veíamos pasar, yo les comentaba recién a las autoridades que nos acompañan (se gira hacia ellos y los señala con la mano mientras el resto asiente nuevamente), que entregaban acá, que entregaban allá, que sabíamos que el vecino la tiene, que el amigo ya la tiene, en todos lados... ¿Y en la escuela? (abre los brazos en gesto de incertidumbre). Yo lo digo un poco en broma, pero *nos faltó hablar con el Papa, después hablamos con todos* (se ríen y el clima se distiende). No llegaban más las netbooks, pero bueno, acá están. Muchas gracias”. Aplausos. Luego de estas palabras, se hace una entrega simbólica de algunas netbooks a personal de la escuela, como docentes, bibliotecarios, ayudantes de laboratorio y estudiantes de los últimos años. En el transcurso de la entrega de manos de las autoridades, quienes acaban de recibir las netbooks se toman fotos con ellos, con sus compañeros y en algunos casos con sus familias. Minutos después, el acto finaliza ya faltando poco para el cierre de hora y el timbre de salida.



Imágenes del acto escolar, entrega simbólica de algunas netbooks.<sup>32</sup>

<sup>32</sup> Fue nuevamente gracias a Carmen que puede acceder a algunas de las fotografías tomadas el día del acto escolar.

En las breves palabras pronunciadas en el acto, las autoridades parecían no desconocer tanto el clima de entusiasmo de parte de los estudiantes como tampoco las tensiones que la llegada de las netbooks estaba produciendo entre los docentes. Las menciones a la importancia de “los libros, el pizarrón, y sobre todo las clases expositivas de nuestros profesores” que realiza la directora expresa públicamente, pero sólo en parte, la posición que ya habían comenzado a elaborar los docentes de la escuela.

Alberto es uno de los docentes de mayor antigüedad en el *Escuela III*. Cuando se realizó el acto institucional, mantuve con él una entrevista en la sala de preceptores. Me interesaba poder conversar sobre su trayectoria como docente y sus expectativas sobre el PCI. Llegado el momento de despedirnos, ya casi yéndome de la sala, le pregunté su opinión sobre el acto de entrega de las netbooks que un momento antes había concluido: “¿Y qué te pareció lo de hoy? Por fin, ¿no?” (agregué el “por fin” como una referencia al clima expectante). Su respuesta tuvo un tono jocoso: “Y... ¡Mirá la cara de feliz cumpleaños que tienen! ¡Están todos como nenes con chiche nuevo!”. En el transcurso del trabajo de campo, la recurrencia de este tipo de expresiones me permitió comprender que (como quedará claro más adelante) la referencia a la imagen de la “fiesta de cumpleaños” y la idea de las netbooks como “regalo” no eran expresiones aisladas o azarosas de su parte. Por el contrario, la imagen del festejo y el “regalo” constituían una referencia común entre los agentes escolares para describir la emoción, la ansiedad, la alegría y el entusiasmo que ese día manifestaban los estudiantes que recibían las netbooks. Las expresiones de Alberto (su tono jocoso incluso) encuentran correlación en las expresiones de los docentes y estudiantes que también apelan a la metáfora o la analogía del “regalo”.

Eduardo cree que nunca había visto tanta gente en la escuela como el día que entregaron las netbooks.

Vino un montón de gente, se hizo una ola y vinieron un montón de padres, hasta vino la jefa distrital, la supervisora... Te digo que fue tremendo, salían pibes de hasta abajo de las baldosas (risas). Chicos que nunca vienen a la escuela pero que se las tenían que dar igual (a las netbooks). Y está bien así que se las den como un regalo. El tema es que no se usan para lo que estaba

previsto, se usan para otras cosas. En realidad, se usan para pasar música, para mirar la tele, para jugar, para todo, menos para la escuela. Cuando se las pedís que la traigan para la clase, es como si les pidieras que trajeran un juguete: vienen entusiasmados, se ponen todos contentos, y cuando les decís que tienen que leer o teclear copiando es como si les dijeras “saquen un libro” (risas). No sé qué piensan, que vamos a estar haciendo qué en la clase. (Registro de campo, 11/07/2012)

Nicolás: Magalí, ¿te acordás el día que entregaron las netbooks en la escuela?

Magalí: Sí, ¡difícil de olvidar! (lanza una risa cómplice).

N: ¿Por qué?

M: Porque fue “diferente”, entre comillas, porque hubo un acto, se acercaron autoridades de la municipalidad, inspectoras, y bueno (cambia a un tono más animado) muchos padres y muchos chicos. Me acuerdo que hubo mucho despliegue, cámaras.

N: ¿Cámaras? Me las perdí, no las vi.

M: Sí, había cámaras de los padres. ¡Es que fue toda una cosa! Había muchos padres y muchos chicos. Yo saqué fotos porque me acuerdo que estaba impresionada porque nunca había visto tanta gente de los barrios dentro de la escuela.

N: (afirmando) Y eso a vos te dio una impresión positiva.

M: Mmm, a mí no me resultó tan positiva. Porque lo vi como algo interesado: no venían por la escuela o por algo que estaba pasando en la escuela, sino por lo que iban a recibir. Y porque aparecieron personas que no vienen nunca. Y los padres que llamás en otras oportunidades para hablar de otras cosas y nunca vienen en ese momento sí estaban.

N: ¿Y por qué te parece que lo vivieron así? Porque, si no vienen por otras cosas pero vinieron por la compu..., pienso que les interesaba por algún motivo, ¿no?

M: Es algo que si no tal vez muchos de ellos no lo podrían tener. No es algo que ellos lo digan, no lo dicen, pero te das cuenta que es por eso (Magalí

cambia el ritmo de lo que viene diciendo y se reincorpora como queriendo precisar el sentido de lo que acaba de decir). Tienen cosas, no es que no tienen, no estoy diciendo eso. Tienen cosas pero por ahí no es algo propio, no es algo que es de ellos. Que eso es lo que sí pasó con la netbook: era de ellos. No era que tus padres te la dieron. Esto era del alumno, *fue un premio o un regalo* o lo que fuera que fue, esto (señala mientras su netbook) es algo que es tuyo y eso es diferente que si la computadora es de toda la familia o lo que sea. Acá el tema es que es el chico el que le presta la computadora a los padres. Muchas veces los chicos te cuentan: “que me quedé hasta tarde con mamá, que le estuve explicando...”. Entonces, está bien, tiene su lado positivo y estoy de acuerdo, pero no me dejó una impresión positiva el jolgorio que fue el día del acto. Como que no lo vi como algo de la escuela, sino como algo más como esto que te digo, más social. (Entrevista a Magalí, docente de Prácticas del leguaje, 24/10/2014)

Las distintas percepciones y posiciones, evaluaciones y valorizaciones que emergían sobre las netbooks me permitieron comprender que para reponer estos interrogantes etnográficamente era necesario “abrir los sentidos” (Guber, 2009) sobre los modos en que los distintos actores interpelados por el PCI valorizaban la llegada de las netbooks; explorar los significados otorgados a estos objetos con el objetivo de captar los distintos puntos de vistas (en el sentido que Geertz [1997: 58-57] da a esta operación) sobre el PCI.

Si bien la categoría nativa que emerge como común denominador de los modos de valorizar la distribución de las netbooks por parte del Estado es la idea, la metáfora, del “regalo”, durante este primer momento la cuestión se torna más compleja cuando se busca recomponer: (a) de parte de quién o de dónde identifican los actores que proviene ese “regalo”; (b) si consideran el “regalo” y la acción de “regalar” como justa o injusta; (c) si este “regalo” es connotado como un don que debe ser retribuido con un mayor compromiso (educativo, personal, a futuro), y si en todo caso ello produce, como pensaba Mauss (2009), la moralización de la relación de intercambio que genera la obligación de su devolución, habilitando la necesaria retribución de un “contra-don” por parte de los beneficiarios; (d) si ese “regalo” tiene por lo tanto una función educativa o es un objeto que cada beneficiario

define cómo utilizar, y que por lo tanto puede significar una fuente de distracciones que amenazan conquistar la atención de los jóvenes en las aulas.

Refiriéndose a su texto clásico sobre los mundos del arte y las redes de colaboración que se tejen en esos mundos, 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” (2009: 74). En el caso de las netbooks del PCI, no podría afirmarse que entre los actores escolares prime un acuerdo sobre cuáles son las propiedades estables de estos objetos. No existe aún *un* acuerdo sobre los significados de estos objetos.<sup>33</sup> Así, si acordamos con Becker, en nuestro caso estos acuerdos están tramitándose entre tensiones aún irresueltas, tensiones latentes, procesos subyacentes que el PCI pone de relieve en primer plano y vuelve visibles.

En el caso de los beneficiarios del PCI de la *Escuela III*, parece 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. Por otro lado (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 por el contrario representan una fuente de múltiples distracciones e introducen riesgos en el aula, si son objetos del reino del ocio o son una herramienta de conocimientos e integración social que permite a los beneficiarios estar “actualizados” o más “conectados”. Por último, esto habilita una tensión (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.

Así, en tanto objetos que se mueven en esta ambigüedad, los significados de las netbooks se

---

<sup>33</sup> Como sostiene Becker (2009: 74), a cuyo argumento se suman los hallazgos de las investigaciones de Latour y Woolgar (1995) 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 eficazmente utilizados, facilita enormemente la actividad conjunta de las personas y la situación contraria la tensiona.

juegan en esas tensiones que entre los actores producen una serie de controversias sobre los sentidos de la incorporación de estas tecnologías digitales en la escuela.

En los siguientes apartados, al presentar las tensiones que emergen con “la llegada de las netbooks”, creí conveniente evitar mostrar los “puntos de vista” de los distintos actores (directivos, docentes, padres y jóvenes estudiantes beneficiarios) como disociados, ya que no considero posible afirmar que estos son configurados a priori por cada grupo y que sólo entrarían en juego y se relacionan a posteriori. Por el contrario, para exponer cómo es que estos “puntos de vistas/perspectiva” se conforman *relacionalmente*, decidí presentar las posiciones de los actores con sus dudas, cavilaciones, discusiones, sus posiciones normativas, sus contradicciones y conflictos irresueltos. Esto (más adelante) permite discutir con ciertos lugares comunes establecidos en la bibliografía, como la supuesta existencia dos grupos separados, “nativos e migrantes digitales”, como dos compartimentos disociados y estancos.

## **La emergencia de las tensiones**

### **Tensión I: la lógica del beneficio. “Derecho” y/o “regalo”**

*¿La netbook me la regalan o me la prestan? La netbook se entrega en comodato, es decir, que te la prestan durante el tiempo que seas alumno regular del colegio. La computadora se otorga en cesión definitiva a los alumnos que egresen de las escuelas ya incorporadas al Programa solamente si egresan sin adeudar materias al 1º de marzo del año siguiente al fin de la cursada.*

“Preguntas frecuentes”, Conectar Igualdad<sup>34</sup>

*En la sala de preceptores, en la charla que tuvimos hoy, Alberto, Marisol y Elena hablan de “el Plan” para referirse al Conectar Igualdad. Lo noto no por estar atento sino porque cuando en un momento le pregunto a Alberto por “el Programa” y no me entiende, tenemos como un momento de desconcierto mutuo del que Elena nos rescata rápido y le explica a Alberto: “Él habla del*

---

<sup>34</sup> Fuente: <http://www.conectarigualdad.gob.ar/categoria-faq/3>.

*Conectar, el plan de las computadoras”. Ellos hablan del “plan” y no del “programa” para referirse al PCI como asistencialismo.*

[Registro sala de preceptores, *Escuela III*, 25/09/2011]

La primera tensión para los actores oscila entre reclamar por “la llegada de las netbooks” como un “derecho” y/o apreciarla como un “regalo”, “un premio” o “una ayuda”. El equipo de evaluación del PCI del Ministerio de Educación que realizó un seguimiento de la fase inicial de implementación del Programa (agosto-octubre 2010-2011) también encontró que, de acuerdo con los primeros resultados, el PCI generaba altas expectativas entre todos los miembros de la comunidad educativa, dentro de lo cual, “como particularidad 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 o un premio*” (Informe de seguimiento PCI, 2010: 7; resaltado por mí).

El esquema moral por el cual las netbooks entregadas por el Estado representan para los actores un “premio” o un “regalo” y los significados diversos que estas categorías cobran (en la experiencia docente y la juvenil) precisa de una descripción de *la trama relacional* en que operan.<sup>35</sup>

Dentro de la serie de acciones que se desplegaron durante este periodo de once meses de “la llegada de las netbooks”, el Centro de Estudiantes (en adelante, CE) 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 con la importancia de reclamar por la entrega de las netbooks, y coordinó estas acciones con los Centros de Estudiantes de otras escuelas (a partir de la Unión de Estudiantes Secundarios de La Plata, U.E.S.). La marcha a la sede de la ANSES junto con las otras escuelas que conforman la U.E.S. fue el punto máximo que alcanzaron estas acciones.

---

<sup>35</sup> Esta tensión fue más intensa durante este primer momento del PCI. Luego de este primer periodo de entusiasmo generalizado por la llegada de las netbooks, desde 2013 baja su intensidad y aparecen otros sentidos entre los destinatarios del Programa. En el curso de “la banda del Alan”, como describo en el Capítulo IV, las referencias se diferencian. “Mi compu”, “la computadora del colegio” y “la netbook del Gobierno” son expresiones distintas que hablan de distintos tipos de vínculos conformados con las netbooks.

Esta iniciativa de parte del CE de la escuela no fue una medida aislada. Durante estos meses se suscitan una serie de demandas similares. En la zona del Gran La Plata, durante 2012 y 2013, los estudiantes de distintos colegios también realizaron reclamos por la entrega de las netbooks en algunos casos ante sedes de ANSES, en otros con cortes de calle<sup>36</sup> (medidas que en los diarios locales aparecían como “Piquete de alumnos en reclamo de netbooks”<sup>37</sup>).

Por aquellos días del mes de mayo de 2012 (las netbooks serían entregadas finalmente en junio de ese año) entrevisté a Matías, Tomás y Sabino, quienes lideraban el proceso de reclamos. Manifestaban las posiciones del Centro de Estudiantes. Matías estaba preocupado porque la entrega de las netbooks del PCI formalmente finalizaba a fin de año, y por lo tanto sus compañeros que egresaban de 5° no llegarían a recibirlas, ya que al año siguiente no se encontrarían cursando.<sup>6</sup> Su diagnóstico de la situación era el siguiente:

los directivos del colegio y los tipos de ANSES se están pasando la pelota entre ellos y eso no nos lleva a nada, vamos a terminar el año sin las netbooks y chau, vas a ver. En la escuela nos habían dicho que en septiembre del año pasado, ahora nos dicen que antes de fin de este año... En realidad, es el Ministerio (de Educación) el que se tiene que hacer responsable porque dicen que ANSES sólo pone los cables y la plata. (Entrevista con Matías, mayo de 2012)

El diagnóstico de Matías sobre la situación de incertidumbre ante los plazos de entrega y desarrollo del PCI lo mueve a la ansiedad y a defender el reclamo como único medio para conseguir las netbooks. Los carteles que los miembros del CE realizaron para estas ocasiones

---

<sup>36</sup> “Alumnos de la ESB 44 cortan 19 y 72 en reclamo de la entrega de netbooks”. La nota citaba la posición de los estudiantes: “El año pasado entregamos toda la documentación pertinente para que les otorguen las computadoras. Ya falta poco para que terminen el año y aún no las han recibido”. Fuente: [http://www.novalaplata.com/nota.asp?n=2012\\_9\\_4&id=32058&id\\_tiponota=11](http://www.novalaplata.com/nota.asp?n=2012_9_4&id=32058&id_tiponota=11).

<sup>37</sup> La noticia del medio local se titulaba “Piquete de alumnos en reclamo de netbooks”, decía: “los alumnos de una escuela reclamaron en 7 y 35 que les lleguen las máquinas del programa ‘Conectar Igualdad’”. Y recuperaba la posición de uno de los estudiantes que encuentra relación directa con la de los jóvenes de la *Escuela III*: “Sentimos que las autoridades nos vienen pateando hace rato, expresé una alumna y agregó que van a continuar con la medida porque ‘queremos una respuesta de verdad’”. Fuente: <http://noticiasar.com/sociedad/piquete-de-alumnos-en-reclamo-de-netbooks/>.

tenían una interpelación directa al discurso oficial del PCI: “Las netbook no eran para todos?”, “y la igualdad para cuándo?”. Otro cartel decía: “Queremos las netbooks ahora!”. Los estudiantes creían que la única garantía de que fueran entregadas durante 2012 era que mediante los reclamos lograran comprometer públicamente a los funcionarios de ANSES con el anuncio de una fecha de entrega. La referencia a ANSES se explica por las acciones que durante esos once meses el cuerpo de delegados del 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. El análisis sobre este problema que me dio Matías el día de la “sentada” frente a la sede de ANSES (que llevaron adelante junto a la U.E.S. y la C.U.E.S.<sup>38</sup>, las dos coordinadoras de estudiantes que convocaban a las otras escuelas) fue luego replicado en cada pequeño discurso que los miembros del CE dieron curso por curso en la escuela. Ello resultó en que tan sólo un mes después de estas marchas, durante las elecciones del CE de ese mismo año, el tema del reclamo por las netbooks fuera uno de los ejes de debate.



Primera “sentada” ante la sede de ANSES, 7 de mayo de 2012.

---

<sup>38</sup> La U.E.S. (Unión de Estudiantes Secundarios) y la C.U.E.S. (Coordinadora Unificada de Estudiantes Secundarios) son dos de las organizaciones del movimiento estudiantil en la ciudad de La Plata. En el momento en que se suceden las “sentadas” en ANSES, una de estas coordinadoras se reivindica oficialista y la otra opositora al Gobierno. Para un análisis de los procesos de conformación de las demandas y participación política juvenil en las escuelas, ver Núñez (2013), Larrondo (2013). En el Capítulo III retomo estos argumentos y me concentro de la descripción en profundidad de la demanda por las netbooks en la escuela.



Segunda “sentada” ante la sede de ANSES, 11 de mayo de 2012.

Así, junto con las netbooks ingresó a la escuela también un modo de hablar y de reclamar sobre un “derecho”. Los delegados del CE hablan de las netbooks como algo a solucionar, algo por lo que reclamar, incluso 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 pasan hablando por los cursos, en lo que me contaban a mí, en lo que sostenían durante las reuniones en las que participé) resaltan algo que Sabino me explica así: “para muchos de los pibes que viven en los barrios, la netbook es la única computadora, y para casi todos es la primera computadora que tienen, no sólo para mí es así. Para muchos de los pibes es su única máquina, no tienen plata para ir a un ciber o andar con un celular nuevo”. ¿Por qué el reclamo por las netbooks logró interpelar a la mayoría de los estudiantes de la *Escuela III*? Una primera tentativa de respuesta es la siguiente: estos jóvenes percibieron las netbooks como algo valioso por lo que reclamar, porque se le reclamaba a alguien (el Estado mediante ANSES) que había hecho una “promesa”, que había anunciado algo (expresado como un derecho) que no cumplía. 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 como reconocimiento por parte de la escuela, como “lo primero que (en la escuela) hacen por mí”, como me explicaba Lucas.

#### **Los pibes sobre “la marcha a ANSES”**

Iván: El presidente del Centro de Estudiantes que teníamos antes pasaba a avisar por todas las aulas y a la salida nos pasaba a buscar y de ahí íbamos caminando hasta llegar. Con otras escuelas nos encontrábamos allá (frente a la sede de ANSES) y cortábamos la calle. Todos

los pibes querían cortar la calle (risas). Así que nos pusimos todos con las banderas y cortamos la calle, onda: “acá no pasa más nadie” (ríe).

Nicolás: Y ahí me acuerdo que bajó a hablarles un tipo de ANSES, ¿te acordás vos de eso? ¿Te acordás qué les dijo?

Iván: Sí, me acuerdo que bajó uno que no sé qué era y nos dijo: “Es su derecho tener las compus, así que van a tener las compus”, y empezó a hablar así, medio chamuyo. Yo estaba re lejos, no escuché casi nada.

Nicolás: ¿Y qué te pareció en el momento que iba a pasar después de la marcha?

Iván: No sabía si era mentira lo que decía o si era verdad. Igual, las compus las trajeron por nosotros (dice con orgullo). Sí, sí: las trajeron por nosotros, olvidate si no.

(Entrevista con Iván, 08/10/2014)

Ezequiel recuerda el día que en la escuela avisaron que llegarían finalmente las computadoras, Ezequiel recuerda: “Nos pusimos re contentos. Nos decían que iban a venir tal día y no venían, que iban a llegar una semana y no venían. Así que con un par de compañeros y amigos de otra división hicimos una pirámide con bancos y sillas, y arriba pusimos un cartel para que lo vean los de ANSES, supuestamente. Decía: ‘queremos las netbooks!’. Estábamos re contentos pero al final nos la terminaron dando casi a lo último, casi en vacaciones”.

(Entrevista con Ezequiel, 30/10/2013)

“Yo fui a la marcha porque dije ‘yo voy a hacer quilombo’ (risas). Más por un propósito así que sea bueno, que tenga algún fin, ¡mejor! Si vos decís que cortamos todo al pedo, bueno... Pero si es para que den las computadoras al colegio, está bien.”

(Entrevista con Lucas, 04/11/2013)

Nicolás: Aye, ¿fuiste a la marcha por las computadoras?

Ayelen: Fui a una sola, capaz dos. Mucho, la verdad, no me gustó ir tampoco.

N: ¿Por qué?

A: El tema es que con mi viejo lo hablo muchas veces y a él no le gusta que yo esté acá en el cuerpo (de delegados) más que nada por lo que pasó... (cambia el tono, baja la voz, hace una

pausa). Las cosas que hace la Policía, esas boludeces que hacen que como padre tenga miedo, ¿entendés? Tiene como miedo de que me pase algo. Yo creo que debe ser por ese miedo. Igual, yo siempre le meto onda porque es algo que me gusta. Siempre trato de cuidarme que no me pase nada, de no llegar a casa con ningún quilombo para que mi viejo no se asuste y me pida que deje de estar en los delegados, ¿entendés? A mi mamá tampoco es que le gusta mucho la idea, pero me apoya mucho más porque ella ve que es lo que me gusta a mí: andar con los pibes, ir y venir haciendo cosas, ayudando, pensando en qué hacer para no aburrirme.

(Entrevista con Ayelén, 08/08/2012)

Siguiendo la clave explicativa que abre esta primera descripción, es necesario complejizar el análisis a partir de explorar la trama de sentidos dentro de la cual para los jóvenes beneficiarios las netbooks además de haber sido reclamadas como “un derecho” fueron a su vez connotadas y apreciadas como “un regalo”, como un objeto “personal”, ya que estas categorías son el resultado de esa trama relacional en que los sentidos proyectados desde la posición de los docentes sobre las netbooks difieren y disputan con los otorgados por los jóvenes.

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” que volvería aceptable (o no) la entrega a ciertos estudiantes y no a otros. De forma que, 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.<sup>39</sup>

Así, para los docentes con los que trabajé, tanto para los que creen que se debe merecer como para quienes es parte del rol activo de un Estado garante de derechos, el don-netbook sería parte de un intercambio que se establece a partir del PCI. Aunque de modos divergentes, para

---

<sup>39</sup> En el Capítulo III, un análisis empírico que profundiza en este sentido me permitirá mostrar la emergencia de esquemas axiológicos divergentes entre los agentes escolares y los jóvenes beneficiarios en relación con las netbooks como bienes otorgados por una política pública estatal.

los docentes de la *Escuela III* las netbooks están dentro de esta lógica de reciprocidad.<sup>40</sup> El don-estatal-netbook sería recibido de un modo justo por los jóvenes si se estableciera un intercambio en el cual los beneficiarios aportaran algo a cambio (y digo “algo” ya que es precisamente la definición de ese “algo” que se debería dar a cambio, de ese contra-don, lo que entre los actores es objeto de controversias durante estos meses). Para algunos, el equivalente justo del intercambio es la retribución en “esfuerzo” personal; es lo que estos docentes llaman “trabajar” en el aula, en la materia, en la consigna, en la evaluación. Para otros docentes, el deber de los beneficiarios es 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).

Durante los primeros meses del trabajo de campo y hasta mediados de 2012, cuando terminaba de participar de la clase de Silvia, luego del cambio de hora, salíamos caminando juntos del aula y solía acompañarla hasta la sala de preceptores. Para ello teníamos que cruzar el patio del colegio, y en ese recorrido Silvia solía preguntarme cómo había visto su clase y me pedía su opinión sobre ciertos estudiantes. Cuando llegábamos a la sala de preceptores nos encontrábamos con otros docentes que descansaban mientras transcurría el recreo y esperaban para entrar a dar otra clase. Allí siempre conversábamos con Eliana y Laura, dos preceptoras, y con José, “preceptor histórico de la escuela”, como me lo presentó Silvia la primera vez que nos vimos en 2012. Al igual que Silvia, otros docentes iban a tomar mate y descansar en la sala de preceptores: era un lugar de encuentro entre el grupo de docentes con mayor carga horaria y presencia en el colegio. Allí Silvia hacía extensiva nuestras charlas al resto de los docentes presentes. Me sugería que hablara con Luis, que le preguntara a Eduardo qué pensaba de eso mismo que conversábamos (“preguntale también a Eduardo que quizá tenga ese tema pensado un poco más y te pueda decir otra cosa...”). Intentando aprovechar esta actitud, siempre buscaba que Silvia me presentase con posibles interlocutores. Con el

---

<sup>40</sup> 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.

tiempo también José (el preceptor) se empezó a hacer cargo de mi pedido y fue él quien en varias oportunidades en la sala de preceptores me presentó a los docentes con los que logré trabajar luego en las aulas.<sup>41</sup>

En las conversaciones que sostuve con estos docentes en la sala de preceptores, siempre condicionado por el tiempo del recreo entre una clase y otra, entre una hora libre y otra, en reiteradas oportunidades insistí en preguntarles por sus posiciones ante la llegada de las netbooks, qué opinión les merecía el PCI, qué esperaban de este, qué valoración hacían del hecho de que las netbooks fueran entregadas a todos los estudiantes por igual, cómo pensaban que los jóvenes recibían este “beneficio” del Programa.

Para Elsa, docente de matemáticas, dado que las netbooks son recibidas gratuitamente por todos los alumnos por igual, los jóvenes “no les dan el valor real” que estas tienen. Cree que no se traducen en que estos jóvenes vean la necesidad de realizar un esfuerzo mayor por aprobar las materias, ya que estos las recibirán 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 capacidad, o porque andan lento, 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 Gabriela, docente de matemáticas, abril de 2012)

Sandra, docente de biología, también tiene sus dudas sobre si los jóvenes valoran debidamente las netbooks; aunque, a diferencia de Elsa, cree que pueden significar un incentivo:

---

<sup>41</sup> Así fue como durante 2012 conocí y conversé en varias ocasiones con Marisol, Eduardo, Sandra, Luis, Elsa, Alberto, Carolina, Ángela.

no sé si las netbooks les va a dar más ganas de estudiar, pero sí van a hacer que se motiven con la escuela, que los incentive a ponerse las pilas. Que piensen: “se acordaron de mí, *me regalaron algo*”, no sé, “estás estudiando, te doy esto”. De diez, hay dos que seguro que se la merecen, el resto no sé, capaz que la venden para comprarse otra cosa. (Entrevista con Sandra, abril de 2012)

Eduardo cree que las netbooks son “un derecho de los pibes”, pero relativiza que este derecho esté por fuera de toda reciprocidad. Para Eduardo, un límite en este sentido 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. Tenés 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...” (Entrevista con Eduardo, docente de geografía, agosto 2012).

En la *Escuela III*, las netbooks son un objeto de disputa en distintos niveles de significación. La distribución por igual a todos rompió 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 pero se la dieron igual”, “los barderos”.<sup>42</sup> Estos docentes repusieron las fronteras simbólicas que la distribución igualitaria del PCI tendió a tensionar. Por lo que el estigma sobre ser objeto de clientelismo tampoco recayó en todos por igual: fueron los “alumnos problemáticos”, “los barderos”, “los quilomberos”, “los que vos sabés que vienen lo mínimo para cobrar la asignación...”, aquellos destinatarios del estigma (más o menos silencioso) que promovieron algunos agentes escolares.

Así, este discurso (que algunos estudiantes incorporan y reproducen) 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”, “no la usan debidamente”, “la venden”, “la cambian por plata”) y el del clientelismo del que serían objeto los jóvenes al recibir la netbook como “regalo” político.

---

<sup>42</sup> Estas son expresiones que tomo de las entrevistas que realicé en la sala de preceptores y que aparecen citadas en extenso más adelante.

En cambio, desde la posición de los jóvenes con los que trabajé, la netbook es un “regalo” que no se interpreta, justifica o comprende necesariamente como contraparte de un “esfuerzo” realizado (como reclaman los docentes). Entonces, si en este primer momento de la llegada de las netbooks aún no termina por establecerse si desde la posición de los jóvenes beneficiarios, con la entrega del “don-netbook”, se genera (como sugiere una lectura lineal de Mauss) 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 aparece como la tríada dar-recibir-devolver) no se moraliza en los términos esperados por los docentes.<sup>43</sup>

Zelizer (2011) afirma que cuando las personas reciben algo de modo, en apariencia, gratuito (es decir, por el cual perciben que no deben pagar en una transacción inmediata), sobre todo si es un bien considerado de alta deseabilidad colectiva en determinado contexto, como lo es el dinero (y en este caso una computadora personal), suelen comprender este hecho bajo tres categorías: “regalo, derecho y compensación”. Y sostiene, empíricamente, cómo cada una de estas categorías de la clasificación “corresponde a un tipo de relaciones sociales y de significados específicamente diferenciado” que las conduce a actuar dentro de cierto tipo de marco de reciprocidad/moralidad del vínculo.

---

<sup>43</sup> Los esquemas valorativos que emergen en estos casos son similares a los que otras investigaciones ya han descripto entre los sectores populares. En su trabajo sobre los intercambios entre los “barras” miembros de hinchadas de fútbol, Garriga (2005) recupera el esquema de la tríada maussiana dar-recibir-devolver para mostrar cómo en estas redes la violencia es algo que se intercambia entre otros valores (honor, valentía, lealtad) y recursos (entradas, dinero, contactos políticos), como un modo de estabilizar las relaciones en el tiempo, y permite tejer contactos, trazar jerarquías, estabilizar vínculos. El caso que estudia Merklen (2010) de la quema de bibliotecas en Francia durante las revueltas del 2005, muestra lo contrario: cómo la institución letrada, su acción en los barrios populares franceses como agente cultural de las acciones estatales sobre el libro y la lectura, termina por desatar la violencia en la quema de las bibliotecas, y no permite estabilizar esas relaciones en *agonísticas*, ya que en ellas no hay reconocimiento de los términos de intercambio entre el accionar de la biblioteca y los destinatarios del barrio. Pues entre estos el “don/libro” cae en el vacío, dado que los términos de las relaciones de intercambio no comparten con las personas de los barrios populares un marco de sentidos mínimo a partir del cual moralizar los términos de los vínculos de intercambio que ofrecen las bibliotecas populares, de modo que emerja la “obligación moral de devolver” (Mauss, 2009: 76). Recuperando esta clave de interpretación, en este primer momento del PCI en la escuela, ese marco de sentidos compartidos necesario para establecer la moralización del vínculo de intercambio que se conformaría con la entrega de las netbooks a los estudiantes, aún no es posible afirmar que quede configurado dentro de la lógica de reciprocidad que reclaman estos docentes.

Desde la mirada de los jóvenes, las netbooks, reclamadas colectivamente como un derecho, son apreciadas personalmente como un *regalo* en tanto representan algo que alguien, el Estado, el PCI, da haciendo uso de su voluntad. Ello los libera de la acusación de ser partícipes de una relación clientelar (recibir la netbook y a cambio retribuir con el voto o el apoyo), y a su vez les permite rechazar el vínculo de intercambio en los términos que los docentes proponen, moralizado. Así, no hay necesariamente, visto desde su posición, una moralización inmediata del vínculo don/contra don. Por lo tanto, al ser la netbook “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 (aun mediando el tiempo entre ambos actos). Como lo expresa Maxi en el pasaje anterior: “Si es un regalo, ¿por qué me lo vas a sacar...? Si me lo regalaste, ya está, es mío”.

Sobre la base de lo anterior se puede comenzar a componer por qué para los jóvenes de la *Escuela III* la idea de que la netbook es un “regalo” funciona como un modo de recusación del estigma que enfrentan como beneficiarios del PCI. Opera contra la acusación de ser objeto de un “regalo político” producto del “clientelismo” y rechaza la justificación de que “no las merecen” por no devolver como contraparte por el “don-netbook” un “contra don-esfuerzo”, como reclaman los docentes.

Por lo que la relación de intercambio que se establece o se refuerza con la “llegada de las netbooks” es percibida de modos divergentes por los distintos actores. El punto relevante es comprender de qué forma los distintos modos de experimentar este tipo de relación inciden en el juego de expectativas sobre los quehaceres de las netbooks. Que las netbooks sean interpretadas como un “regalo”, ¿habilita ciertos usos y prácticas e inhibe otras posibles?

El hecho de que la netbook sea percibida como un “regalo”, visto desde la posición de los jóvenes con que trabajé, hace sentido en la dirección de la netbook como un bien que pertenece a la esfera de lo “personal” antes que del ámbito de lo público, de lo laboral, de lo educativo. La connotación de la netbook como un objeto personal es una percepción extendida entre los jóvenes del curso que seguí durante el tiempo que duró mi trabajo de campo en la escuela. Esta percepción es reforzada por el contraste que significo 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. Por lo que la mayoría de los beneficiarios

ha producido un fuerte sentido de pertenencia sobre estas, que también ha sido observado en investigaciones desarrolladas por el comité de evaluación del PCI (Informe de seguimiento, PCI, 2011).

Las netbooks también son apropiadas como objetos “personales” porque los temas que los jóvenes abordan a través de ellas están directamente vinculados con las referencias al grupo de pares, la coordinación de acciones cotidianas, la gestión de la sociabilidad amical. Por lo tanto, es comprensible que sean experimentadas como objetos del orden de la esfera privada e incluso como extensiones de las propias capacidades, ya que suelen ser percibidas como artefactos que les permiten realizar determinadas operaciones: comunicarse con las personas queridas o generar nuevas amistades, ganar velocidad en la realización de las tareas escolares, “estar más actualizado”. Esto sustenta que estos jóvenes perciban la netbook como a un par, alguien joven, que disfruta hacer múltiples cosas y es “inteligente”, como una “ayuda” con la que lograr “estar actualizado”, con que sentirse integrado al acceder, conocer y manejar los códigos de ciertos círculos de sociabilidad cercanos (Benítez Larghi et al., 2014).

Lucas cree que la netbook “te ayuda en los exámenes, porque lo buscás en Google y te aparece todo. Si no tendría que estudiar (risas). En un examen que usé la compu, ¡un seis saque!”. 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”. Todo esto habla de mucho más que la sociabilidad amical que habilita la netbook. Esta percepción es la expresión de un importante *proceso de personificación* en la apropiación de estos objetos por parte de estos jóvenes.

Benítez Larghi (2004) sugiere que el imaginario sobre la tecnología articula en los sectores populares en un fuerte “imperativo de actualización” como condición ya no del progreso social, sino de inclusión a la sociedad. El imaginario sobre la tecnología conlleva un fuerte imperativo de actualización en el cual la “novedad” que representan estas netbooks en los términos del mercado informático fue percibida por los jóvenes como otro atractivo más que les aportaba el PCI. El discurso del marketing publicitario las promociona como el último modelo de computadoras “personales” dentro del mercado informático. Así, para estos jóvenes, en relación con las computadoras de sus hogares, las netbooks significaban la

posibilidad de “actualizarse” con una de las novedades del mercado, obtener “lo último” del mercado informático (“la compu de mi casa era mucho más lenta”). La referencia empleada por Ezequiel nos dice algo de la percepción del lugar simbólico de las netbooks como novedad del mercado informático: “Cuando llegaron las netbooks, el año pasado, eran más caras, y ahora (tan sólo un año después) no tanto. Cuando llegaron eran lo último más copado que había”.

A su vez, Lahire (2008) ha señalado la necesidad de reintroducir dentro de las interrogaciones frecuentes de la sociología de la cultura la pregunta, sólo en apariencia simple, por cuándo y cómo un bien se vuelve socialmente deseable; pregunta que remite al modo en que ciertos conocimientos, objetos y prácticas logran una elevada *deseabilidad colectiva* dentro de una trama social determinada; pregunta que permite explicar por qué una diferencia en un determinado momento puede tornarse una desigualdad para los sujetos que así lo perciben. Dice Lahire:

para que una diferencia constituya desigualdad hace falta que todo el mundo (o en todo caso, una mayoría de “privilegiados” o de “lesionados”) considere que la privación de determinada actividad, de determinado saber, de acceso a tal o cual bien cultural o a tal o cual servicio, constituye una falta, una minusvalía o una injusticia inaceptable. (2008: 6)

Durante el periodo que estamos recomponiendo entre los actores implicados en la “llegada de las netbook” a la *Escuela III*, parece que la *alta deseabilidad colectiva* de estas ante los ojos de los jóvenes, como tecnologías que posibilitan “estar conectado” y “más actualizado”, fue incrementándose a medida que comenzaban a aparecer en su cotidianeidad, ya sea porque en las tramas familiares o amicales algún pariente o conocido ya la había recibido o bien por la mayor presencia que las publicidades sobre el PCI fueron ganando en los medios de comunicación (recordemos que los primeros meses de este periodo previo coinciden con el despliegue publicitario de las campañas políticas por la elección presidencial de octubre de 2011), y sobre todo en las transmisiones de la TV Pública (que es a la que la mayoría referencia cuando les he consultado por su conocimiento sobre el PCI).

De este modo, tanto aquellos que disponían de una computadora en sus hogares como quienes no contaban con una PC propia (pero, como veremos, sí tenían acceso a esta tecnología, ya sea por su concurrencia a cibernets, por intermedio de la red familiar, amical, y en menor medida por medio de la sala de informática de la escuela), ya disponían de un conjunto de representaciones sobre la computadora e Internet más allá de la posesión física de esta. De un modo similar al que describe Winocur (2009) que sucede entre los jóvenes-usuarios mexicanos, entre los beneficiarios del PCI la computadora e Internet se volvieron objetos deseados en el imaginario juvenil a través de las narraciones que circulan en los medios masivos.<sup>44</sup> En el caso del PCI, desde el punto de vista juvenil durante este primer periodo, las expectativas sobre las netbooks se centraron principalmente sobre las mayores posibilidades que estas podrían aportar para accionar sobre su entorno y cotidianeidad más inmediata. Las expectativas se concentraban en: la posibilidad que los jóvenes percibieron de poder intensificar sus usos lúdicos a través de estas; el mayor grado de autonomía que pudieran proporcionarles sobre las negociaciones familiares por los usos y tiempos compartidos de la PC hogareña; la posibilidad de que la inclusión de las netbooks por parte de los docentes pudiera retribuir en clases más dinámica y “divertidas”. Cuando, finalmente, once meses después de haber sido anunciadas por parte de las autoridades escolares, se produjo la efectiva entrega de las netbooks, los jóvenes percibieron que la promesa incierta que hasta ese entonces representaba el PCI comenzaba a mostrar visos de realidad y experimentaron este hecho como una posibilidad de ver concretadas sus múltiples expectativas al respecto. El día de la entrega en la *Escuela III* comúnmente es evocado por los jóvenes como un momento cargado de ansiedad y energía. Ezequiel recuerda aquel día con particular “exactitud”. La primera vez que le consulté sobre aquel día, me contestó sin dudarle:

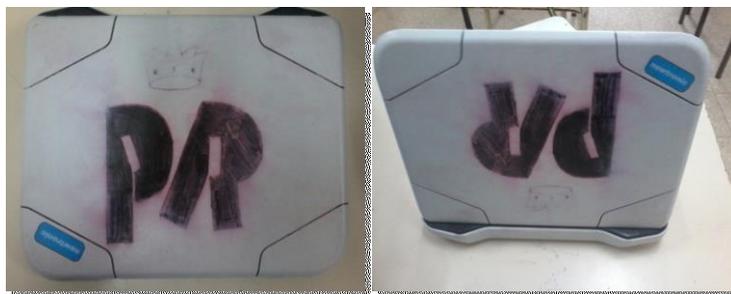
Sí, me acuerdo exacto. Fue el 13 de julio de 2012. Va a ser un año ahora. Para mí fue un día re importante (sube el tono y ríe con entusiasmo). Me acuerdo que estábamos todo el tiempo: “¿cuándo llega la computadora, cuándo llega la computadora?”. Onda, re emoción, porque nunca pensé que la iban a

---

<sup>44</sup> En el Capítulo IV analizo cómo es que ello sucedió concretamente a partir de recomponer la trayectoria de jóvenes beneficiarios del PCI.

entregar, porque el año pasado estaban re caras, ahora bajaron bastante (se refiere al precio de mercado. Hace una pausa). Y llegó el día, la preceptora nos llamó y nos llevó a un aula, estaban en unas cajas, y algunas no arrancaban nunca. Una compañera se fue llorando. La mía tenía poca batería. Me fui a mi casa corriendo a cargarla enseguida. Encima había venido mi papá, que no había firmado el comodato, lo había firmado mi vieja. Pero mi papá le explicó a Darío (el jefe de preceptores) que mi mamá no podía venir porque trabajaba. Mis viejos al principio no estaban interesados, pero yo les mandé un mensaje (de texto con el celular): “¿están locos?, ¿cómo no vas a venir? ¡Vení que me van a dar la netbook!”.

Así, el discurso estatal en los medios de comunicación apuntó y trabajó sobre este aspecto del proceso de apropiación enfatizando el carácter de propiedad individual de las netbooks y su condición de ser un bien de alta deseabilidad colectiva. 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 estatal se apoyó en este punto para generar sentido y legitimar esta política pública; lo curioso es que 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 realizan con estas 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 de la esfera de lo público, como un objeto proporcionado por el Estado mediante la implementación de un programa público masivo y colocándole encima (como en el caso de Maxi, el logo de su banda predilecta, “Los redondos”) una marca de su gusto personal, de su mundo amical.



La foto de la netbook de Maxi tomada sobre su banco de todos los días en el curso de *los pibes* muestra una de las situaciones recurrentes con que me encontré en el trabajo de campo: las netbook estéticamente intervenidas por los jóvenes como marcas del proceso de apropiación emprendido. La imagen de la “PR”, elección estética de Maxi, es un punto de llegada de un proceso que comenzó mucho antes de la entrega de las netbooks a la *Escuela III* en general, y a las manos de Maxi en particular, pero también con años de anterioridad a mi ingreso en el campo. En la elección estética que Maxi hizo para vestir su primera computadora propia, a la que dice querer como “un amigo”, se hace presente la fuerza de la legitimidad de los gustos populares que comparte con hermanos, primos, compañeros de la escuela y vecinos del barrio. En más de una ocasión hablamos en el recreo de por qué pintó así su netbook. En una de esas charlas me comentó que “no es para caretearla” que eligió la “PR”, sino que, a pesar de que no es “fanático” seguidor de *Los Redondos*, aunque sí le gusta escucharlos, sentía que necesitaba pintar “la net” con algo, “porque si no es re feo que se vea eso que dice cosas del Gobierno”: “quedaba más piola el dibujo mío”. Lejos de una elección y/o operación aislada, al igual que la de Maxi, muchas otras netbooks están intervenidas (en el caso de sus compañeros de curso, casi la totalidad). Así, lo que la foto de la netbook de Maxi hace visible es la distancia entre las marcas e inscripciones oficiales y las marcas de la apropiación juvenil, y permite preguntarse por las mediaciones (amicales, escolares, tecnológicas) que habilitaron la elección estética de la “PR” por sobre las referencias institucionales; pero antes que nada tiene la virtud de poner en primer plano la fuerza del proceso de apropiación que activa saberes, modos de hacer, prácticas con estas tecnologías. La imagen de la netbook personificada, estetizada, podría servir de metáfora de cómo el proceso de apropiación del PCI recorre estas distancias entre “lo escolar” y “lo popular”.

Nicolás: A la compu del Conectar, ¿por qué le tapaste el logo?

Maxi: Eso porque vino un amigo y me lo tapo con el logo de su banda, otro vino y me dijo “esto sale con quita esmalte”. No sé, a mí me da lo mismo.

N: Le pusiste la “PR” de “Los redondos” justo arriba de donde dice “Presidencia de la Nación”.

M: La mayoría le ponen una cinta negra. Debajo de la pantalla también. Tapan todo eso que dice acá: “ANSES, Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación”. Sí, hacen eso...

N: ¿Y por qué pensás que hacen eso?

M: No sé, no me dio por preguntarles... Capaz para decir “es mía la netbook” y no la que me dio Cristinita (risas). *Mía es porque me la dieron*, aunque si dejás la escuela te la sacan. Primero pensé que estaba bueno, pero que era novedad, en unos meses iba a pasar. Y al final, te digo, a mí me re zafó, porque se rompió la mía, y no sé qué hubiera hecho si no. Estaría revolcándome en la pieza de mi hermana, para que preste la de ella... (risas).

Este proceso de personificación que desarrollan los jóvenes con *sus* netbooks es uno de los puntos que, visto desde la posición docente, no encuentra una razón 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 se comprenden como parte del proceso de personificación y apropiación juvenil), deja por fuera precisamente lo que señalamos que los jóvenes beneficiarios valoran, depositan y extraen de las netbooks recibidas, que son objetos personales, propios, donde encontrar expresiones de su pretendida autonomía.

En el caso de los jóvenes de la *Escuela III*, parece que el hecho de recibir una netbook del PCI es apreciado desde *esquemas valorativos* semejantes a lo que muestra la investigación de Kessler (2004) sobre la trayectoria de jóvenes que participan del mundo del delito amateur: valores situacionales, que se juegan con parámetros inmanentes a las situaciones de interacción, contextualmente a cada acción. Ello difiere de los valores “universales” y abstractos presentes en las formas en que fueron socializados los agentes escolares.<sup>45</sup>

---

<sup>45</sup> Formas de socialización de los sectores medios que Noel (2009b) identificó con lo que Elías (1998)

Con ello emerge un conflicto que produce que para los actores de la *Escuela III* el sentido de las netbooks se encuentre tensionado entre fuertes controversias.

## **Tensión II: ¿divertido/amenazante?, ¿motivador/dispersante?**

*¿Cómo será la escuela a partir de ahora?*

*Los profesores están preparando modos innovadores de integrar la computadora como instrumento de enseñanza y aprendizaje. El proyecto no implica incorporar las netbook al aula como un reemplazo de los libros, sino crear nuevas maneras de relacionarse a través de estas herramientas tecnológicas y renovar el vínculo entre los docentes y los alumnos.*

*De este modo, a los cuadernos, carpetas y textos se suman ahora las posibilidades que brindan tanto la netbook individual como las redes escolares a la hora de producir trabajos, crear carpetas virtuales y compartir recursos educativos o tecnológicos que ayuden a enriquecer el proceso de aprendizaje de los alumnos [...] la netbook cuenta con una enorme cantidad de recursos incorporados que invitan a los alumnos a elaborar sus propios contenidos.*

Fragmento del Manual del PCI *La computadora en el hogar*

En una de las aulas de la *Escuela III*, Silvia (al igual que otros docentes) lidia con sus treinta y un alumnos para dictar la clase. A ellos les repite alzando la voz entre el bullicio una serie de indicaciones que apuntan a dos consignas: “trabajen” y “no se dispersen”. “Trabajar” para ella significa que “lean”, y se esfuerza para cumplir con el ideal de que sea en silencio y sin levantarse del banco. Y en el mismo tono, su pedido apunta a algo más: “dejen de jugar con las compus y cierren el Facebook, dejen de chatear y pónganse a leer, no se dispersen”. Dentro de un cuadro que se reitera a lo largo del trimestre, el aula que afronta Silvia presenta una novedad:

---

estudió como la internalización del “proceso de civilización”, de los valores de un grupo social en particular.

entre las hojas, libros, fotocopias y carpetas, cada uno de sus jóvenes alumnos posee su netbook con la que conectarse y disponer de la posibilidad de realizar un sinfín de actividades que compiten con la atención que le solicitan las propuestas docentes.

A partir del PCI, en la clase de Silvia los jóvenes hacen con las netbooks una serie de cosas entrelazadas: juegan online con otros compañeros, hablan sobre la clase en Facebook, responden sus dudas buscando palabras claves, acceden a diversas páginas para resolver una consigna, descargan, editan y producen fotos, imágenes, animaciones, ríen con amigos que no están físicamente presentes, pelean con los chicos de los otros salones, gestionan a través de las redes sociales<sup>46</sup> sus vínculos amicales, entre otras.

En este primer periodo del PCI, entre el anuncio de su lanzamiento y los primeros meses durante 2012, luego de la llegada de las netbooks a la escuela, esta segunda tensión se desarrolla entre, por un lado, la expectativa de los jóvenes que esperan que con la inclusión en las clases de las netbooks (a las que perciben y experimentan como objetos divertidos, ágiles, inteligentes, actualizados, amistosos) estas puedan volverse más dinámicas y entretenidas al incluir también algo de la lógica que asocian con estas tecnologías (dinamismo, simultaneidad, usos lúdicos, experimentación); y, por otro lado, las expectativas docentes ante la incertidumbre frente a estos objetos que perciben como una posibilidad para motivar a sus estudiantes a participar más activamente de sus propuestas didácticas, y a su vez como un objeto que puede convertirse no sólo en una fuente de dispersión, sino también de conflictividad escolar.

Cuando las netbooks ingresan a las aulas y comienzan a jugar dentro de una tensión que (como la anterior) las precede,<sup>47</sup> pero a la que actualizan sumando una novedad: si bien las fricciones

---

<sup>46</sup> A lo largo de los capítulos, en reiteradas ocasiones, con la expresión “redes sociales” me refiero a las “plataformas digitales” de la web. Con la intención de diferenciar entre el uso de “redes sociales” como categoría nativa y el uso conceptual del término “plataformas digitales” en tanto que “plataformas de web social” (Facebook, Twitter, YouTube) remito a la definición de Manovich (2006) que engloba a éstas bajo la noción de “nuevos medios digitales”. Para Manovich éstos se basan en la digitalización de la información (texto, imágenes, sonido) que permite que ésta 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”, “nuevos medios digitales” y “nuevas tecnologías digitales”, lo hago en el mismo sentido con la intención de evitar la repetición de los mismos términos.

<sup>47</sup> Sobre los procesos sociales que subyacen y emergen en la configuración de las interacciones escolares entre docentes y estudiantes en los últimos años existe una importante bibliografía: Kessler (2002, 2004), Tenti Fanfani (2011), Miguez (2009), Noel (2009a). En particular para una explicación

y negociaciones entre docente/estudiante por la regulación de las interacciones (por los modos de organizar el tiempo y el espacio en las aulas) son transversales a la historia de la forma escolar,<sup>48</sup> la particularidad que introduce el PCI radica en que estas tensiones son promovidas “desde adentro y por arriba” por parte del accionar de la institución misma, que busca adaptarse a las transformaciones que las nuevas tecnologías digitales están produciendo (o que ya han producido) en otras dimensiones de la estructura social.<sup>49</sup>

En este primer momento, la disputa por los sentidos de las netbooks en las aulas también se elabora dentro de esta tensión: ¿son, como sostienen los jóvenes, objetos potenciadores de sus capacidades, o son objetos que introducen elementos que conducen a una conflictividad de nuevo tipo en las aulas, como temen los docentes?

Desde su llegada a las aulas, las netbooks fueron usadas por los jóvenes para entramarse en los cursos de acción que la conexión habilitaba. Su incorporación representó la introducción legítima a las tramas escolares de un tipo de sociabilidad juvenil específico que pone en el centro de sus acciones a los usos que las nuevas tecnologías digitales les habilitan.

En este primer momento del PCI, visto desde la posición de los jóvenes beneficiarios como Lucas, Iván y Agustina, sus expectativas sobre la llegada de las netbooks se centraron en la posibilidad de incrementar sus usos lúdicos y en la mayor autonomía que podían significar en las negociaciones familiares sobre el uso de la computadora hogareña. Por lo que,

---

de la conflictividad escolar y que aborda la cuestión de las transformaciones en la autoridad docente en la Argentina de las últimas décadas, ver la etnografía de Noel (2009a).

<sup>48</sup> Para una explicación de la conflictividad intrínseca a este tipo de vínculo escolar, ver la (aún actual) etnografía de Paul Willis (1991). En su trabajo, analizando un aspecto sobre la relación de la institución escolar con las “culturas juveniles” muestra *desde* la posición de los jóvenes que hacen un estilo de su oposición contra lo escolar (lo que el autor imbuido en el campo de interlocución inglés de la escuela de Birmingham llamó “la cultura contra-escolar”) cómo la escuela es el terreno de una negociación constante entre estudiantes/docentes y de una oposición entre lo formal y lo informal (1991: 37).

<sup>49</sup> Para colocar un ejemplo sucinto que valdría desarrollar extensamente, podrían compararse los conflictos escolares que el PCI habilita con las tensiones y conflictos que la institución escolar producía en otros periodos históricos, como el que analiza Beatriz Sarlo en el capítulo “Cabezas rapadas y cintas argentinas” en *La Máquina Cultural* (1998), cuando explora la articulación del paradigma higienista de principios del siglo XX con el dispositivo que instaura el modelo de la Escuela Normal. No se trata de una pretensión de *normalización total* del ambiente al dispositivo escolar, sino que el PCI representaría un movimiento inverso: la captura por parte del dispositivo escolar de las habilidades informáticas de estos jóvenes y la pretensión de reconocer e incorporar la sociabilidad juvenil que pone en el centro de sus acciones los usos y saberes sobre estas nuevas tecnologías.

comparativamente, si las expectativas que estos jóvenes desarrollaron sobre las netbooks como objetos que les brindarían mayor capacidad de acción en el espacio doméstico sobre las redes familiares y amicales se vieron en cierta medida concretadas, las expectativas que proyectaron sobre el espacio escolar fueron tramitadas en sus experiencias de un modo menos satisfactorio. Poder desarrollar las habilidades que ya dominaban y explorar nuevos usos en base a incluir en el espacio de las clases algo de la lógica lúdica y emocional que asocian con el mundo de las netbooks<sup>50</sup> resultó algo que sólo lograron tramitar en un proceso que les demandaba un sinfín de pequeñas negociaciones en el aula y que se fue desarrollando en una temporalidad distinta a la que habían proyectado.

En este sentido, durante este primer momento del PCI, el ritmo y el grado de incorporación de las netbooks a las propuestas docentes son parte del argumento con que los jóvenes construyen 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 que consisten en ver colectivamente junto a los docentes una película o un video tutorial, o que implican algún tipo de uso o proyección de imágenes<sup>51</sup>), y clases “aburridas” aquellas en las que estos usos se ven bloqueados. Evaluación que también aplican a los docentes: “con Silvia no te aburrís tanto como con otros profes porque siempre miramos alguna película”, me cuenta Lucas.

Así, visto desde la posición de estos jóvenes, las netbooks fueron tomadas como aliadas para introducir en el espacio escolar sus modos de hacer, sus estilos, sus gustos, sus experiencias.<sup>52</sup>

---

<sup>50</sup> En el Capítulo IV, al enfocar sobre el vínculo de los jóvenes del curso con que trabajé con las netbooks del PCI valido empíricamente estas afirmaciones.

<sup>51</sup> En una investigación realizada durante este primer periodo, Dussel (2011) describe cómo los docentes coinciden también en evaluar 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. Retomo esta cuestión en el apartado siguiente en relación a cómo ello fue experimentado por los docentes con que trabajé.

<sup>52</sup> A lo largo del texto, y en particular en los capítulos que enfocan el proceso desde la posición de los jóvenes, me referiré a “estilos juveniles” en el sentido que define Chaves (2010), entendiéndolo que: “las culturas juveniles se traducen en estilos más o menos visibles, que integran elementos materiales e inmateriales heterogéneos, provenientes de la moda, la música, el lenguaje, las producciones culturales y las actividades focales. Estos estilos tienen *una existencia histórica concreta*, son a menudo etiquetados por los medios de comunicación de masas y pasan a atraer la atención pública durante un período de tiempo, aunque después decaigan y desaparezcan” (2010: 93; resaltado por mí).

Como muestran las descripciones a lo largo de los capítulos, el PCI operó como el puente que habilita y legitima el conflictivo encuentro entre una sociabilidad juvenil específica y los formatos escolares. Los usos que los jóvenes con que trabajé rápidamente les dieron a las netbooks las tornaron aliadas de su esfuerzo por privilegiar los videos, las imágenes comentadas, los audios, el registro informal, el tono coloquial, la brevedad y la velocidad. Y, a su vez, haciendo uso de estas prácticas, las netbooks les permitían responder a las exigencias escolares con un conjunto de recursos que privilegiaban más la lógica de la oralidad antes que la de la lectura atenta y la escritura escolarizada. En un primer momento, son apreciadas en relación con las tareas escolares como una “ayuda” o “una herramienta inteligente” en la medida en que son un objeto divertido, rápido, eficaz, en oposición a ciertas exigencias del mundo escolar percibidas como “densas”, “rebuscadas”, “lentas” (Benítez Larghi, Lemus y Welschinger, 2014).

Si, previamente a disponer de las netbooks en el aula, como dice Lucas, los jóvenes sólo podían “enviar un mensaje con el celular y nada más”, con la incorporación legítima de las netbooks en la cotidianeidad del aula a través del PCI los docentes perciben que las posibilidades de “dispersión”, de qué hacer en lo que Silvia llama “en plan de dispersión” ante la dinámica de las clases, se pluraliza. Se diseminan así las fuentes de posibles dispersiones/ocupaciones: para los jóvenes, la diversificación de las posibilidades de realizar otro tipo de operaciones simultáneas (como por ejemplo dibujar, leer, cortar, pegar, enlazar, vincular, buscar, experimentar) y emprender otros cursos de acción posibles (jugar, chatear, navegar) se multiplican con la llegada de las netbooks. Con el ingreso del PCI, los usos a los que invitaba la presencia de los celulares y otros dispositivos similares que ya empleaban los estudiantes (como el mp3, la cámara de fotos, parlantes portátiles) se ven amplificados y potenciados. Al punto que incluso algunos ensayos caracterizaron el proceso que abren las tecnologías como “la escuela en tiempos de dispersión” (Sibilia, 2012).

Mirando este mismo proceso desde la posición de los docentes con que trabajé, también puede captarse cómo las netbooks ingresan al escenario escolar ya “cargadas” de significados. Así, relevamos que ciertos agentes escolares perciben el PCI como una forma de “clientelismo político”, o como “la novedad” impulsada “desde arriba” (por el Ministerio) que irrumpe en la dinámica cotidiana de las aulas. De tal modo que estas valoraciones se incorporan a la vida

social (Appadurai, 1991), al alma, al aura<sup>53</sup> de las netbooks. Y, a su vez, expresan los prejuicios (no en un sentido valorativo, sino en el sentido de que expresan un juicio que los docentes elaboran previamente a la llegada efectiva de las netbooks al aula) sobre las netbooks como objetos dispersantes, amenazantes del orden áulico, como obstáculos que entorpecerían la dinámica de las rutinas escolares. Como me explicó Luis, docente de la escuela, “desde el día uno me di cuenta y supe que no iba a terminar usando las compus”<sup>54</sup>.

“Ahora, con las computadoras (me explicó Elsa durante una entrevista en la sala de preceptores) tenés que estar luchando contra otra cosa más que afecta el desarrollo normal de la clase: como se hicieron en la escuela las cosas hoy, para mí la netbook es algo que te entorpece la clase.” Elsa enseña matemática hace veintiséis años. En su hogar, hace uso de la computadora y de Internet con bastante frecuencia, “dentro de mis posibilidades y mis limitaciones”, me dice. De estas herramientas, utiliza mayormente el procesador de texto (para redactar trabajos prácticos para sus estudiantes) e Internet para ingresar al mail (utiliza este medio, por ejemplo, para comunicarse con los directivos), buscar información, realizar trámites bancarios. Sin embargo, no usa Facebook porque le parece “una banalidad y un riesgo” contra la preservación de la intimidad.

En términos generales, Elsa considera “brillante” la idea del PCI, pero percibe problemas o errores en los modos en que se ha ido implementando. “Es como que empezaron al revés”, sostiene. En este sentido, cree que lo más “coherente” y “criterioso” hubiese sido que en un primer lugar se capacite a los docentes, que en un segundo lugar se otorgue a estos las netbooks, y por último que se las entreguen a los alumnos. Esta opinión está basada en un diagnóstico que

---

<sup>53</sup> Appadurai se refiere al alma, al aura, de los objetos como un modo de enfatizar (rescatando las ideas de Marx sobre cómo el trabajo muerto se incorpora a la vida social de los objetos) que estos están inmersos en las tramas de interacción tan cargados de sentidos y significaciones como puede estarlo cualquier sujeto. Al respecto de los objetos como actantes dentro de una red, tanto Hennion (2002) como Latour (2008) han sido enfáticos en sostener *el principio de simetría* sin negar agencia a los actantes, no-humanos, en la producción de la vida social. En particular, Latour (2008) discute con la que considera una concepción estrecha sobre la acción social que otorga el monopolio de la agencia a los “sujetos”.

<sup>54</sup> En el Capítulo V profundizo la descripción de las experiencias e interpretaciones de los docentes en las aulas, explorando en los posicionamientos, caracterizaciones y normatividades que proyectan sobre la incorporación de las nuevas tecnologías a la educación, sus alianzas (los límites de la frontera escolar), sus enemigos (lo no-escolar que perciben que trae la conexión total que habilitan las netbooks del PCI en la escuela).

realiza respecto de las capacidades de muchos de sus colegas: “no saben trabajar con estas nuevas herramientas”, “no las conocen, no están familiarizados con sus usos”. Además, identifica irregularidades o faltas de coordinación en las entregas de las netbooks, las posibilidades de realizar los cursos de capacitación, los software con los que vienen cargadas... situaciones que complican según ella el buen desempeño de las clases. Así, enumera distintas problemáticas: la existencia de cursos en los que los alumnos tienen las computadoras pero el docente aún no, docentes que han recibido la computadora pero no pudieron realizar el curso de capacitación ya que no había cupos disponibles, docentes (como es su propio caso) que han podido realizar el curso de capacitación de dos semanas pero aún no han recibido la netbook, docentes que recibieron las computadoras que traían el “escritorio para alumnos” y no el “escritorio docente”.<sup>55</sup> Ante este último caso específico, Elsa reflexiona respecto de que “no da lo mismo”, como sostienen algunos de sus compañeros, ya que, si recibís una computadora con software para estudiantes, “no podés controlar, disponer, mirar nada de los alumnos”. El problema de que el docente no cuente con su propia netbook o no sepa cómo usarla radica para Elsa en que los alumnos terminan utilizando sus computadoras “como ellos quieren”, y el docente tiene que estar “luchando” para que la “cierren” o la “apaguen”.

En definitiva, para Elsa, el PCI: “no es la panacea, tampoco es una porquería. Es un elemento más, que te aporta o que te puede restar”. Sin embargo, reconoce que su preocupación principal con respecto al PCI seguiría en pie más allá de que estos problemas que identifica en la implementación se solucionaran. Ve que, si bien “motivación para con la computadora los jóvenes siempre tienen”, la utilización de la netbook depende de “la predisposición del alumno para hacer un uso correcto”, porque en realidad, se explica, “el desempeño de la clase depende del docente, del manejo que tenga de su autoridad sobre los alumnos, porque uno maneja los

---

<sup>55</sup> Se refiere al software que cada una de las netbooks trae instalado. Los documentos del PCI lo describen así: “Cada computadora entregada a los docentes que ejercen en las escuelas públicas del país fue cargada con contenido especialmente pensado para que puedan enseñar disponiendo de mayores herramientas. A través del escritorio de su netbook, los docentes accederán a diversas propuestas metodológicas innovadoras que los ayudarán a dictar el plan de estudios correspondiente al año a cargo. Además tendrán a su disposición cursos de capacitación en programas de informática, programas y softwares educativos, una biblioteca con clásicos universales y actividades especialmente pensadas para desarrollar en línea con los alumnos.” Fuente: <http://www.conectarigualdad.gob.ar/seccion/docentes/escritorio-del-docente-42>.

contenidos de la asignatura pero ellos manejan los contenidos de la computadora”. Elsa no ve que los docentes puedan tener la habilidad para saber articular ambos conocimientos. “La intención (del Programa) está buena, pero eso no asegura la educación”, “el hecho de que el chico esté, no quiere decir que quiera permanecer”.

Las expectativas de los docentes sobre cómo afrontar los inconvenientes que las netbooks les pudieran ocasionar en el transcurso de las clases están elaborados sobre la base de estrategias similares a las que ya habían tomado al enfrentar la presencia masiva de los celulares en las aulas. El celular es el objeto que en varios sentidos los docentes ubican como el predecesor de las tensiones que para ellos se introducen con las netbooks. En distintos reglamentos escolares formalmente se encuentra prohibido el uso de celulares durante las clases (desde el código de convivencia hasta ciertas normativas de los directores de nivel regionales). Sin embargo, su presencia es tan insistente que los docentes como Alberto acuerdan con el curso la aceptación de su uso como un elemento más en las negociaciones que implica toda interacción docente/alumno. Los docentes tratan con los celulares desde el lugar de ilegitimidad de estos objetos externos en ingresar en el aula. Negocian la inclusión del celular desde su condición de exterioridad, con lo cual a veces consiguen un mayor margen de autoridad sobre sus usos. La diferencia con las netbooks del PCI es que estas en cambio son objetos introducidos legítimamente por el sistema educativo.

Así, lejos de ser novedoso, este proceso es constitutivo de las relaciones docente/estudiantes,<sup>56</sup> lo que sucede a partir de la implementación del PCI es que su accionar habilita la configuración de una situación para su emergencia amplificada, que resulta en una intensificación de la lucha por la atención que los docentes ya libraban con anterioridad con otras tecnologías digitales como los celulares con conectividad, que ingresaban, como explica Dussel (2011), al aula “desde abajo”. Como política pública de inclusión digital, el PCI orientó sus esfuerzos en legitimar la incorporación de las netbooks en las aulas. La “fuente de dispersión” contra la que debían luchar los docentes que así las percibían se daba como una tecnología que, a diferencia de los celulares, no ingresa “por abajo” sino “desde arriba” y “desde adentro”, legitimada por el accionar de la institución misma. Así, en este primer momento, esta situación en que los

---

<sup>56</sup> Sobre los procesos sociales que subyacen y emergen en la configuración de las interacciones escolares entre docentes y estudiantes en los últimos años, existe una importante bibliografía que aborda particularmente la cuestión de la autoridad docente: Dussel (2010), Kessler (2002, 2004), Tenti Fanfani (2011), Miguez (2009), Noel (2009a).

docentes intentan asimilar el ingreso de las netbooks encuentra un menor margen o le impone un mayor costo a negar su uso durante el transcurso de sus clases. Progresivamente, el proceso de digitalización que promueve el uso de las netbooks del PCI en las propuestas escolares implicó que las acciones docentes incluyesen cada vez en mayor grado: más consignas y tareas en las que tiene lugar el uso de Internet; más actividades que ahora pasan por los grupos de Facebook; más tiempo del aula que se extiende y prolonga en las actividades online.

Dentro de este proceso, los docentes enfrentan esta situación a través de proponerse multiplicar sus esfuerzos por “controlar” los usos dispersantes. Y a su vez implica el trabajo de los docentes como Silvia en redoblar esfuerzos por sostener la focalización de la atención de la clase. “Una doble guerra, contra el celular y ahora contra la netbooks”, me explica Luis. Durante los meses de 2011 en que presencié las clases de Silvia antes de la llegada del PCI a la *Escuela III*, las interacciones se encontraban muy alejadas de la imagen del aula como un dispositivo pedagógico en el que un docente trasmite el saber autorizado de modo frontal, simultáneo y homogéneo sobre un grupo de alumnos, “cual sol que irradia su calor y expande sus rayos sobre todos”<sup>57</sup>. La dinámica de las clases se asemeja mucho más a la de una lucha cuerpo a cuerpo por la atención (y la profesión docente a un deporte de combate) antes que a la coordinación autorregulada por la interiorización del orden escolar.

#### **Sobre el celular y las netbooks en el aula**

Sonia explica que existe una reglamentación que prohíbe el uso del celular en clase. Sin embargo, ella se muestra bastante flexible con este tema, ya que no obliga a los chicos a apagarlos. Dice “una es madre también, y entiende que quizá una madre le esté escribiendo o llamando al chico para saber si llegó bien”. Supone que con las netbooks sucederá algo parecido que con los teléfonos: “a medida que vaya avanzando la tenencia y los conflictos que vayan surgiendo se irán implementando maneras de controlar desde la escuela”. Me cuenta entre risas que está preocupada porque le pueda llegar a suceder en su clase lo mismo que sucedió en una anécdota que le contaron otros docentes, en la que un curso completo coordina para simular ante el profesor que están siguiendo la clase mientras en realidad están

---

<sup>57</sup> Dussel (2011) recuerda que esta es la clásica metáfora sobre la que Comenio (alrededor del 1650) fundó el modelo pedagógico en que se legitima la estructura áulica. En el Capítulo V analizo cómo con la introducción masiva de las netbooks en las aulas la lucha por la “atención” se ve intensificada.

todos jugando al mismo juego conectados con las netbooks.

(Registro de campo, sala de profesores, 02/09/2011)

“El celular no se puede traer a la escuela, pero los chicos lo traen igual, cada cual se hace cargo de lo suyo. Yo he tenido varios problemas cuando empezó lo del celular. Yo no tengo la necesidad de sacar el celular al chico. A mí me gusta llegar a ciertos acuerdos con ellos. Yo le digo, ‘guardá el celular’ y automáticamente lo guardan. No porque me tienen miedo, sino porque uno llega a ciertos acuerdos con ellos. Sin acuerdos no lo puedes evitar, es imposible: el chico lleva el celular a la escuela, ¡lo lleva igual!

Lo importante, viste, es que no lo usen permanentemente, o que estén chateando, viste, de un curso al otro. Lo mismo que ahora con esto de las computadoras. No es algo para que estén todo el tiempo con eso. Cosa que ya ha ocurrido, especialmente con los que se sientan atrás y vos no los ves, están escondidos jugando con la computadora o si no con el celular, y están ahí mandándose mensajitos, hablando unos a otros. Cuando te enterás te querés morir.

Ojo, para mí todo adelanto que se pueda producir siempre es bueno. Lo que pasa es que hay que controlar que dé el provecho que uno está esperando. Porque pasa que uno escucha tantas cosas, que en algunos lugares juegan. Igual, creo que si uno lo intenta implementar bien y lo trabaja bien, y por sobre todo controla que no se pongan a jugar y esas cosas, esto tendría que funcionar bien. Hay material preciosísimo. Con el tema de las imágenes se entusiasman, pero es un riesgo también que hagan lo que ellos quieran y no lo que tienen que hacer.”

(Entrevista a Alberto, docente de matemáticas, 15/09/2011)

“Tiene que haber un control. El docente tiene que controlar. Y yo creo que tiene que controlar más que antes. Ver qué están haciendo con la computadora realmente. De frente los tenés y no sabés qué está pasando, de atrás del salón los ves diferente porque ves las pantallas. Hay que movilizarse más, hay que controlar más, hay que caminar todo el salón. También se van presentando un montón de dudas; si un alumno te llama vos estás obligado a pararte y a recorrer, a indicar cómo querés la tarea, y si para eso hay que estudiar más informática no tengo problema en estudiar más, pero ellos se tienen que concentrar. Antes pasaba una mosca

y los perdías, ¡imagínate ahora lo que se dispersan con esto si no hay un control de parte nuestra!”

(Entrevista a Marisol, docente de ciencias naturales, 15/09/2011)



Foto tomada en el aula de 3° 5° de la *Escuela III*. En ella se ve sobre el margen superior izquierdo el modem del piso tecnológico, y en el centro, sobre el vidrio, la ordenanza que prohíbe el uso de los celulares en los espacios escolares.

**Quando estás con tus Seres Queridos disfrútalos, Apaga tu CELULAR ó Guárdalo.... Ellos algún día se irán y desearás un minuto más con ellos.**

**Que el CELULAR No te Robe la VIDA**



Imagen publicada en el perfil de Facebook de la *Escuela III*.

En este primer momento del PCI, a diferencia de las expectativas juveniles que no titubean en

valorar positivamente la llegada de las netbooks a las escuelas, los docentes expresan ambivalentemente dudas, resquemores, incertezas, e incluso rechazos directos al respecto. A estos les resultó difícil enfrentarse al hecho de calificar un objeto cuya utilidad les es poco conocida y cuya eficacia les asombra al mismo tiempo que les incomoda e incluso en extremo atemoriza.

El escenario sobre el que se juegan estas afirmaciones aporta una imagen del proceso de traducción del PCI en las tramas escolares que justifica que sobre la base de esta primera presentación de un punto de partida, a partir de aquí el análisis busque como principal insumo descripciones cada vez más ajustadas. Y, al mismo tiempo, este punto de partida, permite que dentro de este primer momento de la llegada de las netbooks sea posible identificar y explorar la tensión que se juega en la dimensión de las estrategias docentes con estas tecnologías en las aulas.

Las netbooks, entonces, ¿son objetos que aportan mayores fuentes de distracción para los jóvenes en las clases? ¿Son objetos que les permitirían a los docentes lograr una mayor motivación de parte de los estudiantes con que mejorar la dinámica de las clases? ¿Son objetos que, como lo intuyen las preocupaciones previas, van a introducir en mayor medida la posibilidad de que se desaten situaciones conflictivas con y entre los estudiantes?

En el apartado siguiente muestro cómo estas preguntas se presentan entre los docentes y cómo sus intentos de responderlas se juegan dentro de la tensión que el PCI habilita entre la lógica analógica de lo escolar y la lógica de la digitalización que impulsan las nuevas tecnologías digitales.

### **Tensión III: “Uno maneja los contenidos de la asignatura y ellos manejan los contenidos de la computadora”. Las estrategias docentes ante la aparición del PCI**

*Llego a escuela, espero en la puerta de Dirección a Gabriela que me dice que termina una reunión y me recibe. Mientras la espero, comienzo a leer la cartelera del pasillo. Sobre una de las paredes del pasillo que conduce del patio al espacioso “hall del colegio”, que a su vez da acceso a las oficinas que lo rodean (Secretaría, Dirección, Sala de Profesores y Biblioteca), se encuentra la cartelera de la escuela en la que todos los meses las secretarías cuelgan con alfileres afiches que comunican actividades, cursos,*

*talleres, opciones de capacitaciones docentes, horarios de materias, notas de las mesas de examen, de convocatoria a reuniones de padres... Leo en especial dos afiches que me llaman la atención. El primero está dirigido a los docentes y anuncia un curso de capacitación: “La alfabetización digital en la era de los habitantes digitales”. Para inscribirse el afiche dejaba un número de teléfono fijo (4895082). El segundo afiche que leo de la cartela fue escrito por los pibes del cuerpo de delegados y anuncia una charla sobre prevención del consumo de drogas. A diferencia del afiche docente, la referencia para contactarse que deja es la dirección de dos grupos de Facebook, más un hashtag de Twitter “#NoalpacoRescatate.*

(Registro de campo, 09/10/2012)

*Cada una de las netbooks entregadas a los alumnos y las alumnas de las escuelas de gestión pública del país tienen cargado contenido educativo y aplicaciones pedagógicas. Al encender su máquina, cada chico está a un clic de los libros clásicos de la literatura universal, nacional y latinoamericana, de juegos didácticos, de videos educativos de Educ.ar y Encuentro, de cursos autoasistidos de informática, ofimática y técnicas de estudio y del material obligatorio de todas las materias de su curso.*

“El escritorio del alumno”, Portal del PCI

*Tiraron todo de golpe, y vos tenés un montón de recursos, mucha oferta, pero no sabés lo que te conviene, lo que te sirve. Lo peor de todo es que vos te formas y no lo podes implementar. Es lo que más rabia me da.*

Silvia, docente de la *Escuela III*

El accionar del PCI habilitó estructuralmente una tensión entre la lógica de la gramática escolar<sup>58</sup> (analógica) y la lógica que promueven las nuevas tecnologías (digital) en los usos

---

<sup>58</sup> Investigaciones del campo local (Dussel, 2011; Núñez, 2013) han retomado los planteos de Tyack y Cuban (2001) que 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; construye límites claros entre los saberes y

y acciones de las actividades escolares.

Cuando comencé el trabajo de campo en la *Escuela III*, durante los primeros meses las preguntas en campo que realizaba tenían como propósito relevar los distintos puntos de vista de los agentes escolares (docentes, directivos, asistentes sociales, secretarios, preceptores) sobre la situación escolar y sus apreciaciones respecto del PCI. Con ello pretendía relevar la percepción que tenían sobre la dinámica cotidiana de la institución y cómo, desde qué perspectivas, elaboraban los diagnósticos y los objetivos en el plano pedagógico; y, a su vez, cómo ello se jugaba concretamente en relación con la llegada de las netbooks. Así, entre los docentes con los que trabajé en este primer momento en la *Escuela III* existía una tensión entre los modos en que se proponían alcanzar los objetivos para sus clases y la situación que debían enfrentar en las aulas conectadas por el accionar del PCI. En este sentido, el PCI habilitó una tensión entre lógicas diferentes de organizar el entramado de interacciones que es la configuración del aula. Para sostener los objetivos de sus propuestas pedagógicas en esta nueva situación redefinida por la llegada de las netbooks, los docentes debieron intensificar la lucha por el sostenimiento del control del orden, la lucha (como muestra el apartado anterior) por la atención en sus clases, y por fijar los límites del tiempo y del espacio del aula.

¿Cuáles fueron las estrategias que los docentes desarrollaron como un modo de contener/encausar los usos juveniles de las netbooks en sus clases? En la *Escuela III*, las distintas estrategias de recepción de las netbooks se juegan sobre lo que los docentes experimentan como una tensión entre las formas de operar del dispositivo del aula tradicional y las nuevas formas de regulación de las interacciones a las que la lógica de la digitalización de las nuevas tecnologías habilita.

La literatura,<sup>59</sup> que de modo dispar, desde distintas perspectivas y desde distintos lugares de producción/enunciación, ha comenzado a indagar en los efectos que el PCI produjo entre los agentes escolares y sus tensiones con las gramáticas escolares, sostiene que con la incorporación de las netbooks actualmente se desarrolla una tensión entre la lógica, la temporalidad, la forma de regulación que las nuevas tecnologías promueven de la

---

disposiciones escolares y los saberes “informales” no legítimos.

<sup>59</sup> El diálogo con la bibliografía que aborda los cambios en el trabajo docente en el marco del PCI lo desarrollo en el Capítulo V, cuando me concentro en analizar las dinámicas de traducción del PCI en las aulas por parte de los docentes con que trabajé a lo largo de mi investigación.

digitalización de las interacciones y la lógica de regulación instituida por la escuela. A su vez, es esta bibliografía la que reconoce que tal proceso de transformaciones pone al trabajo docente en el centro de la actual encrucijada que atraviesa la institución escolar.

Algunas investigaciones del campo de las ciencias de la educación (Ros et al., 2014) señalan 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 simultaneidad del dictado unificado de 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 híper personalización de la relación con la información.

Dussel (2011, 2012) señala que, mientras el modo escolar de operación con el saber está fundado en la transición de un contenido común y homogéneo, la atención focalizada, la concentración profunda, la distancia crítica, por el contrario las tecnologías digitales promueven la lógica de la híper personificación de los contenidos, la aceleración, la atención flotante, el acceso casi en la inmediatez, la experimentación e intuición, la emocionalidad. Así, si, como afirma Dussel, históricamente la escuela argentina 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 y disposiciones escolares y los saberes “informales” no legítimos, en la situación actual los jóvenes juzgan las reglas de los procedimientos escolares mediante categorías de percepción y apreciación que adquieren en relación con la apropiación de los nuevos medios.<sup>60</sup>

La llegada de las netbooks movilizó a los docentes de la escuela, como Silvia, a intentar comprender lo que percibían como un escenario en transformación que profundizaría a partir del accionar del Programa. 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 la cotidianeidad del desarrollo de su trabajo en las aulas.

---

<sup>60</sup> Weber y Michel (2008) investigaron cómo este proceso viene cobrando fuerza en las escuelas medias en Estados Unidos. Retomo de este texto la centralidad de esta tensión en el análisis de los desafíos que enfrenta el trabajo docente en la situación que instaura el PCI.

Así, a la novedad de esta situación, de las clases en las aulas conectadas, Silvia suma una particularidad más: para ayudarse a entender estos cambios en su clase ha definido que sus estudiantes son “nativos digitales” y los describe como “una generación que nació con la computadora naturalizada”, lo que hace que ahora en el aula ellos sean “los que saben de compus” y ella quien como docente deba “aprender cómo volver a dar la clase”. Es por ello que, para Silvia, en la situación que se instaura con la llegada de las netbooks, el docente debe pasar a reconocer que “uno maneja los contenidos de la asignatura, y ellos manejan los contenidos de la computadora”. Ante lo cual me explica que la creencia en poder organizar su clase a partir de una asimetría fuerte de conocimientos entre ella como docente y sus alumnos paulatinamente va perdiendo sentido para sí misma y dando lugar a nuevas preguntas sobre su rol en las aulas. Para, Silvia el PCI representa una disputa por sostener su “vocación” y su proyecto de “enseñar” en un nuevo escenario que le impone aprender a adaptarse a este desafío de “trabajar pero con compus”.

Como política pública, el PCI produjo un fuerte discurso que apuntaba a lograr que, junto con la inclusión de las netbooks en las aulas, simultáneamente los docentes comiencen a replantearse su rol como educadores. En este sentido, el PCI representó la alianza entre saberes expertos tecnológicos y pedagógicos que se expresó en la difusión del discurso experto que apuntaba a legitimar la propuesta de que junto con las netbooks en las escuelas se introduzca una redefinición del rol docente, de la relación del docente con el saber autorizado, en sus relaciones pedagógicas (este es el discurso que sostiene como tónica la interpretación de la llegada de las netbooks como “una revolución educativa”).

“Docente facilitador”, “docente curador”, “docente 2.0”, “docente activador”, “docente promotor”, son algunas de las figuras que movilizan los debates que impulsa la acción 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, junto con la distribución masiva de las netbooks, una renovación del modelo pedagógico de la escuela con la implementación del llamado “Modelo 1 a 1” (Sagol, 2011).<sup>61</sup> Con ese objetivo, produjo una extendida serie de documentos y materiales oficiales realizados por expertos, especialistas, funcionarios: ensayos, artículos de opinión, videos tutoriales, portales

---

<sup>61</sup> En el Capítulo V brindo una explicación detallada de la propuesta del PCI sobre el “Modelo 1 a 1”.

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 (Rogovsky, 2013), hacia el docente como “activador”, “promotor”, “facilitador” dentro del proceso de enseñanza en el marco del “Modelo 1 a 1”. En este sentido, para Silvia, a diferencia de otros docentes de la escuela, el PCI representó mucho más que el reparto o la entrega masiva de netbooks a cada uno de sus estudiantes: significó “un desafío al rol docente tradicional”, un riesgo de dispersión, pero también una “oportunidad”; es la posibilidad de sostener el proyecto de “enseñar”, volviendo a interpelar ahora con imágenes, con videos, con otros lenguajes. El PCI también significó para Silvia nuevas capacitaciones, posibilidades de redefinir su tarea como docente, de “reenganchar” a los estudiantes.

Como lo expresan las reflexiones de Silvia, a partir de este primer momento en algunos docentes el PCI comienzan a movilizar una serie de debates sobre la redefinición de su rol en un escenario donde las nuevas tecnologías descentrarían la autoridad docente fundada sólo en la portación de un saber. En la combinación de la acción de este proceso de revisión del rol docente que impulsa el PCI y los desafíos que deben enfrentar cotidianamente en el aula conectada, los docentes como Silvia se ven a sí mismos en este primer momento ante una encrucijada: incluir o no las netbooks en su propuestas y cómo hacerlo sin abandonar los objetivos propuestos.



“¿Te estás preparando para lo que viene?”

Imagen difundida por el Portal Educ.ar.

Las ocasiones en que conversé con Silvia sobre cómo veía la llegada del PCI en la escuela, se encargó de dejarme algo de su postura en claro: estaba de acuerdo con la “modernización” que implicaba la incorporación de las tecnologías digitales en la educación, y por lo tanto con el lanzamiento del PCI, pero era fuertemente crítica de la forma práctica, de la modalidad en que se tuvo que enfrentar la entrada de las netbooks en la escuela. Por lo que su posición mostraba una tensión, producto del temor compartido, que percibía en los docentes ante la novedad que en ese momento representaba, y el discurso de cambio institucional que impulsaba, el PCI. Para ella, el PCI no era una acción en sentido contrario a los valores que defiende la escuela –es decir, a lo que Dubet (2006) llamó el programa institucional de la institución–, sino algo que, “así como está” (decía intentando señalar que ella esperaba que la situación se modificara para mejor), erosionaba y violentaba el trabajo docente sobre las fronteras de los límites escolares.

La conformación de las fronteras escolares, de la frontera del aula, es decir, de lo que regula qué es legítimo que ingrese en la situación áulica, cambió con la llegada de las netbooks. En la *Escuela III*, la capacidad de definir los límites de la frontera entre el “adentro/afuera” y el control de ese límite constituye uno de los recursos centrales para el dispositivo de regulación y contención de los conflictos. Como Silvia, otros docentes percibieron que con la llegada de las netbooks estos límites comenzaron a “desbordarse” ante la conexión total que el PCI habilitaba a las redes sociales digitales (principalmente a Facebook) en las aulas. La asociación docente entre este “desborde” y la “peligrosidad” que ello implicaba<sup>62</sup> abonó las controversias ya existentes en la escuela sobre los sentidos de las netbooks y del PCI.<sup>63</sup>

Estas tensiones que el PCI habilita al promover la lógica de la digitalización en las tramas escolares puede esquematizarse en una serie de oposiciones que los actores movilizaron para interpretar los conflictos que identificaron con la llegada de las netbooks. Visto desde la

---

<sup>62</sup> En el capítulo siguiente me enfoco en dar una explicación de esta asociación docente y la problemática de los “límites”.

<sup>63</sup> Lago Martínez et al. también relevan la centralidad de estas preocupaciones durante este primer periodo del PCI entre los docentes: “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).

posición de los docentes, estas oposiciones (que en los capítulos siguientes irán ganando mayor densidad descriptiva al mostrar cómo operan en acto) podrían presentarse del siguiente modo:

Escolar. Escritura.	Digital. Oralidad.
Territorial (límite – frontera)	Desterritorializado (ubicuo – sin límite)
Temporalidad cara a cara – Temporalidad institucional.	Temporalidad de la red – De la sociabilidad amical.
Atención – Concentración.	Multiatención – Dispersión – Lógica lúdica.
Moralidad del esfuerzo. Meritocracia. “Trabajar” = leer, concentrarse.	Moralidad de lo colectivo, del acceso instantáneo. Facilismo del “corte y pegue”.
Saberes legítimos escolares. Producción en la lógica de “la función autor”. El libro como unidad del conocimiento.	Producción en lógica colectiva, cooperación/disputas en red. Lo digital como fuente del conocimiento.

### Enfocar las tensiones

“La llegada de las netbooks” a la *Escuela III* ha tenido significados diferentes para los actores entramados en la implementación del PCI, que han resultado en la emergencia de una serie de tensiones. Las netbooks son un objeto de disputa en distintos niveles de significación. Durante el periodo que describí como “la llegada de las netbooks”, el PCI ha significado en las tramas escolares de la *Escuela III*: la introducción de expectativas sobre el cambio institucional de parte tanto de los docentes como de los jóvenes; el desencuentro entre expectativas recíprocas por parte de ambos grupos, en relación con los usos efectivos de la tecnología y de cómo esos usos deberían cambiar la dinámica institucional de roles; la introducción legítima a las aulas de un tipo de sociabilidad juvenil específico que pone en el centro de sus acciones los usos de las nuevas tecnologías; la gradual conformación de una situación áulica novedosa en la que el rol docente tradicional sufre cuestionamientos y replanteos, habilitando nuevas estrategias emergentes que comienzan a cobrar fuerza.

El modo particular en que la inserción de las netbooks en la *Escuela III* introduce, dinamiza y a su vez deja irresuelto, latente, el conflicto entre los agentes escolares, dependió de cómo se fueron desarrollando a lo largo del tiempo cada una de estas tensiones que describimos.

De modo tal que las netbooks resultaron ser objetos que los distintos actores intervinientes percibían de diversos modos, sin que pudiera llegar a cristalizar *un* acuerdo sobre las propiedades educativas, lúdicas, incrementales de estas.

Para precisar estas diferencias y describir estas tensiones, mi inserción en las tramas escolares fue simultánea al transcurso en que el Programa comenzó a implementarse en la *Escuela III*, acompañando los distintos períodos de su implementación. Hasta aquí he presentado como un punto de partida deliberadamente inicial una primera aproximación a las categorías que luego encuentran una mayor densidad empírica en los siguientes capítulos, enfocando sobre aspectos y dimensiones puntuales del proceso de traducción del PCI por las tramas escolares que permitan captar cómo estas operan en acto.

En el siguiente capítulo enfoco sobre este proceso al nivel de las tramas institucionales, visto desde la posición del equipo directivo y los docentes con que trabajé en la *Escuela III*.

## Capítulo II “*Hoy ser docente es poner límites*”. La llegada de las netbooks: crisis, redefinición y actualización de las fronteras escolares ante la digitalización

*Y ahora, ¿cómo ponemos límites? [...] ya no es suficiente con ubicar al dispositivo tecnológico en un espacio común, para usarlo juntos o por separado (bajo ciertas condiciones o la mirada atenta y controladora de los adultos). Hoy los chicos se conectan, navegan y relacionan en y desde la calle, en el transporte público, en la plaza... donde sea, en cualquier momento.*

“Los desafíos de la movilidad y la ubicuidad”,  
Artículo del portal de Ministerio *Edu.ar*<sup>64</sup>

En la *Escuela III*, el PCI representó la emergencia de una nueva problemática. La llegada de las netbooks habilitó la intensificación de un proceso que venía desarrollándose previamente: la digitalización de las interacciones escolares. Para los actores, el PCI representó nuevas maneras de actuar, nuevos cursos de acción, nuevos lenguajes, nuevas modalidades de conflictos. Y, a su vez, al promover una mayor digitalización, como proceso emergente se articuló en relación con problemáticas escolares ya configuradas. Así, el proceso de digitalización acelerado por el accionar del PCI fue algo que los actores *volvieron* controversial en todos sus aspectos y que se sostuvo (no sin intensidades, modulaciones, atenuaciones) a lo largo del periodo 2011-2015.<sup>65</sup>

---

<sup>64</sup> Fuente: <https://www.educ.ar/sitios/educar/blogs/ver?id=122070&referente=estudiantes>  
Consultado el 21 de diciembre de 2015.

<sup>65</sup> A lo largo del texto, antes que adoptar a priori una definición de digitalización como concepto, intentaré desarrollarlo como procesos: explorar y describir qué representó en las tramas escolares para los actores, concretamente en sus acciones cotidianas, este proceso que la implementación del PCI profundizó/agudizó al dar las condiciones de posibilidad de una conectividad ubicua en el espacio escolar. Así, intento describir la forma singular que toma en esta configuración el proceso de digitalización que algunas investigaciones están mostrando como transversal a distintos espacios sociales (Winocur, 2014; Zukerfeld, 2014). En un plano más general, la bibliografía local (Benítez Larghi, 2010; Benítez Larghi et al., 2011; Urresti, 2008, 2015; Zukerfeld, 2014) ha estudiado el proceso de digitalización creciente como el resultado de una serie de acciones y condiciones combinadas que se vienen desarrollando con mayor fuerza con años de anterioridad a la aparición del PCI. Una de esas condiciones es la actual masificación del acceso a las nuevas tecnologías digitales transversal a distintos sectores sociales. La bibliografía explica centralmente esta masificación por tres factores: (a) el sostenido crecimiento del mercado interno en la Argentina en la última década;

El objetivo de este capítulo es recomponer las teorías docentes sobre los conflictos que introdujo el PCI con la emergencia de la digitalización (y, dentro de este proceso, puntualmente el periodo de la llegada de las netbooks). Explicar cómo ello se relaciona con los cambios en los modos de definir y practicar los límites entre lo escolar y lo que los docentes llaman “lo no escolar”. Describir cómo es que los conflictos que moviliza el ingreso a la escuela de las netbooks del PCI producen que en las conversaciones y reflexiones cotidianas de los docentes se jerarquicen las discusiones sobre la definición y el control de los “límites” escolares. Y, a su vez, mostrar cómo es que, en tanto política pública, el PCI quiere decir distintas cosas para distintos agentes escolares según el lugar específico que ocupen de la trama institucional de la *Escuela III*.

Ante este escenario, ¿qué acciones emprendieron los docentes a partir de la digitalización? ¿Qué cosas se hicieron institucionalmente para tratar esto que perciben como una nueva problemática? ¿Qué preguntas se hicieron y cómo?, ¿con qué marcos de interpretación dieron las primeras respuestas? ¿Qué explicaciones se elaboraron? ¿Qué metáforas explicativas aparecieron? En la *Escuela III*, el estilo de gestión del cuerpo directivo fue clave para la inclusión del PCI y las netbooks en las aulas. En este capítulo se desarrolla una explicación empírica de las acciones que el equipo directivo ha tenido en las formas cotidianas de organizar los recursos, categorías, marcos interpretativos que promueve el PCI en tanto política de inclusión digital. Por ello, en las descripciones hay una mayor presencia de las voces de Gabriela y Mariela, las directivas. A su vez, enfoca las transformaciones y las acciones docentes a nivel de las tramas institucionales durante este primer periodo de implementación del PCI en relación con la configuración de la gramática escolar<sup>66</sup> (Tyack y Cuban, 2001).

---

(b) la reducción de los costos de estos bienes en el mercado; y (c) la acción de políticas estatales orientadas a la inclusión digital. A su vez, estos tres factores se enmarcan en un proceso más amplio de cierta “democratización del consumo” (Kessler, 2014), en el que se observa un mayor acceso de los sectores populares a una multiplicidad de bienes de consumo y al microcrédito financiero (Wilks, 2013).

<sup>66</sup> Investigaciones del campo local como Dussel (2006), Núñez (2010, 2013), han retomado los planteos de Tyack y Cuban (2001) que 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 currículum y el formato libro, expide calificaciones como certificación de niveles de aprendizajes, construye límites claros

En el caso de la *Escuela III*, la digitalización produjo una reelaboración y una actualización en el trabajo docente sobre los “límites” escolares, y habilitó el ingreso de nuevas preguntas a partir de enfocar la actividad, el rol docente, y su vínculo con los usos de las tecnologías digitales. A su vez, durante el desarrollo de estos procesos, lo que también van a mostrar paulatinamente las descripciones es que, si bien hay una “modernización” del discurso en relación con la aceptación de las “promesas” de la inclusión digital de las nuevas tecnologías a la educación, en las prácticas el dispositivo institucional refuerza un trabajo sobre los límites de lo escolar excluyendo aquellas acciones juveniles con las nuevas tecnologías consideradas, en distintos niveles y por distintos motivos, peligrosas.

La afirmación de Mariela, “hoy ser docente es poner límites”, antes que una postura *a priori* es una conclusión moral a la que los agentes escolares con los que trabajé arriban luego del proceso que describo. Hoy, en la digitalización, el problema de los límites se jerarquiza al punto de que es parte constitutiva del “ser” y el *deber ser* que sostienen estos docentes. Así, las metáforas que enuncian para interpretar este escenario remiten a la imagen de las fronteras del santuario que se agrieta, del afuera que filtra en su interior, y en consecuencia un adentro que se desborda. Las imágenes se “filtran” de las redes sociales hacia la escuela (y viceversa), los estudiantes se “envician” (se exceden) en sus usos de las netbooks, y ante este tipo de conflictos la escuela queda “desbordada”. Son metáforas espaciales que remiten a un espacio en particular, a un territorio definido por esos límites que se desdibujan, el espacio de su responsabilidad: la escuela.

Este proceso que vivieron los agentes escolares de la *Escuela III* encuentra relación con una serie de investigaciones que han tratado el problema de las fronteras escolares, en especial el modo en que la escuela trata/dialoga con las “culturas juveniles”. Dubet y Martuccelli (1998) señalaban las distintas modalidades en que las escuelas a las que asisten distintos sectores sociales respondían a esta relación con la cultura juvenil y la expresión de las estéticas y estilos en el espacio de la escuela, autonomizándose, separando, cerrando las fronteras. En particular en el campo local, Chaves (2010) señala la tensión entre los discursos negativizantes (“la juventud negada y negativizada”) que tienen lugar desde la institución escolar y los estilos juveniles en la ciudad de La Plata. Núñez (2013: 50) señala este aspecto como parte de *un proceso de desacople* entre los jóvenes y la escuela en el que incluye otros

---

entre los saberes y disposiciones escolares y los saberes “informales” no legítimos.

elementos, entre ellos el de las nuevas tecnologías como parte de la transformación de la sociabilidad juvenil con que el dispositivo institucional debe lidiar.

La línea de la sociología de la educación que se ha dedicado a estudiar el “oficio docente” (Tenti Fanfani, 2006, 2011) ha mostrado que la especificidad organizativa de la institución otorga al rol un espacio clave dentro del sostenimiento del proyecto institucional (Dubet, 2006, 2011). A su vez, estas investigaciones han estudiado cómo en su práctica cotidiana los docentes no reproducen o aplican *vis a vis* reglas, modelos o teorías promovidas por las políticas educativas; razón por la cual Tenti Fanfani (2011) rechaza analizar esta actividad derivada de las “reglas del arte” de las teorías pedagógicas, que, si bien suelen ser útiles y orientar las prácticas, lo hacen en tanto se incorporan al conocimiento tácito de sus disposiciones (que estos autores piensan a partir del concepto de *habitus* bourdiano). En la *Escuela III*, en relación con los procesos de traducción del PCI en tanto política educativa en las tramas cotidianas, los docentes emergen como mediadores estratégicos, como actores “fuertes” de traducción, movilizando saberes, tácticas, sentidos, desplegando controversias y estrategias diferentes a las supuestas en la formulación y el diseño del PCI, convirtiéndose en puntos nodales claves para comprender la forma concreta que tomó su implementación en la vida de la escuela.

### ***“No podemos controlar lo que no vemos”***

La primera vez que escuché el relato sobre “Facebook es para quilombo” fue durante las primeras semanas de mi trabajo de campo en la *Escuela III*. En las notas de campo que tomé del día 26 de octubre de 2011 registré las conversaciones y comentarios que intercambiamos aquella tarde con los estudiantes de 2°. Era una de las primeras veces que conversaba con ellos sin que mediara la presencia de Silvia, la docente que fue mi anfitriona a la cotidianeidad de las aulas de la *Escuela III*.<sup>67</sup>

---

<sup>67</sup> Silvia fue mi anfitriona a la cotidianeidad de la escuela porque, a diferencia de otros docentes (Alberto, Ángela, Sandra, Mariel, Eduardo) que conocí en aquellos primeros pasos en la institución, fue la primera que sin titubeos me permitió asistir regularmente a sus clases, que conociera a sus estudiantes y me vinculara con ellos.

Aquella tarde de octubre, Silvia se ausentó sin aviso –una repentina dolencia estomacal le impidió llegar a la escuela–<sup>68</sup>. Así surgió la posibilidad de quedarme junto a los estudiantes en el patio del colegio durante la “hora libre”. Ninguno de ellos disponía de la autorización para retirarse en estos casos<sup>69</sup> y se quedaron conversando, tomando mate, jugando cartas, tirados al sol, esperando la hora de la próxima clase... Ese fue el momento en que aproveché para entablar la primera conversación a solas y fuera del aula con el grupo de Lucas, Sabino, Iván, Agustina, Nadia, Marcos, Ayelén, Flor, Ezequiel, Maxi, “los pibes de la banda del Alan”<sup>70</sup>.

Converso con los estudiantes de 2° durante una “hora libre” que pasan en el patio de la escuela. Silvia faltó a clase y nadie en el curso tiene firmada por los padres la autorización necesaria para poder dejar la escuela en estos casos. Me siento a charlar con el grupo de Lucas en las escaleras del mástil donde se iza la bandera. Empiezo preguntando si tienen ganas de que lleguen las netbooks y luego trato de continuar preguntándoles sobre qué música escuchan, si tienen Facebook, por qué calle del barrio viven... Lo primero que

---

<sup>68</sup> Días después supe que Silvia atribuyó la dolencia a los nervios que pasaba entonces producto de estar pronta a concursar por un cargo en el *Colegio Modelo* de La Plata, donde ansiaba ingresar a trabajar: “Las semanas anteriores a esta, Silvia ya había faltado los dos días que tenía clases en otros cursos. Yo la había estado esperando para conversar en la sala de preceptores, por lo que, en cuanto la saludé, ella comenzó a excusarse que por causa de un fuerte dolor de hígado había tenido que quedarse en cama y le había sido imposible avisar. Luego, ya en el aula, en otro momento, cuando le repregunte por cómo se encontraba del hígado, me explicó que en realidad no solía tener problemas de salud, sino que en la semanas anteriores le había tocado presentarse a concurso por un cargo de profesora de ciencias sociales en el *Colegio Modelo* de La Plata y que todo era producto del “estrés post concurso, nada grave”. A partir de contarme sobre esto, y volver sobre el tema con muchos otros comentarios alusivos durante la tarde, Silvia me expresa su incomodidad con la *Escuela III*: para ella, dar clases en los otros colegios es preferible antes que darlas acá, donde, me dicen, “todo es más problema” (Registro, *Escuela III*, 09/11/2011).

<sup>69</sup> En aquel momento aún era posible para los estudiantes retirarse del colegio teniendo una autorización firmada por los padres especialmente para estos casos de “hora libre”. A partir de 2014, con la reglamentación de la ley provincial de educación con continuidad pedagógica, en las “horas libres” los estudiantes deben permanecer de todos modos en el establecimiento. Esta ley está asociada a la idea del paradigma de la “inclusión” por parte de los docentes.

<sup>70</sup> Como expliqué en el Capítulo I, los jóvenes de “la banda del Alan” fueron mis anfitriones en el mundo juvenil de la escuela. Con ellos realicé gran parte de mi etnografía.

me responden me intrigó y creo que ellos lo notaron, porque inmediatamente comenzaron a relatarme “anécdotas” sobre Facebook. El primero que me responde es Lucas, me dice: “Facebook es para quilombo”, y pasa a relatarme “el bardo” que se armó entre dos alumnas de la escuela, que terminó con una de las chicas involucradas seriamente golpeada, que al parecer derivó en un conflicto serio que provocó la intervención de la escuela por parte del Ministerio de Educación provincial. Mientras Lucas me cuenta esto me acordé que ya había escuchado algunos rumores y percibido cierta preocupación sobre un episodio de violencia sucedido a la salida de la escuela y que incluía a “bandas” de otros colegios. Lucas me va contando y cuando le repregunto Nadia lo interrumpe y sigue ella explicando dónde comenzó el problema. Lo que les entendí es que, producto de una discusión que comienzan por Facebook entre dos alumnas, acusándose una a otra de “copiona” por haber reproducido (“compartido”) en su perfil de Facebook el mismo link, se desata una pelea en la que progresivamente se van involucrando hermanos, amigos, compañeros del colegio, madres y hasta algunos docentes (¿quiénes?). El conflicto avanza y llega a su clímax en el momento en que un alumno de los años superiores obliga a un chico menor a introducir a la escuela un arma de fuego escondida en su mochila. Alguien advierte a un preceptor de este hecho y la situación es puesta bajo control. A continuación surgen las acusaciones mutuas entre los distintos bandos por la responsabilidad del hecho. Como resultado de esta situación comienzan a circular por Facebook convocatorias a encontrarse a pelear a la salida del colegio. El episodio termina con un enfrentamiento entre alumnos de distintos barrios donde, según me contó Lucas, es apuñalada una de estas dos chicas que comenzaron el conflicto y la intervención de la Policía provincial que dispersa “la batalla campal” que se había generado. Lo que más me llama la atención de sus relatos, del modo en que me cuentan lo sucedido, es el énfasis que ponen en que fue por el uso del Facebook que el “quilombo” llegó a mayores. “Facebook es para quilombo”, me repite Lucas, y el resto asiente.

(Registro de campo, miércoles 26/10/2011)

Cuando comencé mi recorrido por la *Escuela III* preguntando a las personas por las valorizaciones que tenían del PCI, una vez tras otra recibía como respuesta una serie de “anécdotas”, como la anterior, sobre el uso de las redes sociales y en particular Facebook en la escuela: los relatos tramaban una asociación fuerte entre el uso de las redes sociales, las netbooks y la conexión digital.

De forma recurrente, los docentes y estudiantes, como Silvia y Lucas, me contaban distintas versiones (en ocasiones coincidentes, a veces opuestas) de episodios conflictivos que tenían en el centro la cuestión de los usos juveniles de las redes sociales. Las distintas lecturas que los docentes habilitaban de lo sucedido, la insistencia que mostraban en hablar de ello, en reflexionar a partir del tema, me hizo prestar atención a cómo estos relatos y anécdotas operaban como explicaciones, justificaciones de parte de los agentes escolares sobre qué sucedió y sobre qué cambió para ellos con la “llegada de las netbooks”.

En una primera elaboración de la significación que tuvieron para los docentes estos conflictos podemos decir que pusieron en el centro de sus preocupaciones e hicieron cada vez más visible para ellos una forma de sociabilidad juvenil que utiliza los nuevos recursos de las tecnologías digitales para gestionar sus acciones cotidianas con una velocidad inédita, habilitando cursos de acción anteriormente inviables en el espacio escolar; usos que ya no dividen entre el mundo online y el offline, entre virtual y real.<sup>71</sup> Este acontecimiento podría haber sido interpretado por los docentes como un episodio más de conflictividad escolar que se sumaría a una larga lista en la historia de la *Escuela III*. Sin embargo, a los actores involucrados algo de lo aquí sucedido les resultó incómodamente novedoso. En esta secuencia de interacciones, identificaron una constante en cada una de las etapas que fueron sucediéndose para dar la escalada al conflicto: la presencia de los usos de las nuevas tecnologías (en particular de los celulares y de la red social Facebook) como plataforma que vehiculiza las acciones que van tramando el hecho.

---

<sup>71</sup> Desarrollaré en profundidad este aspecto de los usos juveniles de las tecnologías digitales como plataformas de acción social novedosas en el Capítulo IV, dedicado a los usos que los jóvenes del curso dieron a las netbooks del PCI. Allí abordo un conjunto de investigaciones recientes (entre ellos, el trabajo que de modo pionero incursionó en este aspecto: Winocur, 2006) que han estudiado en particular cómo los actuales usos juveniles de las tecnologías digitales ya no dividen entre estos dualismos arriba mencionados (real/virtual).

Marta, docente y asistente social, miembro del *Equipo de Orientación Escolar* que participó en las medidas escolares emprendidas luego del suceso de “Facebook es para quilombo”, me transmitía preocupada sus reflexiones sobre el caso. Su posición me mostraba cómo para un grupo de docentes de la escuela estos conflictos representaban una nueva problemática que reclamaba un esfuerzo de comprensión por su parte, y que no eran simplemente interpretados como episodios particulares o aislados sino como expresiones de algo mayor.

Marta: nosotros no podemos actuar, ni mucho menos controlar, lo que no vemos [en referencia a lo que sucede online entre los estudiantes en Facebook]. Lo que pasa es que nosotros sólo podemos saber de lo que vemos; de lo que no, cómo vamos a hacer. Ninguno de nosotros, ni los docentes con más llegada a los chicos, ni a veces algunos de los propios compañeros, saben lo que pasa en el Facebook. Con el equipo –de asistentes sociales– quisimos pensar qué hacer con esto de las peleas, pero estamos muy metidos en la práctica; necesitamos leer o que alguien con experiencia dé una capacitación y nos cuente qué está pasando con los pibes y todo esto. Con las chicas –del equipo– buscamos cosas para leer, pero no hay nada escrito: es que esto está pasando *recién ahora*. ¡Incluso en la primaria pasa que todo el tema de las redes sociales después nos termina explotando a nosotros acá adentro!”.  
(Marta, docente y asistente pedagógica. Registro de campo, 23/05/2012)

Tal como comencé a desarrollar en el capítulo anterior, la experiencia de los docentes y jóvenes de la *Escuela III* en relación a los cursos de acción habilitados por la digitalización se juega dentro de tensiones más o menos intensas, más o menos fluctuantes, pero siempre controversiales para estos actores. En la sociabilidad de la *Escuela III*, la experiencia con las netbooks se insertó y estuvo sujeta a una tensión (expresada también por Marta) preexistente al PCI y dominante en la estructuración de las interacciones: la tensión que opone el mundo juvenil al mundo de la institución escolar. Esta, cuando es elaborada por los docentes como Marta en términos de oposición entre el mundo juvenil como el “afuera/peligrosidad” y el mundo escolar como el “adentro/puro”, refuerza el conflicto por los usos legítimos de la conexión, las netbooks, las posibilidades de la digitalización. Docentes y estudiantes

sostienen así, invariablemente, versiones complementarias y su vez opuestas de los términos de estas tensiones. Al recuperar los modos en que son planteadas y vividas por las personas con que trabajé en la *Escuela III*, intenté evitar presentar estas tensiones como “productos de la crisis de la escuela” o como conflictos aislados e irracionales provocados de parte de los jóvenes. Por el contrario, intento ir recuperando a través de la descripción de los conflictos y controversias la modalidad de socialización singular en que se forjó el vínculo de los actores en relación con las netbooks y el PCI en tanto política pública. Y, a su vez, presentarlas como la forma específica y concreta en que se produjo en la *Escuela III* la emergencia de la digitalización como una nueva problemática en el espacio escolar.

En el siguiente relato narro condensadamente los eventos, acciones, acontecimientos que desarrollaré con profundidad a lo largo del capítulo, con la intención de dar cuenta de la simultaneidad con que estos se suceden.

### **La trama de conflictos en la emergencia de la problemática de la digitalización**

La primera visita que realicé a la *Escuela III* a mediados de agosto de 2011 fue a través del contacto con Silvia. No fue en ese momento sino luego de otras dos visitas que, a pesar de que aún no habían llegado a la escuela las netbooks del PCI, decidí comenzar allí el trabajo de campo. Sin embargo, el proceso que a continuación intento recomponer, de la digitalización como una nueva problemática emergente para las personas de esta escuela, comienza aproximadamente un año antes de mi ingreso al campo en el mes de junio de 2010<sup>72</sup>.

Así, es importante señalar que los procesos que busco comprender no comenzaron con mi llegada al campo (como un modo de no ignorar, o negar, la historicidad inscrita en la fuerza que tuvieron sobre la *Escuela III* los acontecimientos que aquí narro). Por ello, en las descripciones que siguen preferí intercalar momentos de mi inserción en la escuela en estos primeros meses (de agosto/septiembre a diciembre de 2011 y luego a partir de junio de 2012,

---

<sup>72</sup> A continuación intentaré explicar por qué esta fecha es significativa para los docentes en tanto es el inicio del proceso de incorporación a las tramas escolares de los conflictos que desatan los usos que los jóvenes hicieron de las redes sociales.

cuando son entregadas las netbooks a los estudiantes) que muestran quiénes, cómo y en qué circunstancias me fueron permitiendo reconstruir los episodios que componen el proceso de emergencia de la digitalización como una problemática, en las interacciones entre directivos, docentes, jóvenes, padres, amigos, no docentes, funcionarios de nivel medio, funcionarios de ANSES, técnicos del PCI. De este modo, dado que la emergencia de la digitalización como una problemática novedosa para los actores de la *Escuela III* se representa en una serie de acontecimientos sucedidos en el transcurso del periodo 2010-2012, una sucinta recomposición temporal de las acciones que los actores vincularon –percibieron y experimentaron– entrelazadas a la digitalización puede ofrecer una primera aproximación al cuadro de situación dentro del que este capítulo se desarrolla (sin por ello pretender agotar su análisis por completo).

El 28 de mayo de 2010 se concreta durante el turno tarde la convocatoria organizada por Facebook “La gran rateada platense”, con una concurrencia masiva a Plaza Moreno de estudiantes de “las escuelas de los barrios” (como las mencionan en los medios de comunicación locales que construyeron el hecho como noticia) y con la participación de estudiantes de la *Escuela III*. En las semanas siguientes se intensifican las notas de debate en los medios nacionales sobre “el fenómeno de las rateadas masivas por Facebook”. Tan solo un mes después, en abril de 2010, en un acto presidencial se produce el lanzamiento oficial del PCI. A partir de aquel acto, comenzó a circular en los medios de comunicación el anuncio del reparto masivo de netbooks para cada alumno y docente de las escuelas secundarias públicas del país. Los medios de comunicación presentaron el programa como “la revolución educativa del siglo XXI”<sup>73</sup>.

Casi un año después, el 8 de agosto de 2011, sucede en la *Escuela III* el conflictivo episodio que llamaré “Facebook es para quilombo”, que vuelve a tener una gran cobertura por parte de los medios locales y nacionales. A raíz de estos hechos de violencia escolar, la Dirección Provincial de Escuelas decide la intervención del colegio y, luego de regularizada la situación, el llamado a concurso de los cargos directivos para el año siguiente. A finales de ese mismo año, los técnicos de ANSES comienzan a colocar el piso tecnológico del PCI para dar conexión a Internet a todas las aulas de la escuela, trabajando en todo el edificio del colegio (en las salas de informática, en las oficinas, en las aulas, en los pasillos).

---

<sup>73</sup> Ver las referencias a estos acontecimientos en la Introducción.

En el mes de septiembre, cuando ingreso a la escuela y comienzo el trabajo de campo, Marta y Paola comienzan a trabajar en la escuela como parte del *Equipo de Orientación Escolar* (E.O.E.) con el objetivo de tratar las problemáticas juveniles que ellas vinculan a los hechos de “violencia escolar” de los estudiantes, entre las cuales “el problema de las redes sociales” ocupa un lugar importante. También durante ese mes, simultáneamente, son las elecciones de Centro de Estudiante del colegio, y en ese marco, en los días previos, se organiza la primera sentada y movilización de los estudiantes de la *Escuela III* a la sede de ANSES, a nueve cuadras de la escuela, reclamando por la entrega efectiva de las netbooks del PCI (que ya habían sido anunciadas a la comunidad educativa pero aún no habían sido entregadas en la escuela). Mientras eso sucede, transcurren mis primeras observaciones en la clase de Silvia, en el curso de 2° 3° particularmente.

Dos meses después, en noviembre del mismo año, el E.O.E. organiza el dictado del segundo “Taller de responsabilidad digital” destinado a estudiantes de los últimos años del colegio. Las netbooks del PCI no han llegado aún a la escuela. En diciembre de 2011 circula entre los estudiantes por Facebook una nueva convocatoria de “La gran rateada platense” para volver a encontrarse en Plaza Moreno. Esta terminó siendo menos exitosa que la convocatoria anterior de 2010, pero preocupó sobremanera a las directivas de la escuela.

Al año siguiente, en los primeros meses de clases, el 7 y 11 de mayo de 2012, los estudiantes de la *Escuela III* continúan reclamando por la entrega de las netbooks y realizan la segunda y tercera sentada ante la sede de ANSES. Cortan la calle y sostienen un cartel que dice “y la Igualdad para cuándo?”.

Finalmente, el 28 de junio de 2012 llega a la *Escuela III* la primera partida de netbooks del PCI. Son alrededor de mil computadoras que se entregan durante toda la semana a todos los cursos de 1° a 6° año. Unos días después de las primeras entregas, se realiza en la escuela el acto institucional de celebración del PCI, con la presencia de autoridades zonales de la Subsecretaría de Educación y funcionarios de ANSES<sup>74</sup>. Se pronuncian breves discursos y se entregan simbólicamente algunas netbooks a docentes y personal de la escuela. Aproximadamente dos semanas después del acto institucional, el equipo directivo toma la decisión de bloquear el acceso a las redes sociales mediante la conexión del servidor escolar. Días luego, los estudiantes del curso de “la banda del Alan” me enseñan cómo sortear el

---

<sup>74</sup>Que describí en el Capítulo I.

bloqueo e ingresar de todos modos a mi perfil de Facebook mientras estamos en el aula en clase de Silvia.

Este recorrido por los sucesos del periodo 2010-2012 muestra el entrecruzamiento de acontecimientos a nivel de la sociabilidad juvenil, con transformaciones de la dinámica institucional, y mi ingreso a las tramas de la *Escuela III*. En el cruce de estas tres dimensiones (las dinámicas juveniles, las transformaciones institucionales y mi interés por ingresar a la escuela) se encuentra la digitalización que profundiza el PCI en el centro de las acciones.

**“Defender el santuario”<sup>75</sup>. Teorías docentes sobre la crisis de la escuela y el PCI: digitalización, violencia y límites escolares.**

*La escuela es una organización de fronteras flotantes, de objetivos cada vez redefinidos, de relaciones cada vez reconstruidas; ya no es reductible a la forma burocrática general que la estructura y la encierra.*

*El declive de la institución*, François Dubet (2006: 60)

Durante meses en la *Escuela III*, en cada conversación que sostuve en la que aparecía el tema de las redes sociales, mi interlocutor en algún momento de la charla aludía –directa o indirectamente–, se refería o recordaba los conflictos (que a continuación describo) de “La gran rateada platense”, “Facebook es para quilombo”, o el “Bloqueo” de la conexión a Internet por parte del servidor escolar a los sitios de las redes sociales y otras plataformas, dispuesto por los directivos. Mariela, la vicedirectora de la escuela, solía bromear conmigo al ver mi interés en el tema: “Tengo mil anécdotas con el tema: un master en quilombos con Facebook”, “Acá tenemos todas las semanas mil problemas de ese estilo por el Facebook”. Esta recurrencia me mostraba que estos conflictos habían sido significativos, y causaron un verdadero efecto entre los actores, al punto que para los docentes marcaban el comienzo de una nueva etapa en la institución. Luego de la intervención ministerial que le siguió al

---

<sup>75</sup> Tomo en préstamo el subtítulo de Dubet (2006), que a continuación encontrará justificación.

conflicto de “Facebook es para quilombo” y con la asunción, un año después, de un nuevo equipo directivo a cargo de Gabriela, este comenzó a trabajar en conjunto en un proceso de –en palabras de Gabriela– “reordenamiento de la escuela” que puso el énfasis en el trabajo de redefinición de los límites de las fronteras escolares con el “afuera/no escolar”.

Un conjunto de acciones emprendidas durante los años siguientes por el nuevo equipo directivo y docentes que colaboraban cercanamente con este, como Alberto, Mirta, Eduardo y Silvia, apuntaron a limitar los conflictos, prácticas, conductas, que podrían derivar de los barrios (del “afuera”) hacia el colegio: peleas, acusaciones, provocaciones, comportamientos, insultos, e incluso el rechazo de ciertas palabras, jergas y modos de hablar, ciertas vestimentas (como por ejemplo la prohibición de que los estudiantes ingresen con “viseras” a la escuela), gustos (la música que el Centro de Estudiantes pasa en los recreos), y, sobre todo, la prohibición del uso de los celulares<sup>76</sup>. La intención de limitar este tipo de actitudes que los directivos identifican con la sociabilidad juvenil del barrio es manifiesta. Gabriela me explicaba su objetivo: se trata de marcar la diferencia entre la vida en el barrio y la escuela, entre un tipo de comportamiento y otro:

Es decirle al alumno “No se puede atender el teléfono estando en clase”, “No se puede escribir las paredes de la escuela con –las direcciones de– el Facebook o Twitter”. ¿Viste que hacen esas cosas?... Bueno, “No se puede escuchar todo el día música en el aula” –algunos estudiantes suelen usar auriculares en clase–. ¡Es tratar nada más de que entiendan lo básico!  
(Entrevista con Gabriela, directora, 02/10/2012)

---

<sup>76</sup> Como mencioné en el Capítulo I, la normativa del reglamento interno del consejo de convivencia escolar, pero también la reglamentación provincial, marcan la prohibición del uso de celulares en las escuelas. Este punto es central en el argumento que desarrollaré posteriormente en detalle sobre los usos de las nuevas tecnologías digitales en las aulas en el Capítulo IV. Ya que, a diferencia del ingreso de otras tecnologías digitales, la llegada de las netbooks es legitimado por el marco de sentidos construido e impulsado por las agencias ministeriales y los actores institucionales que implementan la política pública de inclusión digital. Así, siguiendo la metáfora propuesta por Dussel (2012), mientras tecnologías como los celulares ingresan a las dinámicas áulicas “por abajo”, las netbooks ingresan legitimadas “desde arriba”.

Para mostrar a los jóvenes que existe una frontera que cruzar entre dos mundos distintos –el barrio y la escuela–, para lograr que los estudiantes, como dice Gabriela, “entiendan lo básico” de esta delimitación sustancial para los directivos y docentes, luego de 2012 comenzaron a tomarse medidas que incluso a nivel edilicio cambiaron algunas disposiciones del colegio: la puerta del hall principal que da a la calle por la que ingresaba cuando comencé a frecuentar la escuela en agosto de 2011 quedó bloqueada y en su lugar se dispuso el ingreso al establecimiento por el portón verde de chapa de la calle lateral, que da al patio del colegio. Este portón solo puede ser abierto desde adentro por parte de los porteros, lo que vuelve difícil ingresar de la calle a la escuela inmediatamente, sin que medie un tiempo de espera antes de ser atendido. Al año siguiente –en 2013–, las ventanas de los baños de estudiantes que dan a la calle también fueron cerradas usando alambres para evitar posibles “rateadas”; como así también fueron colocadas rejas alambradas –esta vez con alambres de púas<sup>77</sup> sobre las paredes del patio escolar con la intención de proteger el edificio ante los frecuentes robos de bienes escolares –como computadoras– que sucedían tanto en la semana en horario escolar como con la escuela vacía durante los fines de semana.

### **Rateadas, robos, retos**

#### *Ratea por la ventana del baño*

En cuanto llegué al aula de 2° 5° me acerqué a la puerta del salón y me encontré con Silvia charlando con cara de preocupación con la preceptora. Sucedió que uno de los alumnos (Diego) se había “rateado” de la escuela durante el recreo que separa las tres horas de clase de Silvia. “Se fue y dejó la mochila con todas las cosas. No sabíamos si estaba encerrado en el baño o si se fue de la escuela durante el recreo. La cuestión es que fuimos a ver al baño de hombres con el portero y no apareció más... ¡se fue por la ventana!” (Lidia, preceptora del curso). El tema preocupa a Silvia sobremanera. Se angustia cuando me responde que es frecuente que sucedan este tipo de actitudes. “Prefiero que se queden acá adentro haciendo

---

<sup>77</sup> En una reunión del cuerpo de delegados, Agustina y Marcos coinciden en que “la escuela parece una cárcel”. Agustina se queja de que en la escuela pusieron rejas en el baño y alambre de púas sobre el paredón del patio. Marcos hace un chiste: “¡Esto parece *Tumberos!*” (Registro de campo, 09/09/2014).

cualquier cosa antes que se vayan así”. Silvia me dice que se siente responsable por el chico. “Son re bardenos, pero yo soy la responsable de lo que les pasé acá adentro” me repite preocupada.

(Registro de campo, 09/11/2011)

### *Robos*

Carmen –la referente técnica de informática en la escuela– me cuenta sobre los robos de computadoras. Este año robaron siete PC de la sala de informática y dos de la secretaría durante un fin de semana largo en que la escuela quedó sin sereno. Unos días después robaron en un curso tres netbooks durante el recreo. Carmen me cuenta que sospecha de los chicos del barrio: “El problema es que acá entra cualquiera. Recién ahora pusieron más control en la puerta, pero antes nada. Si vos venías, tocabas el timbre y le decías al que te abría que ibas a secretaría, pasabas como agua. Ahora no, ya las porteras preguntan un poco más porque de dirección nos escucharon y se pusieron más las pilas y están más estrictos. Tienen que ser los pibes de por acá nomas. Se llevan las máquinas en la mochila, si les entran perfecto, te vas caminando sin que nadie te vea”.

(Registro de campo, 18/11/2013)

### *Retos*

Llego a la escuela a las 13hs. Intento ingresar por el portón de siempre. Nadie abre. Toco el timbre y espero largos minutos. De casualidad sale un docente y un portero abre la puerta (luego Gabriela me preguntará “¿Cómo entraste?”). Hoy no hay clases. Paro de ATE, adhiere Suteba disidente. Llega Gabriela, hablamos del paro, del rol de los porteros, de la limpieza/suciedad de la escuela los días sin actividad. Atravesamos el pasillo y Gabriela empieza a hablar conmigo en tono cómplice: “Nicolás, no sé si llegamos a fin de año así, querido. El miércoles, paro de auxiliares, no viene ni un preceptor, el jueves para ATE estatales, docentes, preceptores, auxiliares de todo tipo, para todo el mundo, querido” (mientras hablamos, caminamos hacia la puerta).

En cuanto llegamos a la entrada encontramos a Viviana parada en medio del portón evitando el paso. Sostiene unas hojas en la mano que resultan ser las listas de profesores adheridos al paro y los partes de asistencias diarios. Un paso o dos más allá, sobre la vereda, están los chicos esperando por la noticia de si pueden o no ingresar a la escuela. “No hay preceptores para que los cuiden”, me dice Gabriela mientras saludamos a Viviana y nos unimos a ella en

la zona del portón. “Si no tienen clases, los chicos se tiene que volver a la casa”, me explica Viviana. Luego levanta la voz y, mirando hacia el grupo de estudiantes, lee los partes y anuncia: “3° 1°, no viene el profesor, no hay clases; 5° 2° vino la profe pero tienen sólo la primera hora porque tiene mesa de examen...”. Viviana anuncia estos dos cursos porque ve que Mica y Caro, Marcos y compañía (estudiantes de 3° y 5°) están esperando su llamado. Cuando escuchan a Viviana se anotan y comienzan a entrar.

Todos se detienen un instante a saludarme y siguen caminando. Mientras, Viviana les habla a los que van pasando en un tono ambivalente, a veces severo, a veces bromista: “Sacate la visera para pasar”, “No se puede ingresar comiendo chicle, querido”, “Tranquilos, sin gritar”, “A ver, niñas, no se puede venir con el pelo así” (risas). Mientras Viviana sigue llamando y los estudiantes que tienen clases van pasando, uno de los jóvenes intenta ingresar con una gorra y unos auriculares rojos muy llamativos. Viviana lo frena, le exige que se los saque para poder pasar. El pibe se resiste y discuten, hasta que, luego de un breve cruce de palabras, se resigna y ofuscado se saca de un tirón los auriculares y la gorra.

(Registro de campo, 08/10/ 2014)



El portón verde de chapa, entrada del colegio.

Arriba, las rejas alambradas.

Este conjunto de acciones y medidas emprendidas por el equipo directivo fue muy valorado por los docentes de la escuela. Silvia, Mirta, Alberto, Luis, todos ellos me mencionaron,

haciéndome notar, algunos de estos cambios y valorándolos como positivos. Marcando un antes y un después en la cotidianeidad escolar<sup>78</sup>.

Así, este proceso de “reordenamiento de la escuela” promovido como un trabajo de reforzamiento de los límites institucionales muestra que el modelo escolar que opera tanto en Gabriela como en otros docentes encuentra familiaridad con las descripciones que traza la bibliografía que estudia las transformaciones de las fronteras escolares. Chaves (2010), recuperando el análisis de McLaren sobre las tensiones que percibe en los jóvenes en “el estado de la esquina” y en “el estado de estudiante”, sostiene: “que la escuela no promueva un espacio intermedio entre la calle y la institución es la puesta en acto de la frontera que ‘debe’ permanecer rígida entre la socialización institucionalizada y la socialización ‘otra’” (Chaves, 2010: 246). Analizando cómo juegan las percepciones juveniles sobre las situaciones de injusticia en la escuela, Núñez encuentra que en las instituciones donde realizó su investigación

mientras los estudiantes manifiestan su emocionalidad, algunos directivos, pretenden establecer nítidas distinciones entre las actitudes que podrían –o no– suceder fuera de la institución y aquellas que ocurren en su interior, pretendiendo obturar la condición juvenil en beneficio del proceso de construcción del oficio del alumno. (2013: 101)

Y luego agrega:

tal vez estas tensiones se deban a que en la actualidad la condición juvenil ha logrado ingresar de manera más extendida en las instituciones, por lo que ya no existen distinciones tan nítidas entre el “adentro” y el “afuera” escolar. La escuela se ve rebasada y ya no puede obligar a sus alumnos a dejar afuera su condición de “joven”, sus sensibilidades y experiencias. (2013: 101)

---

<sup>78</sup> Ellos también –como veremos más adelante– reforzaron su trabajo sobre los límites con el afuera no escolar en las aulas, en sus clases, en los usos de las netbooks, de los celulares, del recurso de la conexión.

Tenti Fanfani explica que históricamente para los agentes escolares

la escuela era el lugar donde se conservan y difunden valores sagrados que, en cierta medida, estaban “más allá de toda discusión” [...] La escuela era un espacio protegido y autónomo donde se imponían las reglas de la institución (los modos de comportamiento, los modos de hablar, los valores legítimos). Por eso, “las cosas” del mundo no debían “contaminar” el quehacer escolar. (2006, 2011: 12).

Dentro de este marco cobran sentido un conjunto de prácticas relevadas, como la decisión que Gabriela impulsó junto con el grupo de docentes más afines (y que movían a las burlas veladas hacia el “hippismo” de Gabriela que escuché de parte de docentes más reacios, como Leandro): durante unas jornadas que el equipo directivo organizó antes de comenzar las clases en febrero de 2013, junto con la cooperadora de padres de la escuela, con el objetivo de pintar y limpiar el establecimiento, sobre los pizarrones de cada aula se colgó una cartulina escrita a mano con el nombre de un valor a respetar: “*Honestidad*”, “*Tolerancia*”, “*Paz*”, “*Solidaridad*”.<sup>79</sup> ¿Cómo fue entonces que Gabriela elaboró estas fronteras y por qué las explica y experimenta en términos de una “crisis de la escuela”? Dentro de este proceso de reforzamiento de los límites, de “defensa del santuario”, como propone Dubet, ¿cómo se dio para los agentes escolares la llegada del PCI en relación con estas otras problemáticas que experimentan los docentes?

### **Gabriela, directora de la *Escuela III***

*¿Quién es Gabriela como docente?*

Gabriela es la nueva directora de la *Escuela III*. Su concurso se efectivizó a principios del año 2012, sin embargo, asumió y se hizo responsable del cargo en la escuela luego de las

---

<sup>79</sup> Southwell (2011) afirma que la historia del dispositivo escolar argentino puede ser interpretada como la historia del progresivo proceso de hegemonización de las funciones educativas por parte de los sectores medios con el fin de transmitir “sus valores particulares como valores universales” al resto de los sectores sociales que asisten a la escuela.

vacaciones de invierno de ese año, a partir de la mitad del mes de agosto. Tiene alrededor de cincuenta años, aunque siempre se niega a darme su edad. Como directora, me incluyó más en las dinámicas escolares y me tomó más en serio que Sara, la anterior directora.

Gabriela estudió en La Plata el Profesorado en Letras de la UNLP. Desde que se recibió, hace veinte años, es docente en escuelas públicas. Según me cuenta, “por convicción” siempre prefirió intentar no tener que trabajar en escuelas de gestión privada. Cuando hablamos de su antigüedad laboral me dice que hace “tan solo siete años” que trabaja en la *Escuela III*, sin embargo, con orgullo se considera un miembro “permanente” de la institución, ya que en su juventud fue estudiante secundaria –durante dos años– en ella.

Luego de terminar el profesorado, Gabriela continuó estudiando. Hizo una especialización en Educación a distancia en la UNQUI por la modalidad semi presencial: “Cursábamos algunas cosas por Internet y viajamos a rendir, aunque una vez rendimos a la distancia por Skype” (algo que en algunas oportunidades le gustaba recordar para justificar la idea del PCI sobre que es posible aprender en “aulas virtuales”). En 2011 concursó para ingresar en el cargo de directivo en la *Escuela III*. Este es el cargo más jerárquico que tuvo en su trayectoria. Sus compañeras, como Viviana y Silvia, la consideran “una directora joven, con pilas, con carácter” (Viviana).

Gabriela usa lentes, es delgada, de mediana estatura y voz firme. Es madre, tiene dos hijos sobre los que me habla con frecuencia y en ocasiones usa como un recurso para explicarme o justificar su postura ante alguna cuestión específica o conflicto particular de los que debe enfrentar en la cotidianeidad de su tarea. Traza comparaciones entre los comportamientos de sus hijos y lo de sus estudiantes, y entre sus actitudes como madre y como directora: “Les digo a los alumnos: si no es para mis hijos no es para ustedes”.

En su relación conmigo, Gabriela me ha dicho en varias oportunidades, sin esconder algo de enojo, que le impresiona “que siendo tan joven” esté estudiando un doctorado, y tiene una estrategia para lidiar contra eso y reponer su jerarquía ante mi “juventud”. Su estrategia consiste en dos cosas: primero, entre nosotros siempre me dice “nene” en un tono socarrón para marcarme la diferencia de edad y de experiencias entre ambos; segundo, cada vez que conversamos se muestra como una gran lectora, me comenta sus lecturas, me habla de los intelectuales que le gusta escuchar en la tele, me cuenta qué libros leyó en su carrera, y sobre todo... cuánto le interesa el tema de la sociología. Una tarde en la sala de preceptores,

mientras junto a otros profes tomábamos mate y se hablaba de otros temas, Gabriela me miró y me hizo una pregunta descolgada de la conversación: “Weber, Marx y Durkheim, eran los tres clásicos de la sociología ¿no?, me acuerdo bien, ¿puede ser?”, “Sí, claro, son esos tres”, “¡Mirá cómo me acuerdo perfecto! Hasta me acuerdo los textos de Durkheim sobre la educación, ¿puede ser? Algo tenía escrito de eso, ¿no?”. Mientras me habla de “la conciencia colectiva” y la “anomia”, Gabriela sube el tono de voz esperando que el resto de los presentes escuche nuestra conversación. Lidia, la preceptora, percibió esto y comentó: “Ah, pero sos toda una experta, Gabriela”. “Para algo hice una especialización, querida”, respondió Gabriela en un tono bromista, parodiando a alguien que se jactaría de ello. Todos reímos y la charla siguió su curso.

(Registro de campo, 15/08/2014)

*¿Cómo elabora su teoría de la crisis escolar?*

Me reúno con Gabriela a las 9.15hs en Dirección. Conversamos en su oficina, uno a cada lado de su escritorio repleto de carpetas, papeles sueltos, libros de actas, un termo de café y unas tazas vacías. Para mi sorpresa, Gabriela empieza la charla reclamándome un libro de “sociología de la violencia” que, según me recuerda, en algún momento le había dicho que le iba a prestar. No lo recordaba, pero después de una entrevista que tuvimos, y en la que ella no paró de hablar del tema de los niveles de violencia en la sociedad, le había mencionado que quizá le interesaría leer las investigaciones de Miguez y de Auyero.

Me excuso por lo del libro. Le digo que primero quiero leerlo y luego regalárselo. Le sugiero que mejor sería leer algo específico sobre violencia escolar. Me responde que de eso ya leyó mucho los últimos meses, que ya está cansada. Me cuenta que encontró un libro sobre violencias en la escuela, que no le gustó pero que le sirvió para entender algunas cosas. Me da el título y le digo que conozco al autor y que me parece muy bueno. Me intriga saber qué ve ella acerca de su utilidad, en qué le está sirviendo, qué le está haciendo ver de la escuela, cómo se apropia de estas lecturas.

Gabriela me contesta de un modo particular: sin referirse directamente al libro, me comienza a hablar de su recorrido biográfico en la *Escuela III*. Orgullosa, me cuenta que hizo “todo el recorrido” por la escuela primero como alumna y luego como profesora. Y, a continuación, desarrolla su versión de los cambios en la historia de la vida institucional de la escuela según

su experiencia: “Antes, hasta los setenta, la escuela tenía cierto prestigio por ser una escuela de profesores, una institución en la que se formaban profesores, acá se recibían de profesores y luego daban clases en otras instituciones; luego, en los ochenta comienza ya la debacle y a perder ese halo, ¡que en los noventa lo pierde totalmente! (enfátiza), y entra en crisis (hace una pausa, cambia el tono). La escuela se vuelve una bolsa de trabajo y ya del prestigio del antiguo Colegio Modelo donde yo estudié no queda nada, para la gente que trabaja en la escuela, ni para la gente de clase media que mandaba los chicos a acá, pero sí queda algo de eso para los sectores bajos (siempre dice “sectores bajos”, no sectores populares ni trabajadores) que siguen viajando en colectivo desde los barrios con la idea de que la escuela es mejor que la escuela del barrio”.

Cuando Gabriela dice esto, la interrumpo para pedirle que profundice en ese punto: quiero saber cómo ve ella la relación entre “la crisis” de la escuela y que haya cambiado el perfil de los estudiantes que ingresan. Me responde que cree que esto que me relata no es algo que ha sucedido “sólo en la *Escuela III*”, sino que ella ha leído que sucedió en la mayoría de las otras escuelas de la provincia: “Por eso es claro que la familia que pudo empezó a mandar los hijos al privado... Muchas de las familias que antes mandaban acá a los hijos ahora sí pueden los mandan a un privado y chau, problema resuelto”. No la interrumpo y mientras asiento con la cabeza en silencio. Gabriela sigue hablando. Plantea que como resultado de esta crisis hoy “no hay respeto por la escuela”, pero sí una demanda de que cumpla con la expectativa que tienen padres y alumnos de “hacer todo, todo, todo”.

Y ahí Gabriela enfatiza y se entusiasma, retoma su argumento para explicar la violencia escolar, y me dice: “Cuando la escuela entra en crisis, se desata la violencia. Toda escuela recibe la violencia de la sociedad. Violencia de las familias y de los padres con problemas. Tengo mis hipótesis, algunas comprobadas. Hay más consumo de pastillas, drogas, tentativas de suicidios entre los padres y entre los chicos. No es normal que nos estén gritando todo el tiempo. Antes no pasaba. Se respetaba la escuela. La violencia de afuera es tremenda y revienta acá adentro. La tenemos que sufrir yo, los docentes, las secretarias, los preceptores, ¡hasta los porteros, te diría! Quedate un tiempo acá (en la escuela) y ya lo vas a ver vos por vos mismo”.

(Registro reunión con Gabriela en la oficina de Dirección, 02/10/2012)

*¿Cómo se relaciona para Gabriela “la llegada del PCI” con esta crisis de la escuela?*

Mientras la escucho hablar y anoto en mi libreta, sentado del otro lado del escritorio, le pido que me ponga un ejemplo de esto que ella ve como las demandas sobreexigentes o excedidas que recibe hoy la escuela. “Mirá, un ejemplo que te quiero dar con algo de lo que a vos te interesa es un caso que ya conocés, el caso de todos los que vienen a pedir por las netbooks como si nosotros fuéramos *Garbarino*”. Mientras me río de la broma, Gabriela sigue explayándose en lo que a esta altura de la conversación ya casi es un monólogo.

Vuelve a decirme que ella cree que los chicos hacen cosas con las netbooks que “no están bien”: jugar todo el tiempo a los jueguitos, hasta el punto de “la adicción” o “el vicio”, mirar cosas prohibidas (quiere decir que miran pornografía, pero no lo dice), estar en Facebook en horas de clase. Cierra esto diciéndome: “Yo les digo a los alumnos: lo que no es para mis hijos no es para ustedes”.

Le pregunto cómo ve ella lo que pasó en 2011 en la escuela con el caso de la chica atacada (“Facebook es para quilombo”). Me responde que para ella es un claro ejemplo de lo que me estaba explicando hasta recién: “Violencia en la sociedad que explota en la escuela. Acá no generamos nada de todo lo que pasó, pero lo sufrimos igual y nos hicimos cargo. Porque eso que pasó acá, yo no estaba todavía de directora, fue tremendo... tremendo, porque era imposible de pensar que iba a terminar pasando lo que pasó en un día, por una cosa que viene de afuera, por el Facebook incluso de las chicas implicadas, y que termina acá en una cosa tremenda a la salida de la escuela... Por eso, cuando empecé como directora, empecé a trabajar con las chicas del Gabinete de Orientación Educativa el tema de las redes sociales”. Gabriela me comenta que ella les ha encargado al E.O.E. que se ocupen de trabajar el tema de redes sociales y tecnología: “Ellas están con ese tema, organizan charlas, ponen carteles... Yo les pedí que busquen capacitaciones, que trabajen con los chicos, que propongan cosas para que los chicos tomen conciencia”.

(Registro reunión con Gabriela en la oficina de Dirección, 02/10/2012)

La interpretación de los conflictos que traza Gabriela confluye con la clave de explicación (de los actores educativos) sobre la “crisis de la escuela” y muestra que el modelo de escuela que proyecta se relaciona con el que Tenti Fanfani (2006), retomando a Dubet, llama *el modelo de la escuela templo*. Dubet explica cómo opera y persiste entre los docentes

franceses el modelo-imagen de la escuela templo/santuario que construyó el programa institucional (y es significativo recordar y marcar que su investigación es sobre el liceo francés en los años noventa) de la escuela moderna.<sup>80</sup>

Incluso cuando se pretenden progresistas y abiertos, incluso cuando realmente combaten contra el elitismo [como es el caso de Gabriela], incluso cuando ya no tienen ilusiones [la imagen ideal de la escuela santuario] permanece como la referencia central de su experiencia; a partir de ello se organizan sus opiniones. *Ese modelo es una suerte de lugar un poco irreal sobre el que se proyecta la nostalgia de un mundo apacible, de una edad de oro que la mayor parte de los profesores de secundaria en ejercicio nunca conoció y en el cual, sin embargo, se reconocen.* Aun los más jóvenes comparten cierta porción de esa historia mítica que en verdad no es una historia, ni siquiera una memoria viva para la mayoría de ellos. Es una cota a partir de la cual la experiencia profesional se presenta, antes que nada, en términos de crisis. Para mayor precisión, dicha crisis tiene sentido gracias a esa representación. *Esa filiación imaginaria no dice a los docentes qué pueden hacer, sino que les dice por qué sufren.* (2006: 157; resaltado por mí)

La posición docente que expresa Gabriela sobre “la crisis de la escuela” (en tanto *templo* o *santuario* protegido de la sociedad) puede ser en parte, y como una primera aproximación, comprendida a partir de la explicación de Dubet: esta explicación le permite elaborar una interpretación del porqué de la “crisis” y de las “demandas excedidas” que recibe de la sociedad actual (presentado en los términos dicotómicos sociedad/escuela en que compone su explicación Gabriela). Sin embargo, a diferencia del argumento de Dubet (elaborado a partir de su investigación con docentes franceses), el diagnóstico que traza Gabriela y que otros docentes comparten, la interpretación de estos conflictos como confirmación y/o agravamiento de la “crisis”, le permite elaborar ciertas conclusiones morales sobre “lo que está bien” y aquello que es “peligroso”, le posibilita extraer/proyectar líneas de acción para

---

<sup>80</sup> Existe un consenso sobre la influencia que históricamente tuvo el programa institucional del sistema educativo francés sobre la escuela argentina.

operar sobre esta. En los términos del argumento de Dubet, diríamos que la explicación no sólo le dice a Gabriela “por qué sufren”, sino también “qué deben hacer” los docentes de la *Escuela III*: reforzar los límites de la frontera escolar.

Así, desde la posición de Gabriela se trazan líneas de acción en dos sentidos convergentes: la defensa de los límites enfatizando un trabajo sobre la demarcación con el afuera “no escolar”, y a su vez un trabajo sobre los límites al interior de lo escolar focalizado sobre los usos juveniles de las tecnologías digitales. Como señala Dubet, para el programa institucional la idea que se debe sostener, “la conversión en santuario de la escuela, a su vez exige que la naturaleza social del alumno sea ella misma ‘santuarizada’” (2006: 12).

De este modo, para defender las fronteras ante la erosión de los límites escolares promovida por los conflictos de la digitalización, el equipo directivo emprende un conjunto de acciones orientadas a crear “un reordenamiento de la escuela”. “Reordenamiento” que representó un cambio del dispositivo institucional para incluir y afrontar esta nueva problemática. Como lo muestran las descripciones que siguen, este “reordenamiento” consistió en la generación de criterios, lenguajes, clasificaciones, para abordar lo que los docentes y directivos llaman “el problema de las redes sociales”.

### **“El desborde”, “el quilombo”, “la crisis”: lo impuro de la digitalización**

*Convencí al vicedirector de la otra escuela donde trabajo que pusieran Internet sólo en un sector de la escuela, de que no haya Internet abierta. Porque vi lo que pasó acá en esta escuela, que todos usan Internet en todos lados, para hacer lo que quieran, como quieran. Para jugar todo el día, para entrar en cualquier página. Porque, a ver, lo que nos molesta a todos los profes es lo mismo: que si querés dar un video, que busquen en google, o lo que sea online, se te meten en Facebook, se cuelgan con YouTube, se empieza un grupito a pelear, otro grupito a jugar a no sé qué cosa. Y así no sirve, es un lío.*

Mirta, docente, *Escuela III* (11/11/2014)

*“La escuela debe lidiar con dinámicas que la exceden y que no está preparada para tramitar; los caminos de la inclusión digital, muchas veces individuales y contingentes, quedan subordinados a las normativas de una institución rígida, lenta y vertical”.* Zukerfeld (2014: 94).

¿Qué es para los docentes lo que la digitalización –que identifican con el uso de las redes sociales que desde su mirada intensificó el PCI– desordena o erosiona de las fronteras escolares? ¿Sobre qué tipo de “desorden/crisis” se construye el objetivo de Gabriela y el equipo directivo de un “reordenamiento de la escuela”?

Un aspecto central de las reflexiones y del modo en que Gabriela y otros docentes interpretan “el tema de las redes sociales” lo representaba la historización que trazaban en relación con ello. Entre los docentes de la *Escuela III*, aquello que entienden por la “crisis” o el “desborde” en relación con la digitalización se expresaba en los relatos y “anécdotas”<sup>81</sup> que tejen *una trama de conflictos* que asocian y adjudican al uso juvenil de la conexión digital.

¿En qué sentido estos conflictos fueron significativos para Gabriela y su equipo? ¿Por qué los vinculan de modo directo con el PCI y la llegada de las netbooks? Más allá del equipo directivo, ¿otros docentes compartían esas interpretaciones de este proceso? ¿Por qué aparecía tan fuertemente asociado a la controversia existente en las tramas de la escuela en torno a los usos de las “redes sociales” y las netbooks?

Además de conocer las acciones del nuevo equipo directivo, fue la posición de Ángela lo que me permitió comprender la trama de conflictos en que se inserta la digitalización como problemática para los docentes durante este periodo. Una tarde en la Sala de Profesores, Silvia, a la salida de una de sus clases, me aconsejó conocer a Ángela: “Si querés, para saber bien cómo fue lo que pasó cuando empezó el tema de las redes (sociales), tenés que ir a hablar con Ángela”. Ángela me fue presentada por Silvia como “una institución” por su antigüedad y trayectoria en la escuela. Su conocimiento de las tramas escolares era reconocido. Paola

---

<sup>81</sup> Como explica Daniel James (2004) en *Doña María*, su trabajo sobre la reconstrucción de la experiencia de las militantes obreras en Berisso durante el primer peronismo, el hecho de que las personas nos refieran a algo como una “anécdota” no le da por ello a lo narrado el carácter de “anecdótico”, sino que con frecuencia estas representan las descripciones más densas sobre un conjunto de acciones significativas para ellos y su grupo.

me lo explicaba así: “Ella sabe todo, es re chusma, los chicos le cuentan, hablan con ella, los preceptores hablan con ella. Ángela es buena onda y tiene mucha cancha: ya las pasó todas. Imaginate que cuando pasa algo van a preguntarle a ella porque seguro que ya sabe qué pasó”. Silvia, escuchando a Paola contarme esto, se tienta y se ríe. Con esta recomendación fui a las clases de Ángela. Quería ver qué se contaban entre sí sobre estos temas las docentes. Esa tarde comencé a entender que relatos como los de “Facebook es para quilombo” son explicaciones que los docentes se cuentan entre ellos y empecé a prestar atención a la importancia que en esto tenían las justificaciones (Boltanski, 2001) de cierto resquemor ante la llegada de las netbooks.

### **¿Te imaginás cuando lleguen las netbooks? Angela y la genealogía docente**

“Cuando dieron la noticia de que iban a dar las maquinas (del PCI) empezamos justo a tener los problemas con las rateadas que se armaban por el Facebook. Me acuerdo que hicieron una en Plaza Moreno que fueron un montón de chicos de acá de la escuela que yo obviamente que conocía, o porque habían sido alumnos míos o porque los conocía de verlos pasar. Esa vez lo de Plaza Moreno fue tremendo, porque tuvo mucho éxito. Nadie se lo esperaba, la verdad, que fueran a juntarse tantos chicos... Me acuerdo que veía las noticias y pensaba: ‘No, mirá cómo se conoce la escuela; qué triste, con tantas cosas buenas para contar, que se haga famosa por esto...’. Me daba cosa.” Le pregunto si le daba bronca. “Un poco sí, porque lo que ponían era todo sobre la pelea que se armó con la Policía y todo era sobre la violencia, el descontrol, y quedaba nombrada la escuela como parte de todo eso... Y yo trabajo acá hace años, entonces los que veían las noticias me preguntaban (hace una pausa). Yo decía que era algo más general, porque me acuerdo que también hicieron una rateada en Mendoza que la armaron por las redes sociales y era algo medio... (duda) moda nacional, viste que eso de las modas a los chicos se les pega, ‘Si todos lo hacen yo también quiero’. Bueno, para mí fue algo medio ahí que era de moda. Después hubo otra (se refiere a otra convocatoria por Facebook) que por suerte no fue lo mismo. De acá de la escuela, ya hablamos con los chicos. No tuvo tanto éxito.” Le pregunto si ella pensaba que el tema de las redes sociales estaba relacionado con las netbooks del PCI. “¡Y sí! Cuando pasó lo de la intervención (de la escuela), ese año, nosotros nos mirábamos y decíamos: “Si esto es así, ¿te imaginas ahora cuando entreguen las netbooks? ¡Lo que va a ser!” (risas).

Cuando Ángela me comentó esto, estábamos en el pasillo caminando hacia el aula, casi por ingresar, y sus alumnos ya estaban dentro esperando que comience la clase. En el apuro por continuar la charla antes de la clase, le pregunté si efectivamente ese temor se confirmó una vez con las netbooks en las manos de los jóvenes. Como justificándose ante mi pregunta, que creo que leyó como un cuestionamiento directo, su contestación fue: “Mira, a mí el tema de las cámaras, de los celulares, de las maquinas en la clase... desde ahí que no me cierra del todo. El caso que a mí más me dolió fue el de un alumno mío que yo lo quería, lo apreciaba, porque era un buen estudiante, tranquilo, cumplidor, un alumno responsable, y se tuvo que ir de la escuela. Los chicos no lo dejaban tranquilos, le ponían cosas en la Facebook, lo tomaron de punto y no lo dejaban en paz. Le subían videos, le ponían una foto de él con dibujos o cosas agresivas, todos chistes y cosas agresivas para él. Después, viste, eso que le dicen cyberbullying.<sup>82</sup> Ese tipo de cosas siempre pasan, toda la vida pasaron, pero le ponían todo el tiempo cosas horribles y el chico se fue: se cambió de escuela. Me dolió ese caso”.

(Registro de la entrevista con Ángela, 03/09/2013)

El mapa, la genealogía,<sup>83</sup> la serie que trazó Ángela esa tarde sobre estos distintos conflictos, hizo que me interesara por saber más sobre ellos. A partir de su relato (por el modo en que

---

<sup>82</sup> “Ángela me explica por qué es que no deja sacar fotos con los celulares en el aula. Me explica mientras reta a un estudiante por estar justamente sacando una *selfie*: ‘Porque sacan fotos, después las cambian y las hacen circular distintas. Le ponen otro cuerpo y le dejan la misma cara. *Las escrachan*, como les dicen ellos. Ya me pasó que subieron (a Facebook) fotos mías con otro cuerpo: un cuerpo de vaca con mi cara (se ríe). Mirá, justo hablando del tema (señala a dos chicos que en el fondo del salón están posando para sacarse un *selfie* con el celular). ¡Ey! (les grita), ¿qué te dije de sacar fotos en clase, Facundo? Mirá, justo que te estaba diciendo de esto’, se queja conmigo. Ángela me cuenta en detalle un episodio en que se filtran a las redes unas fotos vergonzantes de Juana, una estudiante. Su relato entra en contradicción varias veces. Me dice que tiene de amiga en Facebook a Juana, después me habla mal de los jóvenes que tienen Facebook con muchas fotos ‘exhibicionistas’, de los docentes que tienen a todos sus alumnos de amigos en Facebook y no cuidan ‘la privacidad’. Cuando habla sobre el tema de las redes me atiborra de chismes y vericuetos, me da los pormenores de un teléfono descompuesto entre los alumnos implicados en el suceso de las fotos de Juana que no logro retener...” (Registro clase de Ángela, 5/09/2014)

<sup>83</sup> Desde una perspectiva etnográfica, la introducción en las descripciones y análisis de un plano que recomponga la historicidad de las prácticas no puede ser realizada sólo apelando a la idea de “contexto sociohistórico”; por el contrario, como propone Guber (2009), este nivel metaanalítico que representaría la incorporación de la dimensión histórica deber ser realizado sobre la base de la

historizaba estos acontecimientos, y por su diferencia en relación con la posición de los docentes “nuevos”) inicié una búsqueda de las noticias que Ángela recordaba haber visto o leído y que hasta entonces desconocía. A su vez, la posición de Ángela me ayudó a pensar cómo es que el conflicto de “Facebook es para quilombo”, que hasta entonces había captado mi atención, y que a los ojos de los medios fue presentado como un acontecimiento excepcional o extraordinario, en realidad tiene lugar dentro de una trama escolar cotidiana, dentro de una serie de hechos más “banales”<sup>84</sup> en relación con los cuales lo sucedido en esos conflictos cobra sentido y se torna significativo para los docentes de la *Escuela III* con los que he trabajado.

Así como lo muestra la trama de conflictos en la que Ángela y otros docentes sitúan la llegada de las netbooks, estas no llegan a las escuelas en el “vacío”, libres de conflictos, ni tampoco “aterrian” o “impactan” en la realidad escolar presupuesta en las teorizaciones sobre el vínculo tecnología-sociedad presentes en el diseño del PCI.

La emergencia de la digitalización como una problemática novedosa para los agentes escolares en la *Escuela III* se expresa en el transcurso del periodo 2010-2012 en una serie de acontecimientos articulados. Para la comprensión que fueron elaborando los docentes de lo sucedido, el conflicto de “Facebook es para quilombo” formaba parte de una serie más amplia de sucesos que estos leían como parte de un proceso mayor: la crisis de la escuela. Así, como lo demostraba la posición de Ángela, la llegada de las netbooks era pensada por estos

---

preeminencia de la lógica de la “teoría nativa” o del modelo nativo de interpretación que se está buscando comprender. Ya que es el modelo nativo, o la recomposición de las interacciones de una red de actores, y todas las interpretaciones que emergen de ello, lo que da validez o no a la introducción de cierta historización, o a la introducción de cierta serie histórica, a partir de respetar (de no sobreinterpretar) la lógica interna del punto de vista que se pretende historizar. La validez de la recomposición histórica de ciertas prácticas (como parte del análisis) está dada por la coherencia que sostenga con la construcción del objeto de investigación, que a su vez está en diálogo con el modelo nativo (Peirano, 2004). En este caso, la posición que logro recuperar a partir de la posición de Ángela y no a través de un criterio ajeno a los actores escolares.

<sup>84</sup> La posición de Ángela, que luego encontraré en otros docentes, como Viviana, Paola y Alberto, permite mirar fuera del efecto de la excepcionalidad el conflicto de “Facebook es para quilombo” y emprender un análisis que, como en el caso que se propuso analizar Merklen de la quema de bibliotecas en barrios populares en Francia, procure “restituir un acontecimiento espectacular, como la quema de una biblioteca, en un contexto de más larga duración y dentro de un marco conflictivo más ‘banal’, menos excepcional” (2010: 58).

docentes a partir de los sucesos anteriores, de experiencias previas asociadas a conflictos por “el tema de las redes sociales” hasta entonces difíciles de tramitar institucionalmente.

Por ello, describir con densidad la trama de estos conflictos y lo que vehiculizan los actores me interesa en cuanto aquí se encuentran en juego sentidos nativos que luego se proyectarán en la apropiación de las netbooks del PCI: la asociación de estas con la idea de una peligrosidad latente, compartida por los docentes de la escuela. Como recuerda Ángela que comentaban entre sí: “¿Te imaginás cuando lleguen las netbooks?”.

A continuación desarrollo esta serie de acontecimientos con énfasis en los modos y categorías con que entre los docentes se habla de los conflictos que adjudican al uso de las redes sociales. En particular, tres cuestiones me interesa enfatizar en las descripciones: (I) la transmisión junto con estos relatos de ciertas conclusiones morales, es decir, qué es lo correcto y qué lo penado sobre el vínculo de los docentes con las “redes sociales”; (II) la serie, la genealogía, en la que Ángela, Mirta, Eduardo y Viviana situaban y explicaban estos acontecimientos; (III) que estos relatos en sí mismos son parte activa del trabajo docente para trazar y reforzar las fronteras entre el “adentro” y el “afuera” escolar.

### ***La gran rateada platense***

El modo en que fueron construidas las noticias mediáticas sobre las convocatorias estudiantiles por Facebook a la “rateada nacional” muestra afinidad con los temas que también preocupan a los docentes de la *Escuela III* cuando hablan sobre ellos. Entre docentes, funcionarios responsables del área de Educación y el tratamiento público en los medios, hay una *gramática común* (Boltanski, 2001) sobre cómo se habla de lo que preocupa de estos conflictos con los usos de las redes sociales: la masividad de las convocatorias –y, por lo tanto, la peligrosidad–; la novedad de que las rateadas sean organizadas mediante Facebook; la preocupación ligada a delimitar los alcances de la responsabilidad de la escuela, en particular diferenciando entre los ámbitos de lo privado/público que los usos juveniles de las redes sociales –aseguran– tienden a disolver; y, por último, el sentido/sin sentido de las convocatorias, el comprender para qué se ratean, con qué sentido (las notas en los medios hablan de “moda” juvenil, en la misma línea que la explicación de Ángela).

El viernes 28 de mayo de 2010, en la céntrica Plaza Moreno de la ciudad, una muchedumbre de jóvenes autoconvocados bajo esta modalidad festejaban su encuentro en el horario escolar. La convocatoria realizada por Facebook a “La gran rateada platense” se difundió mediante la creación de una “página” y un “evento” al que los usuarios podían adherir mediante un “me gusta”. Esta página llegó a tener cinco mil adherentes (cinco mil “me gusta”) aproximadamente, y casi el doble de comentarios publicados. Desde ahí se convocaba a todos los estudiantes secundarios de los colegios de los distintos barrios de la ciudad a concurrir el día viernes 28 para encontrarse en el horario escolar en la plaza central de la ciudad. Esa fue la modalidad local de una convocatoria de tendencia nacional que llamaba mediante Facebook a la “gran rateada nacional”. Durante esa misma semana, los medios nacionales mostraron convocatorias similares en San Luis, San Juan, Neuquén, Bahía Blanca, Córdoba, Entre Ríos, Buenos Aires, Villa Gesell y Florencio Varela.

En uno de los diarios locales, *El Día*, la noticia sobre “La gran rateada platense” publicada el 7 de mayo anticipaba el evento. La nota “El faltazo platense” describía la modalidad de la convocatoria y los nombres de los treinta colegios que fueron adhiriendo, entre los que se mencionan las escuelas de la periferia de la ciudad:

Al tiempo que las autoridades educativas pedían la ayuda de los padres para evitar una rateada masiva en todo el país, ayer cientos de alumnos de La Plata siguieron en Facebook organizando el faltazo para el 28 de este mes. La convocatoria, que tiene como punto de encuentro la plaza Moreno, era alentada además con la premisa de superar a la de Mendoza y con la idea de ser una de las más concurridas del país. Por el grupo “*La gran rateada platense*” pasaron alumnos de más de 30 colegios de la región. Entre ellos figuraban chicos de la *Técnica N°1*, *el San Benjamín*, *el Liceo Víctor Mercante*, *el Misericordia*, *el Cristo Rey*, *el María Auxiliadora*, *la Media N° 12*, *la Media 3 de Berisso*, *el Virgen del Pilar*, *el Albert Thomas*, *el Normal 1*, *el Centenario*, *el Normal 3*, *la Media 13*, *La Legión*, *el San Luis*, *el Monseñor Alberti*, *la Escuela N°25*, *la Escuela 5 de Berisso*, *el San Vicente de Paul*, *el Normal 2*, *la Media 26*, *la Media 8*, *el Vergara* y *la ESB 42 de City Bell*. Frente a esto, el subsecretario de Educación bonaerense Daniel

Belinche consideró que la educación “requiere menos espectacularidad. Hoy los chicos se convocan por las redes sociales y hasta compiten para ver qué ciudad junta más alumnos en una rateada. No es para dramatizar, pero tenemos la responsabilidad de analizar por qué está ocurriendo esto con nuestros pibes”.

En las notas publicadas por el diario *El Día* sobre el tema se vincula la convocatoria a “La gran rateada platense” con lo sucedido un año antes en Mendoza y se lo presenta como una competencia entre ciudades a nivel nacional. Al igual que los docentes (ver la genealogía que hace de estos hechos Ángela), las notas colocaban a Mendoza como un antecedente. Durante el mes de mayo, *Página/12* publicó una nota de reflexión sobre los acontecimientos titulada “Por Facebook a la gran rateada nacional”<sup>85</sup>. Esta abre explicando la escala que cobró la problemática, sumando argumentos a una interpretación en clave de “moda juvenil”: “Después del faltazo general en escuelas de Mendoza, surgieron iniciativas en otras provincias y una para todo el país. Se trata de un dilema para las autoridades, que tratarán el tema en el Consejo Federal de Educación”. Y señala dos cuestiones: que la rateada es algo que sucedió siempre, y que el diario, “asumiendo que la rata es parte esencial del proceso de aprendizaje”, no la prejuzga negativa; y que la novedad radica en la modalidad de la convocatoria, ya que “la tradicional práctica estudiantil –ahora masificada y con anuncio previo– culminaría en una Rateada Nacional prevista para el 26 de mayo”. A continuación, la nota presenta la opinión de los expertos a los que consultó puntualmente: Roxana Morduchowicz es consultada como “titular del Programa Escuela y Medios del Ministerio de Educación nacional” y resalta que

no sorprende que los pibes organicen cualquier actividad de conjunto mediante Facebook, ya que el chat y las redes sociales son los principales usos que ellos hacen de Internet. Que en este caso se trate de la rateada, lo veo más bien como una trasgresión puntual. Se combinaron la trasgresión

---

<sup>85</sup> Fuente: *Página/12*, 6 de mayo de 2010. Disponible en: <http://www.pagina12.com.ar/diario/sociedad/3-145214-2010-05-06.html>. Consultado el 3 de octubre de 2012.

propia de la adolescencia y la facilidad que dan las tecnologías para organizar actividades.

Luego se cita la respuesta de Silvina Gvirtz –quien al momento de la nota aún no era directora ejecutiva del PCI–, que pone el énfasis en la cuestión del cambio entre lo privado/público:

el problema está en que se hace público un hecho que históricamente fue privado. La rata no es nada nuevo, pero pertenecía al ámbito de lo privado; sólo se hacía conocer por otros si al chico lo agarraban rateándose. En cambio, a través de Facebook, estos chicos anuncian masivamente la violación de una norma.

Los modos de problematizar las acciones de los jóvenes de la escuela con las redes sociales por parte de los especialistas (tanto aquellos profesionales referidos como expertos tecnológicos y pedagógicos), funcionarios, periodistas, convergen en proponer claves de interpretación comunes sobre los ejes privado/público, transgresión/diferencia generacional, moda juvenil, masividad/peligrosidad. Así convergen en la asociación redes sociales = la violencia.

Durante la *gran rateada platense* se desataron algunas peleas entre los jóvenes participantes. Ante ello, la Policía intervino, lo que dejó como saldo algunos heridos y detenidos. La cobertura que realizaron los medios nacionales de este episodio asoció la violencia al modo en la que la rateada fue convocada: esto es, a través de las redes sociales. La construcción de la noticia resaltaba la modalidad de la convocatoria: “La Plata: varios heridos en una rateada convocada por Facebook” (*La Nación*)<sup>86</sup>, “Cuatro heridos y 11 chicos detenidos durante una rateada convocada por Facebook en La Plata” (*Clarín*)<sup>87</sup>. Y en todas las publicaciones se recuperan las declaraciones de las autoridades ministeriales sobre los acontecimientos. En

---

<sup>86</sup> Fuente: *La Nación*, 28 de mayo de 2010. “La Plata: varios heridos en una rateada convocada por Facebook”. Disponible en: [www.lanacion.com.ar/1269530-la-plata-varios-heridos-en-una-rateadaconvocada-por-facebook](http://www.lanacion.com.ar/1269530-la-plata-varios-heridos-en-una-rateadaconvocada-por-facebook). Consultado el 12 de septiembre de 2012.

<sup>87</sup> Fuente: *Clarín*, 28 de mayo de 2010. “Cuatro heridos y 11 chicos detenidos durante una rateada convocada por Facebook en La Plata”. Disponible en: [http://www.clarin.com/educacion/detenidos-rateadaconvocada-FacebookPlata\\_0\\_269973251.html](http://www.clarin.com/educacion/detenidos-rateadaconvocada-FacebookPlata_0_269973251.html). Consultado el 15 de agosto de 2012.

particular en *La Nación* y en *Página/12*,<sup>88</sup> se reproducen las declaraciones del ministro de Educación que resaltan la función disciplinar de la institución ante este episodio:

Ante los hechos el Ministro de Educación, Alberto Sileoni, consideró ayer que hay que mirar las convocatorias a faltar colectivamente a clases “con atención pero sin dramatizar”, y reafirmó que la escuela “es un espacio de formación, con normas, obligaciones y límites” que no puede permitir este tipo de acciones.

A su vez, los sucesos aparecen presentados como un hecho de violencia “adolescente”: “La rateada convocada a través de la red social Facebook se convirtió en un enfrentamiento entre cientos de adolescentes de varias escuelas de los alrededores de la ciudad” (*La Nación*, 28/05/2010); “La convocatoria a una “rateada” masiva en los colegios secundarios de La Plata terminó con enfrentamientos de adolescentes en pleno centro de la ciudad de La Plata. Se pelearon por viejas rencillas entre distintas escuelas, intervino la policía” (*Clarín*, 28/05/2010). En *Página/12*, la noticia titulada “Una rateada a las pedradas”, publicada al día siguiente, describió de este modo los acontecimientos: “la rateada convocada para ayer por Facebook en La Plata tuvo cierto grado de éxito [...] Todo iba bien hasta que con tanto colegio junto afloraron las rivalidades”. Luego se entrevista a las autoridades educativas y se resaltan sus posiciones:

Antes de esos hechos, el director general de Escuelas bonaerense, Mario Oporto, había pedido tomar una actitud responsable frente a las convocatorias de rateadas masivas a través de Internet. El director general de Escuelas consideró que las “rateadas” convocadas por Internet no son “un tema impactante, pero tuvo lugar en los medios” y consideró que las convocatorias “ponen en crisis sobre quién es el responsable de la educación de los jóvenes, por cuanto, además de la escuela, está la familia”.

---

<sup>88</sup> Fuente: *Página/12*, 29 de mayo de 2010. “Una rateada a las pedradas”. Disponible en: <http://www.pagina12.com.ar/diario/sociedad/3-146574-2010-05-29.html>. Consultado el 3 de octubre de 2012.

### **“Facebook es para quilombo”**

*A raíz de comentar que la vicedirectora lo odia a causa de que su hermano mayor “mandaba la banda” del colegio, Julián me cuenta una versión del conflicto de “Facebook es para quilombo”. Habla de “la banda del Carmen” que vino a pelear con la banda de su hermano (“la banda del bosque”) en la puerta de la escuela. “Vinieron de una, así, sin aviso. En realidad lo armaron por Facebook. Pusieron hasta un evento pero no parecía que se iban a animar a venir igual, ¿viste que por face son todos malos? Pero vinieron y se armó una batalla campal. Mi hermano re peleó, todos pelearon. Igual, vino la Policía al toque... No sé cómo sabían (hace una pausa y me dice ironizando). ¿Lo habrán visto en el Facebook?”*

[Registro de campo, entrevista con Julián, 04/11/2014]

La escena es la siguiente. Un joven entra con un arma de fuego a la escuela; una compañera ve el arma dentro de una mochila, se asusta y corre a avisarle a José, histórico preceptor del turno tarde. Es un preceptor de la escuela con muchos años de trabajo y experiencia, con un gran vínculo y cercanía con los estudiantes, a un nivel de conocimiento de las problemáticas cotidianas del curso que, por cuestiones inherentes al rol que ocupan, no logran tener ni los docentes ni los directivos. José logra desactivar la situación rápidamente al entrar en contacto con el joven implicado y retirarle la mochila, conversar con él, convencerlo para que se tranquilice. No conozco los pormenores de cómo logró desactivar el potencial escenario trágico que representaba el arma dentro del aula, pero hablando con él sobre lo ocurrido me aseguré que estaba convencido de que el joven no había llevado el arma para usarla en la escuela: el arma venía de otra situación (José presupone que de la casa de un familiar o amigo del barrio) e iba para otra situación (él cree, un robo callejero); en la escuela estaba sólo de paso. “El pibe no era un Junior<sup>89</sup>, no era ese el cuadro. El arma estaba en la escuela casi te

---

<sup>89</sup> “Junior” es el apodo del chico que protagonizó un episodio de máxima violencia en la tragedia de Carmen de Patagones. José está haciendo referencia a aquel acontecimiento que fue muy tratado por los medios de comunicación.

diría de casualidad, transportada... El pibe viene de una familia complicada, ¿viste? Lo del chumbo no tenía que ver con la escuela...”, afirmaba José.

El conflicto se activa posteriormente, a raíz de la acusación y el enojo de este estudiante contra “la buchona” que fue a contarle a José sobre el arma. A partir del episodio relatado, el joven fue retirado preventivamente del curso durante algunas semanas y sólo le era permitido ingresar a la escuela con el acompañamiento de una de las asistentes sociales y las directivas que se encargaron puntualmente del tema, de convocar y conversar con la familia, de derivarlo luego a una atención psicológica (según me explicó Marta, miembro del E.O.E.).

Ante esta situación, imposibilitada de tomar represalias en la escuela contra “la buchona”, según me relataron sus compañeros, la hermana del joven portador del arma comenzó a agredirla vía Facebook. Primero acusándola de comentar y poner “me gusta” en las fotos del perfil del Facebook de su novio, y luego acusándola de “buchona” y responsabilizándola por la sanción que recibió su hermano. Así, en el espacio virtual de Facebook se desata una espiral de acusaciones que va implicando cada vez a más grupos, a más actores en los comentarios y agresiones. Ello resulta en una escalada del conflicto en que se ven implicadas “bandas” de los barrios de cada una de las chicas. Los comentarios y acusaciones terminan por sobrepasar el conflicto original, el cual queda desdibujando ante una dinámica de rivalidades mayor. Como consecuencia de esto, el miércoles 8 de junio crean en Facebook un evento convocando para el viernes siguiente a una “Guerra de bandas” en la puerta de la *Escuela III*.

En este clima, la madre de la chica acusada de “buchona” se preocupa y el mismo miércoles concurre a la escuela para hablar con la directora y manifestarle su temor ante la situación (y acá hay un punto problemático que es parte de la disputa: si la madre pone o no sobre aviso a los directivos sobre la convocatoria que ya circula por Facebook). Según su versión posterior, los directivos del colegio le piden que se quede tranquila, que la situación está siendo trabajada y que existe un acompañamiento por parte de la escuela.

Por otro lado, producto de una preocupación que se venía acumulando en el equipo escolar, ante lo que ya por aquel entonces identifican como reiterados episodios relacionados al tema de “las redes sociales”, se decide que esa semana, puntualmente el viernes 10 –el mismo día de la convocatoria en Facebook a las puertas de la escuela–, se dicte para los cursos superiores el primer “Taller de responsabilidad digital”<sup>90</sup>. En él participan todos los cursos de 4° a 6°

---

<sup>90</sup> Luego supe que este Taller es una actividad propuesta a la escuela por parte de un equipo contratado

año de la escuela. El Taller, me cuenta Marta, se concentró en problematizar sobre “los usos irresponsables de las redes sociales por parte de los jóvenes”. En el programa que se les entregó a los docentes y estudiantes que asistieron figuraba entre los temas a abordar el ítem: “Potencialidad de las Redes Sociales: más rápido que de ‘boca en boca’” (ver Anexo el programa del Taller Municipal<sup>91</sup>). Marta recuerda que aquel día se habló “del potencial que tienen las redes sociales, pero también de todos los peligros que traen”. Mientras me contaba sobre el Taller, hizo una pausa y, antes de continuar su relato, con una sonrisa me dijo: “¿Podes creer que los chicos salen de ahí y pasa lo que pasa?”.

A la salida del colegio, al tocar el timbre, la mayoría de los cursos se retiran con normalidad, salen a la calle, se encuentran con las bandas de los otros barrios que habían concurrido, y unos minutos después se desata el conflicto. La convocatoria de Facebook se había ampliado durante el transcurso de ese día a gran velocidad. A una velocidad tal que, como dijo luego Alberto –docente de matemáticas–, los directivos y docentes no registraban que pudiera suceder. En los alrededores, esperando la aparición de los estudiantes, se encontraban “las bandas” de los barrios Del Carmen, Villa Alba, Altos de San Lorenzo (y otros que aparecen en el Facebook creado para la convocatoria –que aún se encuentra activo–, en el que se pueden ver comentarios rivalizadores como “Q BARRIO LLEVA + AGUANTE?”).

Las descripciones que aún circulan –en los medios gráficos, en las redes sociales– sobre lo que sucedió a partir de ese momento coinciden con las imágenes que me transmitían los docentes y estudiantes con quienes hablé luego: “Fue una batalla campal”, “Era un todos contra todos, no sabías qué estaba pasando”, “Cuando la Policía llegó no sabía a quién parar”, “Era una violencia del todos contra todos”. Los chicos de “la banda del Alan” recuerdan como cómica y evocan con gracia la anécdota del verdulero de la siguiente cuadra al colegio que salió llorando de su local hacia la vereda con las manos en la cara a causa de los gases lacrimógenos que la Policía tiró para dispersar la muchedumbre y terminó ingresando en su

---

por la Dirección de Juventud del Municipio de La Plata para trabajar el tema. Este tipo de talleres es impulsado por un equipo de, y surge luego de las rateadas masivas de 2010 y los acontecimientos en Plaza Moreno.

<sup>91</sup> En los siguientes links se puede acceder a las páginas oficiales con la información que la Dirección de Juventud del Municipio brinda sobre estos Talleres de Responsabilidad Digital: <https://www.youtube.com/watch?v=cyzM51TZnFU>; <http://direcciondejuventud.laplata.gov.ar/tag/taller-responsabilidad-digital>.

local.<sup>92</sup> El punto trágico de lo sucedido en la “batalla campal” es la “venganza” de una joven –más tarde fue identificada como una ex alumna del colegio y responsabilizada por el hecho– que ataca con un cuchillo a otra alumna en defensa de “la buchona”, ocasionándole heridas graves en una de las piernas y en el cuello. Afortunadamente, luego de meses de recuperación, la joven víctima del ataque logró reponerse sin graves secuelas físicas. La crónica de los medios gráficos locales (*El día* y *Hoy*) sobre lo ocurrido resalta el carácter “espectacular” y “violento” de los sucesos y lo asocia al hecho de que la convocatoria haya surgido por Facebook.



Foto del diario *El Día* horas después de “la batalla de bandas” a la salida del colegio.

A partir de estos sucesos, la comunidad de la *Escuela III* queda conmocionada. Los medios locales y nacionales cubren el episodio y dan gran repercusión en los días siguientes a las quejas de los padres y docentes contra los directivos. Ante esta situación, el Ministerio de Educación provincial decide la intervención del colegio. Recupero las declaraciones de los funcionarios en los medios locales y las crónicas del hecho:

---

<sup>92</sup> “Lucas: ‘la dire de ahora sacó a todos los que hacían quilombo, los rajó. Esta bueno, pero es más aburrida la escuela ahora (risas). Aunque no tenés que andar cortando clavos. Antes se armaba cada bardo zarpado. Venía la Policía y los pibes se cagaban a trompadas igual, no les importaba nada. Una vez salió en el diario, ¿sabes?’. Nicolás: ‘¿Fue esa vez que un pibe trajo un arma a la escuela?’. ‘Sí, creo que había sido ahí, pero el bardo fue porque vinieron una banda de chabones de todos lados a defender a una pibita que había bardeado a una compañera... La verdad no sé cómo fue, pero me re acuerdo que en el diario salió una foto de la escuela con todas las motos zarpadas de la Policía ¿Viste esas motos re zarpadas con las que andan? De esas ahí, todas en la puerta, en la calle... El verdulero de la otra esquina también la ligó esa vez, también (ríe a carcajadas) le tiraron todas las naranjas a la mierda’ (rien todos). Iván: ‘El verdulero lloraba por los gases y se tiraba a buscar las naranjas al piso’ (risas).” (Registro *Escuela III*, conversación grupal con *los pibes de la tarde*, 01/10/2014)

Esta intervención responde a dos episodios de violencia que tuvieron lugar la semana pasada. El primero de ellos ocurrió el miércoles, cuando una docente de primer año descubrió que uno de sus alumnos tenía en su mochila un revólver. Tras indagarlo junto con la directora, el menor confesó que se lo había dado en la calle, antes de ingresar a la escuela, otro joven, y como no supo qué hacer lo escondió entre sus pertenencias. En tanto, el viernes un centenar de estudiantes participaron de una gresca en las inmediaciones del establecimiento. Una ex alumna, expulsada de esa escuela por mala conducta, atacó a otra con un vidrio de botella [...] Al parecer, el joven que le dio el arma al alumno también estudia en ese colegio, y la chica atacada el viernes es su hermana. Según trascendió, la hermana del presunto dueño del arma habría llamado “buchona” a otra por dar detalles de este incidente. La insultada, entonces, pidió “ayuda” a la adolescente expulsada para darle un “escarmiento” y “vengarse”.<sup>93</sup>

Desde la Jefatura de Inspección distrital se indicó que “se dialogará con todos los actores escolares incluidos en esta situación para abordar una solución al conflicto desatado en la comunidad educativa” [...] un asesor de la Jefatura Regional, dijo que “se intervendrá en forma conjunta con inspectoras de tres áreas: secundario, psicología y educación física, para que desde distintos aspectos se pueda abordar una solución integral. Esta intervención no significa que se desplazará a nadie, todo lo contrario, se trabajará con todo el mundo: autoridades, docentes, alumnos y familias”. El funcionario remarcó que “aunque suene complejo y extraño, se les pedirá a las familias que acompañen a los alumnos en el ingreso y salida de la escuela, para que sepan si ingresan fehacientemente al establecimiento educativo y cuando se retiren

---

<sup>93</sup><http://www.infobae.com/2011/06/13/587313-intervienen-colegio-la-plata-casos-violencia-escolar>.

no generen disturbios. Estamos ante un momento especial, en el que ya se produjo un serio incidente con una chica herida”.<sup>94</sup>

A raíz de este hecho, las autoridades educativas del colegio tomaron una serie de medidas. Incluyó un taller sobre “ser joven” coordinado por asistentes pedagógicos; para ello creó y designó dos cargos nuevos para reforzar el equipo (un asistente social y un psicólogo, designados por la dirección regional de escuelas). Este equipó tomó el nombre de *Equipo de Orientación Escolar*. A partir de allí en adelante, este equipo tuvo, entre otros, el objetivo de trabajar sobre “la problemática de las redes sociales en la escuela” (Gabriela). Además, en los meses siguientes trabajaron en la escuela dos asistentes sociales y una psicóloga dedicados al tema de “violencia escolar”. Estos aconsejaron a directivos y docentes que no aceptaran a sus alumnos como “amigos” en Facebook.

Al mismo tiempo que se inicia la intervención del colegio por parte de las autoridades del Ministerio de Educación de la provincia, comienza el reclamo de los padres y madres de los estudiantes heridos y afectados. Este grupo empezó a organizarse ante la situación, pero sobre todo a acusar agresivamente a los docentes y directivos, responsabilizándolos por los conflictos.

Uno de los momentos en que estos increpan a los directivos se encuentra curiosamente filmado y subido al canal de YouTube del diario *El Día*. Tomé conocimiento de la existencia de estos videos meses después de lo sucedido, ya durante el año 2012, cuando mi interés e insistencia en el episodio hizo que Marisol, la secretaria de la escuela, me enviara por mail los enlaces. En el canal de YouTube del diario *El Día* los videos son anunciados así: “Luego de la batalla campal que protagonizaron los alumnos el viernes, los adultos se quejaron por la falta de seguridad ante inspectores y autoridades de la escuela”. El video muestra al grupo de padres que están reclamando acaloradamente en la puerta del colegio. La escena es una madre hablando con periodistas de distintos medios (entre ellos, TN, la TV Pública, América Noticias, y otros), parada a la salida del colegio; de fondo es posible reconocer las paredes exteriores del edificio y se ven jóvenes circulando con mochilas. Las declaraciones de la madre explicando el reclamo a los medios tienen un tono de desesperación:

---

<sup>94</sup>Fuente: <http://pasado.eldia.com/edis/20110613/buscan-estrategia-contra-violencia-normal-educacion0.htm>.

Supuestamente fue por el hecho de un arma que apareció acá en la escuela y después de eso se armó una batalla campal acá. Pero no es que sólo eran los chicos del colegio. Eran chicos que se juntaron. Y ahora por Facebook han largado otra convocatoria de que esto no va a quedar así, de que esto van a tomar venganza los chicos.

El periodista de TN interrumpe y le pregunta cuál es la respuesta de la directora ante la situación. La madre contesta que, según lo que ella ha leído en los medios gráficos locales, la mamá de la chica agredida, preocupada por lo que había visto de la convocatoria por Facebook, había asistido el día miércoles (dos días antes del conflicto) a la escuela a alertar a los directivos y estos le habían asegurado que la situación no iba a pasar a mayores. Razón por la cual, sobre este punto, luego se disparan una serie de acusaciones cruzadas entre padres y docentes sobre el conocimiento o desconocimiento real de los directivos de la convocatoria que circulaba por los Facebook de los estudiantes. El punto de reclamo e indignación del grupo de padres y madres que responsabilizaba de los hechos al equipo directivo se centraba en la sospecha y acusación de la imposibilidad de que estos desconocieran la convocatoria que preanunciaba la “la batalla campal” del viernes 10 de junio a la salida del colegio. ¿En qué basaban esta acusación? Argumentaba dos cosas: primero, que la convocatoria por Facebook era masiva y por lo tanto era dudoso que ningún docente, preceptor o secretario no supiera de su existencia. Insistían en que los estudiantes habían creado un “evento”, es decir, una página especial para informar sobre el acontecimiento, que está dentro de las opciones que esta plataforma digital ofrece para publicitar una actividad o suceso colectivo y que usualmente se utiliza entre los jóvenes para organizar recitales, encuentros, cumpleaños, fiestas entre todos los “contactos” virtuales. Segundo, esta acusación sobre el conocimiento de los directivos de aquello que sucedía vía Facebook se fundamentaba en el hecho de que en el perfil personal de uno de los jóvenes implicados en “la batalla campal” apareció publicada una foto en la que podía verse a una de las directivas del colegio junto a los estudiantes de este curso abrazados. Así, en el reclamo principalmente una de las madres del grupo se apoyaba en la “prueba” que para ella representaba que en el perfil personal de Viviana, la vicedirectora del colegio (un perfil público, abierto, sin restricciones de

“privacidad”), apareciera una foto en la que estaba “etiquetada” y en la que podía verse a ella abrazada a uno de los jóvenes acusados de agredir a la alumna que en ese momento se encontraba hospitalizada.

La foto, “subida” días antes por el estudiante acusado, había sido tomada por sus compañeros durante una visita escolar a una feria de ciencias en la que Viviana los había acompañado. La imagen era ahora utilizada por el grupo de padres y madres como prueba incriminatoria que volvía improbable, según ellos, el desconocimiento que Viviana manifestaba sobre la existencia de la convocatoria en Facebook y del desarrollo previo del conflicto en las redes sociales.<sup>95</sup>

*Viviana me cuenta su versión de “Facebook es para quilombo”.* “Me acusan a mí por aparecer en una foto en el Facebook con un amigo de la acusada, con la acuchilladora, digamos. Me etiquetaron. Ahí mi Facebook era público, era nuevo, recién comenzaba, no sabía cómo funcionaba. No lo podés evitar: hoy te sacan una foto, te etiquetan y la suben sin que vos ni te enteres. Si estas todo el día con ellos, no podés evitar que te saquen una foto con los celulares, con las cámaras, con las cosas que los chicos tienen ahora; no lo podés evitar. Si hasta filman profesores y lo suben a YouTube para reírse. Lo que me pasó a mí esos días es que unos días antes de este quilombo (se refiere al episodio de “Facebook es para quilombo”). Me llama la atención que Viviana también use el término “quilombo”, porque suele ser más cuidadosa con las palabras) los llevé a los chicos de ese curso a visitar una feria que exponían cosas de ciencia fuera de la escuela, y ahí nos sacamos fotos de la visita y yo estaba con ellos. Me etiquetaron en esas fotos en que salíamos todos y en una yo estaba abrazada con la agresora. Entonces la madre de la chica acuchillada me acusaba a mí por esa foto. Te imaginás que al jefe de nivel ni se le ocurrió mencionármelo, ¿no? Porque no tiene fundamento una acusación de ese tipo.

---

<sup>95</sup> En uno de los videos publicados en el canal de YouTube del diario *El Día* sobre el episodio, puede verse a una de las madres enojadas gritando frente a todo el equipo directivo del colegio que la escucha ensimismado: “Cómo no van a saber nada si en el Facebook aparece la foto del pibe que le pegó con el curso y está la profesora” (mientras señala con el dedo directamente a Viviana). El video muestra que la situación es visiblemente complicada e incómoda para todos los presentes.

¡Yo tengo a toda la escuela en Facebook! (Viviana dice esto en tono paródico, exagerando adrede). Ahora, después de esto, no acepto a más nadie... No, y además le recomiendo a todos los docentes que no acepten a los chicos y, si pueden, a nadie de la escuela en Facebook. Porque en el momento en que le das el “click” a la solicitud (de amistad de Facebook) abriste la *caja de Pandora*, le abriste la puerta a los problemas, seguro que te compraste un quilombo. Acá (en la escuela) todas las semanas tenemos líos de estos, pufs, mil...”. (Registro de conversación con Viviana en el gabinete del E.O.E., 29/08/2014)

Un mes después de sucedido el conflicto, durante octubre de 2011, cuando comencé a frecuentar la escuela y aún no tenía más que un conocimiento superficial de este episodio, me encontré en la puerta del colegio con el “jefe de nivel” al que se refiere Viviana, el supervisor de nivel medio responsable de la seccional del colegio. En una escena que luego se tornaría cotidiana, llegué aquel día a la entrada, golpeé el portón de la calle lateral y esperé que alguien del lado de adentro que da al patio de baldosas me abriera. En esa ocasión, a diferencia de muchas otras en las que me abría una portera o portero, fue el inspector quien abrió el portón y, con un tono poco cortés, me detuvo con una pregunta: “¿Usted quién es y qué cargo tiene?”, me dijo presuponiendo que era un docente y buscando al mismo tiempo confirmación. A partir de mi respuesta (“mi nombre es Nicolás, estoy investigando los usos de las nuevas tecnologías en la escuela”), poco a poco logré entablar con él una larga conversación.<sup>96</sup> En un momento de la charla tuve la oportunidad de preguntarle por el conflicto de “la batalla de las bandas”. Luego de comentar brevemente su indignación ante el hecho y lo que veía como una repercusión exagerada e interesada del conflicto por parte de los medios de comunicación, me preguntó qué me interesaba saber puntualmente. Le contesté que quería saber qué iba a pasar “con el tema de las redes sociales”, si se estaba previendo tomar alguna medida, cuál era su opinión sobre el tema, si pensaba que cuando llegasen las netbooks los chicos se iban a poder conectar a Internet libremente o si se estaba previendo bloquear el ingreso (todos rumores que por esos días había escuchado en la sala

---

<sup>96</sup> Reconstruyo lo siguiente sobre la base del registro de campo del 12/10/2011.

de profesores con Silvia y Eduardo). “Bueno, eso de las redes es complicado (me comenzó a contestar, ahora con tranquilidad), porque es algo personal que tienen que ver más los padres y las familias que nosotros desde acá” (desde la escuela). Fue ahí que escuché la explicación que luego me repitió Viviana: nada de lo que suceda en el espacio virtual/online de las redes sociales puede considerarse como un elemento para motivar, justificar o argumentar una sanción o una medida institucional sobre un docente o un estudiante de la institución (argumento que luego va a variar y encuentra posteriormente otras interpretaciones). “Ni a mí, ni al ministro, ni a nadie (continuó explicado) se le ocurriría tomar alguna medida por algo que es de la vida personal de cada uno, que no debería afectar directamente a la institución, ¿no? Digo, yo puedo saber que alguien del colegio aparece en una foto con un alumno, pero eso no lo puedo utilizar. Mientras sea algo que no afecte a la responsabilidad de la función del directivo, no tengo por qué decir nada.”

Evidentemente, parte de lo que estaba en juego aquí era definir el alcance de la esfera de la responsabilidad docente de Viviana.

La posición del supervisor hacía menos énfasis en la sanción que en la solución. Así, sus respuestas ante lo sucedido lo mostraban adherente al paradigma pedagógico que sostiene que la escuela debe ser una institución que priorice “la inclusión” y a su vez “la contención” de los docentes y alumnos ante conflictos de este tipo:

Acá la idea no es sancionar por sancionar o expulsar a los alumnos con problemas. Hoy nosotros lo que sostenemos es hacerse cargo de este tipo de problemas y trabajar con las familias, con los docentes, para que se pueda llegar a una solución que los incluya. Y en todo caso tomar las sanciones contra aquellos que sean responsables, pero sin expulsarlos del sistema educativo.

Defendiendo un paradigma inclusivo, el supervisor ponía el énfasis en criticar la cobertura “amarillista” del conflicto en los medios: “Esto fue un cimbronazo que los medios usaron porque quieren hablar mal de la escuela. Ellos buscan una escuela para unos pocos o directamente privada”. En este sentido, las afirmaciones del supervisor encuentran un eco en las posiciones que frente al caso tomaron también Sara, la directora en ese momento,

docentes como Silvia y Eduardo, expertos pedagogos que trabajaron en el periodo de la intervención, y los periodistas especializados que cubrieron el conflicto, todos sosteniendo una solución que necesariamente reivindique a la escuela como una institución que debe priorizar la “inclusión social”.

El 16 de junio de 2011, en su columna sobre educación en el noticiero transmitido por la TV Pública, Visión 7, la periodista especializada Mirta Goldberg presentó un análisis sobre este episodio al referirse a “la intervenida *Escuela III* de La Plata por violencia”. La posición que sostuvo sobre la importancia de que ninguno de los alumnos involucrados como responsables fuera expulsado del colegio encuentra *relación directa* con la postura del supervisor y la idea de Sara, la directora, de la escuela como una institución de “contención” de los alumnos. Sara me habla de “aumentar el presentismo”, de “lograr que los estudiantes vengan y que no deserten”<sup>97</sup>. La periodista además sostiene que la escuela no sólo debe enseñar contenidos curriculares, sino también debe “enseñar cómo convivir”, y resalta el tema de las pautas de convivencia.

La *Escuela III* es una escuela de la ciudad de La Plata. Es de las escuelas que se llaman “unidad académicas” porque tiene los tres niveles. Allí hubo algunos episodios de violencia. Un chico de doce años fue obligado por otro

---

<sup>97</sup> Lo que sigue es un fragmento del diario de campo sobre mi relación con Sara, directiva de la *Escuela III* en ese momento hasta el ingreso de Gabriela, en el cual queda claro el diagnóstico que traza de la situación actual de la escuela y su énfasis en el objetivo de la contención. “Llego a la escuela a las 15hs. Luego de ingresar por la puerta del patio, me dirijo a la dirección para intentar encontrar a alguien del equipo directivo. Converso con Sara. Es la tercera o cuarta vez que charlo con ella en dos semanas. Como en las otras ocasiones, comienza hablando ella. Desarrolla un largo monólogo sobre la situación de la escuela: “Estamos en coma, es un momento terminal, pero ojo, viene así hace varios años”. Me comenta con entusiasmo que este año se jubila (“Por suerte ya me voy, yo ya me jubilo”). Cuando repite como diagnóstico de la situación “Estamos en coma, es un momento terminal”, lo hace en parte para justificar su postura según la cual hoy en día los docentes deben ayudar a que “los chicos no repitan por cualquier cosa”. Por eso sostiene que “A los chicos hay que tenerlos en la escuela. Hoy la idea que se tiene que entender es que hay que contener. El aprendizaje vendrá después. Estamos en coma, hay que entender eso. No podemos plantear objetivos de máxima si no tenemos garantizado que los docentes puedan dar las clases como se debe. (Pasa a hablarme en un tono de confidencia) Mirá, acá subió muchísimo el presentismo porque los chicos vienen; con tal de cobrar la asignación, vienen (se refiere a la Asignación Universal por Hijo para la Protección Social); con tal de recibir una compu, los chicos vienen. Ahora, lo que aumentó muchísimo es el porcentaje de repitentes.” (Registro de campo conversación con Sara, 26/09/2012)

chico más grande a ingresar un arma a la escuela entre sus útiles. Bueno, esto generó, trascendió, hubo acusaciones: “hubo buchoneo, no hubo buchoneo”... Le siguió, como sucede en estos tiempos, una convocatoria vía redes sociales a la puerta de la escuela para que dos grupos se enfrenten: los que conocían a este chico que fue obligado a entrar, los que conocían al otro que es el que entregó el arma, se autoconvocaron chicos egresados, chicos de otras escuelas. Batalla campal que culminó con que una de las alumnas ha sido herida y hubo que darle dieciocho puntos.

Acá lo interesante es cuál ha sido la reacción, cuál ha sido la respuesta del Ministerio de Educación de la provincia en términos pedagógicos y de intervención. Porque, algunos años atrás, lo primero que hubiéramos escuchado es “se expulsaron a los alumnos que intervinieron en esto” (hace el gesto con las manos de soltar hacia afuera). La escuela pública, la escuela nuestra, primario y secundario, en nuestro país es obligatoria. Entonces, la escuela tiene que hacerse cargo (cierra los puño y mueve las manos hacia el pecho). Expulsar a un chico es la salida más fácil y es abandonarlo, porque cuando un chico se expulsa de una escuela queda totalmente a la deriva. Hacerse cargo de la trayectoria escolar de todos los alumnos no sólo es hacerse cargo en términos pedagógicos del aprendizaje de contenidos disciplinares, sino también del aprendizaje de la convivencia. El Ministerio de Educación intervino esta escuela. No es una cosa muy usual que se intervenga una escuela. ¿Intervino qué quiere decir? Quiere decir que el propio viceministro se ha hecho cargo –el equipo que tiene, de excelentes profesionales, la coordinación de secundaria del Ministerio de Educación de la provincia–, y ha tomado distintas resoluciones dentro de la escuela, esencialmente para apuntalar, acompañar, fortalecer a la dirección de la escuela. (Interviene el conductor: “Sobresale esta actitud y es para felicitar a las autoridades educativas”). Totalmente, porque hacerse cargo en este caso quiso decir que agregaron un Equipo de Orientación. Equipo de Orientación es el famoso equipo que tiene psicólogos, psicopedagogos en las escuelas. Hay más inspectores. Los chicos que intervinieron en esto fueron

preventivamente trasladados a otra escuela y se va a volver a discutir el régimen de convivencia. Las escuelas privadas, habrán escuchado muchas veces, se reservan el derecho de admisión. Esto no puede hacerlo la escuela pública. Si tiene chicos con problemas que trascienden las posibilidades de la escuela, tiene que articular con los centros de salud, pero nunca desentenderse, porque nuestra escuela es, esencialmente y por sobre todas las cosas, una escuela inclusiva.

El abordaje en los medios locales del episodio de “Facebook es para quilombo”, y luego el tratamiento en los principales medios nacionales (TN, Canal 13, la TV Pública), fue sólo un capítulo (quizá el que más peso tuvo entre la comunidad educativa del establecimiento) de la disputa que un conjunto variado de actores llevaron adelante por definir el sentido del conflicto, sus responsables, las sanciones que cabían a los implicados, las medidas preventivas que en adelante debería tomar la escuela para que este tipo de incidente no vuelva a repetirse. Así, los agentes escolares (en este caso, directivos, docentes, supervisores de nivel, inspectores zonales, funcionarios de alto rango del Ministerio de Educación provincial implicados en la intervención), padres y madres de los alumnos y también los periodistas, participaron en la disputa por fijar los sentidos de estos sucesos. Sin embargo, las distintas posiciones e interpretaciones sobre la emergencia del conflicto coincidían en identificar el uso juvenil de Facebook como el elemento novedoso causante del desenlace del conflicto.

Así, a partir de estos conflictos es que los docentes comienzan a ver que aquello que habilita la digitalización (es decir, la conexión total) está erosionando/desdibujando/disolviendo una delimitación importante para poder llevar adelante su función, para poder desplegar su acción sobre los estudiantes, que es trazar los límites de lo que es y lo que no es considerado “escolar”, de lo que les corresponde ocuparse como docentes y de lo que no, aquello que atañe, que queda dentro de la esfera de su responsabilidad y lo que no. Visto desde la posición de los docentes, como Viviana, el tipo de vínculo pedagógico que demandan-prefieren-presuponen no se puede sostener con la lógica que imprimen las “redes sociales”: no se puede sostener las distancias entre privado-público, confianza-respeto, control-distancia... El trabajo de argumentación que Viviana debió desplegar luego de ser acusada por el grupo de padres de estar implicada con los estudiantes agresores en el conflicto de “Facebook es para

quilombo”, explicando que Facebook es un elemento de la esfera privada que sobrepasa los límites de la frontera escolar, y reponiendo de este modo los límites entre la esfera personal y la pública de su responsabilidad docente, es uno de los puntos que expresan la complejidad que la digitalización de las interacciones cotidianas introdujo para los actores escolares.

Por otro lado, como muestran las descripciones, es posible comenzar a vislumbrar cómo entre los docentes la digitalización fue una problemática transversal que estuvo asociada a otras que enfrentaron con preocupación en cada caso, tratando de articular sus tratamientos, dar respuesta y considerar de modo simultáneo en su accionar: la “violencia escolar”, la “inclusión social” y la “contención” educativa (las comillas nuevamente son para señalar que se trata de términos nativos que recupero de las descripciones anteriores).<sup>98</sup>

### **“El reordenamiento de la escuela”: los proyectos de purificación escolar ante “el desborde” de la digitalización**

*El tema de Facebook no tiene nada que ver con la escuela. Cuando los padres vienen a quejarse, nosotras le explicamos que la escuela no tiene nada que ver, que eso es exclusiva responsabilidad de los padres y de los chicos, que para usarlo deberían ser mayores de edad.*

(Entrevista con Paola, trabajadora social E.O.E., 02/10/2012)

*Cuando hicieron lo del Facebook estábamos todos enojados porque está bloqueado. YouTube no se puede usar, las páginas del juego también están bloqueadas. Intenté desbloquearlo, pero está re bien hecho. Así que por algo debe ser así. Lo de los videos está bien que esté bloqueado: si no hacés las cosas para que te aprueben, y a las cosas no les das ni pelota... no aprendés nada. Para mí, si quieren que funcione más el tema de las compus, tienen que sacar Internet de las netbooks, y dejar los programas que*

---

<sup>98</sup> Núñez (2010: 49-50) sostiene que el cambio más importante de las reformas introducidas en 2008 en políticas educativas es el intento de proponer una idea de convivencia antes que un marco que remita a la disciplina como dispositivo para regular la conducta de los estudiantes, los problemas de violencia escolar, los conflictos escolares.

*necesitás nada más. Está bueno que esté Facebook, pero te distrae, hay que admitirlo.*

(Entrevista con Julián, 16/10/2012)

## **El “bloqueo”**

Días luego del ingreso, en junio de 2012, de las netbooks del PCI a las aulas, pasillos, recreos, oficinas de la *Escuela III*, el equipo directivo decidió que desde el servidor escolar (que da conexión a Internet a todos los módems instalados en cada una de las aulas) se bloquee la posibilidad de ingresar a través de las netbooks a las páginas de las “redes sociales”: Facebook, YouTube, Twitter, y sitios como Taringa o Fotolog.

Cuando las netbooks del PCI sólo llevaban unos días en la escuela, en las primeras semanas de agosto de 2012, durante un recreo, le pregunté a Agustina si recordaba alguna anécdota o situación que haya pasado con ellas y no dudó al contestarme: “En el Facebook, una chica subió una foto con el novio, otra se la comentó y le puso cosas del novio, la chica se enteró por Facebook y se re pelearon en la escuela a las piñas”. En el curso de los jóvenes de 3°, uno de los relatos recurrentes que aparecía cuando conversábamos por los usos de las netbooks en la escuela era la descripción de una situación en la cual dos alumnas que se encuentran en salones contiguos comienzan a agredirse vía Facebook sin que los docentes sepan (ya que no se encuentran dentro del mismo espacio de interacción: mientras los docentes se encuentran en el aula, estas dos chicas se encuentran en Facebook). Luego, una de ellas abruptamente abandona el aula para irrumpir, entre gritos y amenazas, la clase del salón lindante. Ambas comienzan a agredirse y luego a golpearse frente a todo un curso que queda atónito antes de reaccionar e interceder en la pelea.

Esta situación alerta a toda la comunidad escolar (padres, estudiantes, directivos), y a raíz de ello surge un extendido pedido por parte del cuerpo docente ante los directivos de la escuela, quienes, como respuesta, toman la decisión (contemplada premeditadamente en los términos del diseño y la implementación del PCI) de bloquear la posibilidad de ingreso de las netbooks desde el servidor escolar de Internet a ciertas páginas. A partir de este conflicto, los directivos toman la decisión de retirarles a las dos chicas involucradas las netbooks del PCI durante unas semanas mientras intentan recomponer la situación con los padres de ambas y con los

docentes. Encargan esta tarea a Marta, asistente social del equipo pedagógico del E.O.E., quien comienza a trabajar la problemática de las redes sociales también en el curso. Este hecho y la posterior prohibición mueven a los estudiantes del curso de “la banda del Alan” a comenzar a explorar de qué forma poder ingresar de todos modos a las redes sociales. Cuando Iván me cuenta cómo lograron sortear la prohibición y conectarse a Facebook, no disimula su entusiasmo:

Acá en la escuela estoy siempre conectado al Facebook. Porque encima acá no se podía usar, pero bueno, uno (se refiere a un compañero) hizo que se pueda. Viste que siempre hay uno que sabe más. Si estamos aburridos acá, con los compañeros nos ponemos a jugar a los juegos.

Por su parte, Nadia vivía el bloqueo como una situación injusta:

Sí, ahora nos sacaron Internet. Sacaron la señal de los módems de las aulas. Nosotros la vemos que nos aparece, pero no podés entrar a conectarnos. Es supuestamente porque la usan para el Facebook y el celular. Como (los docentes) dicen que estamos todo el tiempo conectados en clase, lo cortaron. Vos la ves que aparece a la señal, pero no te podés conectar. Eso es porque con las netbooks están todo el día jugando, pero la culpa no es sólo de los chicos. Son los docentes que no la usan para la clase. Está bien, no están capacitados, no les sirven para todas las clases, pero ellos también tienen la culpa. Un poco de razón tienen, porque algunos se la pasan con el celular y nada más, pero eso lo pusieron para que tengamos Internet en la clase y ahora no hay nada.

Ante estas posiciones contrarias, los docentes justificaron la decisión sobre la base de un conflicto puntual en el que concentraron sus críticas y sobre el cual desplegaron los criterios de delimitación y demarcación de los límites de las fronteras escolares que elaboraron como argumentos: los usos de la conexión a las redes sociales vehiculizan la violencia al interior de lo escolar, introducen problemas del ámbito privado al espacio escolar público, y además

promueven entre los jóvenes usuarios comportamientos excesivos, no saludables, adictivos, viciosos, dependientes (actitudes sin límites...).<sup>99</sup> En la justificación del bloqueo, los docentes construyeron este episodio como paradigmático, porque las netbooks estaban implicadas en el conflicto de modo central. La asociación de netbooks y peligrosidad quedaba aquí para ellos confirmada.

### ***Elaborando criterios y límites. El Equipo de Orientación Escolar***

*Las ideas sobre separar, purificar, demarcar y punir transgresiones, tienen como función principal imponer una sistematización en una experiencia inherentemente desordenada. Es solamente exagerando la diferencia entre dentro y fuera, arriba y abajo, mujer y hombre, con y contra que un semblante de orden es creado.*

Mary Douglas, *Pureza y Peligro* (2007: 15)

Existe una relación directa entre la intervención de la escuela por parte del Ministerio de Educación provincial, el desenlace, las consecuencias y repercusiones del conflicto de “Facebook es para quilombo”, y la creación del *Equipo de Orientación Escolar* (E.O.E.) en la *Escuela III*, que muestra cómo se entrelazan en la dinámica escolar los conflictos, la emergencia de la digitalización como problemática y los cambios institucionales en la organización de la escuela.<sup>100</sup> Así, si bien desde su diseño y formulación como política

---

<sup>99</sup> La categoría, la metáfora que tanto docentes como estudiantes utilizan, es “vicio”; para los jóvenes es “estar re vicio con la computadora”, “ser re vicio con la netbook”, “ser viciosos con la compu”. Su contrapartida en los docentes es la figura del “adicto”, las metáforas ligadas a la dependencia involuntaria e irracional que los gobierna: los chicos adictos al celular, adictos a la tecnología. La figura del “vicioso” es empleada como un modo de entender y nombrar el vínculo de ciertos jóvenes/beneficiarios con las netbooks en particular y con las tecnologías digitales en general; fue haciéndose cada vez más evidente a medida que avanzaba en mis recorridos y diálogos con las personas de la *Escuela III* que la comprensión de esta categoría requería un tratamiento detallado (ver Capítulo IV en que desarrollo esto).

<sup>100</sup> La información sobre el E.O.E. que aparece en la página de Internet del colegio, según la descripción formal que sus mismas integrantes escribieron, sostiene que “está constituido por un Orientador Social y un Orientador Educacional en cada turno”. Las funciones que realiza el E.O.E. son las siguientes: “El Equipo de Orientación Escolar brinda asesoramiento a todos los actores escolares (alumnos, padres y docentes), participa en la construcción y aplicación del Acuerdo

pública el PCI preveía la figura del Encargado de Medios de Apoyo Técnico-Pedagógico (EMATP) en informática y/o los Referentes Técnicos como impulsores de la temática de la inclusión digital en la implementación del programa, en la *Escuela III*, dada la dinámica que cobró la emergencia de la digitalización como problemática, este lugar fue ocupado también por el E.O.E. –impulsado por el equipo directivo–, el cual se tornó un actor significativo de referencia en la escuela en el tratamiento del tema. Esto hizo que poco a poco me viera implicado en seguir sus acciones.

Fue Gabriela quién me derivó, debido a mi insistencia en preguntar sobre los usos de las netbooks, a trabajar con el E.O.E. En octubre de 2012 coordiné con ella una entrevista en su oficina. A raíz de lo conversado aquel día, Gabriela me presentó con Marta y Paola, miembros del E.O.E.

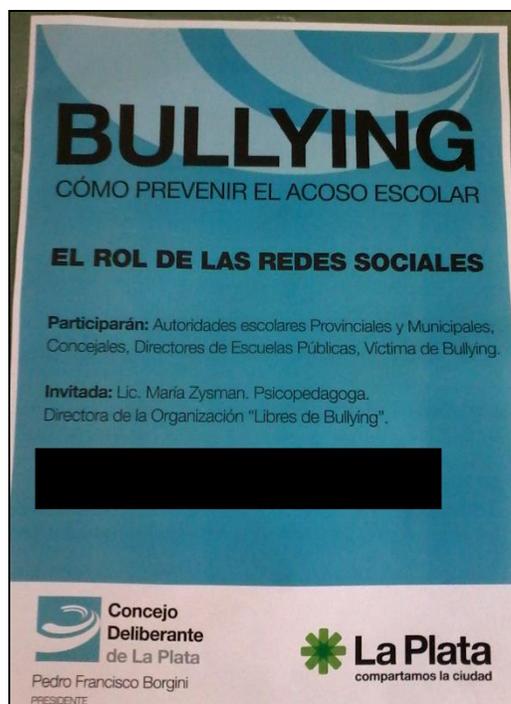
Le pregunto a Gabriela cómo ve ella lo que pasó en 2011 en la escuela con el caso de las convocatorias juveniles por las redes sociales (“Facebook es para quilombo”). Me dice: “Eso que pasó acá, yo no estaba todavía de directora, fue tremendo... tremendo porque era imposible de pensar que iba a terminar pasando lo que pasó en un día, por una cosa que viene de afuera, por el Facebook incluso de las chicas implicadas, y que termina acá en una cosa tremenda a la salida de la escuela. Por eso, cuando empecé como directora, empecé a trabajar con las chicas del Gabinete el tema de las redes sociales”. Gabriela me comenta que ella le ha encargado al Equipo de Orientación Escolar (el nombre técnico del “Gabinete”) que se ocupe de trabajar el tema de redes sociales y tecnología: le ha pedido que organice charlas, que proponga capacitaciones, que trabaje con los chicos, que proponga cosas para “estar alertas”. Me propone que trabaje con las chicas del Equipo. Acepté al instante con entusiasmo. Salimos juntos de la dirección, subimos las escaleras, vamos hasta la oficina del equipo. Me presenta a Paola y Marta, docentes miembros del Equipo. No pasan más de unos minutos que ya

---

Institucional de Convivencia (Res. 1709/12). El Acuerdo Institucional de Convivencia (AIC) fomenta la construcción de mecanismos en las Instituciones escolares, ejercidas por todos los actores escolares a fin de promover lazos entre la escuela y la comunidad”.

tenemos una charla entre mates y risas. Ambas se muestran interesadas en ayudarme con mi propósito. Me piden que les explique mis intereses, me escuchan con atención, y casi de inmediato me sugieren que siga trabajando con el curso de Silvia pero que sume otros cursos que ellas consideran “de los más piolas para trabajar”. (Registro reunión con el E.O.E., 02/10/2012)

Las acciones emprendidas desde 2012 por el E.O.E. con el objetivo de trabajar la temática con los actores escolares tuvieron dos ejes. Por un lado, trabajó en crear espacios de referencia y reflexión institucionales. Se ocupó de diseñar la página web y las cuentas oficiales de la escuela en las redes sociales como un modo de sostener una referencia en el espacio online. También organizó una serie de talleres con jóvenes y docentes para reflexionar sobre el “uso seguro de Internet y las redes sociales”. Estos talleres en algunas ocasiones eran actividades que se ofrecían desde el municipio o desde algún programa ministerial, y los miembros del E.O.E. se esmeraban en coordinar la invitación para que se dicten en la escuela: “Taller de responsabilidad digital”, “Taller ser joven hoy”, “Bullying en la escuela”, “Taller de violencia de género” (en que también se trataba el “ciber-acoso”). Por otro lado, durante un periodo de dos años (2012-2014), el personal del equipo, Marta, Paola y (luego de sumarse en 2013) Diana, se encargaron de trabajar en la coordinación de los debates del “Consejo de Convivencia Escolar”. Así, en estas acciones emprendidas por el E.O.E., en los talleres, grupos, reuniones que llevaron adelante con la intención de “trabajar el tema de las redes sociales”, introdujeron, promovieron y apoyaron: nuevos textos, referencias bibliográficas; capacitaciones e información sobre capacitaciones; categorías, palabras, metáforas (“nativos e inmigrantes digitales”); discusiones con los docentes sobre “buenas prácticas” (incluir o no en Facebook a los alumnos, permitir o no grupos de tareas escolares en Facebook, circular o no información en las páginas oficiales de la escuela, tener o no tener página de la escuela).



En 2011, la *Escuela III* aún no tenía institucionalmente una página de Internet, ni presencia en las redes sociales. Es a partir de abril de 2012, con la próxima llegada del PCI, que los directivos dan el visto bueno a la iniciativa de Gisela, una docente de informática que insistía con la necesidad de contar con una página institucional. Ante el clima de entusiasmo e incertidumbre que por aquellos meses se vivía en relación con toda la información referente a la entrega de las netbooks del PCI, empezaron a aparecer en las redes sociales (en Facebook y en Twitter principalmente) “perfiles truchos” que, utilizando el nombre de la escuela, comenzaron a publicar “noticias” en las redes sociales en donde se anunciaba sobre actos falsos o información deliberadamente inventada sobre el PCI. Estos “perfiles truchos” (relevé tres casos a través de Facebook y dos en Twitter) contaban con muchos “contactos”/”amigos” de la escuela: tanto padres, como estudiantes e incluso muchos docentes son “amigos” en Facebook de este tipo de perfiles. Estas “noticias”, al ser leídas como verídicas por los estudiantes y padres, daban lugar a malentendidos, desencuentros, dudas y confusiones con los docentes. Fue para combatir esta información que la dirección de la escuela decidió armar las páginas oficiales y darles difusión en el colegio colocando en las puertas de las aulas, en los pasillos y en la cartelera afiches con el título “La escuela en las redes sociales”, en los que figuraban las direcciones de los “sitios web oficiales”.

En las conversaciones en la sala del E.O.E., Marta y Paola me comentaban (muchas veces en tono de chiste y como una broma) sobre anécdotas de confusiones que se producían en torno a estas publicaciones falsas. Estas páginas “truchas” anunciaban supuestos días sin clases por asuetos (“Mañana no hay clases en ninguno de los 2 turnos por duelo”), paros docentes (“Mañana y pasado nadie tiene clases por paro docente”, “Se levantó el paro docente en la Provincia de Buenos Aires y el lunes arrancan las clases”), levantamientos sorprendentes de clases (“Mañana los alumnos finalizado el acto se retiran el acto es 10:30 hs para todo el cole”, “Por la falta de agua mañana no hay clases”).

También publicaban comentarios irónicos, con referencias a chistes internos inentendibles para alguien ajeno a la vida de la escuela (“EL JEFE DE PRECEPTORES ES LOCUTOR DE LA RADIO 221”, “Que quilombo se armó hoy en el salón de actos”, “Un alumno de nuestro colegio conoció personalmente a Lionel Messi y se sacó una foto y le firmó un autógrafo cuando fue a ver a la Selección Argentina al Monumental de River contra Venezuela”). Así, estos “perfiles truchos” publicaban información falsa en un tono muchas veces bromista, que tornaba inverosímiles para los docentes las excusas de confusiones invocadas luego por parte de los estudiantes.

El episodio en el que estos “perfiles truchos” lograron tener mayor incidencia sobre la cotidianeidad de la escuela, ganando notoriedad para los docentes (según la versión de esta “anécdota” que me narró José, el preceptor, y que luego consulté con Marta y Paola), fue el producido a partir de las informaciones falsas que circularon sobre el día de la entrega de los netbooks. El clima de ansiedad y entusiasmo que ya se vivía por entonces en la escuela fue incentivado por la publicación y “viralización” entre los estudiantes de la “noticia” falsa. Esto hizo que, durante esos meses, para preceptores y asistentes fuese recurrente tener que desilusionar a padres o estudiantes que con entusiasmo consultaban en qué momento del día o en qué aula debían ir a recibir su netbook.

Escuela 3: Ya empezamos a entregar las netbooks ayer y vamos a seguir entregando más netbooks.

Escuela 3 Mañana entregamos las netbooks a 2°3° y 2°4° y vamos a empezar a entregar el resto de los grados después.

Escuela 3 A PARTIR DE MAÑANA SE PUEDEN LLEVAR LAS NETBOOK!!

A raíz de los problemas con los perfiles de Facebook y Twitter “truchos”, miembros del E.O.E., junto con algunos docentes que habían sido afectados por las confusiones que lograban estas páginas, decidieron “combatir” (como me lo explicó Marta) la desinformación con la creación de “los sitios oficiales”.<sup>101</sup>

### **Registro Página Oficial *Escuela III***

*Primer post oficial* “Ante las publicaciones vertidas en páginas de Facebook no oficiales de la escuela les reiteramos que la Institución no se responsabiliza de las mismas bajo ningún concepto, el Facebook oficial solo es este, no hay ninguna otra página de Facebook autorizada por Institución para publicar información sobre cuestiones de interés. Ante diversos comentarios sobre las netbooks, les pedimos que se comuniquen a través de las vías oficiales que posee la Institución o que se acerquen en el horario publicado en el posteo anterior, los días viernes de 11:45-12:45 hs. Allí recibirán información precisa de cada caso particular.”

*Segundo post oficial* “La copia y posterior alteración de las publicaciones escolares y del contenido de la página web en diversas páginas de Facebook perjudica las vías de comunicación de los alumnos con la Institución y la recepción de respuestas a sus consultas por ello les solicitamos que ingresen al Facebook oficial a través del icono de Facebook presente en el sitio web...”

*Tercer post oficial* Les informamos a todos aquellos alumnos de la (*Escuela III*) que este es el Facebook oficial de la Institución, todas las publicaciones realizadas en otros facebook con la denominación (*Escuela III*) no son realizadas ni avaladas bajo ningún aspecto por la

---

<sup>101</sup> Luego de ser desacreditadas, estas páginas comenzaron a recibir comentarios de sus “contactos” pidiendo explicaciones e incluso que revelen quiénes las gestionaban. Una de las respuestas a este tipo de comentario da cuenta de la familiaridad de su autor con la escuela: “No le voy a decir a nadie quien soy, xq corro peligro, cualquier puterio, chisme o algo qe resulte inconveniente para alguien dsp me involucra a mi en ese problema. Hice este face solamente para qe esten comunicados todos los de la E3, para subir fotos de los chicos, etc. no para quilombos ni nda. Al qe no le gusta qe se elimine y punto. Adiola”.

Institución. Las consultas correspondientes deben hacerlas a través de este Face o a través del correo electrónico publicado en el sitio web. Realizamos esta aclaración ante diversas publicaciones vertidas en otras páginas de Facebook. A todos los alumnos les avisamos que no tenemos cuenta oficial de Twitter! Hay muchas cuentas que son truchas! Muchas gracias.”

### ***“Una comedia de enredos”. La elaboración de los límites por parte del E.O.E.***

Con el ingreso de la problemática de las “redes sociales” las preocupaciones sobre la definición y el control de los límites escolares se jerarquiza como un tema de las conversaciones y tratamientos cotidianos en la escuela. Los registros de las conversaciones que sostuve con las docentes en las tardes que compartimos en la oficina del E.O.E. muestran que los relatos de “La gran rateada platense”, “Facebook es para quilombo”, o “El bloqueo” son piezas claves de la explicación que se dan los docentes de la *Escuela III* sobre los cambios que están viviendo ante la digitalización y la llegada de las netbooks: como una narrativa sobre los riesgos de la digitalización.

En 2014 se dio la situación que me terminó de hacer sentido sobre el carácter recurrente de estos relatos por parte de los docentes: el ingreso de Diana como nueva integrante del equipo docente. Su ingreso a fines de 2013 como “la nueva” habilitaba a que se le contara todo aquello que los otros docentes consideraban que debía saber y conocer: que se le explique cómo es la escuela, cómo son los chicos de la escuela, qué cosas se podría encontrar, qué cosas no... Hasta ese momento, si bien los registros de las conversaciones con Ángela y Gabriela me dejaban entrever su centralidad, no había prestado atención a la importancia del hecho de la transmisión recurrente de estos relatos entre los docentes. Dado que durante los primeros meses de mi ingreso en la escuela, en 2011, me enfoqué en parte en registrar esta serie de acontecimientos que tenían conmocionados a los directivos, y ante lo cual no podía ser indiferente, cada vez que volvía a aparecer en las conversaciones o en las entrevistas el relato sobre “Facebook es para quilombo” consideraba que ya conocía lo suficiente de estos episodios. Sin embargo, a partir de junio de 2014, cuando asistí casi diariamente a la oficina del “Gabinete” a conversar con Paola, Marta y Diana, con docentes como Silvia o Mirta que pasaban a tomar mate con ellas, con preceptores como José, en el tiempo en que les ayudé a

completar planillas de asistencias y fui aprendiendo a salir corriendo de la oficina cuando alguna de las asistentes sociales reclamaba de repente la sala para una charla de emergencia con un padre-madre o estudiante desbordado... en esas charlas fue cuando presté atención a que estos episodios volvían recurrentemente al centro de la escena.

Así, fueron las conversaciones con las docentes del E.O.E. y las recurrencias en sus relatos lo que me convenció de que mi aburrimiento ante estas “anécdotas” (¡me seguían hablando de cosas que habían pasado hacia cuatro años!) estaba conspirando contra la posibilidad de comprender por qué, qué había de agencia en esas reiteraciones y entrever que las conclusiones morales que se transmiten con estos relatos funcionan como advertencia a la vez que explicación y tiene una intención pedagógica. Como me dijo Viviana y me repitió Diana convencida: “hoy ser docente es poner límites”.

En el despliegue de los conflictos abiertos por la digitalización, en estos meses en la *Escuela III* se fueron forjando nuevos lenguajes, nuevos criterios con que enfrentar un nuevo tipo de problemas. El trabajo de delimitación de las fronteras se desarrolló también en la conformación de clasificaciones que permitían restituir la distinción ante lo que la digitalización mezclaba entre: “nativos y migrantes digitales”, “público y privado”, “violencia escolar y violencia en la escuela”.

### **Las nuevas fronteras escolares. Conversaciones en la sala del E.O.E.**

#### *Nativos vs migrantes digitales*

“Facebook es para quilombo”: Marta nos vuelve a relatar el episodio una vez más, en esta ocasión para dárselo a conocer a Diana, “la nueva” integrante del Gabinete Pedagógico. En esta versión, Marta relaciona directamente el conflicto con el tratamiento que le dieron los medios de comunicación, que, dice, “sólo muestran lo malo de los jóvenes”. Marta comienza a contarnos cómo resultó una actividad, un taller de reflexión que organizaron en esos meses luego del conflicto, con estudiantes de los últimos años y se llamó “Taller ser joven hoy”. Cuenta que fue coordinadora del taller. Nos explica que fue escuchando hablar allí a los estudiantes, y que se dio cuenta de que los jóvenes se sienten mal con el modo en que los medios hablan de ellos, que los medios los estigmatizan. Hace énfasis en que los participantes del taller le contaban que a la escuela “vienen protegidos, con gorra, visera, pantalón cómodo,

por si tienen que pelear con alguien o correr de la Policía: se sienten en riesgo cuando salen de su esquina, de su bandita de amigos”. Por eso, cree Marta, los jóvenes están “cada vez más para adentro, se quedan en la casa más que antes, prefieren estar enviciados con el Facebook y los jueguitos... son pocos los que enfrentan esta violencia que hay contra ellos”. Diana intenta interrumpirla con un comentario mientras va alcanzándole un mate y Marta le dice que los chicos que estuvieron enrolados en “Facebook es para quilombo” tenían “esa energía gris” que les da “estar enviciados con las computadoras”.

Diana comienza a participar más de la charla a partir del momento en que Marta comenta su reflexión sobre los medios masivos y la estigmatización a los jóvenes. Diana tiene interés en mostrarnos que ella tiene experiencia en trabajar el tema de las adicciones juveniles. Cuando Marta habla de la “energía gris” que tienen los chicos que están “todo el día con la netbook”, Diana nos cuenta que Diego, uno de los estudiantes de 3º, tiene un problema de “adicción al celular y la computadora”. Que los docentes le han pedido que tomara el caso porque no logran hacer que ni en los recreos Diego deje de usar estas dos cosas. Que incluso cuando lo citaron a hablar en la oficina del gabinete, Diego no levantaba la vista de la pantalla del celular ni para responder.

Paola interrumpe a Diana y, dirigiéndose a mí, que escucho sin preguntar, dice como explicándome: “Pasa que los pibes de hoy nacieron en la cultura digital, tienen otras formas de comunicarse, otros tiempos. Es difícil para nosotros que no somos de este tiempo, que no somos *nativos digitales* como ellos que ya se criaron así, con toda la tecnología ahí desde que nacieron. Para nosotros es todo más difícil porque nos tenemos que adaptar a lo que para ellos es natural: hay que buscarle la vuelta”.

En este momento, Marta interviene. Cuenta que no tiene más Facebook. Le pregunto por qué: “No sé bien por qué es que no tengo Facebook. Creo que es por la cuestión de la imagen, de la apariencia... (piensa unos segundos). Creo que es generacional, como dice Paola también. Para los chicos hoy entrar a una página, abrir una cuenta, craquear una contraseña de una red (como hicieron acá), te diría que para ellos es casi natural” (Diana, irrumpiendo: “Está bien eso para ellos, no para nosotros”, risas). “Pero no veo que eso los lleve a la profundidad de las cosas. Bueno, yo sé que vos, las chicas (las mira a Diana y Paola), tienen sus Facebook y no estoy diciendo nada de vos o las chicas, no quiero decir que por tener Facebook no tenés profundidad... Pero los chicos, generacionalmente te lo digo, están con eso de lo fácil, de lo

instantáneo, y así no se llega a la profundidad de las cosas. Ahí hay que hacer un trabajo de nuestra parte”.

(Registro de campo, 16/08/2013)

#### *Violencia escolar vs violencia en la escuela*

“Unos minutos antes de que toque el timbre de salida, me cruzo en el pasillo con Paola. Me saluda y me pregunta por mi tesis, cómo vengo. Le cuento brevemente algunas ideas sobre los usos que los jóvenes hacen de las netbooks. A ella le interesa la idea de que las redes sociales son una nueva plataforma de acción. Me dice que en su tesis (Paola es licenciada en Trabajo Social) ella y sus compañeras analizaron el colegio Normal I y que tomaron la postura de ir contra la idea de “violencia escolar”, y en su lugar hablar de “violencia en la escuela”. A continuación, me dice: “La violencia es algo que está en la sociedad, que viene de afuera, no la genera la escuela; en la escuela revienta”. Lo que me dice me remite en el momento a charlas con Gabriela. Su diagnóstico, su modo de pensar el adentro y el afuera de la escuela claramente pone por fuera a “la violencia”, pero “el quilombo de las redes sociales”, que son la vía del “bullying”, serían uno de esos medios que permite ingresar al adentro la violencia.

(Registro, 10/09/2014)

#### *Público vs privado*

Reingreso al edificio. Acaba de sonar el timbre del cambio de hora de las 15 y el patio ya es un griterío. Subo al segundo piso por las escaleras del hall y por fin encuentro a Paola en la oficina del Gabinete Pedagógico. Siento que desde mi retorno en junio el gabinete se ha convertido casi en mi centro de operaciones, el lugar donde me siento más cómodo en la escuela, donde permanezco más tiempo, en el cual estoy obteniendo las mejores indicaciones, los consejos, donde me están ayudando... Paola me invita unos mates, me recibe con afecto. Diana todavía está en la reunión con las madres que más temprano había recibido Lidia. Le doy a Paola la copia que imprimí del documento de Chicos.net. Lo mira con interés. Hablamos de que la impresión salió mal y la letra es diminuta, que así es ilegible. Me pide que se lo reenvíe por mail. Me dice: “Con Diana siempre nos mandamos mails con libros en pdf. Diana lee mil libros así siempre”. Estamos hablando del texto cuando entra Viviana de golpe a la oficina. “¿Cómo anda la humanidad?”, dice a modo de saludo mientras acomoda una silla para sentarse en la mesa con nosotros. “Bien, acá andamos, charlando un poco del

tema del Facebook y los adultos, para variar”, le responde Paola mientras yo le acercó a Viviana la copia del texto que quedó arriba de la mesa. Le comento que salió mal la impresión que hice, que la letra es ilegible por diminuta. “La prohibición del uso de las redes sociales (Viviana, que mientras yo hablaba se calzó los lentes, comienza a leer en voz alta un fragmento del texto que escogió al azar) es una falsa solución que no hace más que potenciar la desconexión de los adultos con el mundo de los adolescentes”. Paola reacciona riendo a carcajadas y mientras ríe me mira y me dice: “La letra es ilegible salvo para algunos privilegiados de la visión” (risas de todos). Bromeamos y cruzamos chistes sobre la capacidad de Viviana para leer lo escrito en un grano de arroz. “Son los super anteojos”, se defiende Viviana. En el mismo tono chistoso y paródico, continuando un poco la actuación (con el envión de la gracia y conquistando el centro de atención), comienza a contarnos una serie de anécdotas que la involucran con el Facebook: “Yo tengo un anecdotario completo con el tema Facebook. Día que pasa, día que crece”.

Viviana comienza a desarrollar su posición mientras con Paola la escuchamos sentados procurando no perder la ronda de mate: “¿Sabes qué pasa? Qué cuando llevan las netbooks a las casas, las tienen prendidas en Facebook todo el tiempo. ¡Las tienen todo el día en Facebook! (risas). ¿Por qué están todo el día metidos ahí? La verdad... yo no sé... (responde pausado insinuando que le parece algo incomprensible o ridículo). Yo te puedo decir que a mi hijo le tuve que sacar el celular que tenía conexión a Internet porque si no se llevaba 8.800 materias (risas) y le dije ‘te doy el mío a cambio, que por poco no es analógico’ (risas). Y le dejé ese que sólo mandas mensajes y llamadas porque esta tanto tiempo en Facebook que no hace nada. Eso hacen los chicos en Facebook: nada. La verdad: perder tiempo. Eso es lo que hacen: perder el tiempo. Yo no puedo creer que únicamente te puedas conectar a través de Facebook para estar en todo. Que no puedas vivir sin estar conectado a Facebook. No puedo creer que necesites estar en Facebook para enterarte de todo. Para saber el todo de la gente también. Facebook es una violación terrible a la privacidad de muchos, y ellos (los jóvenes) lo toman como algo natural: ‘Mirá las fotos de fulanito’, y yo decía ‘Me están mostrando la foto del bebe de no sé quién, de la hija de no sé cuánto, que está en la cocina de su casa, ¡yo le estoy viendo la cocina de su casa!’ (enfatisa). ¿Entendés que es un peligro? Me estoy metiendo en la casa de esa chica, estoy mirando su cocina, mirando su bebé... Eso de ‘muestro todo’ no me gusta, porque después, cuando quieran crear su privacidad, es algo fuerte que no

van a poder hacer nunca. Y ellos (los alumnos) lo toman como algo que no les importa. Yo no dejo entrar a cualquiera a que mire la cocina de mi casa, y no por una cosa de seguridad nada más, sino porque es algo mío. Y me parece que con Facebook esto se abrió mucho y a veces se arman quilombos interesantes. Especialmente cuando no están bien manejados, cuando los chicos no están siendo vigilados: cuando no está la mira del adulto ahí atrás es peligroso”.

Intervengo: “Entonces, si un alumno te manda invitación de amistad en Facebook, ¿lo agregas?”.

Viviana cambia el tono que traía y responde seria: “No, no acepto menores. Y eso fue un buen consejo de los profes en las capacitaciones (se ríe de golpe y descomprime un poco la tensión de su respuesta). Sí, fue un buen consejo. Controlar todo la verdad que no puedo como docente. O sea, les tengo que corregir, les tengo que enseñar compus, los tengo que tener despiertos y además los tengo que tener en Facebook (simula una voz de cansancio y lo deja en suspenso)... ¡No! Mirá, yo creo que ser docente hoy es poner límites.

Acoto: “Claro, es re exigente todo esto...”

Viviana me contesta: “¡Sí! Cuando eso se vuelve algo en contra de los grupos y de la formación de los grupos en los colegios. Acá, por ejemplo, lo que pasó en esta escuela no puede pasar, fue tremendo. Lo que pasó acá, en la (*Escuela III*), es que a través de Facebook se armaron esos teléfonos descompuestos... y mirá de dónde partió: resulta que una chica le copió el link (que posteó en Facebook) a otra y entonces ‘por copiona’ empezaron a acusarse una a otra. Empezaron a postear sobre quién se lo había copiado, quién no. Discutiendo esa pavada, fijate, se armó una guerra que terminó con estas cortándose la cara acá en la puerta del colegio y armándose banditas y pandillas... Y cruzándose todas esas otras cuestiones sociales. Mirá el quilombo que se armó. Por eso, cuando me preguntan ahora digo: ‘no tengo Facebook’. Es así. Ellos (los estudiantes) obviamente que me pinchan por ahí, por ese lado, pero resisto, resisto, resisto... (ríe)”.

(Registro de campo, 29/08/2014)

## **“Abriste la caja de Pandora”. Responsabilidades y límites en la digitalización**

*El trabajo en red: en ese punto es donde Conectar Igualdad viene a abrir puertas y a romper las paredes del aula.*

Plan de Capacitación Docente de ANSES/Conectar Igualdad

La digitalización acentuó una problemática sobre las fronteras y límites escolares que, al igual que Gabriela, otros docentes de la *Escuela III* perciben que comenzaron a “desbordarse” con el uso juvenil masivo de las redes sociales. La asociación docente entre la llegada de las netbooks del PCI, la conexión total a las redes sociales y la peligrosidad que ello implica, abonó a las controversias existentes en la escuela sobre los sentidos de las netbooks y del PCI. Así, si bien luego de la intervención de los agentes educativos (jerarquizados, ministeriales) el conflicto escolar abierto a partir de los hechos de violencia de los episodios como “La gran rateada platense” o “Facebook es para quilombo” logró ser encausado institucionalmente, lo que perduró en la *Escuela III* fue la comprensión/percepción de los docentes sobre la posibilidad de que con los usos de las redes sociales se produzcan y se desarrollen conflictos por canales que ellos no regulan y que sin embargo inciden en la esfera de sus responsabilidades directamente de modo decisivo. Esto expresaba la preocupación de Ángela cuando recordaba que, ante estos episodios, con sus compañeros se preguntaban si estas modalidades conflictivas se profundizarían con el PCI (“¿Te imaginás cuando lleguen las netbooks?”). Como también la decisión del “bloqueo” que luego toma el equipo directivo se comprende dentro de esta línea de acción que los docentes justificaron sobre la base de las conclusiones que extrajeron de la experiencia previa.

En su análisis clásico de las dinámicas de conformación de los grupos, Mary Douglas (2007) encontró que un elemento constante de los grupos es utilizar la separación entre “pureza” y “peligro” para trazar las fronteras sociales que sirven para marcar el límite exterior del grupo y para establecer las divisiones hacia adentro del mismo. Douglas muestra cómo, para operar esta separación, los procesos de “purificación” refuerzan los límites que conforman el orden grupal al clasificar lo impuro como peligrosidad latente. En la *Escuela III*, este trabajo sobre los límites de las fronteras escolares tuvo una función de protección de los valores escolares

ante la ambigüedad, la contaminación con el afuera y la impureza que traía con ella una nueva problemática: la digitalización de las relaciones cotidianas.

El haber desplegado las distintas interpretaciones sobre qué representó en tanto “crisis escolar” la trama de conflictos descriptos permite mostrar que la digitalización mezcló, contaminó, tornó imprecisa, ambigua, y por lo tanto controversial, una serie de divisiones y clasificaciones escolares históricamente fuertes (Southwell, 2011). 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, entre otras, sobre la división adentro/afuera, público/privado, saber legítimo/ilegítimo.

En el episodio de “La gran rateada platense”, el eje del problema es la masividad y la espectacularidad pública de un acto que los docentes creen privado; en el de “Facebook es para quilombo”, las confusiones sobre los límites de la responsabilidad docente ante lo que sucede en el espacio online, virtual, del mundo de las redes sociales, alerta a los docentes en su conjunto; en la serie de conflictos que conducen a “El bloqueo” y se desarrollan en el clima de entusiasmo juvenil por la llegada de las netbooks, la preocupación es la contención de los usos desafiantes, de las interacciones incontrolables.

Las descripciones muestran cómo la lógica de la “responsabilidad” de los agentes escolares de la *Escuela III* aparece fuertemente vinculada a un espacio/tiempo, a un territorio muy preciso en que se juega esta responsabilidad: para los docentes, el aula, para los directivos, el espacio del colegio. La ubicuidad, la velocidad, el tipo de vínculos de los conflictos que habilitan la digitalización, la conectividad, la netbook, horadan las formas en que los docentes practican su “responsabilidad” en el espacio escolar. Las metáforas que utilizan para comprender y componer una explicación de esta “crisis” de los límites de la responsabilidad remiten a la imagen/modelo de la escuela templo y a la lógica espacial-territorial: 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, “los videos (de lo que sucede en las aulas) que los chicos *filtran* a las redes”, la información que ellos “*ingresan* sin que el docente se entere”, son parte de lo problemático que es que “los chicos ya no miden” entre lo público y lo privado, algo que todos perciben agravado por los usos de las plataformas digitales como Facebook; para Diana, el problema de aquellos jóvenes que se “*envician*” en sus casas con

las computadoras se debe a que estos no pudieron limitar el tiempo y el tipo de uso que dan a las netbooks; Diana incluso me explica que ella puede discernir si un chico es “vicioso” de la computadora o no a partir de ver su perfil de Facebook: por el modo en que escribe, por el tipo de fotos, por la cantidad de comentarios que publica.

Así, sobre la base de describir qué significó para estos docentes “el desborde”, se hace posible volver de otro modo sobre “el reordenamiento”, recuperando las acciones emprendidas luego por parte de Gabriela y su equipo como un trabajo de refuerzo sobre los límites ante los efectos de la digitalización. Inserto dentro del corazón del proyecto normativo de los directivos y docentes de la *Escuela III*, el “reordenamiento de la escuela” también implicó un esfuerzo en lo que, y retomando a Latour (2008), puede pensarse como la purificación del objeto netbooks de todos los usos no-escolares, la conversión de las netbooks en una herramienta bajo el control del dispositivo escolar.

En el capítulo siguiente muestro cómo, también en el nivel de las tramas institucionales, la llegada del PCI a la *Escuela III* interpeló a los jóvenes, y cómo ellos tradujeron lo que sus expectativas proyectaban sobre las netbooks.

### Capítulo III. “Los pibes de la tarde”: del cuerpo de delegados a la Secretaría de Informática. La conformación de la demanda por las netbooks

*De-escribir, inscribir, narrar, escribir informes finales es tan antinatural, complejo y trabajoso como diseccionar la mosca del vinagre o enviar un telescopio al espacio. Si los experimentos de Faraday le parecen extrañamente artificiales, ¿qué tal las explicaciones etnográficas de Evans-Pritchard? ¿Si el laboratorio de Lord Kelvin le parece artificial, qué tal Marx redactando notas al pie de página en la Biblioteca Británica, Freud pidiéndole a la gente que asocie libremente en su diván vienés o Howard Becker aprendiendo a tocar jazz para poder tomar apuntes sobre tocar jazz? El simple acto de registrar cualquier cosa en el papel ya es una transformación inmensa que requiere tener capacidad y tanto artificio como pintar un paisaje o producir una complicada reacción química. Ningún estudioso debe considerar humillante la tarea de la descripción.*

*Reensamblar lo social*, Bruno Latour (2008)

A partir de 2011, el accionar del PCI en la *Escuela III* habilita el paulatino cambio de un modo de hablar de los jóvenes en relación con la escuela, la articulación de lenguajes (ya presentes pero dispersos) con que enunciar una demanda por los recursos: con las netbooks ingresa a la escuela también un modo de hablar y de reclamarlas como un “derecho de los pibes”. Existe en la *Escuela III*, de parte de los jóvenes beneficiarios, un reclamo por que se cumplan las promesas<sup>102</sup> que percibían en la retórica del cambio institucional que promueve el PCI. Las demandas que estos jóvenes realizan sobre las netbooks recurren a lo incumplido de “la promesa” de “una escuela con computadoras”. De dónde vinieron las netbooks, quiénes las dan, quiénes las retienen, a quién reclamarle porque no llegan, con qué justificación reclamar y cómo hacerlo. A partir de ello, una red de actores estatales

---

<sup>102</sup> En referencias a las políticas de inclusión digital de la región, como el Plan Ceibal y el PCI, Claro et al. señalan que “las políticas de incorporación de TIC a la educación en América Latina y el mundo han estado acompañadas de tres promesas o expectativas fundamentales: preparar a los estudiantes en el manejo de las tecnologías, asociado al concepto de alfabetización informática o digital; disminuir la brecha digital al entregar acceso universal a computadores e Internet; mejorar el rendimiento escolar de los estudiantes transformando las estrategias de enseñanza y aprendizaje” (2011: 11).

involucrados en la implementación del PCI pasa a ser visualizado, identificado y nombrado: ANSES, Ministerio de Educación, inspectores de nivel medio, concejales, militantes de agrupaciones, directivos, aparecen en las charlas de los jóvenes que participan de los reclamos, marchas y reuniones.

A través de este proceso se elaboran y actualizan controversias que se activan con la llegada de las netbooks. El desarrollo y nudo de estas tensiones se expresan a través del proceso de conformación de un actor colectivo en el turno tarde que va de la creación del “cuerpo de delegados” a “la Secretaría de Informática”.

El objetivo de este capítulo es describir el proceso de reclamo por la incorporación a las clases, el uso y luego la gestión del estado de las netbooks por parte de los jóvenes de la *Escuela III*. Así, veremos cómo ante la situación de no encontrar respuesta institucional de parte del Programa, emergen canales alternativos para gestionar el desbloqueo de las netbooks y cumplir “la promesa” que percibieron en el PCI. Si, como muestra el Capítulo II, el equipo directivo y los docentes tomaron con preocupación expectante el PCI, este capítulo muestra que entre los jóvenes surgió una demanda para que sus expectativas sobre “una escuela con compus” se concretaran. En ese proceso se hace evidente la divergencia entre jóvenes y docentes sobre la gestión de las netbooks y sobre sus percepciones, concepciones, ideas acerca de los objetivos del Programa. Se expresarán así las definiciones en conflicto del PCI como política de inclusión digital en la escuela.

En el campo local, una serie de investigaciones se ha enfocado en el análisis de los procesos de participación política juvenil (ver Chaves y Núñez, 2012), aportando hallazgos empíricos sobre las transformaciones generacionales en las sensibilidades juveniles en relación con el Estado y lo político (Vázquez y Vommaro, 2012; y otros). En particular, el estudio de Núñez sobre los repertorios de acción política juvenil en las escuelas secundarias ha explorado los procesos de socialización y los modos de participación política de las nuevas generaciones desde un mirada no adultocéntrica que propone “indagar en las formas en que las y los jóvenes aprenden, redefinen y generan prácticas políticas” y cómo “conceptos de fuerte contenido moral para las generaciones adultas” son resignificados por “quienes hoy son señalados –y se definen– como jóvenes” (2013: 115). En las descripciones que presenta este capítulo registro cómo los jóvenes con los que trabajé construyen argumentos, justificaciones y asociaciones con los que diputan los sentidos y la gestión de las netbooks del PCI en la

### *Escuela III.*

Así, este capítulo comienza a enfocar sobre las tensiones enunciadas en los capítulos anteriores operando en acto entre los jóvenes de la *Escuela III* a través de los registros de campo, que abarcan desde la formación del “cuerpo de delegados” del turno tarde hasta la conformación de “la Secretaría de Informática” del Centro de Estudiantes.

A partir de 2013, un año después de la primera gran partida de 1.200 netbooks del PCI a la escuela, comienza a ganar centralidad entre los jóvenes la demanda por la gestión del estado de las computadoras. Luego de los meses del receso de verano, en los que cada uno de los jóvenes se llevó su netbook a su hogar para uso personal, luego de un conflictivo inicio del año lectivo con una serie de reclamos y paros de los sindicatos docentes, luego de la gran inundación que afectó a la ciudad de La Plata,<sup>103</sup> luego de que todo ello sucediera en sólo cinco meses, a partir de mayo comencé a registrar una mayor actividad de los jóvenes del curso de “la banda del Alan” en distintos reclamos por el estado y la reparación de las netbooks rotas, bloqueas, perdidas en la inundación<sup>104</sup> o nunca devueltas por el servicio técnico del Programa. Fue así que algunos de los jóvenes del curso comenzaron a participar de las reuniones que meses antes otros estudiantes de años superiores venían promoviendo con el objetivo de conformar un cuerpo de delegados del turno tarde del colegio. Fue también a partir de la invitación a participar que por distintas vías recibí de parte de Marcos y Sabino que conocí a Micaela, la principal promotora/referente del cuerpo de delegados, y que retomé con mayor frecuencia mi vínculo con Sabino (a quién conocí en las clases de Silvia en 2011 y acompañé a las sentadas a ANSES que el Centro de Estudiantes organizó en 2012).

En el proceso de implementación del PCI que continúa desarrollándose luego de la llegada

---

<sup>103</sup> El 2 de abril del año 2013, las localidades de La Plata, Berisso y Ensenada sufrieron una inundación sin precedentes que, entre otras cosas, dejó un saldo oficial de 89 muertos. Algunos de los barrios en los que viven estudiantes de la escuela, como Los Hornos y Villa Elvira, se cuentan entre los más afectados.

<sup>104</sup> Las netbooks repuestas por pérdidas denunciadas a causa de la inundación fueron cincuenta. Según un mail que me envió Carmen, la Referente Técnica de la escuela, respondiendo a una consulta que le hice sobre ello, para el año 2013 ANSES repuso doce netbooks a estudiantes que denunciaron su robo (y cumplieron con presentar la denuncia en la Policía y todos los pasos administrativos estipulados para el caso), y cincuenta por las pérdidas en la inundación de la ciudad. “La primera vez llegaron 1.200 netbooks, en junio de 2012, y ahora en mayo repusieron en un año unas 205 netbooks”, completa la información Carmen en su mail.

de las netbooks, en el transcurso de los meses que siguieron a junio de 2013 hasta diciembre de 2014, los reclamos de los jóvenes beneficiarios sobre la gestión del estado de las netbooks bloqueadas, rotas, en reparación, inundadas, robadas, faltantes (los casos de las netbooks que no fueron debidamente asignadas a su destinatario), comenzaron a tomar centralidad en la dinámica de las interacciones entre los agentes escolares y los estudiantes de la *Escuela III*. Al seguir la conformación de este reclamo pude registrar cómo las acciones emprendidas a partir de la demanda se volvían productivas, disparaban nuevas discusiones y actualizaban las tensiones que ya había comenzado a relevar durante los primeros meses de mi trabajo de campo.

A partir del reclamo que progresivamente los jóvenes con los que trabajé fueron formulando en torno a “la promesa” de una escuela distinta que percibieron en el PCI, una “escuela con compus” (Lucas), en todas las instancias/espacios/iniciativas que llevaron adelante desbordaron los canales formales institucionales pensados por el diseño del Programa. En estas iniciativas, en sus discusiones, también aparecen –en los registros a veces de modo tangencial, en otras como tema central que organiza la acción– las controversias de las tensiones sobre los sentidos de las netbooks, las disputas sobre los usos legítimos e ilegítimos. La implementación del PCI en la *Escuela III* ayudó a conformar de parte de los jóvenes una demanda a la institución que en este proceso de reclamar, de presionar por “la promesa”, se constituyeron en un actor colectivo (el cuerpo de delegados) que intentó gestionar soluciones alternativas y disputó la significación de las netbooks en la escuela. Siguiendo a estos jóvenes comprendí que, junto con el ingreso de las netbooks a la *Escuela III*, también ingresa un modo de hablar sobre estos objetos, un modo de reclamar por ellos, un modo de demandar un “derecho de los pibes”/“una promesa” de los actores institucionales. De dónde vinieron, quiénes las dan, quiénes las retienen, a quién reclamarle porque no llegan, con qué justificación reclamar y cómo hacerlo.<sup>105</sup>

---

<sup>105</sup> En este sentido, a diferencia de la incertidumbre sobre el funcionamiento del PCI (tanto por la falta de información como por los diversos modos de concebir la acción de los programas y las políticas públicas estatales) que en el Capítulo I describí operando entre los jóvenes del curso, producto también de este proceso de constitución de una demanda (de, entre otras cuestiones, reclamar por mayor información), esta primera incertidumbre comienza a dar lugar a opiniones, relatos, ideas, más dirigidos a los actores institucionales, como el personal del Programa en la escuela, el ministerial, etcétera.

Shore afirma que una de las dimensiones que la etnografía de las políticas públicas debe explorar es “el rol dominante que tienen las políticas en su capacidad de regular y organizar, de dar forma a las identificaciones de las personas”, y sostiene (empíricamente en sus investigaciones) que “uno de los aspectos más importantes de las políticas públicas es la forma en que [estas] construyen nuevas categorías de subjetividad y nuevos tipos de sujetos políticos” (2010: 36).

A través de la serie de registros que desarrollo a continuación, muestro cómo el reclamo por las netbooks, la invocación a “la promesa” del PCI por parte de los jóvenes del cuerpo de delegados, les permite conformarse como grupo al mismo tiempo que ganar las elecciones del Centro de Estudiantes de la escuela y formar la Secretaría de Informática.

El primer apartado, “‘Si no presionamos nosotros no sale’. La gestión del ‘desbloqueo’ y el estado de las netbooks desde el PCI”, introduce la problemática que se abre entre los jóvenes por el estado de las netbooks rotas, bloqueadas, faltantes, y describe cómo el diseño de la política tenía estipulado hacer frente a estos problemas. A partir de allí, los siguientes tres apartados narran el proceso del que se ocupa este capítulo. En “El cuerpo de delegados y la conformación de la demanda por las netbooks” muestro cómo llego a la primera reunión en que se comienza a discutir el armado de la Lista Unidad entre los jóvenes de ambos turnos y percibo que, entre otras propuestas, aparece la de realizar un reclamo por el estado de las netbooks a partir de lo que mencionan como “el tema de las planillas”. En “La sala de las compus y el desbloqueo” presento el registro de cómo operaba el desbloqueo de las netbooks en el servicio técnico escolar, lo que me permite describir el posicionamiento de los agentes escolares ante este proceso. En “La conformación de la Secretaría de Informática de los pibes de la tarde” describo la participación de los jóvenes en la creación de la Secretaría de Informática del Centro de Estudiantes.

Así, este capítulo se compone de tres apartados, y en cada uno de ellos presento una serie de interacciones en particular que describo a través de incorporar un conjunto de registros de campo. Durante los meses de agosto a diciembre de 2013 participé de una serie de reuniones organizadas por el cuerpo de delegados del turno tarde liderado por Micaela. En esas reuniones pude registrar el proceso que conduce al cuerpo de delegados de “los pibes de la tarde” a la conformación de la Lista Unidad junto a la agrupación de estudiantes del turno

mañana referenciada en Sabino, con el objetivo de participar y ganar las elecciones estudiantiles de la escuela. El 18 de septiembre, día de la votación en que la Lista Unidad resultó ganadora, asistí a la reunión de festejo y celebración de la victoria, y en la que los delegados definieron quiénes de ellos conformarían la nueva conducción del Centro de Estudiantes (en adelante, CE). En esta reunión, además, deciden crear la Secretaría de Informática del CE.

En este proceso, además de registrar la dinámica de las reuniones y debates, entablé un vínculo a través de los meses con los jóvenes más comprometidos con la organización de las actividades del cuerpo de delegados y de la demanda por el estado/gestión de las netbooks. Ellos son los protagonistas de mis registros de campo a lo largo del texto.

En la elaboración del argumento tomé la decisión de incorporar en extenso los registros que utilizo con la intención de dar cuenta de cómo el modo en que transité en el trabajo de campo por la escuela me permitió continuar explorando las tensiones y controversias que los actores sostenían sobre casi la totalidad de los aspectos del PCI. Los registros comienzan narrando el momento de mi ingreso al establecimiento, e incluyen mi recorrido por los pasillos, aulas, secretarías, los encuentros y conversaciones que sostengo en ese devenir, e incluso en la espera compartida a la salida del colegio o en la parada de colectivos. A través de ello intento dar cuenta en cada apartado del modo en que en una misma jornada de trabajo asistía a actividades con los docentes del equipo directivo, personal del PCI, luego concurría a una reunión en la que sólo participaban estudiantes, y en ese devenir iba conformando la percepción del contraste en los modos de referirse a las mismas cuestiones; cómo las controversias tomaban la forma de acusaciones cruzadas, de revisiones de la propia manera de actuar o de reforzamiento de la posición asumida.

A su vez, en las descripciones que aportan los registros aparecen (dispersos) elementos que hacen al sentido de los comportamientos, de las intenciones, de las expectativas, que hacen a, como diría Mauss, la *atmósfera* en que transcurren los hechos y a su vez ayudan a componer una imagen de estas personas como *personas morales* (Mauss, 2009).

## **“Si no presionamos nosotros no sale”. La gestión del “desbloqueo” y el estado de las netbooks del PCI**

“Si no presionamos nosotros no sale” fue la explicación que me dio Marcos la primera vez que me contó sobre la iniciativa de reclamar por el estado de las netbooks y me invitó a las reuniones del cuerpo de delegados. En el transcurso de los meses que siguieron a junio de 2013, los reclamos de los jóvenes beneficiarios comenzaron a tomar centralidad en la dinámica de las interacciones con los agentes escolares de la *Escuela III*. Algo que hasta el momento no había constituido una preocupación más que potencialmente, pasó a ser un problema recurrente entre los jóvenes del curso: por diversos motivos, sus netbooks comenzaban a reclamar más cuidados, más esfuerzos, tiempo y dedicación, para que funcionasen, como me explicaba Flor, “como cuando eran nuevitas”. Comienzan a romperse, bloquearse, tener problemas de software (afectarse de virus, quedarse sin memoria, ralentizarse). Los canales previstos por el programa, la gestión del desbloqueo y la atención del servicio técnico de la escuela por parte de Carmen, la Referente Técnica del PCI, no logran encausar los reclamos que surgen de parte de los jóvenes destinatarios.

### **Sobre las netbooks bloqueadas, rotas, faltantes**

En una charla grupal en el curso, Iván nos cuenta anécdota, rememora la situación y el momento en que sucede la ruptura accidental de su netbook. Un día se reúne con sus amigos a tomar mates en la casa de uno de los chicos del curso. Pasan la tarde en la cocina charlando y conectados al Facebook con las netbooks. En un momento, Iván entra a ver el perfil de Facebook de una chica que les gustaba a todos, y en ese instante el resto de los chicos se tiran encima de él para mirar las fotos. “Estábamos todos de la re joda y cuando se me vienen arriba se me cae el mate entero arriba del teclado”. Los que escuchábamos la anécdota interrumpimos con un “noooo, boludoooo”. Iván se ríe y continúa: “Y lo peor es que la compu empieza a largar humito (hace un gesto con las manos simulando el humo subiendo). La cierro de toque, la abro de nuevo, la golpeo para sacarle el agua, pero no arrancó más, nunca más... Y de ahí me quedé sin compu”.

Luego del relato de Iván, le pregunto por su netbook a Francisco. Me cuenta que a él se la

robaron junto con la mochila de la escuela: “Estaba jugando al fútbol en el barrio –Fran, Germán y Lucas viven en Barrio Aeropuerto– y me dejé la mochila con la ropa al lado de un palo. Justo, no lo vi, vino un pibe y se fue con la compu adentro y todo”. “Ah, re logi estuviste”, le dice Iván. Fran le contesta restando importancia a tener o no la netbook: “Igual tengo la compu de escritorio en casa, uso esa. Y el celular me salva, me conecto de ahí”. Continúa: “yo no puse nada en la planilla porque yo hice la denuncia en la Policía y acá (en la escuela) me dijo la profe (se refiere a Carmen, la referente técnica del programa en la escuela) que me van a dar otra, una de las nuevas”. Lucas: “Pero vas a tener que esperar una bocha para que te la den”. Fran no le responde a Lucas y se queda mirando para otro lado mostrando desinterés en seguir con la charla.

Para no perder la atención del grupo, rápidamente le pregunto a Ezequiel qué pasó con su netbook. Me contesta con evasivas (“Nada, la uso para el *Face* nada más”). Le tengo que insistir para que cuente. Cuando finalmente accede, me dice: “La inundación casi se la llevó. El agua en la casa de mi abuela entró como un metro y medio, así que la agarró el agua”. Al parecer, la familia de Eze vive en el mismo terreno que la casa de sus abuelos, por lo que tenía la netbook en la pieza de su abuela el día que aconteció la inundación. Eze: “Cuando empezó a subir el agua, me avivo que me quedó la net guardada en el ropero, en un estante, en la pieza de mi abuela, pero el agua subió bocha y le llegó a dar abajo, se mojó poquito. Ahora sigue prendiendo, pero para mí ya no funciona como antes, está re lenta. Y lo peor fue que la traigo acá (al servicio técnico) para que me la arreglen y todavía estoy sentado esperando... Dicen que la mandan a Capital para que la arreglen, pero ya pasó bocha de veces que voy a buscarla y no está la mina (Carmen), el cuartito está cerrado”.

(Registro de campo, 20/08/13)

*Gonzalo*

–Y siempre tenían algún amigo que decía cómo con la netbook se podía jugar al *Counter* y que en las horas libres se quedaba jugando conmigo. Acá primero pusieron los módems y después recién dieron las nets, o sea, hay Internet pero *el hecho de que te las bloqueen es feo*, es duro digamos.

–¿Por qué? ¿Cómo es que las bloquean?

–Te dan la netbook con determinado número de arranques y después te dan un periodo de mes. Durante dos meses por ejemplo. Entonces, si vos la apagaste cincuenta veces, se te

bloquea. Si vos te pasaste dos meses *viciando*, ahí se te bloquea. Y también acá en Laboratorio se desbloqueaban, pero ahora ya no más. Y ahora es en la salita de arriba, pero es los jueves nada más. Es de una hora a otra, a eso de las cuatro ya se van. Pero tienen errores, ponele, vos la llevaste ayer y hoy ya se te bloquea. Y entonces tenés que esperar hasta el otro jueves para desbloquearla. Y por ahí el otro jueves te colgás o no venís a la escuela y ya tenés que esperar un mes. Una banda de tiempo, ¿entendés? Por eso ya casi nadie la tiene. Igual, no se puede usar mucho la netbook acá porque el Internet es restringido. No podés entrar a redes sociales y a YouTube y otras páginas más tampoco.

–¿Por qué es así, sabés?

–Es supuestamente para que no nos distraigamos mucho. El año pasado, ¿no te acordás?, los vagos que estamos atrás (se ríe mientras pronuncia con ironía “los vagos”) nos la pasábamos en el *Face*, y por eso a uno se la sacaron y después bloquearon todo. ¡No puedes hacer eso! Yo por eso a veces ni la traigo, vengo con el celular nada más, no sea cosa que me la saquen.

(Entrevista a Gonzalo, 19/08/13)

Las referencias de los jóvenes sobre la gestión del desbloqueo y la recuperación de las netbooks por parte de la escuela seguían la línea de los reclamos que ya se habían desarrollado en los meses de las marchas por la demora en la entrega. En relación a “la sala de las compus”, donde “las desbloquean supuestamente”, me dice Lucas, los relatos son siempre de desencuentro, quejas, prolongadas esperas, decepciones. Ante esta situación comencé a interesarme en conocer cómo operaba en la escuela el servicio técnico, y recurro a Gabriela para pedirle que me ayude a vincularme con la persona encargada de la parte técnica del PCI. Desde el punto de vista de la formulación del PCI, uno de los aspectos centrales que el diseño del Programa debía enfrentar era el control del uso escolar de las netbooks. Si el PCI se proponía no sólo como el reparto masivo de netbooks para acabar con la “brecha digital”, sino principalmente como una “política educativa” destinada a, como dicen los documentos oficiales, “revalorizar la escuela media” y dinamizar el cambio de la institución hacia “la inclusión digital en la enseñanza”, entonces un punto clave era mantener ligado/centralizado el uso de las netbooks a la institución y ofrecer sostenibilidad en el tiempo de esta política a través de garantizar el buen estado de las máquinas entregadas a los destinatarios para poder disponer de estas para un uso pedagógico/educativo. En los sitios web oficiales del Programa

(ANSES, Educ.ar, PCI, [conectarigualdad.gob.ar](http://conectarigualdad.gob.ar)), una serie de publicaciones alertan a los usuarios sobre el dispositivo de seguridad con que cuentan las netbooks para evitar que sean robadas, que sean manipulados o removidos sus componentes internos, o que sean desbloqueadas definitivamente, desvinculándolas del servidor escolar del piso tecnológico instalado en cada institución. En particular aportan indicaciones a los estudiantes y docentes sobre los procedimientos de reparación y desbloqueo, remitiendo a los lectores a la sección de “preguntas frecuentes” del portal del Programa donde se explica por qué las netbooks son desbloqueadas definitivamente sólo cuando los alumnos finalizan el secundario y de qué modos hasta que ello no suceda deben evitarse/resolverse las situaciones que producen el bloqueo:

Las netbooks cuentan con dispositivos de seguridad internos, los cuales garantizan la inviolabilidad e imposibilitan el uso inadecuado del equipo. Dicho sistema, integrado en la placa madre, guarda un certificado de validez que es inviolable y su remoción inhabilita la computadora instantáneamente. Una vez bloqueada la máquina no podrá arrancar, aun si se formateara el disco. El sistema de seguridad sólo se puede desbloquear a través de la verificación de uso del equipo en forma periódica en la escuela en la que se encuentra asociado. (Documento del PCI)<sup>106</sup>

Cada Netbook obtiene de su escuela un certificado por un tiempo limitado, el cual debe renovarse periódicamente. Este es el sistema que permite la seguridad de las netbooks, ya que si estas no se conectan con el servidor de la escuela o no se le renuevan los certificados (por ejemplo, en caso de robo), quedan inutilizables. Para que no se te bloquee a vos, tenés que estar atento al software que se ocupa de esto: el *TheftDerrentAgent*.

*Evitar el Bloqueo.* En primer lugar, es necesario que te conectes periódicamente a la Red Escolar, generalmente las conexiones se llaman AP1, AP2, Aula1, Aula2, etc. Una vez conectado, apoya el puntero sobre el ícono

---

<sup>106</sup> Fuente: <http://www.conectarigualdad.gob.ar/noticia/las-netbooks-son-desbloqueadas-solo-cuando-el-alumno-finaliza-el-secundario-145->

del *TheftDerrentAgent* y fíjate la cantidad de días que le quedan de certificación (ej.: fecha de expiración: 24/09/2012). Antes de esa fecha concurrí al *Referente Escolar* para que renueve tu certificado. (Documento del PCI)<sup>107</sup>



De este modo el Programa preveía proteger y controlar el estado de las netbooks entregadas en cada establecimiento. Estipulando que estos canales oficiales lograrían dar las respuestas para hacer frente a los reclamos (técnicos) ante rupturas, desperfectos, faltantes, bloqueos o distintas situaciones que pudieran presentarse.<sup>108</sup>

<sup>107</sup> Fuente: <http://conectarigualdad.prometeotdf.org/evitar-el-bloqueo-de-la-netbook>.

<sup>108</sup> “Les informamos a los alumnos que las netbooks que son entregadas en el Soporte Técnico de la escuela y no poseen el archivo ejecutable de Intel “Theftdeterrentagent” el cual permite el correcto funcionamiento de la netbook de acuerdo a la configuración establecida por el Programa Conectar Igualdad, deben ser enviadas al Servicio Técnico Oficial de Depot situado en Capital Federal. En ese caso la Institución no recibe una fecha exacta de recepción de las netbooks sino estimativa. Les solicitamos que no realicen cambios en las netbooks sin consultar al Soporte Técnico de la Institución. Muchas gracias.” (Anuncio del perfil de Facebook de la *Escuela III* publicado el 25 de octubre de 2012).

## **El cuerpo de delegados y la conformación de la demanda por las netbooks**

*Muchas veces, al iluminar o acercar la lente para intentar comprender en detalle un tipo de intervención política olvidamos que dada la heterogeneidad de formas de ser joven existen múltiples maneras a través de las cuales la política se hace presente en la escuela.*

*La política en la escuela, Pedro Núñez (2013: 115)*

La primera vez que escuché hablar en el aula de las planillas que los delegados estaban haciendo circular entre sus compañeros preguntándoles sobre el estado de las netbooks fue conversando con Iván.

Cuando recién las dieron a las netbooks (me explica mientras conversamos en voz baja sentados en el fondo del salón) eran mejor que un celular, eran re nuevas, estaban piolas. Ahora supuestamente dicen que a los que se nos rompió nos van a dar esta semana las grises. La piba que es delegada del otro salón pasó con Marcos (el delegado del curso) a decir que nos iban a dar las netbooks nuevas, esas que tienen cámara, tienen todo. A Marcos tampoco se la dieron. Ahora vamos a ver, supuestamente dicen que la dan. Nos dieron una hoja para que pongamos ahí diciendo qué nos pasó con la netbook, y yo le puse que se me rompió. Se lo escribí con la lapicera roja para que la vean los de ANSES. Igual, dijeron que van avisar cuando sepan si están. Yo les dije “Si me devuelven la net con las fotos y todo yo los ayudo a full”.

Durante 2013, los jóvenes del curso de “la banda del Alan” cursaban el 4° año del colegio. Cuando se conformó el cuerpo de delegados, Marcos y Lucas fueron los que resultaron elegidos por sus compañeros. Ambos tuvieron una participaron activa y sostenida en este proceso en el que traban una amistad con Micaela, a quienes todos reconocían en su rol de principal impulsora de los delegados. Mica es estudiante de 5° y tiene dieciocho años. Vive en Villa Elvira junto con su madre, quien trabaja en una cooperativa barrial. Mica participa

junto con ella del movimiento Peronismo Militante de Base.

También en estas reuniones tuve la oportunidad de retomar mi vínculo con Sabino, a quien conocía desde los primeros meses de mi trabajo de campo en la escuela; pero dado que en 2012, a raíz de un conflicto que lo enemistó con la mayoría de sus compañeros, se cambió al turno mañana, dejamos de vernos. Sabino (“el negro”) ahora es miembro de la agrupación Unidad en el 4° año del turno mañana. Vive en Villa Garibaldi y desde hace un año empezó a militar en el Movimiento Evita con sus amigos del barrio.<sup>109</sup> Joaquín (Kako) y Jesús lo acompañan siempre en las reuniones con los delegados de la tarde; son sus amigos y compañeros en una agrupación del turno mañana.<sup>110</sup>

Del curso de “la banda del Alán” también formaron parte del cuerpo de delegados Agustina, Florencia, Ezequiel, Iván, entre otros. Aunque su participación en las reuniones fue algo intermitente (Agustina, por ejemplo, se enoja, se decepciona y deja de asistir a las reuniones porque no consigue su netbook), estuvieron atentos a las actividades que involucraran el reclamo por las computadoras. Su participación en estas reuniones no era en carácter de “delegados” de su curso (ya que los dos delegados elegidos eran Marcos y Lucas), sino como interesados en participar del reclamo del estado de sus netbooks. Invitados por Marcos (quizá para no tener que recibir sólo todos los reclamos sobre las netbooks y otras cuestiones, como “salir del curso”, que interesaban a sus compañeros), Iván, Eze, Flor y Agus se enrolaron en una actividad puntual antes que en el cuerpo de delegados. Así, su participación fue fluctuante, pero específica y atenta a la demanda que los interpelaba, y a la dinámica que

---

<sup>109</sup>Tanto Sabino como Micela prefieren no mencionar su militancia fuera de la escuela. “En la escuela no estamos en ningún partido (me explicó Mica), ni K, ni no K, nada. Acá no hablamos de eso porque los chicos no quieren que haya problemas de peleas política entre los delegados.” Sucede con ellos algo que Larrondo ha señalado como una característica entre los jóvenes que son militantes de movimientos sociales y a su vez participan en los CE: “en la escuela, los militantes realizan diversos mecanismos para ‘matizar’, ‘relativizar’, ‘explicar’, ‘diferenciar’ o en algunos casos, ocultar, su militancia política, aun en los CE con tradición política” (2013: 54).

<sup>110</sup> Las diferencias entre ellos son claras. Sabino, como Micaela, Lucas y otros de los delegados de la tarde, reciben la Asignación Universal por Hijo (AUH), la netbook del PCI es su primera computadora personal (al igual que para la mayoría de los delegados, para los que, en algunos casos, como el de Iván, es la primera en sus hogares), durante las tardes trabaja atendiendo un comercio; mientras que Jesús y Kako viven dentro del casco urbano de la ciudad de La Plata, no reciben la AUH, y en sus comentarios sobre las netbooks siempre las comparan en su funcionamiento en relación con sus experiencias con sus otras computadoras personales y de escritorio. Esto será explorado con mayor profundidad en el Capítulo IV.

fueron tomando las acciones en torno al reclamo por las netbooks (por eso, por ejemplo, no intervinieron ni demostraron interés en el debate sobre el armado de la Lista para disputar con el turno mañana el CE que tanto cautivaba a Mica y Sabino)<sup>111</sup>.

Comencé a participar de las reuniones de delegados a partir de una doble invitación que recibí por parte de Marcos y de Sabino. En ellas, los jóvenes que participaban discutían variadas propuestas en torno a la conformación de la Lista Unidad entre ambos turnos para participar de las elecciones por el Centro de Estudiantes. Entre estas propuestas –que iban desde encargarse de lograr mejoras en el estado de limpieza e infraestructura de la escuela,<sup>112</sup> organizar charlas sobre temáticas particulares como género y sexualidad, hasta eliminar la prohibición de pasar música en los recreos con las netbooks–, la discusión sobre cómo gestionar el estado de las netbooks fue cobrando centralidad, al punto de decidir conformar la Secretaría de Informática luego de ganar las elecciones del CE.

### **Sabino me invita a la primera reunión con “Los pibes de la tarde”**

En el aula vacía del curso, hablamos con Sabino alrededor de 45 minutos. Ni bien entramos,

---

<sup>111</sup> Núñez sostiene que estos distintos tipos de participación (con intensidades distintas, con compromisos distintos) que pueden reunir el formato del CE permite que sea considerado como un *espacio flexible* (antes que una forma institucional rígidamente estructurada y reglada) para la participación: “La presencia en un establecimiento de un Centro de Estudiantes puede propiciar la participación de los estudiantes, y en principio, contar con esa instancia –más allá que los jóvenes la utilicen– garantiza al menos un canal de expresión. Sin embargo, estas organizaciones atraviesan una transformación en su morfología. Se trata de un *espacio flexible*, al que cada joven puede significar de manera diferente, razón por la cual la participación que allí se realiza de ningún modo redundante en la construcción de un relato compartido. El mapa del tipo de instituciones que los jóvenes organizan en sus escuelas varía entre este tipo de instancias hasta la presencia de grupos informales, cuerpo de delegados, asambleas anuales y/o mensuales. Incluso la misma instancia de ‘Centro de Estudiante’ adquiere otras connotaciones [...] Participar del él puede ser fruto de una consecuencia azarosa, la búsqueda por conformar un espacio con cierta autonomía respecto de los adultos con lo cual encontrarse con otros jóvenes [como la invitación de parte de un compañero en el caso de Marcos] sobre la base de adscripciones estéticas similares o un paso que se vincula más con la historia familiar [como en el caso de Micaela] y a una lógica del afecto que a una estrategia política [como quizá sea el caso de Lucas]”. (Núñez 2013: 123: las acotaciones propias entre corchetes son introducidas en referencia al caso que estoy describiendo).

<sup>112</sup> Núñez (2013: 94-95) señala que estas propuestas suelen ser las más frecuentes en escuelas a las que asisten jóvenes de sectores populares.

me pregunta: “¿Vos seguís con el trabajo ese de las netbooks?”. Les respondo que sí y le pongo énfasis en que este año estoy viniendo casi todos los días a la escuela. Le pregunto qué es lo que están pensando hacer con el tema de las netbooks y cómo viene lo de la agrupación estudiantil (sabía por Marta primero, por Facebook después, que Sabino comenzó a participar en una agrupación). Para mi sorpresa, me respondió preguntándome si recordaba las marchas que los chicos de la escuela habían hecho en 2012 a la sede de ANSES para reclamar por las netbooks (me sorprendí porque no esperaba que Sabino se acordara que fue en esos días que lo conocí). “Claro que me acuerdo, estuvo buenísimo eso, se re movieron ustedes”, le respondo. No oculto mi entusiasmo y a Sabino parece gustarle, porque cambia el ritmo, se hace cargo de la charla y comienza a explicarme su postura: “Bueno, cuando fue lo de la sentada en ANSES, el día anterior había llegado una carta que decía que llegaban las netbooks, entonces Tomás (que era el presidente del Centro de Estudiantes en ese momento) se aviva y hace la sentada para mostrar que fue por ellos que dieron las netbooks, pero nada que ver (“ellos” refiere a la agrupación que lideraba Tomás en el turno mañana). ¡Le dijo eso a todos los pibes y era gilada! Ya se sabía que llegaban. Le salió bien porque hoy todos creen que fue por eso que él hizo, pero nada que ver, ya estaban en la ANSES las máquinas”. Sabino se enoja, se calma, retoma. Me dice que él cree que si su agrupación puede armar una alianza con el cuerpo de delegados en el turno tarde para que “pasen una planilla por los cursos para ver que todos los que tengan rotas las netbooks lo pongan ahí”, pueden lograr hacer un reclamo ante los profesores, los directivos, y/o ANSES. “Entonces ahí vamos a hablar con todas las planillas en la mano y ellos nos van a tener que decir qué pasó con esto y dónde están las netbooks de repuesto que supuestamente venían para este año. Porque acá (en la escuela) uno te dice una cosa, otro te dice otra, y la directora para mí que está inventando y las tienen acá en el depósito a las máquinas, pero vos no lo podés saber, entonces no la podés acusar. No podés armar quilombo sin saber la posta, quedás re mal. Por eso, de ANSES, si ellos nos dicen que están acá, le vamos a hacer un quilombo bárbaro porque acá (se refiere a los docentes y directivos de la escuela) le están tirando en contra al Conectar”.

Me cuenta que la mayoría de las netbooks rotas están en reparación hace más de un año, que conoce a algunos chicos que llevan casi un año esperando a que les devuelvan la computadora desde el servicio técnico: “‘Volvé el mes que viene’ te dicen, vos volvés y nada, de nuevo lo

mismo”.

Sabino comienza a criticar a Gabriela, la directora. No la defiende frente a sus críticas pero tampoco lo apoya. Lo escucho tranquilamente en silencio y espero mi turno para preguntarle sobre que en la escuela “le tiran en contra al Conectar”. “En lo que va del año (me dice Sabino y me termina de sorprender) tuvimos muchos días de paro. Yo entiendo que no hubo capacitación, que no les tiraron una onda de cómo usarlas, pero ellos (los docentes) se quejan sólo por el sueldo, reclaman para cobrar más, pero no te explican. ‘Ah, no era feriado’ me dijo un pibe el jueves (el jueves de la semana anterior hubo paro de la CTA y Suteba disidente), porque si vos no les explicás, los pibes no saben nada, si es feriado, si es paro, no tienen idea. Yo tampoco tengo idea si no me explicás. Por eso, para mí, está bien, no hubo capacitación o hubo muy pocas o era un sábado a la mañana y yo te entiendo que si trabajaste toda la semana gratis un sábado no vas ni a la esquina, ¡pero entonces pedí que te paguen! Piden por cobrar más pero no piden las cosas para que funcionen las computadoras. Ellos no las quieren usar y no dejan que las usemos”. “Y ustedes, ¿qué estuvieron pensando hacer para que funcione?”, le pregunto y temo que piense que lo estoy contradiciendo o peleando. “¿Lo de las planillas te parece poco, guacho?”, me responde provocativamente. Le contesto que me parece una idea genial. Le confieso que me sorprende la iniciativa que están teniendo con el tema.

En ese momento de la charla, Sabino me pregunta la hora, se preocupa cuando ve que casi son la doce. Se pone impaciente porque tenía que ir a tomar el colectivo de vuelta a su casa (según lo que me cuenta, demora casi una hora en llegar a su barrio). Ya había tocado el timbre de la séptima hora y José (el preceptor de su curso) se había ido, no quedaba nadie y estaba por empezar el turno tarde. Antes de irse me invita con entusiasmo a las reuniones que él con Micaela estaban coordinando para poder conversar sobre esta posible alianza entre los dos turnos. Acepto la invitación y le pido algunas precisiones sobre cuándo sería y a quién le escribo para saber el aula. “Mañana a las cinco de la tarde, en el aula al lado del bufet”. Me pasa su celular y nos despedimos. Se va casi corriendo.

(Registro de campo, 05/09/2013)

### **La centralidad de las planillas**

El reclamo por las netbooks se concentraba principalmente en lo que entre los delegados llaman “el tema de las planillas”. Esta demanda convivía con otros reclamos y preocupaciones en el debate dentro del cuerpo de delegados. Arreglar el colegio, ocuparse de la limpieza del lugar, organizar charlas sobre temas de interés para los estudiantes, participar de campañas solidarias, hacer fiestas para recaudar dinero, pasar música en los recreos, eran otras cuestiones que ocupaban el interés en estas reuniones. En todos los casos, estos reclamos y propuestas, durante el periodo de mis registros, estaban subsumidos en un objetivo mayor: ganar las elecciones a la Lista Lucha del turno mañana.

En este sentido, el reclamo por las netbooks convergía con las intencionalidades políticas de ganar las elecciones del CE. Así, “las planillas” tienen un lugar dentro de una estrategia política impulsada principalmente por Sabino y Micaela y compartida por Lucas y Marcos, entre otros delegados, para suscitar el interés en participar para las elecciones de las propuestas de la Lista Unidad entre sus compañeros. Ellos comparten la creencia de que la demanda por las netbooks representa una problemática que puede interpelar el interés y el apoyo de sus compañeros. Larrondo destaca que estas dinámicas de participación y este tipo de estrategias de interpelación suelen ser un rasgo recurrente entre los estudiantes que participan de los CE:

en base a la observación y a los hallazgos encontrados, y a los estudios previos sobre el tema, estas “discontinuidades” o “altas y bajas en la participación”, como así también *la preocupación permanente por convocar a una participación más amplia* por parte del conjunto de los estudiantes, no parecen ser anomalías. Más bien, son parte de la dinámica de la participación en CE de las escuelas. (2013: 54; resaltado por mí)

A su vez, Núñez (2010: 202) ha analizado el caso en que jóvenes de una escuela de gestión pública en el Gran La Plata buscan interpelar a sus compañeros<sup>113</sup> a partir de la apelación de su identificación con personajes y gustos populares, como el caso de los afiches elaborados

---

<sup>113</sup> Con resultado contrario a este, ya que la iniciativa/tentativa de los jóvenes por conformar un CE en su colegio no logra suscitar el interés y la participación de sus compañeros (ver Núñez, 2013: 139).

con dibujos de Bart Simpson y el Che Guevara.

Así, estrechamente vinculado con este uso estratégico, para los delegados “las planillas” cumplirían además otra función: la de brindarles información con que construir argumentos para confrontar en sus quejas contra los directivos de la escuela (en su ideal les permitiría obtener el número de netbooks bloqueadas, rotas, y de cuánto tiempo demoraba estimativamente el servicio técnico en devolverlas reparadas). Para los delegados, “las planillas” son el instrumento para conseguir la información, la condición de posibilidad para “ir a hablar” con las autoridades, o para presentar con seriedad alguna propuesta.<sup>114</sup> Así, la idea de contar con un relevamiento sobre el estado de todas las netbooks de la escuela fue una cuestión sobre la que los delegados discutieron intensamente. La importancia de las planillas para argumentar por el reclamo del estado de las netbooks (que las desbloqueen, que las reparen, que las devuelvan) fue entendida en la confrontación con los agentes escolares, en tanto que el equipo directivo los desafiaba a que “porque en vez de quejarse no presenten *un listado de nets bloqueadas por curso*” (Gabriela).

#### **Reunión del cuerpo de delegados “los pibes de la tarde”**

Llegué a la escuela minutos antes de la reunión y me dispuse a buscar el aula donde tendría lugar. En el pasillo vi a Sabino y me acerqué a saludarlo. Había sonado el timbre de las 17.35hs para la salida de los cursos que no tenían séptima hora, por lo que ya había varios jóvenes esperando frente a la puerta para entrar a la reunión y Sabino nos pidió a todos que entráramos al aula.

Mientras íbamos pasando y acomodándonos, vi que eran más chicos de los que esperaba

---

<sup>114</sup> Cuando hablamos de “las planillas”, Mica se refiere a ellas como algo que los empodera: “Hablé con Lucas para que se deje de joder y haga de nuevo las fotocopias de las planillas para pasar por los cursos. Cuando las tengamos se las vamos a pasar a los de la otra escuela que va mi prima porque ellos también tienen el mismo problema que nadie tiene las nets, que están bloqueadas, que a algunos no se las dieron. Con eso vamos a poder hablar con la directora y ver qué nos dice, y si no vamos a ir a ANSES” (Registro de campo, 28/10/2013). La relevancia “del tema de las planillas” como recurso de la formación de la demanda por parte de los jóvenes delegados en la *Escuela III* se puede comparar con la centralidad que Manzano (2013) y Ferraudi Curto (2006) han analizado que adquieren “las planillas”, “los papeles”, como recursos en la conformación de los reclamos entre los miembros de los movimientos de desocupados.

encontrar: casi llenábamos el aula. Seríamos alrededor de treinta y cinco personas. Lo primero que noté es que estaban presentes Agustina, Marcos, Lucas, Iván, separados en distintos grupos charlando con otros chicos a los que no conocía.

Me llamó la atención la diferencia de edad entre los jóvenes. Luego supe que estaban participando de la reunión todos los cursos de 1° a 6°, representados por los delegados convocados por Micaela. Como me había adelantado Sabino, Micaela es la “referente”, la organizadora de los veintiocho delegados. Ella y Marcos se organizaron para buscar curso por curso a cada pareja de delegados de 1° a 6° año, antes de que sonara el timbre de la sexta hora. Todos los asistentes estaban al tanto, por boca de Marcos o Micaela, de que el objetivo de esta reunión entre el cuerpo de delegados del turno tarde, y Sabino, Jesús y Kako (que representaban a la agrupación Unidad del turno mañana), era poder “cerrar” una lista entre los dos turnos y así disputar las elecciones del Centro de Estudiantes contra la actual conducción (la agrupación Lucha, liderada por Tomás).

En medio del bullicio y el ruido de las sillas y bancos moviéndose, mientras los chicos se iban acomodando, busqué sentarme a un costado contra la pared del medio (ni al fondo, ni delante de todo, pensé). Sabino estaba en el pizarrón al frente del curso junto con Micaela, eran los únicos que quedaron de pie cuando ya casi todos logramos acomodarnos. Sabino comenzó gritando para pedir silencio y así empezar la reunión. Desde ahí en adelante quedó claro que ellos eran quienes coordinaban la charla, las intervenciones de sus compañeros, las temáticas que se discutían. Un segundo antes de que Sabino pidiera orden, mientras pasaba entre el tumulto para sentarme en uno de los bancos, me estiré entre las sillas para llegar cerca suyo y pedirle en voz baja que en algún momento de la charla me presentara ante el resto de los chicos, así les podía contar a todos qué estaba haciendo allí. “Dale, de una”, fue su sintética y amable respuesta.

Comenzó hablando Micaela. Parada y estática al frente del aula llena, con una mano en movimiento acompañando sus palabras y la otra hacia abajo, pegada al cuerpo, sosteniendo un celular modelo Nokia 1500 color negro, que no soltó en toda la reunión y en el que miró la hora en varias oportunidades (sobre todo cuando, luego, algunos de los delegados presentes se excusaron y se retiraron de la reunión). Micaela comenzó explicando que la reunión se hacía, “como todos saben, porque los chicos del turno mañana, Sabino y los chicos (los señala a Jesús y a Kako mientras sigue hablando), nos vinieron a ver a nosotros y nos pidieron que

nos juntemos para ver si da que hagamos algo juntos para armar una Lista entre los dos turnos para las elecciones. Y yo les dije que no tenían que hablar sólo conmigo o con Marcos, sino con todos los que están en el cuerpo de delegados para ver qué pensaban y después se verá si se hace la Lista y quiénes estarían”.

Mica no había terminado de hablar, cuando Agustina la interrumpió: “Sí, eso, pero yo pienso que lo más importante es que pensemos qué se quiere hacer y después se verá lo de la Lista o lo que sea, pero yo no sé qué quieren hacer ellos (refiriéndose a los chicos del turno mañana). ¿Para qué vienen?”. Sabino, también interrumpiendo: “Tranqui, loca, por eso, para hablar de eso vinimos chabona (risas de todos). La onda es esa, que vean que nosotros queremos ver de hacer algo y lo de la Lista después se verá, pero es importante porque los de la otra agrupación no tienen cómo ganar si nunca vinieron a la tarde ni nada. ¿O alguno de esos giles vino a hablar con ustedes antes?”. Mientras se daban estos cruces entre Agustina y Sabino, el resto de los delegados que estaban sentados más o menos por grupo (los dos delegados de un mismo curso juntos, por ejemplo, Nico y José, de 2º, que eran de los pocos que conocía) comentaban (no tan en voz baja) e intentaban intercalar frases, algunos intentaban ser irónicos, como cuando Nico respondió sobre Sabino: “No, nunca bajaron a tierra esos Pokemons”, en referencia a los miembros de la Lista Lucha del turno mañana. Así, a diez minutos de comenzada la reunión ya era casi imposible oír lo que se decía: se cruzaban las voces y los comentarios en un bullicio general.

En ese clima intervino Jesús (a quien conocí en 2012 en las marchas y sentadas en ANSES, y que también es del turno mañana y forma parte de la agrupación Unidad) para apoyar a Sabino e incitando al resto de los delegados de la tarde a que dijeran qué cosas les gustaría hacer en la escuela si ganaran las elecciones y fueran parte de la conducción del Centro de Estudiantes. Marcos respondió rápido planteando que había que organizar charlas sobre “cosas que están buenas”, que “a los pibes les sirvan”, y propuso su idea, que cayó como una bomba: había que organizar charlas de educación sexual y de violencia de género en la escuela. No pudo terminar de plantear su idea cuando todos lo interrumpieron con comentarios y bromas. En ese momento, el nivel de chicos hablando al mismo tiempo hizo de la reunión un ambiente ensordecedor. Un grupo sentado a un costado del salón comenzó a insultar a otro, se tiraban papeles, luego se reían entre ellos, pero entre el griterío y sin estar participando de ninguno de estos grupos no logré entender qué disputaban. “¡Basta, bueno,

basta, paren un poco, loco, cálmense!”), pedía Mica a los gritos, alzando y bajando ambos brazos a la vez. Flor, desde el banco en que estaba sentada hacia el fondo del aula, bromeó a Mica con sorna: “Buenaaaa, Mica preceptora”. Todos reímos y Micaela quedó callada, sin responder.

Luego de la risa que apaciguó el griterío, Sabino retomó la palabra. Noté que al hablar intentó no ofender a Marcos con lo que dijo (luego me escribió por Facebook diciéndome que Marcos es “re gay”, que “es un puto cheto”, e insultándolo en este sentido para hacerme saber que “no lo banca”). Dijo que le parecía que la propuesta de hacer las charlas está buena, que ellos con la agrupación a la mañana ya han hecho un par de charlas con los compañeros, pero que él estaba pensando en cosas “que le lleguen a todos los pibes”.

Sabino propuso que se pensara en cosas como “juntar tapitas por un pibe que lo necesita” (se refiere a la primera actividad que organizó Mica con los delegados pasando por los cursos recolectando “tapitas por Gonza”. Así se llamaba el Facebook que armó y del que nació el cuerpo de delegados)<sup>115</sup>, o cosas en torno a las netbooks rotas, bloqueadas, que los pibes no pueden usar. Agustina intervino: “A mí ni siquiera nunca me la devolvieron los forros”. Se refiere al servicio técnico de la escuela, que aún no le entrega su netbook que tuvo que ser enviada a reparar. Con el insulto de Agustina otra vez se dispersó la reunión y volvió el griterío.

Luego de unos minutos, el ambiente volvió a calmarse. Marcos retomó la palabra, insistiendo con su idea de las charlas, pero ya en tono directo y abiertamente confrontativo contra Sabino:

---

<sup>115</sup> “Comenzamos a juntar tapitas de plástico para ayudar a Gonzalo (me explica Mica), que tenía una enfermedad visual y necesitaba viajar para operarse... Para juntar una gran cantidad hicimos una competencia para ver qué curso juntaba más tapitas y ganó 1° con 3.174 tapitas, ¡y se ganaron una torta! Las tapitas finalmente fueron entregadas al papá y seguimos juntando tapitas para él.” (Entrevista con Micaela, noviembre de 2013). Conocí a Micaela a raíz de que me llamó la atención un afiche que vi en uno de los pasillos de la escuela que proponía ayudar en una campaña solidaria que consistía en juntar tapas de gaseosa en solidaridad a un compañero y dejaba una dirección de Facebook. Mica: “Primero pregunté en mi curso si podía ser delegada; me dijeron que sí porque a nadie le interesaba. Y después ya empecé a pasar curso por curso a preguntar quién quería ser delegado y hice una lista. Después le pedí a la dire una reunión y nos reunimos, y después lo que hicimos fue lo de juntar las tapitas por Gonzalo. En realidad, lo empecé yo sola, era por otro pibe que también estaba juntando en mi barrio y después con los del Facebook que se sumaron empezamos a juntar por Santino también, que es un chiquito que necesita plata para que lo operen. A los pibes les pareció bien ayudarlo. Y así fue que empezó con lo de los delegados: ‘¿Vos querés ser?, ¿vos querés que te elijan?’. Les dije a todos cómo era y lo hicimos” (Registro de campo, 05/09/2014).

“A ver, decime a quién no le interesa lo de las charlas de género y de violencia. Te digo que a mí no me importa si a vos te gusta o no: hay una ley nacional, ¿entendés?”. “Bueno, Marcos, hagamos una lista de cosas y hacemos todo”, intentó calmarlo Mica.

*“Vamos a pasar música en los recreos”*

“Vamos a pasar música en los recreos”, dijo Nadia en un momento; y a partir de eso, por una hora más o menos, discutieron si una de las posibles propuestas de una futura Lista Unidad debía ser pasar música en los recreos. La discusión también giraba en torno a quién tenía y quién no derecho a decidir qué música pasar. Iván se oponía: “Esto es una escuela, no es un boliche: para escuchar música, andá a bailar a un boliche”. Se generó alboroto y subió el tono del griterío. Micaela: “Bueno, Iván, pero no vamos a pasar cualquier cosa; la idea, que ya se habló con la directora, es pasar música prohibida durante la dictadura”. Micaela es la más *política* en su tono, en sus formas y en sus referencias; incluso cuando discute y pierde en su posición no cede el control de la organización. Por ella y por Sabino pasan las voces de los demás: ellos moderan, modulan, insisten y derivan. Saben llevar el ritmo de la discusión, y lo hacen con naturalidad.

Lucas protestó: “Esa música es un embole mal, dejate de joder, Mica, ¿qué onda?”. Todos rieron. Iván planteó que, en caso de que se decidiera llevar adelante la propuesta de pasar música prohibida durante la dictadura en los recreos, antes se lo debía consultar curso por curso con los pibes, porque de lo contrario, sostuvo, no se estaría respetando el derecho de todos por igual, y “eso hacía la dictadura”. Agustina, enojada, respondió a Iván entre gritos y gestos: “Cualquiera, Iván. No es lo mismo, no es lo mismo una cosa y la otra”. Sin embargo, ella también se mostró en contra de la idea de llevar como propuesta de campaña la posibilidad de pasar música en los recreos, porque, según dijo, años anteriores los pibes se ponían a bailar “los wachiturros” en un rincón del hall, en los pasillos, y “salían con cualquiera, se ponían a tomar, querían fumar ahí, mostraban el culo, unos giles. Después encima nos bardeaban a nosotros, porque no ponemos la música (que ellos querían)”. A partir de esta intervención de Agustina se iniciaron conversaciones cruzadas sobre qué música sí, qué música no. En medio del griterío en que se disgregó la charla, escuché que Nadia se quejaba: “A mí no me gustan los darquis, guachos”. En ese momento, en pleno bullicio, se produjo una situación tensa porque Iván gritó a Marcos “Callate, negro puto”, porque insistía

en querer pasar temas de la banda One Direction. Luego de unos segundos de silencio, Marcos y Nadia respondieron a Iván también insultándolo. Me pareció que se trataba en parte de un juego en el que se parodian, se burlan, se insultan, pero que al parecer no los lleva a enemistarse. Iván les contestó del mismo modo y la reunión continuó. El resto de los presentes por entonces ya había cambiado de tema y discutía la propuesta de Flor y Mica de hacer una bandera para la Lista y juntarse a pintarla.

Se sucedieron un par de intercambios en este tono y parecía que Mica, Sabino, Marcos, Agustina y Jesús (que eran los que más tomaban la palabra) quedaban satisfechos con la idea de “hagamos todo”. Mientras tanto, percibí que empezaban a irse algunos de los delegados de los cursos. Mochila en mano, se levantaban del banco, se acercaban a Mica mientras todos seguían hablando y se excusaban con ella por irse antes de terminar. Así fue quedando el grupo de los delegados de los cursos más grandes, que comenzaban a discutir la propuesta de ocuparse de las netbooks.

#### *El tema de las planillas*

Sabino (como me había adelantado ayer) insistió con la propuesta de las planillas. Fue Jesús el que sacó el tema y les preguntó a Mica y a Lucas qué estaban pensando hacer al respecto. Mica: “Sí, en realidad los pibes se re quejan de muchas cosas, de que tardan en devolver las netbook cuando las mandaron a arreglar a Capital, o que nunca más se las dieron (‘como a mí’, acota tranquila Agustina), o que nunca están para desbloquearlas”. “Sí, obvio”, contesta Sabino, irónico.

A la propuesta de Sabino de hacer un eje como Lista en el reclamo de las netbooks, varios de los delegados respondieron que no todos sus compañeros estaban interesados en “llenar la planilla”, porque preferían arreglarlas por su cuenta, pagando particularmente para evitar que el servicio técnico las retuviera mucho tiempo (“Tardan, mínimo, tres meses, con suerte”, dijo Lucas).

Flor se sumó al comentario de Lucas, y aportó que lo de las netbooks no era algo importante, porque cada uno tiene su celular si se quiere conectar, que con eso ya alcanzaba, y que ella estaba en el cuerpo de delegados para mejorar la escuela. Habló de pintar las paredes sucias, de arreglar las aulas, de limpiar el patio. Mica acotó: “Sí, esas cosas también las vamos a hacer, pero eso se hace siempre a comienzos del año, con la cooperadora de padres”. Kako y

Sabino respondieron rápido a esto último, contraponiéndose a Flor. Hablando los dos superponiéndose, dijeron que las netbooks “son un derecho de los pibes” (Sabino) y que “no para mí, pero para muchos pibes es la primera computadora que tienen” (Kako). Micaela se sumó a este argumento y enseguida tomó la palabra para contar que ella se quejó con Gabriela de que los docentes no usaran las computadoras para nada en las clases. “Nunca las piden”, sumó Lucas enfáticamente, asintiendo desde el banco donde pasó sentado la reunión entera. Y para argumentar a favor de llevar adelante “lo de las planillas”, Sabino les dijo (siempre a los gritos, como si estuviera hablando en una asamblea): “Para muchos de los pibes esta es su única computadora, su primera máquina, no tienen plata para ir a un ciber o andar con un celular nuevo. Yo no tengo un celular con WhatsApp y uso la compu para el Facebook”. Es Flor quien, cediendo, acercó las posiciones que se estaban planteando. Reafirmó su idea de que “la escuela es una mugre, en el patio hay basura por todos lados, en el baño se te cae el techo arriba”, pero también aceptó la importancia de que “el que no tenga, pueda usar Internet del colegio”. No habló de las netbooks, sino de estar conectado: de “usar Internet” como lo importante.

Cuando Flor terminó su intervención, Jesús (que es el más técnico en sus comentarios: lo escuché hablar de marcas específicas y modelos de computadoras; también vi que antes y después de la reunión algunos chicos se le acercaron a preguntar sobre grupos de WhatsApp, o realizaron comentarios sobre páginas de animé) habló sobre lo “mala” y “lenta” que es la conexión a Internet del colegio. Flor no respondió.

Jesús continuó hablando sobre con quién había que quejarse por el bloqueo, por la no reparación o la tardanza en la reparación de las netbooks: “Las mandan a arreglar a Capital y no vuelven nunca más. A mí me dijo mi tío que las máquinas estas duran un tiempo y después se rompen seguro, así que a todos les va a tocar mandarla a arreglar en algo, o el que más puede va a tener que pagar”. Otra vez, esta intervención desató la reacción de parte de todos, generando un bullicio difícil de seguir: “Yo no voy a pagar nada” (Mica), “No se la doy a los de la escuela ni loco, no vuelve” (Iván), “Yo ni la uso, no se va a romper porque casi no la prendo” (Marcos), “Mi hermano la tiene rota todavía” (Lucas), “A mí no me la quisieron dar siquiera” (Agus), “Yo la desbloqueo solo siempre” (Lucas).

Cuando el aula volvió a calmarse, Agustina continuó hablando sola, muy enojada, reclamando por su netbook. “Calmate, Agustina, dejate de joder, dale piba”, insistió Marcos.

El grupo de Iván comenzó a burlarse de ella cuando en un momento dijo, exagerando: “Yo me voy a ir a quejar al Ministerio”. Todos rieron. “Buenaaaaa, ¡piquetera! Ah, re mala era la loca”, se dijo a sí misma, como respuesta a las burlas de los demás (este tipo de autoparodia, en el que alguien dice algo y un segundo después se parodia a sí mismo con un “ah, re...”, lo percibí antes en algunas oportunidades dentro del curso, y hoy me llamó mucho la atención la recurrencia con que lo hacían).

### *Los reclamos de Agustina*

Agustina tenía un brazo enyesado. Luego de la reunión me explicó que se había quebrado mientras ayudaba en el trabajo a su padre: en un descuido, mientras movía una escalera para colocar un durlock, esta se le cayó sobre el brazo. Me contó también que luego había comenzado a trabajar de niñera de los hijos de unos vecinos.

En la reunión habló de su necesidad de tener que trabajar, a diferencia de los otros jóvenes, que podían tener tiempo “para andar boludeando”. Haciendo de la necesidad de trabajar una virtud, lo expuso ante todos con orgullo: “No me hagan reír mucho que tengo el brazo que casi no lo puedo mover”. Además, casi hablando sin parar, comenzó a quejarse de haberse “llevado” la materia “N-TICs” (nuevas tecnologías) porque “el profesor es un forro” que no contempla que le entreguen trabajos prácticos hechos a mano. Dijo que a ella se le había roto la netbook y que hacía meses esperaba que se la arreglen y devuelvan del servicio técnico. Estaba muy enojada con el profesor que le exigía que entregara los trabajos impresos y hechos a computadora. Invocaba como justificativo el problema de su netbook rota y él le contestaba que fuera al ciber; ella a su vez decía responderle que no tenía tiempo ni dinero y que él le volvía a contestar que ese no era asunto suyo sino responsabilidad de ella como alumna. Agustina concluyó: “Súper injusto” lo que el profesor le pedía, porque ella llevó la netbook “al cuartito” (donde se encuentra el servicio técnico) para arreglarla y no se la devuelven.

Ante esto, propuso que los delegados intervinieran en el asunto y le hicieran “quilombo” a los del servicio técnico. Flor a continuación opinó que no hacía falta, que no le parecía bien, porque el profesor estaba pidiendo que usen la netbook, que era justamente lo que ellos (los delegados) querían exigir a la escuela. Agregó además que ella quería usar más la computadora para la clase, y no tener que quejarse de un profesor que sí la usa. Agustina se

enfureció ante la intervención de Flor y comenzaron a insultarse. “Callate, chupamedias” le dice Agustina a Flor, y con este intercambio cambió el clima de la conversación. Luego de eso ya no se volvió a hablar del tema.

Minutos antes del final de la reunión, casi cuando ya estaba por completo disgregada, me di cuenta de que Sabino aún no me había presentado ante el resto de los delegados, como le había pedido. Entonces decidí levantar la mano y hablar en voz alta para todos. Desde mi asiento intenté explicar que estaba haciendo una investigación sobre el PCI en la escuela y que por eso estaba interesado en la reunión, porque quería saber qué pensaban ellos sobre el tema. Nadie me respondió directamente, aunque todos me miraban en silencio. Marcos se rió, quizá le dio gracia mi presentación, e hizo una broma para que todos la escucharan: “No le crean nada, es un espía de la otra Lista este chabón”. Todos reímos.

Luego de eso, la reunión terminó por atomizarse, los delegados continuaron yéndose de a poco y cerca de las 19hs quedamos sólo unas diez personas. Entonces volvió a hablar Mica, intentando dar un cierre a la reunión: “Entonces quedamos en que cada uno piense para la próxima reunión qué podemos hacer y traigan ideas, chicos”.<sup>116</sup> Así, la reunión concluyó.

Finalmente, cuando todos se pusieron de pie y comenzaron a salir de aula, Marcos propuso

---

<sup>116</sup> Durante la reunión presiento que Mica y Sabino compiten para ver quién será el candidato a presidente de la Lista. A lo largo de sus intervenciones ambos pronuncian frases alusivas a la cuestión: “Después, cuando se sepan las fechas, se tendrá que decidir si vamos a ir o no con ustedes en una Lista”, desliza Micaela. “Luego se verá. Otros compañeros de la mañana que no vinieron van a querer opinar”, le responde Sabino. Este presentimiento se confirmará luego en la segunda reunión de la que participo: Sabino toma la palabra (hace un rato que estaba callado) e interviene fuerte. Dice que no se puede hablar de hacer una bandera, de juntar plata, o de ninguna otra cosa hasta que no se defina si finalmente todos están o no de acuerdo con armar una Lista de unidad entre la mañana y el cuerpo de delegados. Mica le contesta hablando a todos: “Las elecciones son muy importantes. Vamos a ganar nosotros, ¡de una! Tenemos veintiocho delegados a la tarde y los de la Lista Lucha (de la mañana) no tienen nada de apoyo a la tarde”. Marcos: “Sabino, Mica va ser la candidata a presidenta y yo primer vocal o algo así”. Sabino: “Bueno, pero eso lo tenemos que ir a charlar nosotros también con los de la mañana, a ver qué les parece que sea alguno de ustedes de la tarde...”. “¿Y por qué no puede ser alguno de la tarde?”, lo provoca Mica. “Yo no digo que no o que sí, digo que se tiene que ver eso, que hay que preguntarles a los pibes”. Marcos: “Bueno, paren, basta. Ahora entonces si sí se va a hacer lo de la Lista le tenemos que poner un nombre, porque no nos vamos a llamar todos como la agrupación de ellos”. Kako: “No, eso seguro, la Lista sería entre la tarde y la Unidad”. Lucas: “O que la Unidad se cambie el nombre, tengamos todos el mismo”. Jesús: “Le podemos preguntar a los chicos (de la mañana), pero no creo que se pueda. El nombre nuestro ya está, es ese, pero se puede preguntar...” (Jesús me parece el más táctico, Kako y Sabino más impulsivos). (Registro de la segunda reunión por la conformación de la Lista Unidad)

a los pocos que quedaban hacer un grupo de WhatsApp para comunicarse. Nadie pareció oponerse y se acercaron a él, que, a una velocidad para mi asombrosa y mientras charlaba y bromeaba, anotó los números telefónicos, creó el grupo y le puso una foto de perfil. El grupo se llamó “Los pibes de la tarde”.

### *La historia de las planillas*

Cuando la reunión terminó, me acerqué a conversar con Lucas, quien me contó la historia del surgimiento de “la idea de las planillas”. En una ocasión, conversando en su casa con una de sus tías sobre la escuela, le comentó que había sido elegido delegado del curso y sobre los problemas que tenían con las netbooks. A su tía se le ocurrió que para el reclamo que los chicos querían hacer lo mejor era que pudieran hacer como hacía ella con los compañeros del barrio cuando “pedían cosas” en ANSES: tener una planilla con toda la información. Lucas me explicó que cuando su tía le propuso esto “como que no me gustó mucho al principio”, pero luego ella le insistió y poco a poco lo convenció. Su tía le explicó cómo se hacía una planilla. Utilizando la netbook, en un documento de Excel diagramaron una planilla simple con un cuadro de doble entrada en el que las columnas consignaban el estado de las netbooks. Mientras me cuenta esto, saca una planilla que tiene en la mochila y me la muestra. Tiene dos modelos. En uno, cada una de las columnas de izquierda a derecha dice: “apellido y nombre”, “bloqueada”, “rota”, “servicio técnico”, “otro”. En el otro, las columnas indican: “apellido y nombre”, “curso”, “tiene computadora sí o no”, “qué desperfecto presenta la computadora”, “cuándo dejó la computadora para su arreglo”. Luego, como su tía trabaja en el quiosco del barrio que tiene una fotocopidora, imprimieron en un ciber una planilla original y sacaron varias copias en el quiosco.

Así fue como Lucas aprendió sobre la importancia de las planillas en los reclamos, y así fue como lo llevó a sus compañeros como propuesta. Finalmente, me comentó con orgullo que cuando llevó a la reunión de delegados algunas copias de la planilla, Mica y sus compañeros se entusiasmaron con la idea.

(Registro de campo, 06/10/2013]

## “La sala de las compus” y el desbloqueo

*Les reiteramos a los alumnos ante algunas consultas que las netbooks se bloquean porque constituye un sistema de control que estableció Conectar Igualdad y Anses para verificar la asistencia, no puede de ninguna forma evitarse que no se bloqueen, si extender la certificación si se conectan diariamente al AP de su aula indicado en un cartel que fue pegado oportunamente. Aclaremos también que las netbooks se bloquean por fecha de expiración del certificado o gasto de la cantidad de arranques determinados por el sistema. No deben desarmar ni modificar las netbooks, el comodato que firmaron sus tutores establece claramente estas indicaciones. La modificación o apertura de las mismas lleva a la pérdida de la garantía del Servicio Técnico Oficial. No modifiquen sus netbooks ni eliminen programas, el bloqueo es obligatorio e indefectible para todas las netbooks. Solicitamos que sigan las indicaciones ya que la Institución no puede realizar ningún tipo de acción de reparación en las mismas. (Publicación en el muro del perfil de Facebook de la Escuela III del 25 de octubre de 2012)*

“¿Ves esto que le hacen?”, me pregunta Carmen mientras me alcanza una netbook que tiene entre manos. “Los chicos le dicen *tunear*, pero la verdad es que las *mugrolean*: las toquetean tanto que las dejan casi inservibles”. Carmen me dice que “siempre les ponen etiquetas y cosas de marcas de ropa, de autos, de tecnología a las netbooks. ¿Sabes vos por qué hacen eso? A mí me da un poco de bronca que no las cuiden, que las usen para cualquier cosa”. Me muestra una netbook que recibió para enviar a reparar al servicio técnico porque ya casi no le quedan teclas. Me pide que le saque una foto con mi celular para que registre el estado “calamitoso”. Mientras, me muestra otra que tiene para desbloquear, y dice que le da asco tocarla de lo sucia que está. “Antes me daba mucha más bronca, pero ahora parece que algunos las cuidan un poco más. Igual, con el tema de los jueguitos, no paran de descargar cosas que los dejan sin espacio en el disco y se les ponen muy lentas”. Me insiste que saque

una foto al estado de la netbook con el teclado dañado. “Al punto que se puede llegar, ¿no? (se muestra indignada). Cuando las cosas vienen *regaladas* nadie las cuida... Si a mí me vienen con una netbook así (señala una en particular), yo o les vendo un teclado nuevo, o les digo que se la aguanten: no se merecen que se las arreglen gratis. Por esos se quejan (dice en referencia a los delegados) que cuando vienen a hablar conmigo los sermoneo, que nos los dejo desbloquear a ellos”. Carmen se opuso a la iniciativa de Lucas de formar un grupo de estudiantes para ayudarla a desbloquear las netbooks con el objetivo resolver el desbloqueo en menor tiempo. “Eso también es lo que conversé con los directivos: dejarles en claro que no pueden hacer lo que quieren con las máquinas y después venir acá llorando.”

“No sé si se puede generalizar con todos los casos”. Le contesto a Carmen sin darme cuenta que quizá con este comentario puedo generar que ella se inhiba de contarme su posición: “Veo que muchos las cuidan, y hasta te diría que las quieren a las máquinas”. “Sí, es cierto, me retracto (me responde; no parece haberse molestado, pero se contrapone a mi comentario). Quise decir que algunos no le dan la importancia que merece una herramienta para trabajar, que en los tiempos que nosotros estudiábamos era extremadamente difícil de conseguir; hablo de PC, ni hablar de netbooks. Y da bronca ver que se la pasen jugando, que no las aprovechen, que las maltraten de esta forma”.

Carmen ejerce el cargo de Referente Técnico Escolar (RT) del PCI en la *Escuela III*. Por razones personales, estuvo varios meses de licencia hasta comienzos de mayo. Durante este periodo, a pedido de Gabriela, Mario, que ocupa el cargo de Encargado de Medios de Apoyo Técnico-Pedagógico (EMATP, en adelante), repartió sus funciones entre la Secretaría Administrativa y “el cuartito de las netbooks”. Una vez reincorporada, Carmen “se puso las pilas” (según me dijo la propia Gabriela) para ayudarlo a atender la numerosa cantidad de netbooks bloqueadas, rotas, con problemas varios, que esperaban su atención. Carmen y Mario tienen asignados los días jueves de cada semana para recibir “en el cuartito de las netbooks” a los jóvenes beneficiarios que necesitan recuperar/ reparar/ desbloquear sus máquinas.

La demanda sobre la gestión del estado de las netbooks que recibió la estructura escolar del PCI se acelera a medida que avanzan los meses en 2013. El modo de tramitar institucionalmente hasta entonces esta dimensión del control sobre las netbooks no se había encontrado exenta de dificultades, pero es a partir de allí que se ve desbordado por la

demanda y acción de los jóvenes, que comienzan a presionar por soluciones sobre sus computadoras. Antes (en 2012) de estos primeros reclamos dispersos que Gabriela recibió de parte de los estudiantes y transmitió con preocupación a Carmen, no existía un horario de atención preestablecido para el desbloqueo. Carmen coordinaba de modo individual con los estudiantes cada caso. El afiche institucional en el que se reunía información sobre el PCI en la escuela lo anunciaba con claridad: “Pedidos de turnos para desbloqueo mediante correo electrónico, mensaje privado a la página oficial o a través de un listado de nets bloqueadas por curso (presentar el listado el día jueves de 9.30 a 10.30 y se establecerá en el momento día y horario para el desbloqueo)”. Así, una de las quejas recurrentes que recibía Gabriela partía de que muchos estudiantes iban a pedir ayuda en el horario propuesto y no encontraban al personal. Ante el pedido de Gabriela, Carmen y Mario pegaron carteles anunciando un horario de atención en la puerta de la Secretaría, en la cartelera de la Portería, en la del Laboratorio y en la del depósito de las netbooks. Con el objetivo de dar respuesta a estos reclamos, Carmen atendería tanto en el turno mañana como en el turno tarde, sólo una hora por semana.

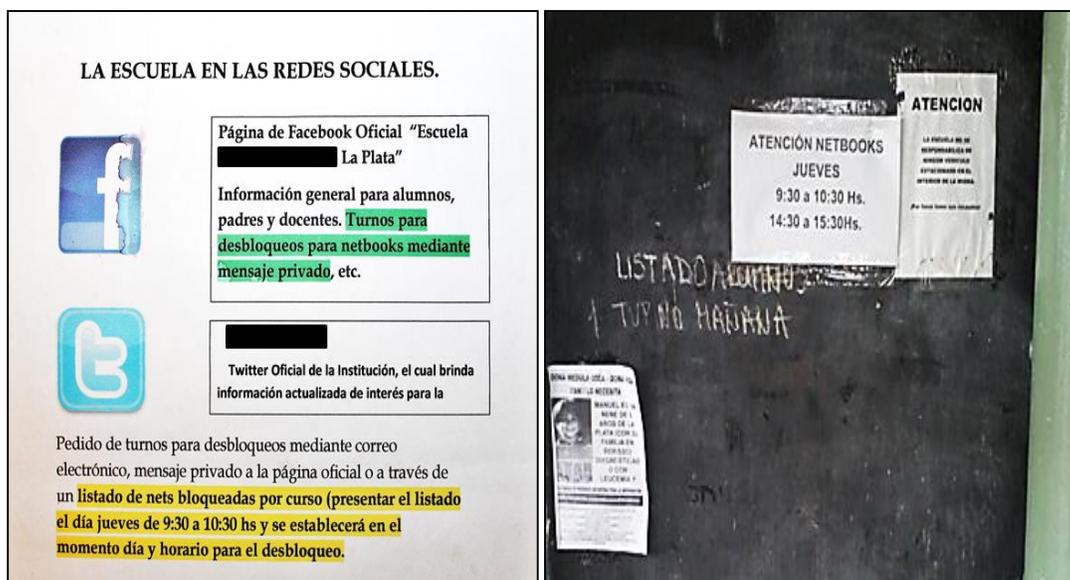
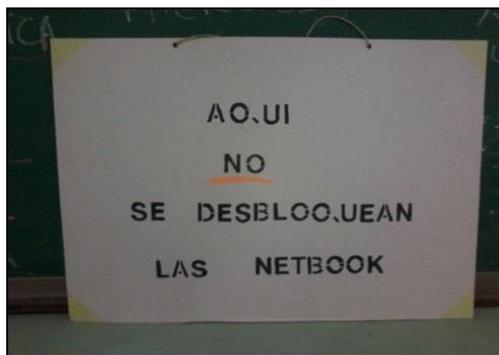


Imagen de la izquierda: cartel pegado en todas las aulas.

Imagen de la derecha: cartel pegado en portería (“Atención Netbooks Jueves 9.30 a 10.30, 14.30 a 15.30 hs”).

La falta de información sobre el funcionamiento del servicio técnico escolar del PCI producía que recurrentemente los jóvenes se dirigieran a Sebastián, el docente encargado de la sala de

Laboratorio de la escuela, para solicitarle ayuda con el desbloqueo de sus netbooks. Ante los primeros pedidos de ayuda, Sebastián, con pocos años en la escuela y actitud siempre entusiasta, accedió a brindarles su ayuda, desbloqueando y haciendo intencionadas muestras de su buen nivel en informática. En las semanas siguientes recibió a un sinfín de jóvenes con sus netbooks bajo el brazo pidiendo su ayuda. Fue entonces que colgó en la puerta el cartel: “Aquí NO se desbloquean las netbooks”.



El cartel que Sebastián colgó en la puerta del Laboratorio para combatir a “los pesados”<sup>117</sup>

En este sentido, en torno a los canales de gestión de las netbooks del PCI en la *Escuela III*, en las interacciones cotidianas continuaba primando la incertidumbre, los malentendidos ante la desinformación que ya se había suscitado un año antes con la primera entrega.

El aula en la que se ubica “el depósito” o “el cuartito” con todo lo referente a las netbooks tiene además el servidor general de Intranet donde están instalados todos los equipos y

---

<sup>117</sup> Sebastián tiene entre 36 años, no da clases en las aulas sino que asiste todo lo que sucede en el Laboratorio. Veces anteriores, esperando para encontrarme con otros docentes, he tomado mates con él. Suele quejarse de que, como los docentes no usan el Laboratorio, desde Dirección le asignan otras tareas que él sostiene (por lo bajo) que no le corresponden. Me comenta que por decisión de Dirección ya hace unas semanas le está tocando entregar a los estudiantes de los cursos superiores las netbooks que tenían guardadas. Según su parecer, “las están reasignando ahora” con velocidad para lograr que “no se arme quilombo” en la coyuntura de las elecciones del CE con un posible reclamo como parte de la campaña de las dos listas que están poniendo el tema en los volantes, en Facebook y Twitter. “Yo los tengo en Facebook a los chicos y ellos, está bien, no me parece mal, pero ellos ponen que las van a desbloquear. No sé cómo van a hacer, porque para eso necesitás hacer una serie de cosas con la conexión de la escuela y eso lo hace la referente técnica”. Yo asiento y lo sigo para que continúe contándome: “Yo acá me cansé de tener que explicarle a todos los que vienen todos los días a preguntarme si yo les puedo desbloquear las compus”. Me río y él contesta, también riendo: “No, no te rías, ¡me tienen las bolas llenas con esto, no sabés!”. “Mirá (se da vuelta y me señala otro cartel que hay en la pared al final del pasillo, justo frente a la puerta del Laboratorio), ¡tuve que hacer estos cartelones para que vean que acá no es! Sino es imposible que no te toquen la puerta veintiocho mil veces todos los días” (Registro de campo, 26/03/2015).

conexiones del “piso tecnológico”<sup>118</sup>. Este cuarto queda en la misma zona poco concurrida del segundo piso del edificio en donde funciona “el cuartucho” del CE, que también hace de depósito (donde los estudiantes guardan banderas, afiches, cajas, papeles), ya que no suelen realizarse actividades allí. Es una zona relegada del edificio, alejada de la circulación cotidiana, que parece destinada a las actividades (consideradas) secundarias.

La puerta del “cuartito de las netbooks” es doble: una primera enrejada de hierro, infranqueable por su tamaño y solidez, y una segunda de madera, similar a las puertas de Preceptoría y Dirección. Ambas están cerradas con una cadena con candado, y la segunda puerta con doble cerradura. El aula tiene las dimensiones de un salón para treinta personas. De la misma sólo tienen llave “los responsables”: el personal del equipo directivo y el RT. Carmen y Mario suelen recibir las netbooks que los jóvenes les entregan a través de la reja cerrada.

Lo que sigue a continuación es el registro que tomé en la sala de las netbooks en la ocasión de un conflicto que se sucede entre los delegados y los encargados del servicio técnico del PCI en el que interfiere el equipo directivo, se produce la confrontación de modos, argumentos, sentidos, criterios diversos de concebir los significados del PCI en la escuela.

### **El bloqueo y la disputa por los criterios**

Llego a la escuela a las 13.45hs y me quedo sentado en la esquina de la palmera esperando que pasen unos minutos para encontrar a Carmen. Hoy es jueves y hace días tengo acordado con Gabriela y con ella (por mail primero, cara a cara después) que la voy a acompañar durante el horario de *atención para las netbooks* hasta que termine de trabajar, cerca de las 17.30, sobre el cierre de hora. Cuando ingreso al edificio, subo por las escaleras hacia el depósito de la *sala de las compus*. Al llegar me encuentro con una fila de seis o siete estudiantes esperando para ser atendidos por Carmen, al otro lado de la puerta enrejada que permanece cerrada al igual que el jueves anterior, cuando me acerqué a coordinar el

---

<sup>118</sup> Que posibilita el ingreso a la red escolar de Intranet y da señal a cada uno de los routers en las aulas, oficinas y pasillos. Para el PCI, “se denomina piso tecnológico a la ingeniería de instalación e integración de las redes eléctricas, de datos y del equipamiento de red inalámbrica necesario para el funcionamiento del Programa Conectar Igualdad en las escuelas”. Fuente: <http://www.conectarigualdad.gob.ar/seccion/referentes-tecnologicos/piso-tecnologico-34>.

encuentro. Para mi sorpresa, me encuentro con que la segunda estudiante de la fila es Mica. También está Paula (del curso de “la banda del Alan”) y dos chicas que me saludan como si me conocieran pero a quienes no recuerdo.

Saludo a Mica con cara de sorpresa. Ella me saluda contenta también. Tiene una netbook en brazos y está apoyada sobre la puerta enrejada mirando hacia adentro del salón. Al otro lado de la reja, a unos metros de la puerta, sentada en su escritorio, rodeada de computadoras de Gabinete y de pilas de netbooks apoyadas unas sobre otras, veo a Carmen intentando terminar de desbloquear una netbook mientras me saluda. “Hola, vení, abrí y pasá; dale”, me dice mientras se levanta para abrirme la reja. Paso y Carmen cierra. Mica y el resto de los chicos que están en la fila quedan del otro lado de la puerta enrejada esperando su turno. La situación me pone incómodo porque percibo que a Mica no le gusta nada esta distancia. Se la nota ansiosa con la netbook en brazos y todo el cuerpo apoyado sobre la reja, mientras habla con Carmen en un tono confrontativo que no es el que habitualmente usa.

Una vez dentro de la sala, luego de saludar a Carmen, me saco la mochila y mientras la apoyo en una de las tantas sillas que hay vacías le digo “¡Estás a full!”, como una forma de comenzar la conversación. Carmen levanta la cabeza entre las máquinas, me mira, me sonrío. “Claro, si tenés como mil nets en la escuela para vos sola, ¿no?”, agrego. “Ojalá fueran mil (responde mientras sigue trabajando). Mil doscientas fueron las primeras que recibimos, después de eso recibimos tres partidas más: una de cien, otra después de cincuenta, y ahora este año están por llegar unas cien más. Algunas para reponer y el grueso para entregarle a los chicos que entraron a primer año”.

Mientras me comenta que está por llegar Mario para ayudarla, veo que Mica me mira fija y seriamente. Pienso en hacer un chiste para superar la tensión de la situación que percibo con ella por encontrarme de este lado de la puerta (del lado docente, de la autoridad). Así que, inmediatamente después de dejar mi mochila, me acerco nuevamente hasta la puerta, tomo la reja con las dos manos y, parodiando la escena de una conocida película argentina, casi sin alzar la voz, simulo gritar “¡Guardias!”. Todos ríen, los chicos en la fila de espera, Mica y Carmen. Acto seguido le pregunto a Mica cómo anda, qué está esperando, si la netbook que tiene entre brazos contra el pecho es suya. Me contesta que está esperando a que Carmen termine de desbloquear su netbook que en el mes de enero se bloqueó y desde entonces no ha podido volver a usar... Y que la otra netbook, la que tiene entre brazos, es “de un

compañero que es amigo”, y que la trae también para que Carmen la desbloquee, porque su compañero “ya vino a hablar con ella, pero antes no se pudo”.

A partir de allí conversamos entre todos sobre la situación de Mica con esta netbook. Su amigo se cambió recientemente de escuela y no hizo el trámite para “hacer la migración de una escuela a otra”, por lo que, según nos explica Carmen (quien escucha todo lo que hablamos), no se puede hacer nada para desbloquearla hasta que no le den el número en la escuela de origen. Micaela, por el tono que usa, está enojada pero intenta contenerse; no quiere pelearse con Carmen. Desde el otro lado de la reja, insiste en su reclamo: “El problema es que mi amigo es de otra ciudad. La tiene que mandar para allá y la encomienda sale cara: es mucha plata, no puede... Él trajo los papeles, me los dio, los tengo acá, los voy a buscar si quiere”, le dice a Carmen. “La mía está nuevita porque me la dieron en octubre y ya en enero se bloqueó; ahora se bloqueó de nuevo. Casi que ni la llegué a usar... Y después vine muchas veces pero nunca encontraba a nadie... A ver si ahora la puedo usar”. Mica se queja conmigo en voz alta, sabiendo que Carmen la está escuchando atentamente. Carmen no la mira y sigue con las cargas y desbloques de las netbooks. De inmediato entiendo, por su silencio y reacción, que no le gustó el comentario de Mica. Lo leyó como un reproche personal, porque la netbook no tenía la cantidad suficiente de arranques contemplados y Mica no podría usarla a causa de un error que la responsabiliza. Carmen responde y se suscita un intercambio en tono desafiante entre ambas:

Carmen: Qué lástima que no te acordabas tu contraseña, sino no tendrías que haber esperado tanto... ¿Vos no tendrías que estar en clase? No te podés quedar fuera de clase. ¿Quién es tu preceptora?

Mica: Ya hablé con mi prece yo, ella ya sabe que me estoy ocupando de tener la netbook.

Carmen: Bueno, mejor que ella esté al tanto. Qué lástima que no le pusiste tu nombre y la contraseña en un papel así la podía ver rápido y hacer antes... así no tenías que estar esperando ahora.

Mica: No le puse nada porque casi no la usé, está nuevita, toda blanca porque se me bloqueó rápido y la tuve que dejar de usar aunque no quería.

Carmen y Mica persisten en este contrapunto. Ambas parecen muy enojadas. Intervengo: “Mica, vos le pusiste un fondo de pantalla a tu compu. ¿Es esa que tiene una foto de una chica con un bebe?”.

Arriba del escritorio y las mesas en las que está trabajando simultáneamente, Carmen tiene varias netbooks abiertas, unas quince computadoras distribuidas caóticamente entre cables. Busco rápido con un golpe de vista intentando deducir cuál podría ser la computadora de Mica. Al ver la foto del fondo de pantalla de una de estas supongo que la encontré e inmediatamente le pregunto si es la suya. Mica me responde: “Sí, es una foto de una amiga mía con su bebe: es esa la mía”. Entonces Carmen se para y camina hasta la reja para entregarle a Mica su netbook en mano: “Nena, tenés que ponerle tu nombre o algo que no se borre para poder diferenciarla de las otras. Para que se sepa que es tuya, ¿sí?”. “Mica, mirá (le digo mientras levanto de entre el montón de nets una que tiene calcos, fotos, stickers con la imagen del cantante Justin Bieber), tenés que ponerle a tu netbook algo así”. Mica ríe y no tarda en contestarme: “¡Ni loca! (y luego acota) ¡Ay!, esa es la compu de una chica de 4° que esta acá ¿no? (mira para atrás, en la fila está Paula). Ya debe tener problemas de virus esa máquina”, agrega en tono de broma. “¿Vos qué le pondrías, Mica?”, repregunto. “Una de Callejeros, o sino de Mc Caco; de ese chetito ni loca” (en referencia a Justin Bieber).



La netbook de Paula “tuneada” con imágenes del cantante Justin Bieber.

Carmen termina con el desbloqueo de la netbook de Mica y se la entrega. La pasa por la reja y se la da en mano: “Acá la tenés, ya tiene programado para dos meses la cantidad de arranques. Después de eso la tenés que volver a traer, y fijate de no dejarla mucho tiempo sin conectar al servidor de la escuela: no tenés que faltar tanto para que no se bloquee. Fijate que te tuve que borrar unos programas que estaban en el escritorio porque me decía que estaban infectados de virus y no se podía casi ni conectar.”

Mientras recibe la suya, con la otra mano Mica le pasa la netbook de su compañero e insiste con su pedido: “¿No se puede hacer algo con esta compu? ¿No sabés si en ANSES se la pueden hacer andar?”. Carmen la interrumpe: “No, en ANSES te van a sacar de raje, no hacen eso. Ellos no hacen nada con las compus, sólo las dan. Se puede arreglar acá, pero lo que pasa es que el chico tiene que hacer el cambio de escuela... Decile que llame por teléfono y que le den el número para que él lo ponga en la compu, no es difícil, pero le tienen que dar de su escuela el código porque ese número va cambiando siempre. Porque acá el servidor tiene un código de IP distinto, es un lío... Yo no puedo hacerlo acá si no tiene hecha la migración de la compu de la otra escuela”. Mica se enoja: “Bueno... ¿Y si se la lleva a un técnico para que se la arregle?”. Carmen: “Sí, puede ser, yo no sé dónde habrá que se lo hagan al desbloqueo ese, porque para eso le van a tener que borrar todo lo que tiene guardado, se la formatean a cero. Pero que sepa que así pierde la garantía; si la lleva a un técnico acá no la puede traer más: pierde la garantía”.

Ambas, Mica y Carmen, hablan con un enojo contenido. Parece que no buscan pelearse pero sí dejar claro qué quiere cada una. Mica no contesta. Carmen sigue: “Por eso te digo que él llame a su escuela y que le den el código para desbloquearla o que la mande para allá así le hacen todo para que la pueda usar acá, con el servidor de la escuela. Si él quiere la puede llevar a un técnico pero yo no la puedo tocar más porque ya no es mi responsabilidad. Seguro que encontrás alguno que sepa hacerlo. Pasa como con los celulares (esto me lo dice mirándome a mí), que supuestamente no se pueden desbloquear, pero siempre encuentran cómo hacerlo, ¿no?”. Mica: “Bueno, me la llevo entonces a ver qué se puede hacer”. Carmen se la devuelve. Mica saluda y se va caminando rápido mostrando su descontento.

Como me queda la sensación de que se fue enojada no sólo con Carmen sino quizá también conmigo, esperando que la respalde más en su reclamo, le escribo un mensaje desde mi celular minutos después, mientras aún sigo en la sala con Carmen. “Mica, ¿qué pasó? ¿Te enojaste?”. En el momento no recibo respuesta.

Luego de Mica es el turno de dos chicas. Mientras las atiende, Carmen se queja conmigo. Desconfía de que la netbook que Mica decía que era de un compañero fuera robada; luego matiza y dice que Mica, por más delegada que se sienta, no puede reclamar en nombre de otro. Ante mi silencio, se queda pensativa e insiste: “Ella es del Centro de Estudiantes, ¿no? Pero no puede hacer eso. Tiene que venir el chico responsable a pedir por su máquina, no

puede ella andar trayéndome los problemas de otro si el otro no se hace responsable por su propia computadora, ¿no? No digo que no sea verdad lo que ella dice, viste que ahora se cambian de escuela como si nada; se cambian y no piden pase, papeles, se presentan en la próxima escuela y listo; son un desastre los padres; en ese sentido no ayuda. Les tenés que decir las cosas mil veces”.

Carmen me recuerda que ella también ha trabajado atendiendo al público junto con Mario en mesa de entrada, en la Secretaría de la escuela. Me cuenta que enfrentando “la atención al público” en Secretaría entendió que nunca hay que contestar a las quejas y las demandas en el instante. Que siempre es mejor dejar pasar un tiempo. Ver si la persona interesada persevera para saber si lo que quiere es realmente importante o una simple queja. Ella, me dice como dando un ejemplo de lo que me está explicando, no le desbloquea a nadie la netbook en el momento. Siempre hace esperar unos días, porque cree que si no los estudiantes no aprenden qué es lo que no deben hacer con las netbooks. Refuerza este tiempo de espera como un modo de mostrarles que descargar, navegar, ingresar a páginas incontroladamente no trae buenos resultados. “Tienen que aprender (me dice a modo de conclusión) que no todo es gratis y ya, que hay un esfuerzo detrás de las cosas.”

Mientras hablamos, veo que está llegando Mario. Pasa entre la fila de estudiantes y abre la puerta con su llave. Nos saluda y rápidamente les pregunta qué precisan a las dos chicas de 3° que siguen esperando. Las chicas quieren saber si las netbooks que enviaron al servicio técnico el año pasado ya llegaron reparadas. “Sí, acá llegaron, las mandaron del servicio técnico, justo llegaron esta semana: ¡Qué suerte!” les dice Mario, y las chicas sonríen. “Seis meses justito tardaron en mandarlas, ¿vieron?”, dice Carmen mientras Mario se las entrega por entre las rejas con dificultad por la caja azul en la que vienen embaladas. Las chicas casi no dicen nada, las reciben en silencio y se marchan contentas.

“¿Vos que necesitas?”, le pregunta Mario al chico que sigue en la fila. El estudiante le alcanza su netbook a través de la reja y él rápidamente la diagnostica. Le dice que la reparación de la pantalla puede llevar mínimo tres meses. La cara y el gesto de decepción del estudiante lo dejan sin palabras. Ni él, ni Carmen, ni yo decimos nada, y el joven simplemente se da vuelta y se va, dejando pasar al siguiente de la fila. “Estos que vinieron hoy (Claudia se gira por un momento en su escritorio para hablarle a Mario) fueron dentro de todo ubicados.” Y, dirigiéndose a mí, completa: “Vos no sabes lo que son otros. Ahora, la próxima

vez que vengas vas a ver lo que son. Algunos hablan como si vos fueras Frávega, Garbarino, o que les debieras algo”.



Estudiante esperando en la puerta a que Carmen le alcance su netbook desbloqueada.

Detrás de él (no se ve en la foto) hay una fila esperando su turno.



“El cuartito de las netbooks”

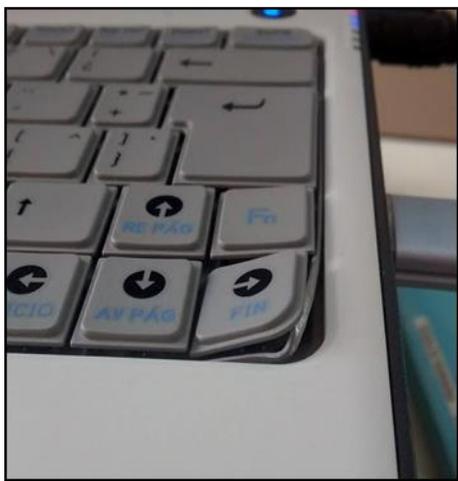


Las netbooks apiladas para enviar al servicio técnico o para desbloquear. Carmen tiene clasificada cada una de las “pilas” por tipo de problema y forma de arreglo.

Carmen deja el escritorio y nos pide ayuda para reacomodar unas cajas y mesas que están al final del salón. Durante unos quince minutos vamos y venimos acomodando cajas, pilas de netbooks y sillas. Ella, mientras, me va comentando: “Lo sucio que está todo, ¿no? ¿Sentís

en las manos cuando las agarrás (a las netbooks) la grasitud que tienen? Con todos esos calcos y figuritas que les pegan, con las cosas que les pintan, las dejan todas mugrosas”. Me ofrece el alcohol en gel que tiene para limpiarse las manos después de trabajar con las netbooks. “Yo a veces pienso ‘No podés tener esto para limpiarte, hacés quedar a los chicos como mugrientos’, a veces lo pienso; pero bueno, no me puedo dejar las manos así tampoco, ¿no? Además, andá a saber por todos los lados donde anduvieron estas máquinas”. “Sí (contesto), los chicos las usan en todas partes”. Carmen: “Ahora van a llegar las nuevas. En un mes calculo que estarán. Ahí puedo trabajar tranquila porque están todas impecables al principio. La verdad que no entiendo por qué no las cuidan: hacen cada cosa... Muchos no les dan valor”.

Mario se burla “del cuentito” que los estudiantes le repiten “siempre igual” para excusarse de las rupturas, los dibujos, las cosas escritas sobre las netbooks. “Sobre las pantallas rotas siempre dicen lo mismo, el cuentito de la silla que se les cae en la casa. Cuando les sacan las teclas o cosas así, que las ensucian, siempre fueron los hermanitos... Cosa de brujería”, remata en chiste.



“¡Animalito de Dios!”, exclama Carmen. Me pide que mire lo que le hicieron a una netbook. Está indignada: “Le metieron un destornillador, ¿entendés que así pierde la garantía del servicio? Si le sacaron componentes de adentro es como que la quisieron arreglar ellos por su cuenta, y eso hace que ya no la puedas mandar a arreglar”.

Luego de entregar la última netbook desbloqueada, Carmen mira la hora. Son las 15:45 y con

Mario deciden cerrar la sala. Mientras estamos juntando nuestras cosas, apagando las luces, cerrando la puerta, y nos preparamos para salir, me invitan a continuar la conversación tomando unos mates en Secretaría.

Luego de bajar las escaleras, de camino a Secretaría por el pasillo, veo a Gabriela en el hall hablando con Micaela, Marcos y otros delegados. Están discutiendo a raíz de una queja de Micaela por las netbooks, el bloqueo de Internet, “los malos tratos” (sin mencionarla, se refiere a Carmen).

Carmen y Mario siguen su camino e ingresan a Secretaría sin prestar importancia a lo que sucede. En ese momento dudo si ingresar a Secretaría junto con ellos o acercarme a Gabriela y los delegados. Decido acercarme, pero sin entrometerme en la conversación. Entre los ruidos del hall escucho algunas de las quejas que los delegados le plantean a Gabriela:

Marcos: El otro día una profe estaba conectada con el celular en el aula. Ah, claro, ¿para ellos sí se puede usar? Lo que nos explicó fue malísimo, porque nos dijo que ella ya estudió. Después también te mandan avisos de la escuela por el *Face* y acá no te dejan entrar, supuestamente. Se saca la señal para todos o la dejan que la usen todos.

Mica: Igual, es por los profes que a la compus no las puede usar nadie. Entonces, después, para que no estemos paveando con el teléfono todo el día, sacaron la señal de wifi y a veces apagan el modem. Tienen razón, porque algunos se la pasan con el celular y nada más, pero Internet lo pusieron para que tengamos Internet en la clase y ahora no hay nada.

Luego de que Gabriela logra que los delegados vuelvan a sus clases, entramos juntos a la Secretaría. Con Carmen y Mario, que ya tiene el mate listo, empezamos a cruzar opiniones sobre lo sucedido casi sin referirnos directamente a los estudiantes. Con buena predisposición entre ellos, los cuatro charlamos sobre la implementación del PCI en la escuela. En la conversación, Gabriela es quién más interviene, mientras el resto la escuchamos atentamente.

Gabriela: Acá lo que pasó es que la herramienta que es la computadora para el chico estuvo, ahora cuando se usa mal, la herramienta pierde porque se deriva en lo social: están conectados todo el tiempo. Y no lo hacen en la escuela solamente, sino también cuando salen. Vos escuchas a los padres y te dicen lo mismo. Solo la usan para el Facebook, los juegos, el celular y la mar en coche.

Nicolás: Esa sería la parte social, ¿y la parte educativa cómo la ven que está, entonces?

Gabriela: No se si ya se perdió o no, pero con otro sentido esto no estaría pasando, nene. “Ah,

pero no hay Internet.” Porque piensan en sus compus, en sus casas, en todo, todo el tiempo como conectados. Hay una responsabilidad del chico también. No es todo parte del docente, porque acá hay docentes, y vos (me señala a mí) los conocés, que se esfuerzan en dar un buen uso educativo de las máquinas. Que a pesar de que no nos formaron para esto, se capacitaron y trabajan. No hace falta todo el tiempo el Internet. Se les explicó cómo funcionaba y para qué se usa la red. Si tenés dos máquinas acá, ¿no entienden que les podés pasar un archivo o cualquier cosa de una a otra sin Internet? Para ellos, cuando no tenés Internet, de golpe no podés hacer nada.

Mario: ¿Sabes qué pasa también? Que entre los docentes casi nadie te va a decir que existe un servidor en la escuela. Ese servidor nunca lo usaron, solamente nosotros para habilitar que se le desbloquee la netbook al chico cuando no viene hace mucho a la escuela. Con los mismos recursos, con el mismo servidor, con las mismas máquinas, no hace falta Internet. Se podría usar Educ.ar, la página. Vos podrías entrar sin Internet por el mismo servidor.

En relación con la discusión con Micaela, Carmen nos dice que ella se siente responsable porque ningún estudiante tenga dos computadoras, pero también porque no las puedan usar más mientras sea algo que se pueda arreglar. “Igual, ellos las cuidan tan poco, se descargan mil porquerías de jueguitos, y después borran los programas que sirven”.

La conversación y la ronda de mates siguen. Las posiciones son las siguientes. Gabriela sostiene que el objetivo del PCI era que aquellos estudiantes que no tenían una computadora no fueran “analfabetos digitales” y que ese objetivo ya se logró porque “hoy los chicos manejan dos programas más que antes no”. “Es poco, es mucho (dice con autoridad), es algo que podés criticar, pero si el objetivo era que no sean analfabetos digitales, bueno, eso se está logrando”. El contrapunto de Mario es fuerte sobre ese mismo punto. Para él, el objetivo era mayor y aún no se cumplió. Dice: “El Programa es una maravilla, en la teoría cierra por todos lados. El tema es cómo se implementó desde el Estado. Ahí pasó de todo. Pasa cualquier cosa en algunas escuelas y en otras, como en esta, pasaron cosas que hicieron que la parte social se comiera el objetivo para el que se pensó el Programa. Todo esto de los celulares, de los jueguitos”.

Por caminos distintos, todos coinciden en argumentar a favor de la decisión que ha tomado el equipo directivo (con Gabriela presente creo que era difícil que alguien disintiera abiertamente) sobre el bloqueo, desde el servidor escolar, a las páginas de las redes sociales

y los filtros a ciertos sitios que consideran “dispersantes”, “de entretenimiento”, “que no corresponden”, “peligrosos para los chicos”.

La conversación se termina cuando Carmen se va apurada a atender a una madre que está golpeando la puerta de la Secretaría. En ese momento todos se paran y comienzan a reprocharme, en tono de broma, el tiempo que perdieron para seguir trabajando. Entiendo que me tengo que ir. Nos saludamos y le insisto a Carmen en que no se olvide “por nada del mundo” de escribirme. “Yo te aviso por mail (me responde) cuando lleguen las nuevas nets de este año, así les ves las caras a los chicos. Te mando por mail, porque la semana que viene, jueves y viernes, hay paro.”

(Registro de campo, 12/09/2013)

### **La creación de la Secretaría de Informática del CE**

*Este año el colegio estuvo bastante bueno. Yo me acuerdo que en la segunda reunión dije “Bueno, vamos a ganar seguro porque lo único que faltaría es convencer a los de la mañana, porque los de la tarde nos votan seguro. Sabía que todos los de la tarde iban a votar por nosotros porque somos de la tarde. Y me parece que los de la mañana nos votaron por lo de las compus ¡y ganamos!*

(Entrevista con Lucas, 05/12/2013)

Por una diferencia de 85 votos, el viernes 27 de septiembre la Lista Unidad resulta electa para la conducción del CE de la *Escuela III*. Durante la semana en que transcurre la elección, en el grupo de WhatsApp “los pibes de la tarde”, las conversaciones narran casi en simultáneo cada una de las acciones que se suceden entre las Listas que disputan la elección. Luego de los festejos y agradecimientos de los delegados (por las redes sociales, con carteles en las aulas, pasando por los cursos a agradecer a sus compañeros), en las semanas siguientes empiezan a reunirse para comenzar, como dice con emoción Lucas, “a trabajar” en el CE. En su análisis sobre la participación política en las escuelas secundarias y la conformación del movimiento estudiantil de los últimos años en la provincia de Buenos Aires, Larrondo

brinda una detallada descripción de cómo se organizan a nivel institucional los CE que concuerda perfectamente con el formato al que adhiere institucionalmente la *Escuela III*.

En el “caso arquetípico del formato “centro de estudiantes” (CE), con comisión directiva, vocalías y comisiones, refrendado además por la normativa vigente [...] cada año se realizan elecciones donde se eligen autoridades de los CE, a partir de “listas” que presentan los propios alumnos, agrupadas según diversas afinidades (ideológico políticas o amistosas, o bien, un “mix” de ambas cosas). La lista ganadora distribuye los cargos de presidente, vicepresidente y vocalías, pueden distribuirse otros a la minoría – según se haya especificado en el estatuto de cada escuela–. Asimismo, se eligen también delegados por curso que conforman la asamblea donde se discuten líneas de acción a seguir. Una tercera instancia son los trabajos en “comisiones” o “secretarías” que se ocupan de distintos temas (prensa, derechos humanos, relaciones inter-institucionales, por ejemplo). En la práctica, las comisiones suelen conformarse si el CE en cuanto tamaño de estudiantes lo amerita. (2013: 52)

Luego de resultar electa presidenta, Micaela recibió de parte de Gabriela una fotocopia del estatuto del CE, quién le pidió que la lea con atención. Le aconsejó que para conformar el CE armaran “vocalías de trabajo” y que, siguiendo la sugerencia del estatuto, se organicen en “secretarías”. “La dire nos dijo (Mica tiene la copia del estatuto en la mano mientras les explica en el pasillo a Marcos, Lucas y Flor qué es lo que en unos minutos va a decir en la reunión ante el resto de los compañeros) que si no hacemos eso podemos tener problemas después, si los de la Lista de la mañana o algún otro nos quiere criticar por no hacer nada”. Así, la primera cuestión que enfrentan es cómo organizar la participación y las funciones de quienes han resultado electos. Siguiendo la letra del estatuto y el consejo de Gabriela, deciden conformar el CE con secretarías, designando un “referente” responsable de coordinar la actividad en cada una de ellas. Entre estas secretarías, como lo muestran los registros que presento a continuación, por iniciativa de Micaela se conforma la Secretaría de Informática, de la cual Lucas será “referente”.

## **La conformación de la Secretaría de Informática de “los pibes de la tarde”**

### **Registro de la primera reunión luego de la elección**

Ingreso a la escuela cerca de las 14hs e inmediatamente me encuentro con los chicos de la Lista en el pasillo. Están pasando por los cursos para agradecer los votos recibidos y presentarse como flamante Centro de Estudiantes. Me abrazan, yo los felicito uno por uno, todos se muestran muy contentos: festejan, gritan, se pegan amistosamente, ríen, desatan esporádicos pogos entre dos o tres de ellos y hablan sin cesar. Mientras, hablo con Mica, que me anticipa que quiere que Lucas sea “el referente” del armado de la Secretaría de Informática. Me dice que Lucas me va a explicar mejor, pero que quiere hacer una encuesta a los docentes de por qué no usan las netbooks en el aula. Me sorprende esta iniciativa.

Mientras conversamos sobre esto nos interrumpe Viviana, quien se acerca a saludarme cuando me ve con los chicos. Le digo a Mica que nos veremos más tarde en la reunión a la que me acaba de invitar y sigo camino. Viviana me acompaña hasta la oficina del E.O.E. En un momento me pregunta sobre la conversación con Micaela, porque me vio con “cara de serio”. Le cuento la idea que me acaba de comentar Mica de hacer la encuesta a docentes<sup>119</sup> y Viviana no le da mucha importancia; me dice que ella cree que “hoy la netbook es como un juguete para los estudiantes”, y si los chicos del Centro logran que los docentes la comiencen a pedir para las clases se les va a volver en contra: “Va a pasar a ser como una carpeta. Después ni ellos la traen. Son ellos los primeros que se aburren y la dejan de traer... o porque es muy pesada o porque se les rompió o porque no sé qué pasó, pero terminan por no traerlas más. *El tema es que cuando es para trabajar empiezan los problemas*”.

*“Esa era la promesa”*

Cuando entro a la reunión, me acerco a un grupo de chicos que conversaba en el aula. Escucho que Kako le cuenta a Fran la idea de que la Secretaría de Informática tenga “un encargado” (Mica me había dicho “referente”) y que ese encargado sea Lucas. Me sumo a la conversación preguntando por lo que piensan hacer en la Secretaría. Kako me contesta:

---

<sup>119</sup> Pienso que es una buena oportunidad para despejar mi preocupación de que los docentes me asocien negativamente con el reclamo de los delegados por las netbooks.

“Trabajar con las netbooks del Gobierno<sup>120</sup> para ver de mover con eso, ver si se pueden desbloquear, si se pueden arreglar las que están rotas. Lucas tiene la idea piola de capacitar a los pibes”.

Fran agrega: “Y a los profesores también habría que enseñarles. Yo tengo una en Matemática que la quiere usar y ni ella sabe, es de madera. Yo puedo ayudar haciendo tutoriales”. Fran se muestra muy interesado con la idea de armar la Secretaría. Nos cuenta entusiasmado que hizo unos cursos sobre computación y que aprendió a sacar virus, a desbloquear las netbooks, a usar un disco o una memoria externa, a hacer secuencias gráficas y a utilizarlas como fondo de pantalla personalizado.

Kako le responde que dé por hecho que él va a estar en la Secretaría junto con Lucas. “Ahora en la reunión te anotás”, le dice, y mientras nos mira a todos los que estamos en la ronda hace un gesto sin hablar pero dando a entender que Fran está siendo demasiado ansioso.

Julián, que vino a acompañar en el festejo a Marcos, me dice en voz alta mostrando intención de que lo escuchen todos en la ronda: “Cuando dieron las netbooks estaba bueno. A mí antes que las dieran me parecía bien. Me imaginaba a cada uno estudiando con una netbook copada, estaba bueno. Ahora nada que ver... Pero, viste cómo es, capaz que en una escuela privada, que a los pibes que hacen cualquiera los sacan con un palo rajando, puede andar bien, pero en una escuela como esta... no sé; vienen muchos villeros, muchos vagos...”. Mientras me río, Fran le responde “delirándolo”: “Ah, claro, vos sos el nerd más estudioso de todos, ¿no?”; “Andate a la privada entonces”, lo desafía Ayelén. “Ay, este pibe (me dice Ayelén mientras lo señala a Julián) es el típico chabón creído que se cree que se come el mundo y nada que ver”.

Kako me explica que la idea de ellos es “que se vuelva a lo que era en un principio con lo de las computadoras, porque ahora están todas rotas, de los profes nadie la usa, y al principio todos creímos que iba a ser más copado, que las íbamos a poder usar en las clases también para que tenga más onda”. Nos dice que ellos están pensando en términos de propuestas de la Lista, de “algo bueno para hacer” como delegados de curso.

La conversación continúa entre Kako, Fran, Ayelén (que se suma), Julián (que la presencia en silencio) y yo:

---

<sup>120</sup> En el capítulo siguiente ensayo una explicación de por qué algunos jóvenes se refieren a las computadoras como las “netbooks del Gobierno”, a diferencia de la mayoría de sus compañeros.

Yo: Esa era la idea al principio, ¿no? Que la escuela tenga más onda con las computadoras.  
¿Puede ser eso?

Kako: “Sí, eso decían, por eso sería la onda que hagamos una movida para que se vuelvan a usar o que no estén todas tiradas. Porque al principio el que no quería estudiar igual se podía conectar, se hacían cosas, no te aburrías, estaba bueno. En muchas clases los pibes se quejan y por ahí con las compus se hace más divertido, no sé, sería algo bueno para los pibes.

Yo: Pero, ¿es verdad que al principio todos decían que eran para estudiar las netbooks? Yo me acuerdo que algunos estaban re ansiosos para jugar.

Ayelén: Ahora todos la usan para jugar al Counter. Acá en el colegio los profesores decían que era para estudiar. Ellos decían eso. Parecía que iba a ser bueno, pero por eso no me gusta la política: te prometen cosas y después cagan a la gente.

Kako: ¡Para! ¿Qué tiene que ver la política?

Ayelén: Y si las dio el Gobierno, Cristina, las dio Cristina a las netbooks.

Yo: ¿Y acá qué prometieron, o qué sentiste vos que te prometieron?

Ayelén: Y, prometieron como que la mayoría iba a tener una educación más... como que íbamos a tener las computadoras para estudiar, ¿entendés?, no para jugar. Y ahora todos la usan para jugar. Vos vas en el colectivo y ves a otra chica que está con la computadora, y vos tenés que adivinar qué está haciendo. ¿Qué pensás? Seguro está jugando o escuchando música...

Fran: Ah, pero ahí ella está afuera del colegio (todos ríen).

Yo: Bueno, pero, Aye, si lo hubieran hecho bien, si cumplieran con todo lo que prometen, ¿te parece que estaría bueno o no te gustaría? ¿Qué te gustaría que pase?

Ayelén: Que los profes sepan de computación, que se usen las compus, no que todos anden jugando y boludeando con cualquier cosa menos para la escuela.

Fran: Ah, gila, pero eso es lo que está diciendo él (lo señala a Kako). Para mí lo peor es que no se pueda entrar siempre a Internet. ¡Te aburrís! Una netbook sin conexión es como una caja de zapatos, la terminas dejando ahí como sin importancia.

Un momento después le pregunto a Kako dos cuestiones que no logro entender: por qué no viene más Sabino a las reuniones (le comento que últimamente no me contesta los mensajes), y por qué cree él que Mica propuso a Lucas como “encargado de las compus” (intenté mencionarlo como hacía unos minutos me lo había dicho él). Lo primero que me responde

confirma lo que ya suponía: Sabino está ofendido, enojado, porque no lo incluyeron en la Lista y Mica fue la candidata. Y suma un dato que no conocía: me dice que seguramente no me contestó los mensajes porque sabe que “vos sos de la tarde”. Sobre mi segunda pregunta, Kako cree que “es justo” que sea Lucas porque él siempre se ocupó de pasar las planillas por los cursos y además siempre pagó las copias (supongo que no sabe que Lucas saca fotocopias en el quiosco donde trabaja su tía). “A él le gusta eso”, me dice como un modo de concluir la conversación, e inmediatamente se vuelve hacia atrás buscando a los chicos del grupo para entrar al aula en la que están esperando Micaela y los demás para comenzar la reunión.

### *La reunión*

Comienza la reunión. El clima es de entusiasmo. Los vocales con gran esfuerzo intentan que los presentes hagan silencio y tomen asiento para comenzar. Aún con la muchedumbre dando vueltas y gritando, Mica comienza a hablar. Rápido, el resto toma posición y poco a poco se dispone a escucharla. Mica comienza agradeciendo a todos con mucha efusividad. Dice, como si se tratara de un partido de fútbol: “Estoy muy orgullosa de los pibes de la tarde que no nos achicamos y salimos a ganar”. Habla de un logro con mucho trabajo y sacrificio que los compromete a todos, pero resalta el papel del turno tarde: “Ganamos gracias al turno tarde, chicos”, les explica mientras hace el gesto de abrir los brazos hacia todos. Un segundo después hace una pausa, se emociona y se le caen algunas lágrimas. Dice con la voz entrecortada: “Gracias, Dios, gracias, Señor...”. El resto la aplaude al mismo tiempo que se burla de ella. “Mica maricon, dejate de llorar que sos la presi”, le dice un chico sentado al fondo del salón, cerca de mi grupo, y todos reímos distendiendo la situación.

Somos más que de costumbre en la reunión. Conté rápido unas treinta personas. En el aula algunos están de pie porque no alcanzan las sillas. Desde el pizarrón, Mica habla para toda el aula repleta de estudiantes (no sólo hay amigos de *los pibes de la tarde*, también hay estudiantes que nunca estuvieron antes en una reunión y también dos chicos de la Lista Lucha de la mañana). Luego de los agradecimientos y de las muestras de conmoción y alegría por el triunfo, Mica pasa a comentar las líneas de acción del nuevo centro de estudiantes. Tiene entre las manos su celular mientras habla y los vocales, que están parados junto a ella al frente del aula, de espaldas al pizarrón, casi rodeándola, le van recordando los temas que pensaron comentar.

Mica menciona el estatuto del CE, dice que Gabriela (“la dire”, así la menciona) les pidió que lo lean, les regaló una fotocopia, les aconsejó que armaran grupos de trabajo y que, siguiendo la sugerencia del estatuto, se organizaran en secretarías. Dice además que decidieron que cada vocal elegido sea “referente” de una secretaría. Pasa a explicar cada una de las que se van a crear y pide a los presentes, varias veces, con mucho énfasis, que antes de irse se anoten en una hoja que van a pasar en cuál quieren participar. Las secretarías, vocalías de trabajo, sugeridas por el estatuto son seis: “Prensa y difusión”, “Deporte y recreación”, “Asuntos estudiantiles”, “Tesorería”, “Cultura y Derechos Humanos” y “Relaciones intercolegiales”. La sorpresa es que Mica dice que además de estas seis piensan sumar una séptima que creen importante: la Secretaría de Informática. Y que definieron que Lucas, “que es el compañero que tuvo la idea de armar las planillas para que los pibes pongan si tenían o no la compu”, sea el referente encargado de ese espacio. Mica agrega que cualquier duda o consulta se la dirijan a él: “que va a estar ocupándose de todo lo de la Secretaría”<sup>121</sup>. Luego de esto, sigue comentando otros temas, pero el resto ya está más disperso, muchos chicos hablan a la vez, se hace bullicio. Los delegados comienzan a pedir calma. “Ey, basta, loco, silencio, ya terminamos, ya, ya terminamos”, piden varios al mismo tiempo. “Dejen de joder o váyanse, loco...”, dice Flor.

### *El grupo de WhatsApp*

Interviene Marcos para decir que cuando se anoten en las secretarías cada uno deje también su número de celular, porque cada secretaría va a tener un grupo de WhatsApp y uno de Facebook. Con este comentario se arma más alboroto entre los presentes y todos comienzan a comentar entre ellos sobre cuál secretaría sería la más interesante para anotarse. Luego, Flor, Nadia y Marcos comienzan a circular entre los bancos con unas hojas en la mano anotando a los chicos. Ante todo esto, Mica se resigna, deja de hablar para todos y se muestra

---

<sup>121</sup> Para mi contento, pero sin consultarme, Mica me menciona ante todos, me agradece, me presenta como un integrante más que estuvo desde el primer día. Dice: “El que estuvo con nosotros desde que éramos apenas un cuerpo de delegados de siete pibes hasta hoy”. Habla de mí como un “compañero que estuvo con nosotros desde el primer día”. Esta mención generó un poco de desconcierto entre los chicos que no me conocían (casi la mayoría en esa reunión), y, aprovechando que la atención de todos se concentraba en Mica, le respondí en voz alta: “Los vi nacer, los vi vencer”. Por suerte o por el modo en que lo dije, mi respuesta generó la risa de todos. Germán, que estaba sentado a mi lado, me pega en el hombro y me sonrío, algo que interpreto como un gesto de aceptación.

enojada.

¿Quiénes se anotan para participar de la flamante Secretaría de Informática? De los jóvenes que conozco, en la hoja que hacen circular Marcos anota a Gonzalo, Ezequiel, Germán, Francisco, Florencia y Agustina. También suma a tres más de los primeros años a los que no había visto antes en las reuniones. Doce miembros.

Me acerco a conversar con el grupo y escucho que Gonzalo ya está proponiendo ideas para la secretaría. En el curso, es reconocido por el grupo como uno de los “tecnológicos”, “vicioso” de los juegos online. Cuando me acerco a saludarlo me cuenta que siempre le gustó la computadora, que llegó a jugar todo el día en el ciber de su barrio: “El juego era mi vida”. Él es quien armó la red para jugar el torneo de Counter con los chicos de los otros cursos del colegio.

(Registro de campo, 08/10/2013)

### ***“Desbloqueame la Net que yo te la Desbloqueo”***

*Ya hicimos el Face así nos pueden consultar! Los pibes que tienen las net rotas/bloqueadas, no la lleven al servicio técnico del colegio, por favor comuníquense con nosotros!*

(Publicaciones del Facebook de la Lista Unidad y *los pibes de la tarde*. Relevamiento de septiembre y octubre de 2013)

*Nadia me dice que Gonzalo “es como el DJ tecnológico del curso”. Los ayudó a muchos a desbloquear las netbooks en un acto que estos consideran “ilegal”, un “desbloqueo ilegal” me dijeron Iván y Maxi el día que me llamó la atención ver tantas netbooks en su mochila. [Registro de campo, 28/08/2013]*

“El encargado de las compus”, “el secretario general de informática”, “el encargado de las netbooks”. Con todos esos títulos jugaba Lucas y se divertía orgulloso de su lugar dentro del grupo de delegados y del CE. Sentado bajo la sombra, en la esquina de la palmera, con su netbook cerrada sobre la falda luego de estar esperando a que lleguen sus compañeros para

una reunión que finalmente no se concretará, Lucas me dice que acepta mi propuesta de grabar la conversación que estamos teniendo. “Es para que después me quede el registro, para no olvidarme”, le explico como excusándome.

“Cuando llegaron las nets, vos ¿qué te imaginaste que iba a pasar en la escuela? Me acuerdo que una vez me dijiste que pensaban que iba a ser más divertido”, fue mi primera pregunta.

Lucas: Cuando dijeron que las iban a dar, la verdad, yo me había imaginado otra cosa. Es como que si la otra directora<sup>122</sup> ya dijo que eran nuestras, que supuestamente era algo que nosotros lo teníamos que tener porque nos pertenecía, que nosotros creímos que era algo que teníamos que tener sí o sí, era como un mandato, ¿viste? Vos lo tenías que tener para la escuela, era así supuestamente. Entonces, cuando no venían, estaban todos enojados. Igual, ahora mirá, después que las dieron y andaban todos re emocionados con la computadora, se bloqueó, no me anda esto, no me anda lo otro, muchos las dejaron de usar. Quedó todo ahí estacionado. Después que dijeron todo eso, que eran nuestras para estudiar, para saber más, para que la escuela sea con compus, no hubo nunca un mínimo control de si las podíamos estar usando, si estaban sirviendo. En otros colegios me contaron que parecido, ¿viste? Pasan siglos y nadie dice nada de nada. Es como un desecho si queda así, ¿entendés? Porque hay escuelas que tienen comedores, acá algunas veces a la tarde traen cosas para darle a los pibes,<sup>123</sup> entonces la tenés que usar. Que te den una computadora está bueno... Algunos pibes capaz que usan más su computadora de escritorio, capaz que tienen otra compu o un mejor celular, otro capaz que la vende porque ya no la usa; cada uno hace lo que quiere, ¿viste? Por eso, con los delegados, ¿viste?, nos juntamos y salió esto de hacer algo para que se usen, pero es un lío, no pasa nada. Mirá ahora, no viene nadie (abre los brazos como señalando el vacío y nos reímos cuando señala “Nos re cabió, nos dejaron plantados”).

Yo: ¿Y por qué te parece que los docentes no las usan?

Lucas: No sé, nunca me puse a pensar por qué (hace una pausa mientras busca su mochila y comienza a mostrarme que se quiere ir). Algunos las piden, ¿eh?, como la que vos conocés de Lengua. Esa la usa. Igual, yo creo que en Lengua siempre va a haber libros y está bien porque Lengua son libros. Pero eso uno o dos, el resto o te dice “cerrala” o te dice que no la

---

<sup>122</sup> Lucas se refiere a Sara, la directora del colegio durante esos meses. ¿Quizá Lucas se estuviera refiriendo a sus palabras el día del acto de entrega?

<sup>123</sup> En el turno tarde ocasionalmente ha funcionado una copa de leche y en alguna oportunidad se han entregado alimentos.

podés conectar, entonces, ¿para qué me la diste? Dijeron todo re lindo, ¿viste? pero (hace una pausa y se ríe con ironía) “cómo”, “cuándo”, nunca dijeron nada. Ni vino nadie tampoco que sepa un poco de informática a enseñar cómo hacer las cosas, ¿viste? Alguien que venga y diga “Mirá, este programa está bueno, podés hacer estas cosas, sirve para esto”, “Mirá, para esta tarea se puede buscar tal cosa”, “Che, esa página no porque es mala”, no sé, cosas que me imagino que estarían buenas, ¿viste? Pero nada, cero, no escuché ningún rumor de que va a venir alguien a enseñar eso. Es como que “te doy la bicicleta pero vos tenés que saber usarla”, ¿qué pasa?, ¡te caés! (risas). “Yo te la di, ya está”.

Yo: Para vos, entonces, la netbook...

Lucas: Es como cincuenta y cincuenta, porque yo estoy re chocho que me hayan dado una compu nueva, pero al final acá ya no la usamos mucho, se bloquea, no la piden, se hace re aburrido. Acá está esta mina Carmen y el otro flaco Mario, que se encargan de todo lo que es Conectar en la escuela. Y para que no la pasemos por encima la dire nos dijo “Estaría bueno que vayan a hablar con ellos”. Bueno, ahí vamos a la salita de las compus y ahí le dijimos “Queremos hacer esto, queremos hacer lo otro”, y estaba re bien, nos miraban bien, todo bárbaro, y después se borraron. No querían hacer una reunión con todos los pibes que quisieran capacitarse para desbloquear ellos las netbooks. Ahí yo ubico un par de pibes que lo saben hacer al desbloqueo. Un par de pillos que ya saben hacerlo por la de ellos, ¿viste? Los llamé y con Marcos armamos el *Face* (Lucas se refiere al perfil “Desbloqueame la Net que yo te la Desbloqueo”). Nadie fue capaz de venir a decirnos a nosotros o a informarnos de eso. Ni una mano, nada. Supuestamente la onda es esa: que la usemos, que sirvan, que la tengamos. Yo me enganché con la idea ¿viste?

Hay un punto de quiebre en el proceso de confrontación por la gestión de las netbooks en que el conflicto pasar a ser expuesto frontal y abiertamente por parte de los jóvenes, a partir de que “los pibes de la tarde” publican en sus redes sociales solicitando a sus compañeros que antes de acudir al servicio técnico escolar acudan a ellos para realizar el desbloqueo: “Los pibes que tienen las net rotas/bloqueadas, no la lleven al servicio técnico d colegio, por favor comuníquense con nosotros”.

Las netbooks del PCI se bloquean sistemáticamente en caso de que no se conecten con cierta regularidad a la red del servidor escolar al que fueron asignadas y vinculadas. Sobreabundan en Internet tutoriales caseros sobre cómo desbloquearlas. En las páginas más populares entre

los jóvenes del curso, como Taringa, YouTube, Rincón del vago y otras, existe una serie numerosa de publicaciones sobre desbloqueo de las “netbooks del Gobierno”. Estas publicaciones tomaron tal relevancia que ameritó una reacción de parte de ANSES y del Ministerio de Educación prohibiendo el ingreso a dichos sitios desde los servidores escolares.<sup>124</sup>

Los jóvenes que participan de la Secretaría acudieron a algunos compañeros que lograban desbloquear las netbooks por su propia cuenta.<sup>125</sup> Así, crearon un grupo en Facebook al que nombraron “Desbloqueame la Net que yo te la Desbloqueo”. La iniciativa de Marcos y Lucas contó con la ayuda de Gonzalo, Francisco y Matías (los delegados considerados por todos como “los tecnológicos”, por sus habilidades). Consistía en hacer el intento de desbloquear ellos mismos las netbooks de sus compañeros.<sup>126</sup>

En el ideal de los delegados, la Secretaría, debía en primer lugar resolver el problema del desbloqueo, pero también organizar y contar con los datos que les dieran “las planillas”, y por último disputar con los docentes para que “se usen más las compus”. “Yo les digo (Marcos me explica que debaten con Micaela y sus compañeros) que quiero que traigan a alguien para hacer una encuesta a los profesores, por qué no la usan, si las tiene o no; todo eso sería la encuesta, ¿viste? De todo un poco”.

En el siguiente registro intento dar cuenta de en qué consistían las reuniones de la Secretaría y sobre qué temas se conversaba en torno a la demanda por las netbooks y el PCI.

**Registro de la primera junta de la “Secretaría de Informática”  
en la esquina de la palmera**

Luego de ser elegido por sus compañeros como “el encargado de las compus”, Lucas estuvo

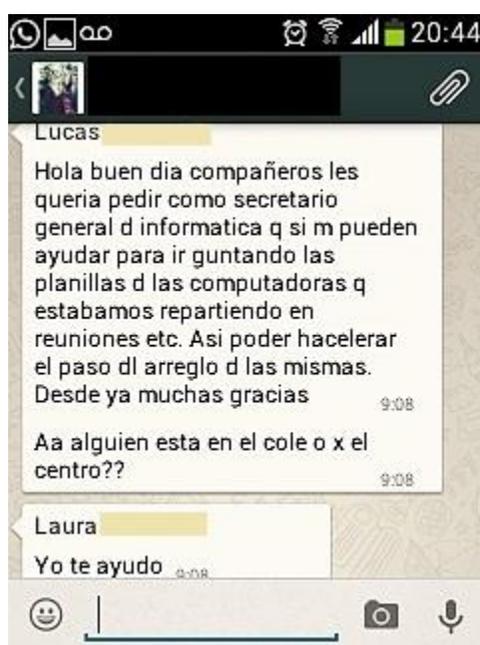
---

<sup>124</sup> Fuente: <http://www.conectarigualdad.gob.ar/noticia/las-netbooks-son-desbloqueadas-solo-cuando-el-alumno-finaliza-el-secundario-145>

<sup>125</sup> “A los chicos y una compañera que está en el curso, a Nadia, ¿viste?, también a ella, como que yo la contagiaba un poco para que se ponga a desbloquear conmigo, les dije para hacer lo de las compus. También para sumar gente al Centro. Y bueno, así fue que los chicos se prendieron un poco, después se aburririeron o no sé qué paso con el proyecto.” (Entrevista con Marcos, 05/12/13)

<sup>126</sup> En el grupo de Facebook explicaban los pasos a seguir y solicitaban a quiénes lleven a desbloquear sus netbooks previamente lo siguientes datos para poder realizar la operación: “1–Id de Hardware 2–Marca de arranque 3–si ya otro le desbloqueo la net pongan la contraseña para ingresar.”

muy activo durante las siguientes semanas. Por mensaje me cuenta con orgullo que fue elegido, pero que cree que va a tardar mucho tiempo en recolectar “todas las planillas”. “Hoy pasamos y muchos cursos no las tienen”, me escribe. Todo el mes estuvo enviando mensajes al grupo de Whasapp de la Secretaría insistiendo en juntarse entre todos los que se anotaron a participar, “para avanzar algo con el proyecto”. Varios contestan y finalmente Lucas propone encontrarse hoy luego de la salida del colegio en la esquina de la palmera. “Gente, nos vemos ay tdos los pibes de informatica” y envía el mensaje por Facebook y WhatsApp al grupo “los pibes de la tarde” con una foto de la esquina que parece tomada en ese momento.



Mensaje de Lucas al grupo de WhatsApp.

Antes de acercarme al lugar de reunión había estado realizando una entrevista con Luis (docente del curso). Ni bien salgo de la escuela escucho que Lucas me grita “Eh, guacho”. Giro la cabeza y veo que está con un grupo de chicos reunidos en la esquina. Además de Lucas, están presentes Agus, Flor, Ezequiel, Marcos, Nadia, Iván, y del turno mañana Sabino, Matías, Jesús, Pilar y Jazmín.

Me acerco y saludo a uno por uno con un beso. Luego me siento en el piso sobre el cordón del cantero de la palmera. Es casi fin de año y hace mucho calor, por lo que, igual que todos, busco refugio a la sombra de las hojas. Quedamos sentados en ronda conversando,

distendidos, tomando jugo de caja algunos, cerveza otros.

Por turnos, alguno de los chicos se pone a pintar los carteles en afiches dispuestos por el piso, mientras consulta con el resto qué y cómo escribir. Hay un clima de chistes, bromas, ironías. Sabino y Ezequiel se burlan de mí. Hoy participo bastante de las charlas y las bromas, más de lo que lo venía haciendo hasta ahora. Al no ser dentro del aula la situación, creo que me siento más habilitado.

Veo que con unas fibras negras están escribiendo a mano alzada sobre unos afiches el nombre que decidieron para la Lista y la dirección de Facebook que Marcos creó. Como hay un poco de viento, sacamos unas piedras del cantero y las usamos para que los carteles no se vuelen. Lucas comienza a escribir y pregunta en voz alta a todos “¿Qué pongo?”. “Poné el nombre de la Lista, boludo!”, le grita Nadia. Lucas se agacha intentando escribir, pero lo hace sin poner nada entre el afiche y el piso, por lo que las letras quedan movidas, erráticas, desprolijas. “Uy, mirá la que se mandó el logi este de Lucas, Nai”, se burla Flor buscando la complicidad de Nadia. Lucas intenta defenderse, pero todos nos reímos: “Qué escriban las mujeres, que tiene mejor letra, entonces”, se defiende. Flor no tarda un segundo en pararse para escribir otro afiche, que queda mucho mejor con una letra más redondeada. Escribe “Lista Unidad”. Las bromas a Lucas continúan.

Flor interviene en medio del griterío para pedir que todos contribuyan con el dinero de la bandera que pintaron de la Lista, que, dice en voz alta, costó 238 pesos. También habla del tema de bajar los precios del bufet de la escuela y de que es necesario juntar plata para reponer los setenta pesos en cartulinas que gastó Mica. “A nadie acá le sobra la plata (dice Flor), así que todos tienen que poner para devolverle a los chicos”.



“Los pibes de la tarde” reunidos pintando la bandera del CE y escuchando música con la netbook de Ezequiel.

Cuando llega su turno, Ezequiel escribe “por un centro de estudiantes inclucibo” (sic). Se ríe, pero percibo que se incomoda cuando el resto comienza a bromear. “Ey, negrito, ¿en la escuela no te enseñaron a escribir?”, le dice Kako. Ezequiel hace un bollo con el papel y lo tira a la calle. Un segundo después, para cambiar el tema de la conversación, me dice irónicamente “No sabemos nada nosotros del *Face*, netbooks, desbloquear y esas cosas”. Se me ocurre intentar seguir el tono paródico, bromista. Le respondo: “Uy, que lástima, che, porque yo justo estoy acá aguantando este calor para que me enseñen todo lo que saben ustedes”. Todos reímos. “Yo vengo a pasar música con la compu, el resto son los cerebritos tecnológicos”, me responde Ezequiel mientras se acerca a su netbook y cambia la música. Le pregunto por qué eligió la frase de una canción (que no conozco) para escribir en su perfil de WhatsApp. Hablamos un rato de cuál es la música que más le gusta. Me dice que la frase es de una de sus canciones preferidas y que la escribió hoy en alusión a la juntada porque habla “de estar todos los pibes juntos”.<sup>127</sup>

<sup>127</sup> La canción se llama “El fogón” es de la banda de cumbia Supermercado, y la letra completa es: “Porque me pasa, nadie lo entiende. Por eso en el barrio me señala la gente, lo que no sabe es que mi dolor lo mato sólo con la droga y el alcohol. En el fogón que nos matamos con los pibes por un rato sólo vivo de tu amor y le pido a Dios que me dé una mano y me rescate de este infierno que por ella vivo yo.”

*Lucas y Gonzalo, “cómo se hace el desbloqueo”*

A unos pocos metros de distancia, sentados en el suelo en otro grupo, Lucas y Gonzalo intentan desbloquear la netbook de Diego. Él, mientras, los mira e insiste en que le enseñen: “¿Cómo se hace?, ¿y ahí que pongo?”. Tanto Lucas como Gonzalo responden con una actitud esquiva, no parecen demostrar (contradiendo lo que me han dicho en algunas ocasiones) interés en explicar nada. A su lado está Matías manejando unos cables con los que intenta pasar de su celular unas fotos y música a la netbook de Pilar. Están conversando sobre cómo colocar el “filtro” a unas fotos para que queden más nítidas. Con Jazmín, los tres discuten si en la pantalla del celular se ven mejor o peor que en las netbooks. De vez en cuando Gonzalo le consulta alguna duda sobre cuestiones técnicas a Matías y dialogan a un nivel de sobreentendimiento (“el ID del hardware”, “la key del serial”, “¿paso por el root y después confirmo?”). Matías responde siempre intentando exhibir todo lo que sabe ante el resto.

Me acerco a conversar con Lucas y Gonzalo mientras trabajan. Les pregunto si es muy difícil lo que están haciendo. Lucas: “No, no es tan difícil. Yo aprendí rápido. Fue ahora, cuando llegué a 4° año y me seguía quedando sin la compu, pensé bien y dije ‘ya fue, yo la desbloqueo solo’ (se ríe y se festeja a sí mismo). Entonces, ahí me puse a buscar a ver cómo era que se hacía el desbloqueo mirando unas páginas en Internet. Y encontré todo. Todo lo que yo hago con las netbooks está todo ahí en Internet. Si lo querés, lo buscas y lo ves. Lo que pasa es que mucho no entienden (levanta la vista de la pantalla y con la cabeza me señala a Diego) que necesitas la Internet del colegio para hacerlo (el desbloqueo). Porque la Internet de acá no es Fibertel o Cablevisión o esos que pagás. Acá la Internet es del Gobierno y por eso podés entrar al server de Intel o a la página del Conectar”.

A partir de ahí conversamos los tres, con Gonzalo, sobre el tema:

Yo: ¿Y te acordás cómo empezaste a desbloquear?

Lucas: El tema es que primero Gonza, él desbloqueaba las computadoras. Al principio siempre que la tuve bloqueada o me pasaba algo le decía a él yo. Siempre supo más él. Después, cuando yo me puse a mirarlo cómo hacía, cuando me puse a intentar ver cómo era, me explicó cómo era el asunto de desbloqueo, cómo se hacía, y ahí empecé a desbloquear yo también a los pibes.

Yo: ¿Y cómo hacían?

Gonzalo: Cuando una netbook es nueva, que no tiene una cuenta acá en el Intranet del

colegio, se puede hacer fácil. Te metés en una página, una que está dentro de la de Conectar Igualdad, te metés en un programa que te deja sacar a vos tu propio usuario y ahí sacabas tu código con una contraseña. Entonces, si se te bloqueaba o algo, le ponías el código ¡y listo, arrancaba de nuevo!

Yo: ¿Desbloquean muchas? ¿A quiénes sí y a quiénes no le desbloqueás vos, Gonza?

Lucas: Sí, algunas, no muchas para que no se note, ¿viste? Sobre todo a compañeros del curso, algunas amigas (me giña el ojo con picardía y ríe). A algunos del barrio también le desbloqueaba antes si podía.

Gonzalo: Yo este año casi no agarré más para desbloquear por las mías. No quería quilombo. También se me hacía más difícil cuando no sabía cómo hacer. El tema es que (la netbook) tiene que tener ciertos requisitos para que vos puedas hacer esto y tener tu código, entonces no siempre sale y el pibe que me pedía pensaban que era que yo no quería o que me hacía el vivo y no sabía... ¡y nada que ver! (sube el tono enojado).

Lucas: Lo mejor sería que todos aprendan a aprovechar todas las oportunidades que tienen las compus, pero para eso, primero (se pone serio, se enoja), cada uno tiene que tener su netbook, que no esté rota o que la tenga, que se la hayan dado.

Para sacarlo de su enojo le pregunto qué cosas piensa hacer él como encargado de la Secretaría. Su propuesta, nos dice, sería enseñarles a todos los chicos para que puedan desbloquear ellos mismos. Sin embargo, cree que es imposible. En ese momento de la conversación llama a los gritos a Micaela, que acaba de llegar y está hablando con el grupo de Ezequiel y las chicas. Luego de unos minutos, Mica se incorpora a la charla. Trajo varias de las planillas que pasó a recolectar por los cursos de la tarde la semana pasada. Lucas le pide, entusiasmado, que cuente qué dicen, qué resultados darían. Mica: “Hicimos lo que pudimos. Más o menos (ríe) por lo que yo leí en las planillas que las repartimos en todos los cursos, de los pibes del colegio a la tarde un 40% ya no las tiene, un 20% las tiene al pedo porque no las usa en el colegio sino para boludear en su casa, y el otro 40% la tiene bloqueada o rota o la mandó al servicio técnico y nunca volvieron. Más o menos esos porcentajes por lo que yo leí en las planillas”.

Lucas escucha y no responde. Gonzalo le intenta sacar la netbook de Diego de entre las manos y vuelven a ocuparse de eso. Mica me sigue planteando a mí, que le repregunto por el tema, su posición frente a esto: “Si nos quejamos para que prendan los wifi de las aulas le

estaríamos dando la razón a los profes de que la conexión es para los celulares, porque sabemos que la mayoría no usa las netbooks para el colegio. ¡Así que no sé cómo solucionar este problema! Porque primero hay que lograr que todos los pibes tengan las nets, porque es algo que se hizo para darle a todos los pibes; después capacitar a los profes para que las usen como herramientas también. Y eso no digo que es fácil... ¡pero los de ANSES se lavan las manos, la dirección también! Nadie se hace cargo de los problemas que tiene el Conectar”. A continuación me insiste en algo que ya me ha preguntado en otras ocasiones: “¿Vos conocés a alguien? ¿A algún político? ¿Alguien de ANSES? ¡Yo la verdad no sé con quién hablar de ANSES! ¿Vos no conocés a nadie que trabaje en el Conectar Igualdad, Nico?”. Este cruce de opiniones se da en un clima de distensión, calor, sol, bromas entre los delegados. Comentarios sobre el tema de las netbooks se intercalan con la música (en un momento, todos juntos corean una canción de Callejeros, “no me persigo porque mucho de lo que está prohibido me hace feliz”), con más bromas (porque a alguno le da vergüenza y no se anima a escribir en los carteles por tener mala letra, porque la netbook de Diego fue imposible de desbloquear), con el jugo y la cerveza que va en “el pasamanos”, el aviso de los ringtones que anuncian cada mensajes que llega a los celulares que no paran de sonar (todos casi todo el tiempo están atentos al celular, mandando y recibiendo mensajes, chequeando, quejándose de la mala conexión o comentando algo que les escribieron los otros delegados que no vinieron a pintar), las idas y vueltas de alguno que se va hasta el quiosco de la cuadra. Así, alrededor de las 20hs comienzan a irse a tomar el colectivo de vuelta a sus casas. Veo que nadie se va caminando. Intentando ser sutil pregunto dónde vive cada uno. Lucas en Barrio Aeropuerto (“línea [de colectivo] *Este*, una hora de viaje todo por calle 7”, responde), Ezequiel y Sabino en Altos de San Lorenzo, al igual que Flor. José e Iván vienen de Villa Alba, y se van en el mismo micro que Kako, que viene de Villa Elvira. En cambio, los chicos del turno mañana me responden que viven “por acá”, es decir, dentro del casco urbano de La Plata.

(Registro de campo, 05/12/2013)

## “Un derecho de los pibes”

En sus investigaciones sobre “la vida en el laboratorio”, Latour y Woolgar (1995) sostienen que la incorporación de una nueva tecnología a una trama de interacciones suele habilitar la creación de nuevas asociaciones e introducir cambios, a veces a un nivel total, de las relaciones de fuerzas, y posibilita que en esa transformación se forjen nuevos actores colectivos que reclamen por las pretendidas innovaciones que éstas prometían.

Si cruzamos las ideas de Latour y Woolgar al argumento de Shore (2010) sobre la capacidad de las políticas públicas para interpelar a quienes define como sus destinatarios, y en ese proceso habilitar nuevos marcos de sentido y nuevas categorías que den lugar a nuevos sujetos políticos, y lo empleamos para analizar lo aquí descrito podemos elaborar una interpretación en esta clave del proceso de conformación de la demanda por las netbooks del PCI como la paulatina conformación y emergencia de un actor colectivo.

El ingreso masivo de las netbooks a las tramas de la *Escuela III* sucedió en simultáneo -y en algún grado habilitó- a una modificación de las relaciones de fuerzas en la organización estudiantil entre ambos turnos -mañana y tarde- por la conducción del CE. Cuando comencé el trabajo de campo en 2011, en el turno tarde no existía ninguna organización estudiantil, no existía cuerpo de delegados y nadie participaba en el CE. En 2012, por primera vez en años -según recuerdan Gabriela y José, a quienes consulté en varias oportunidades sobre esto-, los estudiantes del turno tarde comenzaron a participar de actividades del CE a partir del reclamo por las netbooks del PCI. En 2013, la Lista Unidad en la que participaron activamente y que lleva a Mica como candidata a presidenta gana las elecciones<sup>128</sup> y conduce el CE por un periodo de dos años (en septiembre de 2015 vuelve a ganar la Lista Lucha, mayormente conformada por estudiantes del turno mañana). Según me explica Viviana -la vicedirectora-, hubo un cambio en la participación de los jóvenes de la tarde cuando se los convoca desde el CE a marchar para reclamar ante ANSES, pero para ella la “novedad” fue la conformación del cuerpo de delegados: “Eso era entendible, porque todos querían la máquinas -cree que el cambio significativo sucedió luego-, pero lo de los delegados a la tarde fue una novedad para

---

<sup>128</sup> Este hecho luego dará lugar a disputas entre los representantes del turno tarde con los del turno mañana. Incluso, al perder las elecciones estudiantiles, el ex presidente del turno mañana escribió en Twitter: “los de la tarde son todos negros del plan”. La frase caló hondo, generando la reacción de los miembros del cuerpo de delegados.

mí, te diría. Hace años que nadie se enganchaba a participar en algo, y menos con los otros chicos de la mañana” [Viviana hace referencia a que en la Lista Unidad participaban estudiantes de ambos turnos].

En el proceso que exploró este capítulo se conformó un actor colectivo -el grupo de “los pibes de la tarde”- en torno a una serie de actividades de organización entre las cuales el reclamo de los estudiantes beneficiarios/destinatarios del PCI fue central. “La promesa” que estos jóvenes identificaron en el PCI, el modo en que construyeron sus expectativas,<sup>129</sup> la traducción práctica que le dieron, incluía la posibilidad de usar las computadoras durante todo el tiempo transcurrido en la escuela: poder -como dice Flor en el registro de la primera reunión- “jugar”, conectarse al *Face*, “estar conectado”, “usar la Internet del colegio”. Al punto que, en la estrategia de confrontación al discurso que interpreta las netbooks únicamente como fuente de distracción, le opusieron la idea de que era “un derecho” disponer cada uno de su netbook y de lo que ella habilita (como me dijo Fran: “una netbook sin Internet es como una caja de zapatos”).

En este sentido, la demanda se articuló con un reclamo ya previamente presente entre estos jóvenes, que vimos en el capítulo I: darle una dinámica más “divertida”, “copada”, “inteligente” al aula. La “promesa” del PCI se trama en las expectativas de los jóvenes de que las netbooks dinamicen las clases, incorporando a las aulas algo de la lógica lúdica con que las asocian, las usan y experimentan.

Fue entonces inmersos en esta configuración específica que describí en que “los pibes de la tarde” construyeron los sentidos y valoraciones sobre el PCI como una política de inclusión digital. En la posición de los delegados aparece recurrentemente la invocación al horizonte de lo que debería ser el PCI. En esta crítica a la distancia entre *lo que es* y *lo que debería ser*, se hace presente y se juega entre los delegados una noción práctica de las netbooks como “derecho de los pibes”.

A través de la demanda de la gestión de las netbooks, se trama una red de acciones que convergen en la emergencia de la participación juvenil en las propuestas de la Secretaría de Informática del CE, pero, como lo muestran los registros, la formalidad de la Secretaría es menos relevante y potente que el proceso que conduce a su creación. Lo significativo es lo que converge en esa trama que hace necesario llevar adelante el espacio de la Secretaria.

---

<sup>129</sup> Ver Capítulo I.

En el proceso que describe este capítulo, en la medida en que se desarrolla la demanda que los delegados sostuvieron por el estado de las netbooks, estos jóvenes fueron constituyéndose como un actor a la vez que adquiriendo un conocimiento sobre la implementación del PCI en la escuela. En este devenir realizan un recorrido, forjan un saber: la organización para reclamar por las netbooks, la intención de interpelar a través de este reclamo al resto de sus compañeros, el uso estratégico de las “planillas” para construir un argumento legítimo ante los directivos, funcionarios, y autoridades.

Al comenzar este capítulo sostuve que el PCI es la articulación de lenguajes presentes pero dispersos. En los registros puede verse cómo la centralidad que cobra “el tema de las planillas” para argumentar, desde la posición de los delegados, es, como dicen Mica y Lucas, una “idea” que les llega a través de la práctica militante barrial de la tía de Lucas. A su vez, los modos de organizarse para conformar las actividades de los delegados como CE siguen los consejos de Gabriela de “respetar el estatuto” escolar. En esa articulación se gesta la idea de crear la Secretaría de Informática. Incluso el argumento sobre las netbooks como un “derecho” también es un marco de sentidos promovido por el accionar del PCI que los jóvenes se apropiaron y en cierta medida resignificaron para legitimar sus demandas. Mica y Lucas expresan en reiteradas ocasiones sus reclamos invocando un derecho “para todos los pibes”. Para disputar en la controversia por las netbooks, como dice Boltanski (2001) en el juego de los argumentos, y “hacerse más grandes” en la disputa por la justificación por los sentidos legítimos del PCI, se des-particularizaron haciendo un uso creativo de las lógicas de la representación estudiantil.

Para los delegados, la Secretaría debía encargarse de “los problemas del Conectar” en la escuela, y a su vez, estos problemas estaban en una escala de prioridades. En primer lugar, debía resolverse la gestión del estado de las netbooks (para ello, se incorporaba la información de “las planillas” para argumentar la legitimidad del reclamo); en segundo lugar, disputar con los docentes para que incorporen las netbooks a sus clases y permitan el uso de los recursos de la conexión que estas habilitan; por último, y vinculado a lo anterior, reclamar por mayores instancias de aprendizaje, específicamente sobre “el saber de compus”, lo cual conduce a un pedido por mayor capacitación en el uso de las netbooks por parte de los docentes. Micaela lo expresaba en ese orden de prioridades: “primero hay que lograr que todos los pibes tengan las nets, porque es algo que se hizo para darle a todos los pibes;

después, capacitar a los profes para que las usen como herramientas también”.

La forma que encontraron los delegados de hacer cumplir la promesa del PCI en torno al primer nivel del reclamo (el estado de las netbooks) fue ocupándose de gestionar ellos mismos un canal alternativo al oficial para desbloquear las computadoras de sus compañeros. En cuanto al segundo nivel, se trata de un reclamo dirigido a los docentes por el modo de dictado de sus clases. Es decir, no es un cuestionamiento sobre los contenidos curriculares. En este punto, el proceso encuentra relación con el análisis de Dussel, Brito y Núñez que, explorando dicho aspecto en su investigación, afirman: “pese al debilitamiento del carácter sagrado de los saberes que se enseñan y aprenden en la escuela, debido en parte a la facilidad de acceder a otros saberes ya sea a través de las nuevas tecnologías o por la disparidad de autoridades culturales, esto no lleva a un rechazo por parte de los alumnos de los contenidos que se les transmiten (...) en las opiniones de los alumnos aparecen bajos niveles de crítica sobre su escuela y escasos cuestionamientos acerca del tipo de contenidos que se enseñan” (Dussel, Brito y Núñez, 2007: 141-142).

A este segundo nivel de cuestionamiento de los estudiantes hacia los docentes, se suma un tercer nivel de elaboración no resuelto, de los reclamos que estos jóvenes enunciaron durante los meses de mi trabajo de campo: en ciertas situaciones, y de un modo menos formalizado que el que adquiere el primer nivel de reclamo por el estado de las netbooks, materializado en el dispositivo de “las planillas”, emerge una demanda por abordar escolarmente “el saber de computadoras”, por un aprendizaje sobre lo digital. Como demanda Lucas: que los docentes trasmitan los criterios para la búsqueda de información en Internet en las clases, que se les enseñe a desbloquear sus netbooks, o que se creen contenidos a través del aprendizaje de programación. En este sentido, “saber de computadoras” significa antes que nada un cambio en la dinámica de las clases, pero a su vez, como lo expresa la posición de Lucas y de quienes participaron de la Secretaría, un pedido a la institución por la trasmisión de saberes más complejos al respecto (lo que a su vez supone, como también expresan, un reclamo por una mayor capacitación por parte de los docentes).

Como ya dijimos es en este proceso que “el saber de compus” se fue tornando un reclamo legítimo. Lahire (2008) ha analizado por qué dentro de una trama social un conocimiento y/o una práctica logra ser objeto de una elevada *deseabilidad colectiva*; explorando por qué una diferencia social en un determinado momento puede tornarse una desigualdad. Su argumento

busca hacer énfasis en el carácter relacional, conflictivo, y sobre todo, situado de estos procesos tanto como llamar la atención sobre la necesidad de explorarlos empíricamente - antes que decretar su dinámica a priori-: “para que una diferencia constituya desigualdad hace falta que todo el mundo (o en todo caso, una mayoría de “privilegiados” o de “lesionados”) considere que la privación de determinada actividad, de determinado saber, de acceso a tal o cual bien cultural o a tal o cual servicio, constituye una falta, una minusvalía o una injusticia inaceptable (...) el sociólogo debe tener como objeto la génesis de tales creencias colectivas, los procesos de legitimación, deslegitimación o relegitimación de los diferentes tipos de bienes, actividades o saberes, y, al fin de cuentas, las luchas por la definición social de “las cosas que cuentan”, de “lo que tiene valor” (2008: 8).

Y esto es precisamente lo que sucede con “saber de compus” al que estos jóvenes comienzan a experimentar cada vez más en términos de un valor, algo cuya ausencia “constituye una falta, una minusvalía o una injusticia inaceptable” (como dice Lahire).

Aquí mostré cómo el “saber de compus” se volvió un bien de alta deseabilidad colectiva, y en ese proceso se establecieron las disputas en torno suyo: a lo largo del registro puede verse cómo fue que estos jóvenes tornaron el “saber de compus” *en algo significativo*, al punto de llegar a conformarlo en una demanda que los estudiantes de la *Escuela III* debían reclamar a través de protestas de acción directa y colectiva como “el corte de calle”, “la sentada en ANSES”, “las planillas”, el petitorio a las autoridades escolares, la creación de la “Secretaría de Informática”.

También en este proceso puede verse la valorización que los jóvenes hacen de las netbooks como bienes personales de alta deseabilidad en contraposición a cómo son percibidas por los agentes escolares: mientras los delegados hablan de ellas como algo a solucionar, algo por lo que reclamar, algo personal, un objeto sobre el que ellos deciden, para los docentes son concebidas como un juguete, un regalo, una fuente de dispersión. De este modo, las acusaciones cruzadas entre docentes y estudiantes con que trabajé se sintetizan en una oposición simple que escuché infinidad de veces mientras realicé el trabajo de campo. Mientras los docentes dicen que los jóvenes usan las netbooks sólo para jugar y distraerse, nunca para estudiar, los estudiantes, por su parte, sostienen que los docentes no las incorporan -“no las piden”- a las clases y que no saben usarlas para enseñar.

Si bien mis observaciones sobre lo que sucede en el aula (que presento a partir del siguiente

capítulo), en las interacciones en las clases, en la configuración de la red que traman docentes-netbooks-estudiantes, muestran más bien lo contrario (los jóvenes intentan utilizar las netbooks no sólo para jugar y entretenerse, sino también para “estar actualizados”, “buscar información”, “hacer las cosas de la escuela”, y algunos docentes se esfuerzan por lograr “dar la clases con las netbooks”), la persistencia de estas acusaciones cruzadas significa que aún para los actores el estado actual de cosas les es hostil a sus expectativas y proyecciones. Como ya he mostrado en los capítulos anteriores, *a priori* las netbooks fueron percibidas como aliadas fuertes de las prácticas que moviliza la sociabilidad juvenil, a la que los docentes identifican como un vector de fuerzas contrario en su disputa por la atención de sus estudiantes. Y, a su vez, desde la posición de los jóvenes, la expectativa de una “escuela con compus”, con clases “más divertidas” a causa de las netbooks, es aún, en comparación, insuficiente ante las iniciativas que los docentes logran llevar adelante cuando con esfuerzo introducen las netbooks en sus secuencias didácticas, con usos que los jóvenes consideran básicos, como la búsqueda de información en Google o de un video en YouTube (dos de las modalidades más recurrentes de las que los jóvenes se suelen burlar).

De qué forma esto se desarrolló en las aulas, cómo el PCI fue traducido por estos actores y en particular cómo las netbooks fueron apropiadas en el espacio de interacciones en el aula, es sobre lo que me enfocaré en los dos siguientes capítulos.

#### **Capítulo IV “*Tengo banda de cosas para decir a favor de las netbooks*”. Los vínculos juveniles con las tecnologías digitales en el “aula conectada”**

En la *Escuela III*, el PCI significó la introducción legítima de un tipo de sociabilidad juvenil específico a las aulas: aquella que pone en el centro de sus acciones los usos habilitados por las nuevas tecnologías digitales. El programa tenía como destinatarios directos a los estudiantes. ¿Qué tipo de vínculos trazaron los jóvenes del curso de “la banda del Alan” con las netbooks? ¿Qué acciones emprendieron con ellas en las aulas? ¿A través de qué tramas de acciones forjaron los conocimientos, experiencias, y saberes que disponen de estas tecnologías digitales?

En el caso de los jóvenes de la *Escuela III*, la puesta en disponibilidad masiva de estas tecnologías que representó el PCI es un hecho que no puede dissociarse del proceso por el cual las plataformas digitales se apropian al punto de ser una herramienta calve de la gestión de los vínculos, de los lazos, de los afectos, de los círculos de sociabilidad cotidiana. En particular posibilitó a los jóvenes emplear los recursos de la conexión para afrontar la gestión de sus tramas amicales. Desde su llegada a la escuela, las netbooks distribuidas por el programa fueron utilizadas por los jóvenes para explotar los recursos y cursos de acción que la conectividad les habilitaba: “estar conectado” era la categoría sobre la que comenzaban a reorganizar sus experiencias.

Este capítulo presenta una serie de descripciones que se enfocan en mostrar cómo es que aquí el PCI operó como un puente que habilita y legitima el conflictivo encuentro una sociabilidad juvenil específica y los formatos escolares.

El capítulo se desarrolla en dos partes. La primera parte explora entonces la emergencia de una forma de sociabilidad juvenil que pone en el centro de sus acciones las nuevas modalidades de participación, consumo y producción cultural habilitados por los usos de las tecnologías digitales, y qué sucede cuando esta sociabilidad ingresa junto con las netbooks y la conexión escolar del PCI a las aulas. El primer apartado describe la presencia de las estéticas juveniles en relación a la conexión y lo digital que se ve expresada en las intervenciones en el espacio del salón y en sus objetos. El segundo apartado desarrolla un análisis de la introducción de lo que, siguiendo a Castels, llamaré tecno-sociabilidad juvenil. El tercer apartado trata sobre los intentos por regular los imperativos y exigencias de este

tipo de sociabilidad por parte de los jóvenes, lo que conduce al análisis de nuevas categorías que emergen para clasificar y disputar entre ellos.

La segunda parte del capítulo explora tres tipos diferenciales de vínculos que los jóvenes con que trabajé establecieron con las netbooks del PCI. Y sostiene que las diferenciaciones entre tipos de vínculos establecidos son el resultado no sólo la trayectoria de acceso (si tenían o no una computadora con anterioridad a la del PCI) sino de un conjunto de múltiples determinaciones: trayectorias como usuarios, modalidades de procesos de socialización previos, inserción en las tramas escolares, trayectoria como beneficiarios de programas estatales.

### **La presencia de las estéticas juveniles en el aula**

*En búsqueda de Mirta, en la ida y vuelta por la escuela, entro al aula vacía de tercer año. Veo que sobre el vidrio de la puerta del salón hay una planilla pegada con cinta con los horarios que cruza materias y días de la semana. Leo: “Miércoles 15hs prácticas de Lenguajes”. No la había visto hasta ahora, creo que básicamente porque es ilegible: tachada con escrituras de los pibes, direcciones de Facebook, frases de canciones, nombres propios, dedicatorias, cánticos, arengas de fútbol, son las inscripciones yuxtapuestas, escritas unas sobre otras. La vi y me quedé pensando en que es una imagen que sirve como metáfora de cómo la escuela divide los tiempos, delimita, asigna temáticas, y cómo los chicos sobrescriben trayectos, sus gustos, sus preferencias... sus modos diferentes de andar por las aulas.*

(Registro de campo, 17/09/2014)

Inmuirse en una breve serie de publicaciones tomadas de las redes sociales de los jóvenes de “la banda del Alán” deja ver *los rastros de su ubicuidad sobre la cotidianidad* de sus autores: “Sólo Los Piolas Estamos Conectados A Esta Hora!” (Ezequiel), “Vivir sin Fb sería horrible, no podes hablar con nadie, perdes amigos, no podes arreglar cosas con ellos... gracias Fb sin vos no soy nadie jaja” (Nadia). *El cruce entre los límites de la vida cotidiana y las extensiones de las redes*: “1903 amigos en facebook, & conozco a 50 nomas xD”, “345 conectados y ni uno me habla!” (Marcos), “Mg y Te Mando Saludos En Un Video” (Flor).

*La superposición y el incremento de los contactos cara a cara:* “10003 mensajes con Luky!” (Marcos), “Aidioss el Facu me habla al chat y esta sentado al lado de mi mesa Te pasass...” (Paula). *La expresión de distintas retóricas juveniles* sobre sus propias acciones en las redes: “Por 1ra ves lo digo amo a mi net es lo único que me mantubo conectado feliz en td el dia xq mi celu re rompió” (Sergio), “Poner ‘ah re’ al final de cada pelotudes que decis, es típica ah re” (Julián), “No me canso de ver videos, soy re viciooo jaja” (Ayelén).

La pluralidad de las escrituras, la diversidad de usos, el registro claramente oral, los recursos que despliegan y las distintas retóricas sobre sus propias participaciones, me condujo a intentar comprender el tipo de sociabilidad que entre lo online/offline traman estas “redes sociales” con las interacciones en el aula.

Así una de las primeras observaciones que me condujeron a comenzar a ver esta trama entre lo online/offline en el aula fue la relevancia de la introducción de los estilos juveniles en relación a la estética de lo digital.

En cuanto a la presencia de los estilos juveniles en la escuela, los trabajos de Dubet (2006) sobre el sistema escolar francés, señala que éstos “nunca gozaron de ciudadanía política en el programa institucional sostenido por la institución escolar”, ya que tensionan los ideales normativos del rol “alumno”. Sin embargo, su trabajo muestra cómo desde los años ochenta se ha iniciado un proceso de expansión de la presencia de las estéticas en torno a “modos de ser joven” en el espacio escolar. Luego, siguiendo esta línea, investigaciones del campo local (Duschatzky y Corea, 2002; Corea y Lewkowicz, 2004) sostuvieron que la distancia entre los modos de ser joven y los modos de ser alumno se ha ido incrementando en las últimas dos décadas y que ello se debe a la crisis del programa institucional y la pérdida de la capacidad de producción de las subjetividades de la escuela (Corea y Lewkowicz, 2004). A su vez, como la escuela se sostiene como espacio central de socialización para los jóvenes esta es uno de los espacios privilegiados en que se expresan los estilos juveniles (Chaves 2005).

En la *Escuela III*, las netbooks fueron tomadas como aliadas por los jóvenes para introducir en el espacio escolar sus modos de hacer con ellas, sus estilos, sus gustos, sus experiencias. Esta presencia de los estilos juveniles con la conexión y lo digital se ve expresada a un nivel material en las intervenciones estéticas sobre cada objeto del salón. Todo el espacio del aula de “los pibes de la banda del Alan” está intervenido estéticamente con las marca de sus estilos

juveniles. En una ocasión, durante una jornada sin clases en un recorrido por el aula vacía que habitualmente frecuentaba, se me hizo visible algo que con anterioridad no había visto: los bancos de madera, las sillas, las paredes, los pizarrones, las puertas, los armarios, las carteleras, absolutamente todo el mobiliario, está pintado, intervenido, por la acción de los jóvenes. Entre las tantas cosas que se leen, una recurrente son los pequeños grafitis con la dirección de los perfiles de Facebook a modo de firma. Entre paréntesis coloco los alias que los jóvenes usan (omito los apellidos reales) que encontré escritos allí: Ezequiel (Eze Adsl), Ayelén (Aylu La Morocha), Agus (Agus Edlp Del'BAeropuerto), Nadia (Nai Cjse), Iara (Iaara Piinchae), Lucas (Lukas ADSL manda), Sergio (Sergio del VA), Denis (Beree BG), Paula (Pau Negra Bg Justin forever), Sofía (Sofía Salum cumbiia Liga A Morir ☺), Facundo (Peque, solo contra todos), Florencia (Flor Gelp oie).



Grafitis en las paredes, bancos y sillas del salón.





Las referencias de los nick son a personajes de series televisivas, al barrio (ADSL), a los equipos de fútbol (Gelp, “Dieguitobostero”), a la velocidad de Internet (Wiz), a bandas predilectas (Callejeros, Redondos, One Direction).

### “Estar conectado” en la sociabilidad juvenil

*Estar comunicados a todas horas y en todos los lugares se ha vuelto un acto perentorio e indispensable. Sin dejar de reconocer el papel del mercado, la publicidad y de la propia tecnología en la generación de esta necesidad, sostenemos que lo que explica la adhesión inusitada es la refuncionalización simbólica que ha sufrido en el uso cotidiano, en el sentido de trascender su función básica de tecnología para comunicarse, y comportarse como artefacto ritual para controlar la incertidumbre y exorcizar los fantasmas de la otredad.*

*Los diversos digitales y mediáticos, Rosalía Winocur (2013: 257)*

Portadores de una sensibilidad emergente e imbuidos en un “saber hacer” específico en relación con estas nuevas tecnologías, en las horas en el aula conectada, Lucas, Marcos, Ayelén, Ezequiel y Flor hacen con las netbooks una serie de acciones simultáneamente: “googlean”, buscan y leen sobre algo que les interesó en el instante (y lo discuten a viva voz con sus compañeros), se conectan al *Face* y comentan en detalle sobre lo que sucede en clase, descargan videos, editan fotos del momento, producen imágenes (de animé, fútbol, bandas de música, dibujos propios), hablan horas con amigos que no están físicamente presentes, se pelean con los estudiantes de los otros salones por las redes sociales. Desde su llegada a las aulas, las netbooks fueron usadas por los jóvenes para entramarse en los cursos de acción que la conexión les habilitaba.

En el campo de los estudios sobre jóvenes y nuevas tecnologías, recientemente un conjunto de investigaciones sostiene que el proceso de masificación de estas tecnologías está habilitando la emergencia de un nuevo actor juvenil, que en su actividad y experiencia ya no divide radicalmente entre consumo y producción (Weber y Michel, 2008). Por el contrario, los experimenta como procesos interrelacionados y a menudo simultáneos. Estos jóvenes no dividen su experiencia entre online y offline como dos regímenes de interacciones antagónicas. Como explica Winocur (2009), por el contrario, optimizan este tipo de interacciones y crean nuevas agencias cuando suman las potencialidades que habilitan las redes como plataformas de acción en su cotidianeidad. Como los usos juveniles de estas tecnologías redefinen un conjunto de relaciones: el hacer y el ver, el escribir y el hablar, el consumir y el producir (Weber y Michel, 2008). Así, la fuerza de la conexión como recurso se ha estudiado a partir de explorar los procesos de convergencia de las narrativas transmediáticas (Jenkins, 2008) a los que habilitan los procesos de digitalización.

En la *Escuela III*, la sociabilidad juvenil que pone en el centro las acciones habilitadas por la conexión fue extendida por el ingreso masivo e igualitario de las netbooks legitimadas por el PCI. En el aula, los jóvenes ensamblan una red entre las netbooks, el celular y la conexión escolar como recursos que utilizan para lograr estar permanentemente conectados. A partir del PCI “estar conectado” es la categoría que organiza y estructura lo que sucede a nivel de la sociabilidad juvenil en la configuración del aula.

Lo que la conexión a las redes les habilita y ellos potencian en sus usos es la convergencia de lenguajes, relatos, géneros, formatos (audio, video, textos) que algunas investigaciones han llamado *narrativas transmediáticas* (Jenkins, 2008; ver Urresti, 2015). Los jóvenes utilizan las posibilidades de la convergencia para “chatear”, “comentar”, coordinar actividades, “juntadas” de amigos, organizar “salidas a bailar”, eventos, o conversar de un modo más “personal” con otros, participar de grupos cerrados sobre temáticas particulares.<sup>130</sup> Modos de estar conectados con otros más allá de la co-presencia física: “Marcos siempre está hablando con alguien que no está en el aula” (Eduardo, docente), “siempre estamos hablando con las chicas por el *Face*, les tengo que preguntar todo” (Paula), “cuando estoy aburrido me salvan

---

<sup>130</sup> En estos “grupos cerrados de Facebook” los usuarios incluyen a aquellos que conforman el grupo de amigos offline, los compañeros del curso escolar, amigos con los cuales se ha perdido el contacto diario por la distancia y de este modo sostienen el vínculo; participan de grupos temáticos por afinidad, como el grupo de hinchas de un club barrial.

los chistes de los chicos en el grupo, me pongo a ver eso y me divierto” (Lucas). Así, mediante estos usos los jóvenes conforman lo que Boyd (2010) denomina *comunidades íntimas permanentes*.

Y es bajo esta idea de comunidad íntima permanente que puede pensarse la dinámica que cobran las interacciones en el “grupo cerrado” de Facebook que los jóvenes del curso comparten entre todos los compañeros y que lleva el nombre con que se identifican grupalmente: “los pibes de la banda del Alan”. Allí todos participan y con el tiempo me agregaron para formar parte de él. También mediante sus teléfonos celulares, que gracias a la red de wifi del colegio se mantienen invariablemente conectados, comparten entre todo el curso un grupo de WhatsApp denominado “la banda de los pibes”.

Así, mientras asisten a clases comentan las interacciones en el aula siguiendo el ritmo de los acontecimientos. Gracias a las netbooks y los celulares, intercambian dudas, pareceres, explicaciones, comentarios generales, mediante estos grupos, sobre cómo actualizar, descargar o bloquear un programa, cómo editar una foto, o recordar cuál era la tarea para alguna clase, etcétera.

La participación en estas dos plataformas digitales les posibilita estar conectados entre ellos durante y más allá del tiempo en el aula.

#### **La actividad de los grupos de Facebook y WhastApp “la banda del Alan”**

Durante dos días (de un miércoles a un viernes) me propuse seguir e intentar relevar la actividad de los grupos de las redes sociales en que participan los jóvenes del curso. En este lapso, cada vez que revisé el grupo de Facebook, cada dos horas aproximadamente, se intercambiaban unos trescientos mensajes. En el grupo de WhatsApp “la banda de los pibes”, según la información de mi teléfono, la cantidad de mensajes intercambiados fue de 4.603, entre diecinueve participantes en algo más de 48 horas.

Un ritmo y un flujo de información que no imaginaba, a pesar de haber prestado atención a este aspecto de la sociabilidad del grupo con anterioridad.

Los más activos enviando mensajes fueron quienes cuentan con celulares con conexión paga a Internet: Marcos, Nadia, Juana, Agustina y Paula. El resto de los jóvenes participa con igual o mayor frecuencia e intensidad sólo en el horario escolar, cuando utilizan la

red del colegio. Por eso, la mayor actividad del grupo se concentra en el horario de 13 a 18.30.

Se comentan varias cosas a varios niveles. Un primer grupo son las cuestiones organizativas, horarios de encuentro, reuniones, división y asignación de actividades. En este se pueden agrupar todos los mensajes con consultas sobre a qué hora, qué cosa, quiénes, con qué objetivo y el porqué de las actividades escolares. Por ejemplo, coordinar una reunión para completar un trabajo práctico en la casa de alguno compañero o en algún lugar público como una plaza, definir una división del trabajo para llegar a la fecha de entrega.

Un segundo grupo son los mensajes con comentarios sobre los compañeros del curso, sobre sus personalidades, sobre sus gustos musicales, sobre qué dijeron o no dijeron, acusaciones con insultos, “X es un gil” o “Y sos un bobo”, “un pokemon”. Dentro de este segundo conjunto de mensajes es que se mueven los comentarios, que en el caso de Marcos, por ejemplo, generalmente van acompañados de acusaciones fuertes sobre quién tiene o no como cualidad “x” cosa. Por ejemplo, se comenta que Maxi es “un negrito” que, según Marcos, “nunca está enterado de nada” (no se dice, pero Maxi no tiene celular con Internet); las chicas que participan del grupo (Nadia es la que más énfasis hace en el tema) acusan a los chicos de que escriben “como bestias” (con muchos errores de ortografía).

Un tercer grupo de mensajes son los que se mueven en la ambigüedad de las insinuaciones entre ellas y ellos. Se dirigen mensajes provocadores, se piropean, se hacen “chistes” con propuestas explícitas y/o irónicas. Por ejemplo, Lucas dice: “Nai olvida t veo la prox y te como la frutillita” (Nadia tiene un tatuaje de la lengua icónica de los Rolling Stone en un brazo y en la zona de la cintura tatuada bien pequeña la imagen de una frutilla); Flor le envía a Iván: “tetamantis negri te hago el amor bobo”.

Un cuarto grupo de intercambios se centra en consultas y respuestas sobre cómo aprender “trucos” de las tecnologías. Por ejemplo, las explicaciones que Marcos les da a todos sus compañeros sobre cómo congelar la imagen de pantalla del celular para hacer una captura de una foto, lo que permite enviarla luego por mensaje de WhatsApp o por Facebook. Y así lograr también tomar una foto del pizarrón antes que copiar, contrabandean fotografías de los resúmenes de las fotocopias para “machetarse” en un examen. Cuando le pregunté

puntualmente por esto Marcos me explicó: “es como un truco para resumir o para los exámenes. Cuando hay Internet, porque viste que a veces apagan el modem en el curso, le sacamos fotos a las preguntas en el pizarrón o cuando dictan le saco a lo que hay que copiar de la carpeta de otro y después lo estudio. Es como el machete de ahora”.

Los cuatro tipos de mensajes que componen la actividad de estos grupos acompañan temporalmente los acontecimientos en el presente, se habla (se escribe) sobre lo que está sucediendo en la escuela en ese momento. “Como hablan loco un rto sin mirar lo msj y 400 wps de usteds”, se quejaba Flor el viernes en clase.

Los recursos de los dispositivos tecnológicos que se utilizan son: escribir un mensaje que generalmente no excede las dos líneas; grabar un audio con el micrófono de una computadora o un celular y enviar el archivo como mensaje; utilizar emoticones; enviar una foto, que a veces es una captura de pantalla de otra publicación (estado, comentarios, mensaje privado) que está sucediendo en otra red social (Facebook, Twitter, blogs, Tumbler).

El tono de estos mensajes suele ser irónico o paródico (Flor: “me tiene las que no tengo por el piso... laaa tan mala iba a ser”). Predomina el estilo directo, el uso de la primera persona del singular, la recurrencia a onomatopeyas. El registro de los mensajes trata de emular lo más posible la oralidad de la conversación cara a cara. Los audios son cada vez más frecuentes y se utilizan en momentos de la conversación en que creen que no están pudiendo explicarse por escrito. Por ello, muchos de estos comienzan con aclaraciones del tipo: “Para que se entienda bien lo que digo y no me jodan les mando este audio...”.

(Registro de campo, 26/09/2014)

Como retomo más adelante, Winocur (2009) explica cómo estar conectado es estar incluido en cierta sociabilidad y cómo no estarlo es quedar excluido de ella. La conexión representa para estos jóvenes –como deja ver el registro del flujo de interacciones de los grupos que acabo de describir- un haz de cursos de acción posibles del que de otro modo estarían excluidos.

Desde la posición de los jóvenes, este aspecto es percibido, experimentado con intensidad. Así, no es que simplemente incluyen las netbooks a su sociabilidad, es que tradujeron las

netbooks como aliadas de sus objetivos de sociabilidad (entendida en el sentido clásico de Simmel, en el modo de estar junto con otros).

La centralidad que adquieren la conexión y las redes sociales se debe a que para estos jóvenes, estas tecnologías, antes que algo que se consume (como nuevos medios, como artefactos culturales), son experimentadas como *algo que se hace* (Buckingham, 2008). Captar esto permite seguir los rastros del camino trazado por algunos trabajos de la bibliografía (internacional) que plantean que los jóvenes usan estas tecnologías no sólo como nuevos medios de representación y expresión, sino principalmente como nuevas plataformas para la acción social (Hine, 2004). Investigaciones internacionales propusieron pensar estas transformaciones como la emergencia de una “tecno-sociabilidad” habilitada por las redes digitales, que caracterizan como “nuevas maneras de ser, nuevas cadenas de valores y nuevas sensibilidades sobre el tiempo, el espacio y los acontecimientos culturales” (Castells y otros, 2006: 226).

En lo que sigue describiré cómo en que en este caso está estructurada este tipo de sociabilidad, en torno a qué valores e imperativos -y en un apartado siguiente veremos cómo se regula-, a partir de analizar en particular los usos de la plataforma Facebook (FB en adelante) que realizaban los jóvenes beneficiarios del PCI con los que trabajé.

Desde el comienzo de mi investigación en la *Escuela III*, cuando ingresé en 2011 y aún todos los docentes se encontraban conmocionados por los conflictos de “Facebook es para quilombo”<sup>131</sup>, me llamaron la atención las constantes y múltiples referencias de los jóvenes a la información que circula y que se produce en las redes sociales: desde las charlas en el recreo hasta las conversaciones sobre las tareas escolares, desde temas amorosos hasta conflictos familiares o personales. En un primer momento, la reiterada presencia de estas referencias me mostraba la ubicuidad del “Face” en esa dimensión cotidiana, al punto que las interacciones juveniles, y no sólo las que transcurren en el espacio escolar, parecían estar tramadas en el universo simbólico y estético que proponen estas plataformas digitales. En particular la presencia de las interacciones que sucedían en FB parecía permear todas las interacciones juveniles, revelando la fuerza y la ubicuidad de las redes sociales sobre su sociabilidad cotidianamente; un dato que hoy (en 2015) encontramos totalmente naturalizado, lejos de toda novedad, al punto que es extendido entre estos jóvenes afirmar

---

<sup>131</sup> Descriptos en el Capítulo I.

como “inútil” hacer uso de una computadora sin conectividad. Sin embargo, esa primera constatación me condujo a interesarme por comprender qué es lo que sustenta la emergencia de esta asociación tan fuertemente marcada entre “estar conectado” (como categoría juvenil) y el uso de las redes sociales<sup>132</sup>; a interrogarme por la eficacia de la interpelación de estas sobre la cotidianeidad escolar de los jóvenes del curso.

Sucede a su vez que la bibliografía –tanto local como internacional- sobre jóvenes y nuevas tecnologías comúnmente dice más acerca de la arquitectura digital de las “redes” que sobre las personas “enredadas”; más acerca del dispositivo de las tecnologías que sobre los cursos de acción que habilitan. Por el contrario, siguiendo el planteo de Winocur (2009, 2013) en el transcurso del trabajo de campo busqué interrogarme por la eficacia de la interpelación de las plataformas virtuales como FB en estas tramas juveniles en relación con su imbricación en la sociabilidad, comprender cómo los usos juveniles de FB se *traducen* en interacciones. Y así pasar a concebirlas como redes socio-digitales dentro de un marco interpretativo que no reprodujera de forma implícita la división que precisamente disocian a los usos juveniles de estas tecnologías: la diferencia entre las conexiones online/offline, real/virtual, consumir/producir, técnico/social.

Para ello tomé la decisión de incorporar una observación participante en el espacio de las interacciones online. Sirviéndome de Hine (2004) y su idea de la etnografía en espacios virtuales, de cómo seguir las conexiones entre lo online y lo offline, me impliqué en las redes sociales a las que los jóvenes me invitaban.

De este modo, además, pude dar respuesta a una demanda que ellos recurrentemente me hacían: “agregame a Facebook”. “¿No tenés Facebook?” era una pregunta que a partir de allí empecé a responder con el nombre de una cuenta que abrí especialmente para la investigación. Así fue como, con el objetivo de profundizar la articulación de las

---

<sup>132</sup> La bibliografía sobre jóvenes y “redes sociales” sostiene que actualmente el uso de la computadora está estrechamente asociado con el uso de Internet, y, a su vez, el uso de Internet se liga directamente al uso de las “redes sociales”, principalmente al de la plataforma Facebook (Balardini, 2010; López y Ciuffoli, 2012). Esta cadena de asociaciones opera al punto que los jóvenes llegan a percibir como “inútil” hacer uso de una computadora sin conexión (Moreno, 2013). Sobre las “redes sociales”, algunos autores sostienen que los jóvenes las consideran como un espacio de interacción (Hine, 2004), que perciben como un lugar entre lo público y lo privado (Winocur, 2013), un espacio intermedio entre lo familiar y lo novedoso (Balardini, 2010), un lugar donde exhibirse, mostrarse y narrarse a sí mismos (Sibila, 2008).

observaciones obtenidas en los seguimientos de las interacciones en la escuela, participé de sitios de Internet, blogs, grupos abiertos, grupos cerrados de Facebook, espacios de sociabilidad online.<sup>133</sup>

De esta manera fue que intenté, como plantea Winocur, “trascender el dualismo entre etnografía de lo real y etnografía de lo virtual”, a partir de diseñar “una estrategia de llegada al campo que combine la observación sistemática de los intercambios online en las redes sociales con entrevistas a profundidad” (Winocur, 2013: 16).

Sobre esta base entonces, la hipótesis que comenzó a guiarme y con la cual produje las descripciones siguientes fue que si lograba explorar sistemáticamente los usos juveniles de la plataforma Facebook que realizaban los beneficiarios del PCI era posible comprender qué significa “estar conectado” en su experiencia cotidiana y captar la dinámica de la tecno-sociabilidad juvenil.

### **En torno a qué se estructura la tecno-sociabilidad**

En el aula conectada, en las acciones que los jóvenes del curso emprenden con las netbooks, todo sucede como si la experiencia sólo se completara cuando se la hace visible en las redes sociales. No como condición necesaria, pero sí como objetivo de plenitud en la satisfacción de compartir, de estar visible, conectado y reconocido en las interacciones online. En la dinámica de la tecno-sociabilidad he encontrado que se configuran gramáticas de participación que están atravesadas por tres cuestiones que emergen como imperativos, por ser requeridas y premiadas a su interior: *visibilidad, autenticidad y actualización*.

Winocur (2009) ha estudiado cómo “estar conectado” se vuelve una necesidad subjetiva y cómo ello, a nivel más general, se ve condensado en la densidad semántica y la capacidad

---

<sup>133</sup> La articulación entre las diferentes instancias se fueron ajustando, como termina de quedar claro en el desarrollo del texto, considerando: la imposibilidad metodológica de captar las acciones de estos jóvenes dentro de un marco interpretativo que implícitamente reproduzca la división que precisamente los usos de estas tecnologías disuelven –la diferencia entre las conexiones online/offline, real/virtual, consumir/producir, técnico/social (Hine, 2004, 2012)–; y la importancia de “seguir las conexiones” que traman las espacialidades y temporalidades de Internet, sin ver en “lo virtual” nada más que un pretexto o una variable explicativa dependiente en el análisis del mundo offline. En Welschinger (2013) he reseñado en detalle la propuesta metodológica de Hine sobre la etnografía virtual en relación con las posibilidades que abre para pensar investigaciones sobre la relación tecnología-sociedad desde un enfoque descentrado.

metafórica que la palabra “conexión” ha cobrado contemporáneamente. Propone que “estar conectado” es un capital cultural importante para atenuar la incertidumbre, para adscribir al sentimiento de pertenencia a una comunidad (*virtual* en muchos casos) y no sólo entre las generaciones más jóvenes. Estar conectado es algo experimentado y connotado positivamente, ya que permite estar seguro ante la incertidumbre de no poder localizar a alguien, de no saber en qué está ocupando su tiempo, permite a las personas trazar estrategias de visibilidad ante los otros y de trascendencia social en ciertos contextos (2009: 69). La conexión remite también a la posibilidad de estar “incluido” en ciertos círculos de sociabilidad; estar conectado de este modo se relaciona con la sensación de pertenencia, de ser “visible”, de visibilidad y reconocimiento social.

En primer lugar, entre los jóvenes del curso el significado que cobra *la visibilidad* se alcanza a través de los indicadores de interacción de Facebook: cantidad de “contactos/amigos”, cantidad de “me gusta” y comentarios obtenidos, fotos compartidas, mensajes recibidos. “*Hacete Popu Al Toque*” es el nombre de la página de FB en la que Paula invita a sus amigos a subir fotos, videos, comentarios, y competir por ver quién recibe más aceptación y logran mayores repercusiones. Paula forjó sus primeras experiencias con las redes en el ciber barrial haciendo uso del *MSN* “buscando gente conocida”; luego con doce años diseñó y gestionó su propio *Fotolog*; en 2009 una amiga le abrió una primera cuenta en FB que ella comenzó a utilizar con intensidad creciente en los siguientes años. En su perfil añade comentarios del estilo: “*Me Siento Popu - 97 solicitudes- 99+ notificaciones -20 mensajes. En un día nomas!*”. Cuando Paula comenta “me siento popu” se refiere a ser “popular” (conocida) y con ello refiere al sentimiento de ser visible y reconocida entre sus pares a partir de lo que percibe como un indicador válido, la actividad lograda con su FB. Sus aplicaciones predilectas en FB son aquellas que le permiten mostrar su actividad en la red como por ejemplo: “*Estadística del mes para: Paula. Msj enviados 7619. “Me gustas” obtenidos 281. Conectado Horas 80*”.



En segundo lugar, el grupo de jóvenes con que trabajé la visibilidad se valora a condición de conseguir fidelizar *la autenticidad* de las publicaciones y producciones que deben ser percibidas como originales, creativas, hechas o seleccionadas por el autor, generalmente marcando el rastro de las peripecias de su vida cotidiana. En los usos de FB que aquí relevo, los jóvenes no sólo intercambian enlaces, videos o música, sino que a través de sus perfiles comparten además una *clave de lectura personales* sobre sus estados emocionales. Mediante ello buscan demostrar su autenticidad por medio de la visibilización de una íntima conexión entre sus “estados” (en el doble sentido, estado emocional y estado del muro de FB) y la experiencia narrada. En las redes circulan productos intervenidos, o creados bajo la lógica de una sociabilidad que pone la experiencia personal de la vida social en el centro de su reflexión.

Así, por caso, “tirar estados en *Face*”, “chatear”, “comentar fotos”, “hablar con alguien”, son las actividades que los jóvenes del curso dicen disfrutar más cuando se sienten “aburridos” en el aula. “Tirar estados en *Face*” consiste en narrar los estados anímicos en Facebook, las sensaciones del momento, interpretando una situación vivida en particular (como en las publicaciones en las redes sociales que cité al comenzar). En numerosas ocasiones, en el aula participé de conversaciones que giraban sobre qué y cómo publicar “un estado”. Para el grupo de Paula y Julián, los “mejores estados” son aquellos que tratan sobre situaciones cotidianas y las presentan de un modo irónico o paródico (“Poner ‘ah re’ al final de cada pelotudés que decís es típica, ah re”). Para Iván, Ezequiel, Maxi, el grupo de “los del fondo”, el estilo de los “estados” que prefieren son los que incluyen la letra de una canción que aluda de un modo indirecto a una situación o a alguien. Por ejemplo, en una oportunidad Ezequiel se pelea con sus compañeros en el curso e instantes después desde su banco publica: “Eraas mi

campañero de salir a ganar nose que paso que ahora vas pa' traaaas. Escuchaaando unaas cumbiaas para estudiar”, seguido del link del video de un compilado de canciones de la banda Damas Gratis.

Reguillo (2012), en sus trabajos sobre los usos de Facebook, también ha encontrado que no se comparten solamente enlaces, videos o música, sino que a través de los “estados” los usuarios intercambian además con sus contactos o “amigos” una *clave de lectura* de sus *estados emocionales*. Para Lucas, su Facebook “es para mostrar a mis amigos, es como escribir en un diario íntimo pero menos embole, más colorido y sin que se te pierdan las fotos que le querés meter adentro” (ríe).

En tanto plataforma de acción, Facebook no sólo es empleado por estos jóvenes como un modo de proyectarse a uno mismo en el presente, sino que a su vez les permite operar sobre su memoria o sobre una imagen proyectada a futuro. En los “estados”, su experiencia emocional se articula a partir de asociaciones que fijan sentimientos y emociones con imágenes, videos, canciones, enlaces. Muchas veces estos materiales son utilizados como un recurso para evocar y corporizar estados ya vivenciados, deseados, idealizados o imaginados. Este tipo de apropiación consiste en un entrelazamiento de la experiencia presente y los materiales identificados como referentes de las experiencias evocadas.

Juana: Una tarde estaba aburrida (en clase) y en eso me hice como veinticuatro videos y los subí todos al toque al Facebook. Ya sé que perdí la dignidad, pero bueno, uno por los amigos hace cualquier cosa (risas). Fue tan divertido que a veces los miro a ver qué dije. (‘¿Y qué ves que dijiste?’). Nada, los veo y pienso: “Mirá vos esa mina era re divertida, quiero ser como ella”, ¡y soy yo misma que me miro! (risas).

La autenticidad como criterio de visibilidad también puede verse en el perfil del FB que Ezequiel creó en 2012 -luego de poder contar con la cámara web que trae incorporada su netbook del PCI- desde el que suele compartir lo que él llama “videos de risa” en los que entrevista uno a uno a sus amigos del barrio. Los vídeos comparten el mismo formato: Ezequiel les pide a sus amigos entrevistados que comenten anécdotas y secretos íntimos, o reflexiones sobre “la amistad entre el hombre y la mujer”, mientras él busca explorar las

opiniones personales de su entrevistado sobre los más variados temas religiosos, deportivos, barriales, políticos. En estos vídeos Ezequiel y sus amigos se sirven invariablemente de referencias a series de TV, de personajes de juegos online, de animé y de frases de canciones de bandas de cumbia, que utilizan a su favor con un nivel de conocimiento experto.

Así también, y en tercer lugar, visibilidad y autenticidad se vinculan con el imperativo de *actualización* (ver Benítez Larghi, 2004) que construyen las plataformas digitales como FB (López y Ciuffoli 2012) y que encuentra eco en la configuración de este tipo de sociabilidad juvenil. La originalidad de las producciones y publicaciones logra visibilidad sólo si son narradas en un formato que explote los recursos más novedosos de la digitalización. “Estar actualizado” significa seguir el ritmo de los cambios en los consumos y tendencias de las narrativas mediáticas; es un estado guiado por el imperativo de seguir el ritmo frenético de los cambios en los flujos de la convergencia digital (Jenkins 2008). “*FlahsVid. La locura de hacer videos*”, es el Facebook de Lucas a través del que difunde las producciones de su canal de YouTube, que tiene un asombroso promedio de 500 reproducciones mensuales. Lucas aprendió sobre edición digital en un taller de TIC que dictaron en el salón comunitario de su barrio miembros de un movimiento social y aún sigue en contacto con los profesores de aquel taller a los que suele consultar en las redes. Uno de sus videos alcanzó las “568 visualizaciones”, que es su máximo orgullo, ya que todos sus amigos y compañeros en la escuela lo han visto. Lucas me ha explicado entre risas que su entusiasmo para continuar aprendiendo sobre programas y técnicas de edición de video se debe a que se encuentra convencido que el éxito de su producción radicó en estar más actualizado que otros youtubers, lo que cree que le ha permitido “hacer nuevos y sentirme más querido por los viejos amigos”.

### **Ser o estar “re vicio”, exigencias y regulación de la tecno-sociabilidad**

La introducción de la sociabilidad juvenil que coloca en el centro la conexión y lo digital resulta en que la asociación netbooks-conexión escolar-redes sociales también introdujo una tensión entre los imperativos de las conexión y los del ser alumno. A través de analizar los usos de la plataforma Facebook que realizaban los jóvenes beneficiarios del PCI con los que trabajé, hasta aquí exploré cómo está estructurada ésta tecno-sociabilidad, en torno a qué valores e imperativos (visible, actualizado, autentico). Ahora mostraré cómo es que los

jóvenes intentan regular las exigencias que allí se configuran y qué sucede cuando sufren las consecuencias de quedar apresados por este tipo de sociabilidad altamente demandante.

¿Cómo regular las exigencias del flujo continuo de interacciones, que se extienden a todos los instantes de la cotidianidad? Sobre este aspecto, entre los jóvenes, emerge algo que puede considerarse la contracara de la necesidad de permanentemente “estar conectado”: un trabajoso proceso subjetivo para aprender a controlar las exigencias de la tecno-sociabilidad. Este proceso de autorregulación no está para ellos naturalizado, ni subjetivamente exento de angustias, rechazos y conflictos. Las categorías que los jóvenes utilizan para definir sus vínculos con el uso de las netbooks y las redes ayudan a comprender este proceso de autorregulación.

El ingreso de las netbooks y la conexión de la red escolar brindaron a los jóvenes la posibilidad de tener al aula como principal espacio de conexión. En la percepción de “la banda del Alan”, el uso de las netbooks del PCI estuvo desde un comienzo asociado con la posibilidad de tres actividades que desarrollaron con entusiasmo durante los primeros meses: jugar online o en red (sin necesidad de estar conectados a Internet pero sí en red entre las netbooks), estar conectado a las redes sociales y buscar información navegando. “Estábamos re emoción todo el día”, recuerda con anhelo Maxi. Este primer momento en que podían pasar las clases conectados con las netbooks representaba una novedad para todos, y es aún recordado/evocado con “emoción”.

Pero, si en un primer momento coinciden en que se encontraban emocionados y tomados por la novedad, en el transcurso del tiempo los problemas con el estado y gestión de las netbooks (que describí en el Capítulo III), sumado a no encontrar en las propuestas docentes la integración de las netbooks al nivel que sus expectativas habían trazado (como muestra el Capítulo I), produjo que la emoción le fuera dejando lugar a otras sensaciones a su vez menos comunes a todos<sup>134</sup> y no tan positivas, pero no por ello menos intensas. Ansiedad, entusiasmo, expectativas, “emoción”, usos lúdicos, “vicio”, “me puse fanático”, me “colgué” (deviene la sensación de monotonía, decae progresivamente la atención), se vuelve “aburrido” (se naturaliza el uso, se usa mucho menos, quizá sólo ocasionalmente). Variantes de esta

---

<sup>134</sup> Como muestro más adelante, ya no todos se sentían entusiasmados, mientras en el curso los jóvenes para quienes la netbook era su primera computadora y para aquellos que la “promesa” del PCI los interpeló, como ya describí en el capítulo anterior, el entusiasmo se sostenía, para otros la resignación se mezclaba con el rechazo.

secuencia me fueron recurrentemente narradas como una interpretación en las oportunidades en que, sentados en el aula conversando en grupo o en una entrevista individual, les pedía que me explicaran qué creían ellos que había sucedido en relación con “la llegada de las netbooks”. Este tipo de argumentos que describen una trama secuencial funcionan como una explicación que los propios actores dan a los otros (padres, docentes, directivos, a mí) y se dan a sí mismos sobre sus propios cambios de ánimo o de atención con las netbooks, que “antes” quitaban el sueño (como me “confesaba” Ayelén) y “ahora” se utilizan pocas veces por semana en la escuela.

¿Qué categorías usan los jóvenes para definir sus experiencias (internas) y su vínculo con las netbooks?

El momento de máximo entusiasmo en el que se está “re emoción” (o “re frikis”) es un momento inicial que los jóvenes describen como fascinación y exploración intensa que genera situaciones gratificantes, que evocan con agrado. Pero el estado de exaltación, “re emoción”, se debe aprender a controlar y dejar paso a un estado medido, en el cual el autocontrol prime sobre los riesgos de quedar “viciando mal”. Cuando ello sucede, el tipo de vínculo que se configura se piensa y se expresa por estos jóvenes bajo la metáfora del “vicio” a la computadora (“sin *Face* no puedo vivir”, “soy re vicioso del *Face*”, “voy a intentar pasar un día sin conectarme”). Incluso, llevado a los extremos, este tipo de vínculo entra en tensión con otras formas de sociabilidad (como las que propone la gramática escolar, el dispositivo áulico: la atención focalizada, la interacción cara a cara). Para Lucas, Facu y Nadia, estar constantemente respondiendo a las demandas de participación de esa sociabilidad es estar “viciando”. La categoría/metáfora es “ser vicio”, “estar re vicio con la compu”, “ser re vicio con la netbook”, “estar viciando con los juegos”<sup>135</sup>. Así, esto es algo que los jóvenes oponen a responder a las exigencias escolares.

Entre agosto y diciembre de 2014 en la cursada hubo nueve días de paro y diecinueve días sin clases (contando feriados y días en que la escuela suspendió sus actividades por problemas edilicios, como la falta de agua). En total, veintiocho días sin clases en un trimestre. La figura de “vicioso” como un modo de entender y nombrar el vínculo de los jóvenes con las netbooks en particular y con las tecnologías digitales en general fue

---

<sup>135</sup> Su contrapartida en los docentes es la figura del “adicto”, las metáforas ligadas a la dependencia involuntaria e irracional que los gobernaría: los estudiantes adictos al celular, adictos a la tecnología.

volviéndose cada vez más evidente a medida que nos acercábamos a fin de año y el problema de “levantar la nota” de las materias que corrían riesgo de desaprobar pasaba a ser un tema central para todos en el curso.

Fue en particular durante el mes de noviembre de 2014 que mi recorrido por la escuela se vio implicado en situaciones con los docentes, definiciones y charlas entre los grupos de amigos en el curso, en las cuales la figura del “vicioso” se tematizaban como problemas centrales. El “vicio” era experimentado como una tensión entre los requerimientos escolares impuestos y la elección de invertir el tiempo de clase en tiempo de conexión, en horas navegando, horas usando/disfrutando, “enviciado” con la computadora. En estas situaciones, los jóvenes perciben con mayor claridad que “ser vicioso” entra en tensión con los requerimientos del buen “alumno”: buenas notas versus horas de juego, amigos y conexión versus cumplir consignas en el aula. Son constricciones externas las que hacen emerger estas reflexiones internas sobre su vínculo con la sociabilidad tramada en las interacciones digitales.

Cuando le pregunté a Lean cómo respondería él qué sería ser “vicio”, no dudó en contestarme hablando muy aceleradamente como una broma: “Los-que-se-pasan-la-mayoría-del-tiempo-con-la-compu, que saben casi todo de la compu y que hablan mucho de la compu. Los que son todo compu, y se vuelven locos hablando rápido para no salir del juego”.

“Enviciarse” a su vez genera angustias, malestar, preocupación; los jóvenes movilizan recursos, energías, tiempo con el objetivo de no quedar desconectados, pero también se esfuerzan por autocontrolarse y no ser “viciosos mal”, para no sufrir las consecuencias. Así, “estar re vicio” tiene el peligro latente de posibilitar el pasaje del estado al ser: “ser re vicio” es valorado negativamente. Incluso, Facundo o Ayelén se consideran a sí mismos y hablan de sí como “recuperados”, o “rescatados”.

### **“Emoción, vicios, rescatados”**

En un grupo del curso conversamos sobre las netbooks en un clima entre risas, exageraciones, bromas:

Nadia: Al comienzo estábamos re emoción, todos los días la traíamos.

Agus: Jugábamos a los jueguitos: Plantas vs Zombis, el Counter, a todos esos jugábamos.

Ayelén: Después ya... Bueno, yo dejé de lado las materias y me llevé un montón de materias a rendir por la compu. Me pasaba la noche con la compu en la pieza y venía sin dormir al otro día.

Nadia: ¿Por la compu? (risas).

Ayelén: No, bueno (riendo), por no tener control uno mismo, no por la computadora. Yo era re vicio. Ahora maduré, me rescaté (risas).

Nadia: Es verdad, fue por eso que bloquearon el Facebook. ¡Culpa de ustedes, vicios! (risas).

Ezequiel: Callate, emoción (le dice a Nadia) si vos me pedías “¿cómo se hace, cómo se hace?”.

Nicolás: ¿Y cómo era que hacían?

Agus (riendo): Shhh, no le digas, no le digas (risas de todos).

Marcos: Ya sabe él, se hace el bobo. ¡El otro día estaba viciando con una Tablet! ¡Ah re! (risas).

(Fragmento grabado de una conversación grupal, 20/08/2013)

“¡Tuve una etapa que estuve vicio y dejé otras cosas por la computadora! Yo paso gran tiempo con la computadora, pero igual cumplo y tengo las mejores mejores notas en el colegio. Fue un tiempo nomás, una época en la *que estaba casi enfermo* por un jueguito, el famoso Lol, pero un día *me rescaté* y me dije que no podía ser que estuviera tan mal en el colegio por ese juego, ¡y lo dejé de jugar de a poco! (risas). Casi repito. Mis viejos me matan, no podía ser. ¡Y jugaba por lo menos desde la una o las dos de la mañana, hasta las cinco casi todos los días! Es que tenía un grupo de amigos *viciosos* que jugaban justo en el mismo horario, algunos vienen conmigo al colegio, Gonzalo, ¿viste? Después yo me avivé al toque de que me estaba haciendo mal y lo dejé. Me puse a estudiar. Por suerte no me afectó. Gonza ya venía mal con las notas, ¡pero sigue igual! Yo lo ayudé con un montón de materias y lo saqué de ese juego, pero igual se mete en otro y en otro, ya es así de *vicioso* (risas).”

(Entrevista con Facundo, 04/11/2014)

“Sé todo eso que te digo porque yo me dedicaba a eso: desbloqueaba en la escuela y eso me traía amigos (en tono irónico). Eso era en segundo y tercer año cuando *era más vicio*; ahora ya no estaría todo el día con eso, ni jugando tanto en la escuela: ya no da. Eso era más al

comienzo con la *emoción*. Ahora capaz que estoy muchas horas, pero conectado en otras cosas. En mi casa a veces juego si mi hermano me pasa algún juego nuevo con el pendrive, o miro algunos capítulos de animé, pero ya no me paso todo la noche ahí *re viciando*, prendido, re zombi.”

(Entrevista con Lucas, 08/10/2014)

“Nunca me he internado en la computadora... hasta ahora tampoco... Por ejemplo, un día normal llego a mi casa, tomo algo, me despejo y lo primero que hago, no me voy a mirar Facebook... después lo miro... cuando no tengo sueño me pongo ahí... *Sí puedo viciar* en la computadora, por ejemplo en el Counter, al Counter todavía lo sigo jugando, me hice hasta amigos en el Counter, no sé cómo se llaman, tienen sobrenombres... Sería como que no lo paso siempre en la computadora, pero a la vez sí, pero no en el Facebook.”

(Entrevista con Gonzalo, 19/08/13)

La atracción generada por este primer estado de “re emoción”, de fascinación, de suspensión del tiempo (“me colgué navegando”, “pasaba toda la noche jugando”, “prendido, re zombi”, y otras expresiones que se reiteran), deja paso con el tiempo a un vínculo que se puede tornar problemático si no se aprende el (auto)control necesario. Como se corrige Ayelén cuando me explica que “por la computadora” desaprobó algunas materias y Nadia cuestiona su afirmación: fue “por no tener control uno mismo, no por la computadora”, y acto seguido habla de sí como “rescatada”. Así también, aquellos que se reconocen “normales” en su uso de las netbooks lo hacen en relación a su pasado de “vicios” y presente de “rescatados”.

Sin embargo, estar constantemente conectado o usando la computadora es condición necesaria pero no suficiente para ser “vicio” o “estar viciado”. Para estos jóvenes, se puede *ser* “emoción” o “re vicio”, pero a su vez se puede *estar* “emoción” o “vicioso” con la netbook.

Los “tecnológicos” del curso, como me explicó Iván, pueden *estar* “re emoción” porque “saben mucho y juegan muy bien” con la computadora, pero eso no los hace “viciosos”. Con la incorporación de las netbooks al aula, se conforma una situación en que tanto los docentes (Mirta, Alberto, Luis, Silvia) como los jóvenes del curso reconocen a algunos de sus compañeros como más habilidosos en los saberes en torno a su uso, y los identifican como

los “tecnológicos”. Dentro del curso, estos gozan del reconocimiento de sus pares como de los docentes por su “saber de compus”<sup>136</sup>. Los “tecnológicos”, los “referentes”, se perciben y son percibidos por sus compañeros como más hábiles en el manejo de las tecnologías digitales que los docentes: “los profes -me explica Marcos- no tienen la capacitación para usar la computadora, no saben usar nada. Yo sé más o menos, pero Facu o por ahí Gonzalo les tienen que explicar cuando quieren hacer algo, lo que sea ellos lo hacen en dos minutos, los dos son más tecnológicos que yo” (Entrevista con Marcos, 05/12/13).

Así, quienes, como Maxi, son acusados por sus pares de “viciosos”, por sus vínculos intensos con los usos lúdicos de las netbooks, se contraponen con los “tecnológicos”, que son aquellos considerados en el aula como quienes hacen un uso realmente productivo de los recursos de la conexión y sus habilitaciones, incluso de los juegos. Entonces, los tecnológicos pueden estar “re emoción” con la computadora, pero eso no los hace “viciosos”.

Lo que muestra que estas categorías con que los jóvenes describen y explican sus experiencias con las netbooks y la digitalización son movilizadas en las disputas que se traman en las interacciones entre los distintos grupos en el curso. Y que esa disputa sobre qué es considerado un uso productivo de los recursos que habilitan las netbooks y la conexión, se define en la situación del curso, en la dinámica del grupo de pares, en estas clasificaciones. Por lo tanto, esa disputa tiene otras lógicas e inciden otros procesos que no son sólo los de la posesión física o propiedad de las tecnologías (como diría el enfoque tecnologicista). Las netbooks -como seguire describiendo a lo largo de este capítulo- son apropiadas y personalizadas por los jóvenes dentro de una estructura de jerarquías morales y fronteras categoriales que se configura en el aula.

---

<sup>136</sup> “*En la sala de preceptores*. Mirta saca de su mochila su celular y nos lo muestra dejándolo arriba de la mesa del escritorio. Es un celular Nokia 1100 que hoy es casi una reliquia. Me dice: ‘Te imaginás lo que pasa cuando saco el celular este en el aula, ¿no?’ (risas de todos). Nanci: ‘¡Hay que tener huevos para sacar ese celular en el curso eh!’ (risa). Mirta: ‘Gonzalo y Juana me dicen vieja, se indignan, me bardean (siguen las risas de los otros docentes), me dicen que yo, que cobro como tres mil pesos (comenta que los chicos siempre quieren saber cuánto le pagan), no puedo andar con ese celular. Me bardean, dicen que no me compró un táctil porque no lo sabría usar’ (ríe). Nanci: ‘¡Yo tengo uno nuevo de esos! No tuve problema, le pedía a Gonzalo que me explique cómo bajarme los programas’. Mirta: ‘A mí me daría vergüenza, no sé’. Nanci: ‘Ellos no tiene problema, son re tecnológicos. Saben las marcas buenas, los trucos para que ande rápido, no pierden tiempo porque están todo el tiempo aprendiendo cosas nuevas ¡Saben todo!’ (todos reímos)” [Registro de campo, 07/11/2014].

Ahora, ¿qué sucede con aquellos que no logran cumplir con este tipo de sociabilidad altamente demandante que pone en el centro a la conectividad? Si estar conectado les permite a los jóvenes del curso potenciar sus vínculos mediatizados por las redes como plataformas de acción social, la desconexión es la exclusión de la posibilidad de participar de esa forma de estar con otros, de esta sociabilidad. Por no contar con esta mediación en sus acciones, Maxi y Mica sufren ciertos “cortocircuitos”, como me lo explicó Mica, o el “autoexilio”, como me dijo Marcos refiriéndose a Maxi.

Pequeñas situaciones cotidianas, pasajeras, una acumulación de comentarios, de desencuentros, de “quedar pagando”, de “llegar tarde”, de enterarse a último momento, de no estar en el grupo... Todo eso aqueja a Maxi durante el tiempo en que observo las interacciones entre los grupos en el aula. Lo veo con claridad desde que Marcos me señala enojado por qué como delegado no logra sumar a más de sus compañeros a participar del Centro de Estudiantes. En una ocasión me repasa los nombres de sus compañeros y los califica, explicando así por qué no se sumarían. “Paula, es una cheta (habla rápido, con elocuencia). Nadia viene cuando quiere, le tengo que insistir mucho. Leandro es un bobo. A Julián no le importa nada. Y Maxi está autoexiliado, no hay forma de comunicarse”. En un principio, esta desconexión de Maxi para mí era contradictoria con la imagen que tenía de verlo recurrentemente con su netbook sentado en el banco del aula. Además, es para todos sus compañeros de los “viciosos” de la computadora. Lo que sucede es que su principal y casi único espacio de conexión es la escuela. Maxi queda relegado así de esa sociabilidad en que sus compañeros utilizan los recursos de la conexión para la gestión cotidiana de los vínculos amicales.

*En el recreo.* En la escalera, antes de bajar al hall, encuentro a Maxi sentado en los últimos escalones. Está dibujando en el Pivot con la netbook. Me muestra unas animaciones que logró armar mezclando algunos dibujos que estuvo trabajando durante la semana. Una de estas animaciones es una breve secuencia de imágenes que muestra a un esqueleto moverse con hilos como un títere. Por el modo en que me explica cómo logró hacerlo, veo que está orgulloso. Le pregunto si se lo mostró a Germán y a Gonzalo, si a ellos les gustó. Me responde que no sabe porque cuando llegó al colegio dispuesto a

mostrárselos Germán tenía mal humor y casi ni le habló. Maxi no entendía qué le sucedía y le insistió en que cambie la cara. Gonzalo fue quien le tuvo que advertir que Germán había estado “tirando estados en el Facebook” insultando al padre, muy enojado, y que fue él quien estuvo calmándolo y aconsejándolo desde temprano. Maxi: “Que no se la agarre conmigo el gordo. Se enojó porque yo le insistí y no sabía que estaba mal. ¿Qué quiere? ¿Cómo quiere que sepa todo lo que le pasa? No estoy todo el día en el *Face* como ellos”. (Registro de campo, 07/11/2014)

Me acerco a saludar a Maxi que está sentado sólo en el aula. Me dice que Gastón, Germán y Ezequiel faltaron a clase sin avisarle, y que de haber sabido no habría venido. Esa mañana llegó a la escuela y cuando entró a clase no encontró a ninguno de sus amigos. Todos ellos habían coordinado previamente encontrarse en la *esquina de la palmera* y no entrar a cursar. Maxi se entera de todo esto una vez que, ya en clase, se conecta al Facebook con su netbook. Cuando me relata este episodio, reconoce que no es grave, pero que la vive con “bronca”: “me quiero matar”, me dice.

(Registro de campo, 06/10/2014)

Mica vive una situación similar a la de Maxi. A los ojos de Lucas y Marcos, que son quienes me explican su situación, ella es una “colgada” por no estar conectada, por no manejar como ellos los códigos de las redes sociales, y al mismo tiempo es con quien consultan todas las acciones del cuerpo de delegados. Marcos, más que Lucas, vive esto como una paradoja en la actitud de Mica, a quien le reprocha cada vez que ella le pide que se encargue de enviar un mensaje o de crear un grupo en alguna de las redes. Sucede que Mica ocupa en la sociabilidad política de la escuela un lugar central por su rol en el cuerpo de delegados, en la Lista Unidad, por su relación con los directivos y porque es respetada por sus compañeros. No tiene conexión en su casa, no tiene un celular con WhatsApp (“el celular con WhatsApp más barato sale como mil pesos y yo con uno robado no voy a andar”, se justifica conmigo luego); se conecta a Facebook sólo cuando está en la escuela y utilizando su netbook (cuando no la

tiene bloqueada). Este desfase, o no incorporación, de Mica al ritmo y flujo de los intercambios, de las cosas que suceden por las “redes”, la deja desconectada, colgada.

Caminando por el pasillo me cruzo con Mica y Flor que vienen vendiendo los primeros números de las rifas para juntar dinero para el Centro de Estudiantes. Mica me cuenta que hubo un “re quilombo” porque otros chicos que participan del cuerpo de delegados la “bardearon” en el grupo de “los pibes de la tarde”, y que ella, que no tiene WhatsApp, no lo pudo ver. Fueron Marcos y Lucas quienes le avisaron lo que estaba pasando. Para poder defenderse, Mica les pidió a los chicos que avisen por el grupo que se iban a juntar todos los delegados a la salida de la escuela en la *esquina de la palmera*. Ahí “los bardeó en la jeta” a todos los que hablaron mal de ella en el grupo y luego “cara a cara no se la bancan”. Según me dice, nadie se hacía cargo de los mensajes hasta que Kako le contestó que se actualice y se compre un teléfono con WhatsApp, que el problema se terminaba con eso. Mica me cuenta esto indignada: “Yo no tengo por qué tener nada, no tengo WhatsApp, ¿y qué? Está mal que me digan eso, son re cualquiera”.

(Registro de campo, 28/10/2014)

Como venimos repitiendo, Winocur plantea que “estar conectado” no se habría vuelto una “necesidad” subjetiva extendida en la socibaildiad juvenil de no ser por las consecuentes amenazas de *invisibilidad* y de *exclusión* que implica el estar “desconectado” (Winocur, 2009; Benítez Larghi y Winocur, 2010). Dentro de la configuración escolar la introducción de la tecno-sociabilidad produjo fuertes exigencias e imperativos; en particular a los jóvenes como Maxi o Mica (para quienes no casualmente, como mostraré en lo que sigue, la netbook del PCI era su primera computadora).

“Ser visible”, “auténtico” y “estar actualizado”, son valores que se persiguen y se consiguen en la trama de tecno-sociabilidad que pone a los recursos habilitados por las nuevas tecnologías en el centro de su accionar. Los tres imperativos que describí son experimentados por los jóvenes como potenciadores de sus capacidades personales -la valorización positiva de sus usos de FB lo demuestra- pero al mismo tiempo intentan establecer regulaciones sobre

sus exigencias. Negar la importancia que los jóvenes le otorgan subjetivamente a estas categorías, no permitiría ver en ellas más que el efecto de la dominación simbólica; la legitimidad cultural, o la cooptación de las industrias culturales masivas de los grandes monopolios de la web como Facebook. Sin embargo, procurar ser visibles, ser “seguido” por muchos amigos, conseguir tener muchos “me gusta” en sus estados (en sus dibujos, comentarios, chistes, parodias, videos personales), o competir por la cantidad de visitas a sus videos de YouTube, muestra la productividad en la experiencia cotidiana de este tipo de tecno-sociabilidad que la bibliografía tiende a ver reducida a lo lúdico, al ocio o al entretenimiento. Por el contrario, hasta aquí mostré como es que en relación a ella existe un productivo trabajo subjetivo de aceptación y regulación de los imperativos que la estructuran que los jóvenes realizan constantemente: un proceso de esforzados aprendizajes y autocontroles que contrasta con la noción de *nativos digitales* -que a continuación analizaremos- como aquellos que tienen naturalizada la presencia de las nuevas tecnologías.

### **Del ciber a la escuela. El proceso de socialización con las computadoras**

*Toda interpretación de este mundo está basada en una reserva de experiencias previas, las propias y aquellas transmitidas por nuestros parientes o profesores; estas experiencias bajo la forma de conocimientos disponibles funcionan como esquemas de referencias.*

*El problema de la realidad social, Alfred Schütz (1974: 12)*

Para comprender este tipo de intensidad del vínculo de los jóvenes del curso con las tecnologías digitales, la imagen, el diagnóstico que el discurso del PCI construyó fue de estos como *nativos digitales*, como una “generación conectada” que ha crecido en esta nueva “sociedad digital”, de los jóvenes como “habitantes digitales”. Uno de los cursos de capacitación que el E.O.E. consiguió que se dictara en la *Escuela III* sobre el tema se llamaba precisamente “La alfabetización digital en la era de los habitantes digitales”. Esta imagen a su vez era legitimada por las producciones académicas que desde el campo de las ciencias sociales movilizan la metáfora de “nativos e inmigrantes digitales” como categorías que permitirían analizar las transformaciones experimentadas entre las generaciones y en las

escuelas. En la *Escuela III* fueron los docentes quienes (como analizo en el capítulo siguiente) movilizaron la categoría de “nativos digitales” para pensar la diferencia de habilidades en el vínculo con las nuevas tecnologías y de este modo pensarse a sí mismos dentro de un conjunto más amplio, como “migrantes digitales”.

Lo que estos marcos interpretativos movilizados por el accionar de los agentes promotores de la política pública y por los expertos del campo académico no hacen visible es precisamente la heterogeneidad de vínculos con estas tecnologías y el trabajoso proceso por el cual los jóvenes conquistan este “saber hacer” que les resulta significativo. En ese sentido, el acrítico y a su vez extendido uso que esa literatura hace de la conceptualización de los jóvenes como *nativos digitales* (Prensky, 2001)<sup>137</sup> contribuye a naturalizar, y por lo tanto invisibilizar, el rol del trabajoso proceso por medio del cual a lo largo de sus trayectorias estos jóvenes beneficiarios del PCI han ido incorporando los saberes con que forjaron sus diferentes experiencias con estas tecnologías.<sup>138</sup>

¿Con qué modalidades de acceso a las tecnologías se encontró el PCI cuando llegó a las escuelas? ¿Qué maneras de hacer con estas tecnologías conocían y practicaban estos jóvenes? Explorar la modalidad del proceso de socialización en el que los jóvenes del curso adquirieron un “saber hacer” con las tecnologías digitales aporta un cuadro de situación que difiere de un análisis guiado por los presupuestos de la categoría “nativos digitales”.

En relación con el proceso de socialización juvenil con las nuevas tecnologías, Winocur (2009: 50) ha mostrado para el caso mexicano que en este proceso existen centralmente cuatro actores intervinientes: los medios masivos de comunicación, los cibercafés, el grupo de pares y la institución escolar.

Para comprender la forma concreta que cobra entre los beneficiarios del PCI este proceso de socialización, recupero el planteo de Elías (1998) sobre la importancia de considerar no sólo

---

<sup>137</sup> El concepto “nativos digitales” forjado por Prensky (2001) fue localmente popularizado por el libro homónimo de Alejandro Piscitelli, *Nativos Digitales*, en 2009. En la serie de publicaciones promovidas por este último (quien entre 2003 y 2008 dirigió como gerente general de contenidos Educ.ar, el portal educativo del Ministerio de Educación Nacional) se retoma y opera naturalizandola la noción de Prensky que define como nativos digitales a aquellos jóvenes que “pasaron toda su vida rodeados por y usando computadoras, videojuegos, lectores de música, cámaras de video, celulares, etc. Su lengua nativa es el idioma digital de la computadora, los videojuegos e Internet” (2001: 1).

<sup>138</sup> Por esta razón, el concepto de “nativos digitales” es incorporado en este texto como una categoría del campo antes que como categoría analítica.

las experiencias vividas, sino también el modo y el orden (es decir, la secuencia temporal) en que estas experiencias fueron incorporadas por las personas. Los distintos actores que intervienen en los procesos de socialización de estos jóvenes con estas tecnologías hace visible que para este caso el orden de los factores sí altera el producto: la secuencia en que actúan en el tiempo los distintos agentes socializadores de este proceso sobre las trayectorias de los jóvenes que hemos seguido tiene sus consecuencias en el tipo de disposiciones al hacer que incorporaron y cómo las han incorporado. Ya que, a diferencia de lo que sucede en los procesos de aprendizaje y enseñanza de la lectura en los que (como ha estudiado Lahire, 2004) generalmente la escuela interviene antes y con mayor intensidad que otros agentes socializadores, en el caso del PCI y su objetivo de alfabetización digital la escuela opera sobre un saber ya conformado con fuerza, con un sentido ya conquistado en la experiencia de estos jóvenes, con estrategias de aprendizaje autoinducidas, autodidactas, con referencias a otros espacios y otros contenidos culturales identificados por la escuela como “no-escolares”. Los procesos profundos de apropiación significativa de estas tecnologías llevan años gestándose en el terreno de sus experiencias cotidianas.

Los datos combinados que resultan de las entrevistas y mis registros me permitieron identificar ciertas recurrencias en las trayectorias de estos jóvenes como usuarios de las tecnologías digitales, ciertos recorridos (modalidades de acceso y lugares de socialización) que comparten: en relación con la computadora e Internet, tuvieron una iniciación a temprana edad en la que comenzaron a utilizar estas tecnologías por fuera de la égida de la institución escolar. Así, para la mayoría, su primer contacto fue proporcionado por las relaciones en el grupo de amigos y/o familiares.

En cuanto a lo que reconocen como su principal espacio de aprendizaje, donde aprendieron a saber hacer en relación con la computadora e Internet: para la mayoría de ellos (Iván, Germán, Flor, Agustina, Sergio, Maximiliano, Leandro, Sofia) es el ciber del barrio; mientras que para otros (Paula, Julián, Ayelén, Facundo, Gonzalo) es su hogar o la casa de un primo, tío o familiar (Lucas, Nadia, Denis, Ezequiel). Sólo en el caso de Marcos ese espacio fue un Instituto en que tomó un curso de informática.

Al mismo tiempo, los datos me permitieron ver cómo con la llegada de las netbooks del PCI ese cuadro de situación de acceso y referencias sobre el espacio y las redes de aprendizaje no quedaban estáticas, sino que tomaban una nueva dinámica. Para estos jóvenes, el espacio

escolar, el tiempo en el aula, comenzaba a cobrar centralidad como espacio de conexión en detrimento del ciber y las redes familiares. Esta revalorización del espacio escolar se despliega en un doble movimiento. Por un lado, la escuela se suma al hogar como espacio y tiempo de conectividad y, por otro, tiende a reemplazar el ciber como espacio frecuente de uso. Así, los compañeros y amigos en el colegio aparecían mencionados como las personas de quienes continuaban aprendiendo. En particular Iván, Agustina, Maxi, Sergio y Ayelén, consideran a uno de sus compañeros (Marcos, Gonzalo, Facundo, todos varones) del curso como la persona de la que continúan aprendiendo, sobre todo en lo referente a las habilidades sobre lo digital.

### **Del ciber a la escuela**

Lean: A veces me quedaba todo el día, los que podía me quedaba. Iba a eso de las siete y me quedaba hasta que cerraba a la noche, re vicio, jugando al Hard Life, al Counter, al Age.

Como estaba de 19 a 22hs en el ciber, todos los días durante meses, era “medio amigo” del encargado. Si tenía que aprender sobre algo, un juego, un truco, una nueva habilidad, le consultaba a Diego y a Claudio, el encargado. Conseguir la plata para ir al ciber le comenzó a costar más, ya que su abuela le dejó de dar la ayuda mensual con la que pagaba sus horas conectado. Así, cuando tuvo la netbook del PCI, dejó de frecuentarlo diariamente.

Nicolás: ¿Y cuándo dejaste de ir al ciber?

Lean: Cuando me dieron la compu. Ahí dejé de ir al ciber, no tenía que pagar más nada. Estuvo bueno porque mi vecina tenía wifi y no le había puesto contraseña. Entonces tenía en mi casa, tenía en la escuela: ya está. ¿Para qué voy a gastar plata en el ciber? Yo te digo, una vez casi casi que me mando una cagada. Porque con los pibes nos queríamos llevar el modem del aula. ¿Ves ese que esta allá arriba (señala al techo el router AP que está enrejado). Al principio no tenía nada (no tenía las rejas), estaba ahí solito. Una tentación era llevarlo (ríe). Pero después pensé y les dije a los chicos: “No nos vamos a cagar a nosotros, nos vamos a quedar sin Internet acá en el colegio”, y entonces no lo hicimos nada.

(Entrevista con Lean)

Nicolás: Che, y en el barrio ¿hay ciber? ¿Vos vas al ciber por ahí?

Lucas: Antes siempre íbamos. Con alguno de los pibes de acá, ¿viste? Igual, ya casi que ni vamos. Había uno a unas cuadras pero tiene re pocas computadoras... Es como si te dijera una computadora, y nosotros éramos seis (risas). Porque íbamos con los pibes a veces a mirar videos, pero era caro y eran re pocas maquinas, ¿viste? Además, se juntaban muchos de gorrita, de visera, ¿viste? No estaba como para ir siempre... Y ahora pusieron uno sobre 7, más cerca de casa, pero lo mismo: las computadoras re lentas, son unas Pentium4, no son muy buenas que digamos tampoco. Entonces prefiero andar afuera mirando cualquier cosa y no metido ahí (risas). Ahora, con mi hermano, con *la computadora del colegio*, nos ponemos a mirar animé en casa. Él se descarga los capítulos y listo, ¿viste? Para qué te vas a ir a meter ahí (al ciber). Aparte, si con el WhatsApp que tengo en el teléfono, ¿viste?, ya con eso tengo suficiente (ríe). Más que nada para estar con los chicos, para eso a veces voy.

Nicolás: Y si te querés descargar algo, ¿vos cómo haces?

Lucas (con énfasis): Pfff, si quiero bajarme algo vengo acá (a la escuela) y chau, me bajo todo. De última me vengo un finde, ¿viste?, y ahí me bajo lo que quiero.

(Entrevista con Lucas)

Sofía: Me acuerdo del día que las regalaron... ¡Tenía una emoción! (Risas). Estaba re emocionada, sí... ¡Ya quería que me la den!... Aparte, en esos momentos yo estaba en Facebook y toda la cosa y entonces decía ‘bueno, por acá vengo y puedo entrar en Facebook’, y qué se yo, porque en mi casa no podía... ‘Voy a poder entrar en facebook, chau ciber’, decía (risas). Estaba todo el día en el ciber (riendo). Digo ‘listo, ¡me saco un peso de encima!’

(Entrevista con Sofía)

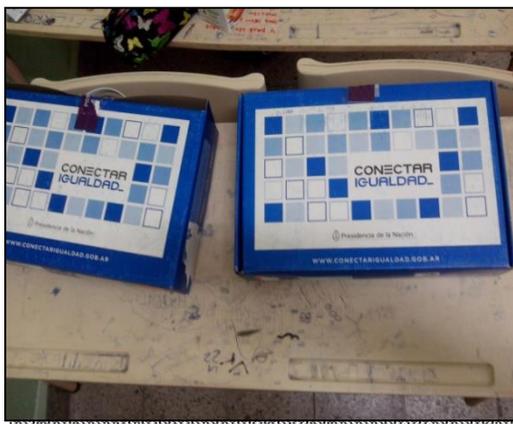
### **Tres tipos de vínculos juveniles con las netbooks**

*A mí me dieron la netbook y justo empezaron a salir modelos más comerciales. Entonces vos veías que en los cursos por ahí entre los pibes se armaban competencias por ver cuáles eran mejores. Parecía que todos querían cambiar las que tenían y que les dieran una de las más nuevas.*

(Entrevista con Eduardo, docente)

La apreciación de las netbooks y los vínculos que los jóvenes construyen con ellas en el curso no está libre de conflictos. Toda una serie de prácticas y acciones que conforman la relación que los jóvenes establecen con las netbooks en las tramas escolares se organiza y moviliza en torno a la disputa moral por establecer y legitimar ante otros la propiedad y los usos de las mismas. Desde la personalización del objeto mediante intervención estética<sup>139</sup> hasta las estrategias de cuidado o desapego; desde el orgullo hasta el ocultamiento de las marcas del beneficio del programa estatal.

### Turros, villerismo, chetos



Las netbooks nuevas, recién entregadas, sobre el banco de Flor.

Ingreso directo al curso. Están en hora libre porque faltó la profesora de Geografía. Cuando entro al salón veo a Lía (la preceptora) sentada en el escritorio. Me pregunta si me puedo quedar a cargo del curso. Me niego. “Es demasiada responsabilidad. Además no soy docente... no es mi función”, me excuso. Ella se ofusca pero intenta disimularlo. “Bueno, ¿pero te quedas acá charlando con ellos o te vas?”. “Sí, sí, me quedo charlando, perfecto”. Termino de contestarle y hago una mirada panorámica de la situación. Los chicos están separados en los grupos de amigos en se que organiza el aula como de costumbre.

<sup>139</sup> Las netbooks adquieren las marcas personalizadas a través del estilo para “tunearlas” (cada calco o imagen representa algo o porta una historia personal), las fotos del fondo de pantalla con familiares, novios, amigos o ciertas experiencias que han tenido (como idas a recitales o un McDonald’s del centro de la ciudad).

Algunos minutos después, una vez que la preceptora se retiró del aula, llega Sofía con la caja de su netbook nueva entre las manos. Sin que pueda llegar a decir nada, el resto comienza a comentar la novedad. Hablamos todos a la vez. Le pregunto cuándo la recibió y qué modelo es (la veo distinta a las otras netbooks). Ella se ríe mientras busca sentarse en su banco y acomodar la caja. “A ellos dos también se la dieron”, dice señalando a Ezequiel y Marcos.

Marcos acaba de recibir la netbook de manos de Viviana (la vicedirectora) hace apenas unos minutos, antes de volver al aula junto a Sofía, y Ezequiel de manos de Carmen (la Referente Técnica), hoy más temprano. Las tres netbooks con sus cajas nuevísimas, impecables, con todos los materiales, folletería, cables, cargador, antena, manuales (*La computadora en casa* se llama uno de los manuales que me presta Sofía y me pongo a leer mientras conversamos entre todos). Ninguna de las tres netbooks es de marca Exo, como las que recibieron sus compañeros en la primera partida que llegó al colegio en 2012, sino un modelo más nuevo y similar a los que se ven hoy día en las vidrieras.

Marcos, Sofía y Ezequiel nos cuentan cómo recibieron las computadoras y lo hacen sin poder ocultar su contentura, pero intentando contener el entusiasmo. Ante mi pedido, aceptan mostrárnoslas. Marcos la saca de la caja en la que se la dieron embalada, Sofía de su mochila donde la tiene bien guardada. Ezequiel está concentrado con la netbook sobre su falda, explorando “los programas que trae”, y se queda sentado a un banco de distancia sin interactuar con el resto de nosotros.

Cuando Sofía y Marcos sacan las netbooks a la vista de todos, la atención del grupo se concentra y comienzan los comentarios alusivos: son modelos actuales, más nuevos, más rápidos, más livianos, más memoria, con otros programas...

Primero ambos comentan que ya tenían otras computadoras en sus casas. Le pregunto a Sofía si ya tenía una netbook: “No, tengo la de mi casa pero esta es la primera compu mía”. Tanto Sofía como Marcos, mientras van extrayendo los elementos de las cajas azules en que se las entregan, muestran intencionalmente que no están ansiosos por usarlas. “Ay, espero que esto ande, si no yo igual tengo la otra”, dice Marcos frente a todos mientras espera que inicie la netbook. Sobre todo él (pero también Sofía), dicen que podrían esperar y seguir el consejo de la vicedirectora de no sacar ni usar la netbook nueva hasta no llegar de vuelta a casa y cargar la batería.

Mientras manipula el cable del cargador, Sofía comenta que cree que tuvo mucha suerte porque presentó los papeles del comodato el lunes y hoy (miércoles), tan sólo dos días después, recibió la computadora. “Nosotros la tuvimos que esperar años y ella ya la tiene”, dice Flor exagerando y en tono de queja. Marcos, haciendo notar su rol de delegado, nos explica que a los tres les entregan una netbook que originalmente estaba asignada a otro alumno, que por distintos motivos nunca le fue concretamente entregada y por lo tanto quedaron disponibles para ser reasignadas a casos de reingreso y/o reposición como el de ellos tres. Insinúa que es por la “presión” que hizo el Centro de Estudiantes que ahora se están entregando las netbooks.

Mientras, con Germán y las chicas giramos los bancos en que estamos sentados para acercarnos a donde hay más alcance de la señal del router y al mismo tiempo seguir conversando, de modo que quedamos casi en ronda.

En ese momento le insisto a Ezequiel que se sume al grupo y nos cuente qué le dijeron cuando le dieron la netbook. Sin moverse de su lugar y casi sin levantar la vista de la pantalla, me cuenta y se ríe de que cuando Carmen le entregó la caja le dijo que las netbooks eran caras y que por eso tenía que cuidar que no se la roben, que no la venda o que no le vuelva a suceder lo mismo que con su netbook anterior. Se ríe porque él no cree que hoy sean caras las netbooks: “Antes podía ser, pero hoy salen 1.500 pesos”. Marcos se suma a las burlas de Ezequiel; cuenta que a él también “la vice” le dio la caja con la compu y le dijo dos cosas. Imita la voz de “la vice” y parodia su tono severo: “Esto no es un regalo, es algo que ahora se te da para que la uses bien, para que estudies. Tenés que cuidarla, no descargar películas, ni juegos, ni programas. No la saques de la mochila hasta llegar a tu casa”. Marcos ríe mientras levanta la netbook que tiene apoyada sobre las piernas. “Por poco no me dice que no escuche música.” Todos nos reímos.

Sofía (de un modo menos histriónico que Marcos) comenta que recibió la netbook de manos de Carmen, a la que acompañó desde la Secretaría hasta “el depósito de las compus” a buscarla. Flor saca el tema y varios comienzan a recordar alguna anécdota en que a ellos también los docentes o sus padres les insisten exagerando en el cuidado de las netbooks. “Piensan que porque entrás a Taringa se van a romper”, dice Gonza ironizando.

Luego de las bromas, y a partir de lo que cuentan Marcos, Ezequiel y Sofía, empezamos a hablar sobre las capacidades de memoria de los distintos modelos de las netbooks y a partir

de ahí comienza una discusión sobre marcas, gustos, técnicas. Sobre si las netbooks de “x” modelo son mejores o peores que las de “y” marca o modelo.

Gonza, Marcos y Germán hablan de las netbooks Exo (que es la marca de la primera tanda de computadoras que llegó a la escuela en 2012) y las comparan con las BGH (BGH-Positivo), otras Samsung, Noblex y NewTronic que llegaron luego. Discuten a nivel de detalle y con mucho conocimiento sobre las características técnicas de cada modelo (memoria, tipo de placa de video, procesador, programas, tipo de puertos, dispositivos). Me pierdo en la conversación por el nivel de *expertise* (y creo que también el resto de los chicos). Se refieren aleatoriamente (como sinónimos) al modelo de marca NewTronic como “las grises”, a las de marca Samsung como “las blancas” y a las BGH-Positivo como “las negras”. Y saben con exactitud en qué años se entregaron unas y otras. “Las Exo y las grises fueron las primeras que dieron (me explicó Germán, cuando se dio cuenta por mis comentarios que estaba desorientado en la conversación); después, el año pasado, al principio daban sólo las grises, un tiempo más tarde vinieron las negras BGH, que son las mejores, y ahora este año a los de primero les dieron las Samsung blancas”.

Gonza, mostrando cierto enojo por la discusión, les dice a Marcos, Ezequiel y Sofía que la netbook “negra” (BGH-Positivo) es mejor que los modelos que acaban de recibir, porque es más sólida, porque tiene mejores parlantes, mejor memoria de disco.

Sofía y Ezequiel se enojan, Marcos no contesta. Sofía, que acaba de recibir una de “las blancas”, responde que el modelo de su netbook es como los que se venden en el mercado, que es más liviano, que tiene cámara, que el sonido se escucha genial y que “es de marca”. Se siguen contestando mientras Sofía nos va mostrando las distintas partes novedosas que diferenciarían su modelo y que le darían la razón. “Sí, igual ya le borré todo los programas (dice Gonza de una forma sobradora). Acá no la piden más ni a palos”.

Como es un tema que me interesa, les pregunto si van a pintar sus netbooks. “Marcos, ¿vos van a pintar tu net? ¿Qué le vas a poner?”.

Al comienzo parece que todos coinciden que “no da” dejarles las inscripciones oficiales que traen: “Ministerio de Educación”, “Presidencia de la Nación”, “Conectar Igualdad”. Pero luego se van manifestando matices, otras opiniones, desacuerdos.

Cuando les pregunto por qué “no da”, primero responde Gozalo. Opina que es mejor pintarla para que no se confunda con la de otros pibes. “Cada uno le pone lo que más le gusta (se

entusiasma). Yo le puse el calco de Limp Bizkit del día que no me pienso olvidar nunca más, cuando lo vi tocar en Malvinas”. Luego, para mi sorpresa, Lean dice que a él no le parece mal que se vea que la netbook “es la del colegio”, y que “cada uno hace lo que quiere porque es suya”, que no le interesa discutir eso. Mientras, Gonza, Lean y Flor me explican qué le pintaron a sus netbooks y por qué ya casi no las traen a la escuela, y nuevamente se quejan conmigo de que no las usan porque los profes “no las piden”. Para Flor, la primera tanda de Exo eran “más lentas y más feas” en comparación con las últimas que se entregaron luego de 2013, “las grises”.

Luego la conversación se disgrega en dos grupos. En un momento escucho que Marcos está diciendo que le parece “cualquiera” pintar la netbook. Entonces presto atención a lo que discute con Germán, que está sentado a mi lado. Marcos (¿con cierta intención de provocar?) dice que es “villerismo” eso de pintar las netbooks. Germán, que es parte de su grupo de amigos en el curso, junto con Ayelén, Nadia y Flor, le contesta sin enojo. Sin mirarlo, como dirigiéndose al resto, dice burlonamente: “yo le puse la “Cj” de *Callejeros* porque yo soy negro todo el año, no como este tetón (se refiere a Marcos) que se hace el cheto y él también la va a *tunear* seguro. Le va a poner una foto de Justin (Bieber), olvidate”. Todos a continuación ríen. Intento no reírme para no ofender a Marcos. Este, que hasta entonces estaba tranquilo y contento con ser el centro de atención de la charla, se encoleriza. “Pará, negri (le contesta a Germán), yo lo que dije es que esracharla toda es villerismo. Los que le ponen todas esas cosas con borratinta y la llenan de mugre, nada más”. Nadia lo apoya, “queda horrible eso, todo borroneado con borratinta, re villero”. El resto calla. Marcos dice que “villerismo” es lo que hacen otros en el curso con las netbooks y nuevamente carga las tintas contra Maxi, a quien acusa de seguir las modas y de ese modo intervenir la netbook con algo y luego limpiarla para volver a *tunearla*. Se refiere a que Maxi la había pintado con el logo de Patricio Rey, con una “PR”, y ahora tiene unos calcos de anime.

Sofía se distancia de la posición de Marcos diciendo que la va a intervenir pero, para no ensuciarla, en lugar de calcos la va a “plotear”. Ya tiene pensado que podría ser con una foto de la banda de cumbia La Liga.

Mientras, Ezequiel sigue recostado contra la pared del salón, ensimismado, a un banco de distancia del resto. Dejo la conversación del grupo y me acerco por curiosidad para ver qué está haciendo tan concentrado. Veo que está abriendo uno por uno los programas que trae

cargados la netbook. Me siento con él y me muestra algunos programas que ya conoce y que en alguna ocasión ha usado en clase: Avogadro, Geogebra y “uno para hacer videos” (que luego encuentro que se llama Avidemux).

Le pregunto qué cree acerca de pintar la netbook. Me dice que él elige pintar su netbook con cuidado para que quede bien pero que no le molesta que diga “cosas del Conectar”. “Si me la dieron es porque fui a la escuela (me explica, mientras sigue buceando), porque llené los papeles, esperé, hice quilombo, hice todo lo que me pedían”. Cuando le pregunto si se la va a prestar a alguien, a alguno de sus hermanos, o la va a compartir con otra persona, se enoja. Su hermano menor dejó la escuela. “Que se joda, ¿por qué se la voy a prestar a alguno que no tiene porque no va a la escuela? Me la dieron a mí porque llevé todos los papeles”.

(Registro de campo, 06/10/2014)

En las tramas de interacción en el aula, en relación con el vínculo que los jóvenes beneficiarios conformaron con la llegada de las netbooks, tuvieron distintas actitudes: desear, recibir con entusiasmo, usar, exhibir, disputar, ostentar y naturalizar. No es un recorrido etapista ni progresivo, sino que se reactualiza y combina; sedimenta en las dinámicas de interacción entre los distintos grupos dentro del curso.

En “la banda del Alan” identifiqué tres formas diferenciadas en que estos conformaron su vínculo con las netbooks del PCI.<sup>140</sup> La heterogeneidad de prácticas y experiencias puede encontrar un ordenamiento a través de agrupar ciertas regularidades en torno a las trayectorias previas, el proceso de socialización con las nuevas tecnologías, la intensidad en el uso y el tipo de intervención de las netbooks.

Así, lo que un primer momento parecía una pluralidad infinita de usos lúdicos, creativos, desafiantes del control escolar (“yo aprendí solo a usar la compu”, “yo le enseñé a mis viejos, nadie me dice qué no puedo hacer”, “en mi casas con la computadora hago lo que quiero”), se fue mostrando como un universo de prácticas más homogéneo; con la acumulación de las observaciones, la aparente diversidad de trayectorias de usos se fue mostrando diversa pero no infinita.

---

<sup>140</sup> Todas las citas que realizo en este apartado están tomadas de las entrevistas realizadas a los jóvenes del curso durante mi trabajo de campo.

Como un modo de construir analíticamente una imagen de la regularidad de las prácticas de estos jóvenes con las netbooks, identifiqué ciertas características que describo como tres vínculos distintos. Esta es una construcción analítica, que no corresponde (ni busca hacerlo) con los grupos de afinidad/amistad dentro del curso. Aunque sí permite comprender algo de la lógica de las dinámicas de interacción que en relación con las netbooks se juegan al interior de los distintos grupos.<sup>141</sup>

<b>Grupo</b>	<b>Percepción y apreciación. La netbook como:</b>	<b>Estética de las netbooks</b>	<b>Legitimidad del PCI</b> Sobre la universalidad del PCI
<b>1</b> Maxi, Germán, Iván, Flor, Agustina, Sofía, Sergio, Lean	Una “ayuda” – Estar más actualizado – Un “amigo”	Cuidado	Están de acuerdo, expresan alegría, emociones
<b>2</b> Ezequiel, Ayelén, Lucas, Nadia, Gonzalo, Juana	Un “amigo” – “Una parte de mí” (personificación del consumo y atomización de la familia)	Hiper personificación	Están muy de acuerdo, pero quieren que los docentes las usen más
<b>3</b> Julián, Paula, Denís, Marcos, Facundo	“Las netbooks del Gobierno”	No intervención	Están de acuerdo, pero no les parece prioridad

<sup>141</sup> En un comienzo, durante 2012, mi principal estrategia de construcción del material con los jóvenes del curso fueron las entrevistas biográficamente orientadas. Entre 2012 y 2013 realicé entrevistas en profundidad a cada uno de los miembros de curso. Estaban orientadas a conocer sus trayectorias como usuarios de las nuevas tecnologías. Este objetivo respondía a un proyecto de investigación en el que nos interesaba recomponer las *tecnobiografías* de jóvenes de sectores populares y compararlas con los de clase media, algo que realizan otros integrantes del equipo en colegios céntricos de la ciudad de La Plata (ver Benítez Larghi, Lemus y Welschinger, 2014). Fue a partir de 2013 que intensifiqué mi seguimiento, mi interés en registrar las acciones de este grupo en el aula.

## **Grupo I**

“Tengo banda de cosas para decir a favor de las netbooks”. La netbook del PCI representó para Iván y su familia la primera computadora en el hogar. Iván lloró junto a su padre el día que la recibió, luego de haber reclamado por ella junto a sus compañeros en una sentada ante la sede de ANSES en 2012: “El día que me dieron la netbook, cuando llegué a mi casa y la vieron mis viejos no me lo olvido más. Mi viejo me felicitó y me dio un abrazo (hace una pausa para contener la emoción, suspira). Me quedé emocionado. ‘Mirá, viejo, me dieron la compu’, le digo, ‘Te felicito’, y me dio un abrazo...”.

Nicolás: Iván, en lo personal ¿vos dirías que te sirvió tener la net?

Iván: Sí, me sirvió bocha. ¡Olvidate! Si vos me preguntas qué es para mí la compu, yo siempre digo que *fue una gran ayuda. Me ayudó muchas veces... como un amigo*, me ayudó muchas veces.

N: ¿En qué te ayudó?

I: En mi casa, en la escuela, con los pibes, para hacer cosas. Yo estoy contento que nos las dieron a la compu. Yo digo “menos mal” que me dieron la compu, no soy de esos que hablan mal. Se quejan de todo los otros, les dan una computadora y se quejan, son re llorones, unos giles, ¿o no?

N: Entonces a vos te parece bien que te la hayan dado.

I: ¡See, genial! Que me la dieran a mí y que se la hayan dado a todos los pibes está bueno, sí, porque para los que no tienen nada se vuelve un poquito más piola si les dan una computadora.

N: Y si fuera un amigo posta, te pido que te imagines como un juego, ¿sería más chico o un amigo más grande? ¿Cómo la ves?

I: ¿Vos decís imaginando?

N: Sí.

I: Un amigo más grande, olvidate, Porque sabe bocha... mucho más que yo sabe. Imaginate que tiene de todo ahí, con Internet tenés de todo: Wikipedia, podés ver la tele, buscás cosas en Google, lo que sea. Ah, y como es amigo, es de Boca (risas), ni a palo de River, olvidate.

Iván tiene diecisiete años (en 2014). Toda su vida vivió con su familia en Barrio Aeropuerto. Vive con su padre de 37 años y su madre de 34, sus hermanos Agustín de 11 y Tiziano de 9. Me cuenta que tiene “una banda de tíos”. Su padre migró desde Río Negro a La Plata cuando tenía la edad de Iván, luego de abandonar la escuela secundaria. Una vez establecido en la ciudad, tuvo varios trabajos: mozo en una pizzería, repositor en el supermercado Disco, luego logró realizar un curso de oficios y trabajó por su cuenta como gasista, hasta que en el año 2006 comenzó a trabajar como auxiliar en una empresa subcontratada en la planta de YPF, en Berisso. Su madre, que nació en La Plata, tampoco pudo terminar la secundaria porque, cursando 3° año, quedó embarazada por primera vez y luego nunca pudo retomar la escuela a causa del trabajo.

Iván viaja en la línea Este de colectivo durante media hora para llegar a la *Escuela III*. Luego de que su padre consiguió el empleo estable en YPF, la familia tomó la decisión de enviar a Iván a “una escuela de La Plata”.

En el aula, lidera el grupo de “los que se sientan atrás” y es considerado por los docentes como un alumno “problemático”. Siempre viste con ropa deportiva. Su vínculo con lo escolar es algo tenso: todos los años desaprueba entre tres y cinco materias que luego debe rendir en las mesas de exámenes de diciembre, febrero y marzo, lo que le complica los días de vacaciones y lo obliga a jugar al límite con la cantidad de materias previas que puede arrastrar sin por ello repetir de año.

Los veranos en que no tiene que estudiar para rendir, trabaja de albañil, trabajo que consigue a través de su familia: sus tíos se dedican a la construcción. Lo hace con el propósito de conseguir plata para comprarse ropa y salir a bailar, comprarse un mejor celular, ir a jugar al ciber con los pibes. Este año está pensando “trabajar y juntar plata para comprar un nuevo celular”, pero sabe que “con estas notas malas no creo que me dejen”. Este hecho lo angustia y a su vez lo hace reflexionar sobre qué va a hacer a futuro laboralmente: “me gusta la carpintería, hacer cosas con madera para las obras, pero también me gustaría ser técnico en reparación de celulares como mi primo”. Su primo trabaja reparando celulares en el barrio, sus clientes son vecinos, conocidos de las redes barriales. Iván imagina que la netbook del PCI le puede ser de gran ayuda a futuro en caso de que se decidiera a emprender esta última opción. Sin embargo, cree que no va a conseguir un trabajo por saber informática, y que

especializarse en ello no le ofrecería las credenciales para su inserción en el mundo del trabajo.

Dice que en su familia fue siempre él quien proporcionó las explicaciones sobre la computadora a los padres: sobre antivirus, programas de reproducción de música y video, sobre cómo guardar fotos, imágenes, crear un perfil en las redes sociales. La legitimidad que esto le daba entre los miembros de su familia le permitió convencer a su padre de la necesidad y los beneficios de costear una conexión de Internet. Sin embargo, una vez que llegó Internet e Iván comenzó a experimentar con nuevos programas y recursos en la computadora hogareña, tuvo algunos problemas con descargas de virus que le borraron o bloquearon el acceso a fotos y archivos que sus padres usaban. Ello hizo que recibiera algo más que reproches de parte de sus padres: “Me castigaban porque se enojaban, me dejaban sin compu por días y yo me enojaba porque ellos no entendían que no lo hacía a propósito. Ellos se pensaban que yo sabía cómo hacer todo, pero no es siempre así”.

Iván está convencido de que la netbook del PCI fue para él “una gran ayuda”, porque pudo “saber más de un montón de cosas: dónde buscar algo, estar más al tanto de todo lo que pasa. De la net me enchufó el celular y me conecto al Facebook, me bajo temas de música y todo”. Al igual que Iván, para otros jóvenes del curso (Maxi, Germán, Flor, Agustina, Sofía, Sergio, Leandro), la netbook representó la primera computadora en sus hogares, y su primera computadora personal. Para estos jóvenes, es apreciada y valorada como “un amigo”, y no se inhiben de expresar la afectividad:

Sergio, durante la clase, publica en su perfil de Facebook: “por 1ra vez lo digo AMO a mi net es lo unico que me mantubo feliz en td el dia xq mi celu se rompio que reverentda mierda loco”.

Sofía: Yo tenía tesoros de Facebook y muchas cosas íntimas, recuerdos, cosas que escribí, fotos. La compu era parte de mí, te diría. Cuando se me rompió la ficha del cargador la traje a la escuela para que la arreglen y la tuvieron que mandar a capital al servicio técnico, y ya no volvió (en este punto del relato se angustia, casi no logra contener el llanto. Luego de recomponerse seguimos hablando). Yo la cuido mucho a la netbook, no la vendería o la rompiera ni loca. ¡Yo no! Te juro, yo, si la seguiría teniendo, si me la devuelven algún día,

no la dejaría nunca, ¡nunca!

Nicolás: ¿Por qué?

S: No te digo por el tema del colegio, no te miento, por el tema del colegio no, sino porque por ahí para más... Yo me acuerdo que tenía fotos... millones de cosas tenía ahí en la netbook... y me dio una cosa, ¿viste?, de que se me haya roto y perder todas las fotos que tenía ahí en la netbook y todo... y me dio mucha bronca (dice emocionada)

N: ¡Me imagino!

S: Sí, me puse muy mal, me acuerdo... Decía ‘¡se me rompió! ¿Qué hago? Chau Facebook, chau horas de estar acostada con la netbook’, ¿viste? Ponele, ¡por ahí la vecina me pasaba la contraseña del wifi! Y después me quería morir, ¡no! ¡Se me rompió, chau! Hasta que me fui acostumbrando, ¿viste? Pero ahora veo a todos con esa netbook, las negras Noblex, y me da una impotencia, porque a mí me dieron las más trucha (risas)... Una impotencia, una bronca tengo...

Además, para los jóvenes de este grupo, la netbook representa/significa también “una ayuda”, la posibilidad de “estar actualizado”, de “estar conectado”, en la sociabilidad juvenil que traman con sus compañeros, que tiene en el centro la conexión como recurso (Winocur, 2009, 2014). “Estar actualizado” significa estar incluido en la sociabilidad, inmerso en el flujo de información, participar activamente de las interacciones online. Esto supone una exigencia más: “estar conectado” a un ritmo diario, cotidiano, al calor de las acciones acontecidas, en el intercambio en las redes sociales, en los juegos en red, las páginas de referencia. La dinámica de actividades online que llevan los otros grupos representa una exigencia para esto jóvenes del Grupo I a “estar actualizados”; por lo que la netbook también es significada como “una ayuda” en tanto que habilita a través de la conexión una participación más plena.

Maxi: “Ahora no se puede no tener Facebook, te obliga la sociedad a tener Facebook, porque si vos no tenés Facebook no sabés lo que hizo nadie. No sabes dónde estás parado, qué hace la gente, el barrio, no sabés en la escuela qué hay que hacer [...] Cuando tuve la compu como lo que primero pensé fue

‘esto va a pensar por mí, ahora voy a poder estar más al tanto de todo’.

Los principales atributos que estos jóvenes resaltan es que son “un medio de comunicación” que les permite “conseguir información”, gastar “menos en hojas, lápices y lapiceras, gomas”, “no tener que ir a un ciber para bajar información, lo que se vuelve más práctico para realizar las tareas sin necesitar ni siquiera Internet en la casa”.

Algo común a los tres grupos (pero con mayor fuerza en quienes no tienen conexión a Internet en sus hogares) es que el PCI significó la posibilidad de hacer el *pasaje del ciber a la escuela* como el principal lugar de conexión. El tiempo y espacio del aula y de los recreos son utilizados para realizar actividades online, para participar de la sociabilidad de las interacciones en las redes sociales.

N: El día que te dieron la netbook, ¿te acordás?

Sofía: Sí... No te digo, no sé la fecha ni nada, pero sí me acuerdo del día...

¡Tenía una emoción! (risas). Estaba re emocionada, sí... ¡Ya quería que me la den!... Aparte, en esos momentos yo estaba en Facebook y toda la cosa, y entonces decía ‘bueno, por acá en la escuela vengo y puedo entrar en Facebook’, y que se yo. Porque en mi casa no podía.. ‘Voy a poder entrar en Facebook, chau ciber’, decía (risas)... Estaba todo el día en el ciber (riendo).

Digo ‘listo, me saco un peso de encima’...

Los jóvenes del Grupo I suelen tener que compartir la netbook con su grupo familiar. Al ser la única computadora en su hogar, deben negociar su uso con los miembros de su núcleo familiar. Así también, generalmente son ellos quienes ocupan el lugar de referencia en el tema, los que saben sobre las netbooks y les enseñan a sus hermanos y padres.

Maxi: “Esta (por la netbook) fue la primera que hubo en mi casa. No tengo nada privado. La net la comparto con mi hermano, con mi mamá que la usa siempre y con mi papá que a veces también la usa. En mi casa se comparte todo”.

Como su tiempo principal de conexión sin tener que compartir la netbook es el tiempo y espacio de las horas escolares, a estos jóvenes les molesta que sus compañeros publiquen constantemente en las redes sociales cada una de las actividades que realizan en su vida cotidiana. Ellos prefieren subir fotos de un momento con su familia, con sus amigos, o links de videos de música con frases resaltadas de sus bandas preferidas. No les “gusta” narrar continuamente sus actos. Así, para los jóvenes de este grupo, las publicaciones legítimas en las redes sociales son aquellas en las que privilegian o destacan un momento o una actividad por sobre la narración de lo cotidiano. También por esta razón en la escuela son acusados de estar “viciando siempre” con la netbook en las redes sociales, dado que es allí donde realizan mayormente las actividades que se les dificultarían en sus hogares.

Julián (del Grupo III): “Si quiero mirar un video o lo que sea, yo lo hago en mi casa. Otros del curso por ahí se desesperan por estar viciando con la netbook y entonces se distraen o no prestan tanta atención”.

Maxi se levantó temprano en la mañana del lunes. Había pasado el fin de semana esperando a su madre, primero en la guardia y luego en los bancos de madera de los pasillos del hospital Italiano de La Plata, en donde ella trabaja como enfermera. No era la primera vez que debía hacerlo, por lo cual sabía que debería esperar sentado solo por varias horas. Sin embargo, esta vez no protestó ni se sintió afligido: tenía consigo su netbook. Jugando, dibujando una animación con el Pivot, intentando descifrar los programas que le interesan, buscando cómo conectarse a la red de wifi del hospital, chateando, pensando concentrado, así paso el fin de semana con su netbook. El lunes continuó a este ritmo. En el aula obtuvo retos de Luis, el docente, al punto de la saturación. Lo mandó a la sala del equipo pedagógico para que converse con las asistentes sobre su “adicción con la computadora”.

En cuanto salgo del salón me encuentro con Paola, que se está yendo a su casa porque no se siente bien. Sigue con el resfrío de la semana pasada. Me pregunta brevemente si pude empezar a charlar con Maxi. Le intriga saber qué le está pasando. Por qué se la pasa jugando a los jueguitos con la netbook

en la clase de Luis. Ayer estuve con ellos cuando Paola lo citó a la oficina del Gabinete y estuvieron conversando. Se encargó de dejarle en claro que están preocupados por la cantidad de materias desaprobadas que tiene y la cantidad de quejas de los docentes sobre que no deja de hacer otra cosa en clase que estar con la netbook. En la charla, Paola le advirtió que podía llegar a repetir, y lo sermoneó, pero también le preguntó mucho sobre por qué creía él que era tan “vicioso” de la computadora. Al parecer, Maxi tienen muchas chances de repetir por las materias que tiene previas. Así me lo comentó ayer Paola luego de que Maxi volviera al aula. (Registro de campo, 24/09/2014)

Hoy lo encuentro a Germán en el aula haciendo el trámite online del pedido de una constancia del número de Cuil en la página de ANSES. Al parecer es la constancia del Cuil del padre. Tiene los datos, DNI y otros, anotados en la carpeta. No supe si logró hacerlo o no, pero durante el tiempo que estuve sentado junto al grupo él estuvo ocupado intentando. (Registro de campo, 21/10/2014)

El hecho de que el aula sea su principal lugar de conexión contribuye a que, mientras los otros grupos dejan de asistir diariamente con las netbooks al colegio, los jóvenes del Grupo I la continúan utilizando en el aula como desde el primer momento “de emoción”.

Facundo (del Grupo III): “Hoy ya, siempre siempre, sólo la traen el grupo de Sergio, de los turros, los que se sientan atrás. El resto la traemos por ahí cuando es para zafar alguna vez en alguna materia o para hacer alguna tarea, o si te la piden para ver un video, si no es muy pesada, no la traigo porque sí nada más”.

Nicolás: Y acá yo veo que siempre estás ahí con la netbook, que te conectas.

¿Por qué te parece que el resto de los chicos no la usa tanto?

Germán: ¿Los pibes de mi grupo, vos decís? Sí la usan. La traen a veces y jugamos. Hacemos un torneo de Counter. Con premios y todo.

Nicolás: Pero puede ser que antes era más, yo los veía siempre jugando, siempre la traían todos.

Germán: Sí, antes como en segundo o tercero, cuando era más pendejo, yo esperaba que lleguen los chicos para estar todo el día ahí re vicio con la computadora. No fue por mucho tiempo, igual. Porque al principio estaban todos así, re vicio, jugando a los jueguitos, pero después no. Después como que yo la usaba... Yo elegía hacer las cosas de la escuela. Como que me hizo un “clic” la cabeza. “No la piden”, bueno dependía de mí para hacerlo. Porque ahora era mía la computadora. Porque el resto, al principio, como que están re emocionados, pero después como con un juguete, como que lo dejaron ahí. Entonces, cuando teníamos un juego nuevo, ahí la volvían a usar y estamos todos de vuelta con la netbook en la clase, la traían, todo bien. Era como por los juegos que ellos se emocionaban, después mucha bola no le daban a la netbook. Dicen que es muy pesada. Pero para mí en el celular se ve muy chiquito, no se ve nada. Hay un juego de Pool que jugamos nosotros que la mesa se te hace re chica, no ves nada. Yo prefiero la compu que se ve más grande.

En general, las netbooks de los jóvenes del Grupo I están intervenidas estéticamente, quienes las dibujan, las pintan, les pegan stickers, láminas, imágenes, elementos que las personifican. Así, quedan “tuneadas” sobre la base de la elección personalizada y la expresión del gusto propio.



A la izquierda, la netbook de Maxi ilustrando la “PR” de Patricio Rey.

A la derecha la netbook de Agustina



A la izquierda, la netbook de Iván, que es “fanático de Boca”. Para explicarme por qué eligió tunear así su net me dijo “es de boca, como yo”.

A la derecha, la netbook de Sergio, quien decidió borrarle todas las inscripciones y retirar la calcomanía ya que se había “aburrido” y quería renovar la estética.

Si bien muchas de las netbooks de los jóvenes del Grupo I se encuentran intervenidas de tal modo que las inscripciones oficiales del PCI quedan invisibilizadas, en otros casos, como el de Leandro, no sienten la necesidad de quitar u ocultar las referencias que la identifican como parte del programa estatal:

Nicolás: Che, Lean, vos no le pintaste donde dice “Conectar Igualdad”, ¿Por qué se lo dejaste?

Lean: No. Se lo dejé. No me molesta.

N: ¿Por qué?

L: Qué se yo, no tiene importancia que diga Conectar Igualdad ¿Qué tiene de malo? Me la dio el Conectar de todas maneras, con que se lo borre no va a dejar de saberse eso. Si total la prendés y dice Conectar Igualdad, es lo mismo.

N: ¿Y vos por qué creés que entonces los chicos se lo borran y las pintan todas?

L: Y, porque no les gusta cómo queda con eso, más vale. Para que no se vea que te la dieron y que no la compraste. Pero a mí me da lo mismo, es la computadora que tengo. Con la que hago lo que quiero. Aparte, no quiero que parezca cualquier cosa... No es una carpeta, ponele. Si le pones muchas cosas no parece una computadora. No, es una computadora.

N: Pero igual algunas cosas le escribiste.

L: Si (ríe), por es mía la computadora, le puse mi nombre y le escribo lo que quiero.



La netbook de Lean está escrita con borrratinta.

“Lobo vos sos mi vida” puede leerse sobre el margen superior derecho de la imagen.

Lean es fanático del club de fútbol G.E.L.P. (Gimnasia y Esgrima de La Plata).

“La banda de fierro” es como popularmente se identifica a la hinchada del club.

Estas intervenciones en muchos casos son concebidas como un *cuidado* de las netbooks por parte de los jóvenes. En una ocasión, Agustina me dijo que le daba “bronca mal” cuando escuchaba decir “que los pibes no cuidan las nets”:

No sé quiénes serán esos que dicen que no la cuidan a la net. El que no la cuida, porque no la usó nunca... Pero el pibe que no tiene otra computadora en la casa la va cuidar seguro, porque no tiene otra cosa. La va a traer acá y la va a conectar al wifi. Le viene bárbaro la net. Es mentira que los pibes no las cuidan. Me da la re bronca mal que digan eso, te juro.

Así también, Flor, por ejemplo, se niega a describir lo que le hizo a su netbook como “tunearla”. Para ella, no está “tuneada”, está “cuidada”; la “ploteó” con un plástico de modo que se pueda limpiar la tapa, sin dejar la “grasitud” que dejan las calcomanías y los dibujos. Este *cuidado* supone también estrategias de protección para evitar roturas, robos o pérdidas:

Sofía: “Por ahí vos vas caminando y ves los pibes sentados en la vereda con la netbook escuchando música y boludeando... y por ahí hay otros que se les cae y les da lo mismo, se ríen... Te da como lástima, porque si te la dan para estudiar, para que vos tengas el beneficio de poder estudiar, buscar en Internet, comparar muchas cosas, si vos la usas para sentarte en una vereda, escuchar música y romperla, no vale la pena”. (Entrevista con Sofía)

Iván me explica que ya comparten demasiadas cosas sus hermanos más chicos y que a la netbook la cuida “como loco”: “Yo no se la presto a nadie ni loco. Mi hermano me dice ‘¿me la prestás?’, ‘no tiene batería’, lo siento, es así. Si se me rompe, ¿quién la paga?, me quedo sin nada, y esta ¿te pensás que te la dan de nuevo? ¡Ni locos! De mi familia, a mi vieja nada más se la presto. Porque ella, si se rompe, me la paga, a nadie más.” (Registro de campo, 15/11/2011)

*El truco de Flor.* Cuando paso a saludar a cada uno antes de irme (son las 19hs y ya todos los delegados se están yendo a sus casas) veo, casi de reojo, que Flor guarda en la caja de la netbook su carpeta y en su mochila, la netbook. Invierte el orden de las cosas. Cuando la veo hacerlo con tanta naturalidad me río y le pido que me explique qué hace. “¡Ey, estás quemada,

Flor! Es al revés: la carpeta en la mochila, la netbook en la caja”, le digo ya cansado, sin casi reflexionar en que lo puede tomar mal. Flor me responde simpática, en un tono que me hace sentir que me explica casi como lo haría con a un abuelo, y me cuenta su “truco”, su estrategia: cree que si, camino a casa, le llega a suceder que en la calle le quieren arrebatar su netbook, “se llevan la caja con la carpeta, y no se llevan la mochila donde tengo la computadora”. Le digo ingenuamente que la carpeta a esta altura del año (estamos cerrando el cuatrimestre) también vale mucho. Flor me mira y sin decirme nada se ríe: “Sí, pero la carpeta la recupero, o la copio de otra. Una compu de estas no la tengo nunca más”. Yo me río y asiento. “Vos estás loco, mirá que una computadora va a ser lo mismo que una carpeta... ¡Cómo son los chetos, eh!”. “Ey, pará, no seas bardera”, me río mientras entiendo su indignación. Para reponer la situación, le pregunto si con el celular le puedo sacar una foto a “su truco”. Flor no tiene problema. (Registro de campo, 07/11/2014)



Una toma desde arriba de la caja de la netbook, y dentro de ella las hojas de la carpeta de Florencia.

## ***Grupo II***

Ayelén tiene quince años. La primera vez que usó una computadora fue a los ocho. Su abuela le regaló una a ella y a sus hermanos para el día del niño. “Nosotros no sabíamos usar el mouse, nada [...] vino una chica a enseñarnos a usarla porque no teníamos idea de nada. Nos

enseñó a jugar a los jueguitos, empezamos a jugar al solitario”.

Vive con su padre, maestro mayor de obras, en Los Hornos. Sus padres están separados. Cuando Ayelén tenía diez años, su madre se mudó a Mar del Plata con su abuela y sus dos hermanos. Ayelén vivió un tiempo con ellos pero luego regresó a vivir con su padre.

Cuando llegó la computadora al hogar, su familia de Ayelén estableció una regla de uso para evitar peleas: podían usarla una hora cada uno. Su uso y tiempo estaban familiarmente regulados:

Era así: terminábamos de comer y mi hermano iba y se sentaba, era la una, hasta las dos estaba él. Después estaba mi hermana de dos y media a tres y media. Poníamos la alarma, me acuerdo, porque si no nos peleábamos... Y después, como mi hermanita no sabía jugar mucho, iba mi hermano y le decía ‘yo te enseño’, y la sacaba de la compu (risas), y ahí empezaba la pelea.

Después nos dejó de llamar la atención, hasta que pusimos Internet. Los primeros días no dormíamos, estábamos re vicio. Una vez nos quedamos dos noches despiertos, la noche, el día y la noche, jugando al Counter en línea.

La conexión a Internet doméstica permitió a Ayelén dejar de ir al ciber del barrio, en el que le molestaba que al entrar “todos los chabones te miraban como que te iban a matar”.

Luego llegó la netbook. Esta fue su primera computadora personal. Tardó cerca de un año en obtenerla, después de que presentara los papeles. “Ahora (el modelo) será viejo, pero la nuestra, cuando llegó, era blanca, era un modelo re nuevo”, me cuenta con orgullo. Le permitió independizarse de las negociaciones familiares por el uso de la PC hogareña para las actividades lúdicas que solía realizar en ella: “Cuando a mí me llegó la net, la usaba para jugar o para entrar al Facebook, pero no en el colegio, en mi casa”.

Este segundo grupo lo integran aquellos jóvenes del curso que ya contaban con una computadora en su hogar, pero para quienes la netbook del PCI representa su primera computadora personal: Ezequiel, Lucas, Nadia, Gonzalo, Juana. La mayoría, además, cuentan con conexión a Internet doméstica.

Como para el Grupo I, el PCI representa también para ellos un pasaje del ciber a la escuela.

Sin embargo, a diferencia de los primeros, esta última no representa el principal lugar de conexión (que sigue siendo el hogar). Pero sí, a diferencia del Grupo III, que utiliza otros dispositivos como los celulares personales, la netbook sigue representando su principal acceso a Internet y a las redes sociales. Así, estos jóvenes logran autonomizarse relativamente de las disputas familiares por el control de la PC hogareña, pero no se independizan de la netbook como recurso de conexión.

Lucas: “¡Cuando teníamos catorce llegaron las del colegio! Pero antes más que nada siempre fue la computadora de mi viejo... que aparte, la de mi viejo, tiene la Internet con contraseña sólo para él. Entonces, aparte de no tener computadora, tampoco tenemos Internet libre ¿viste?, wifi sin cables quiero decir. Él tiene porque los cables se enchufan al router y listo, pero así, para todos en la casa, no tenemos. Mi viejo dice que se olvidó la contraseña (risas). Por eso cuando llegó la del colegio nos vino bien (risas). Igual, nosotros ¡no es que seamos tan vicio! Por suerte no somos re fanáticos: no estamos todo el día viciando ahí porque, bueno, tenemos siempre que aprobar en el colegio, ¿viste?”.

Los jóvenes de este grupo comparten con el Grupo I el resaltar como principal beneficio de la netbook la posibilidad de buscar información, de economizar recursos (evitando sacar fotocopias, por ejemplo), de acortar los tiempos de la comunicación (como escribir en un grupo de Facebook escolar qué tarea hay que hacer para el día siguiente y demás).

Asimismo, son los que más visibilizan y expresan los usos escolares que realizan de la netbook. Mediante esta mayor visibilización que despliegan de los usos escolares, esperan ganar la justificación en sus familias con que evitar el hecho de tener que compartir la computadora, ya que con ella dicen deben “estudiar”, o realizar actividades que contribuyan a su formación. Entonces, la netbook del PCI es *su* netbook, pero también “la netbook del colegio”. Y es “del colegio” por contraposición a la computadora familiar “de la casa”. Así, a diferencia de los jóvenes del Grupo I, que en su hogar comparten el uso de la netbook con su grupo familiar, los jóvenes del Grupo II se oponen (y se enorgullecen de lograrlo) a ceder su netbook principalmente por dos motivos: la consideran un bien de su propiedad y a su vez

la justifican como una “herramienta de trabajo” ligada a los requerimientos escolares. De un modo similar a las estrategias de legitimación de la inclusión de las computadoras en el hogar que Winocur (2009: 141) estudió entre los jóvenes mexicanos de sectores populares, el principal argumento que construyen los jóvenes del Grupo II para justificar el hecho de negarse a compartir su computadora tanto en las tramas familiares como en las amicales, e incluso entre compañeros del curso, es precisamente invocar que las utilizan para estudiar, aunque este no siempre sea el caso.

Lucas: “Primero se la dieron a mi hermano, y a mi viejo ya mucho no le gustó porque decía: ‘siempre fomentando la vagancia’, ‘si quieren que estudie le hubieran dado libros’. Como que mucho no le gustó... Mi viejo prefería que ande todo el día con un libro que con una computadora (...) Te digo, yo en el colegio desde que me la dieron la habré usado una sola vez, para el colegio, para estudiar. Después la usaba para mil cosas, pero teníamos que decir que era para estudiar (ríe)”.

A diferencia del Grupo I, que sigue utilizando diariamente la netbook, las trayectorias como usuarios de estos jóvenes van de un primer momento de entusiasmo y uso intensivo a un posterior decaimiento de la atención. Sin embargo, si bien no asisten diariamente con ella al colegio como el Grupo I, sí lo hacen con mayor frecuencia que los del Grupo III, quienes sólo excepcionalmente las llevan. Asimismo, como Lucas, Gonzalo o Nadia, los jóvenes de este grupo suelen ser quienes más reclaman por la inclusión de las netbooks en las propuestas docentes.

Gonzalo: “Es una distracción la net, porque no se le dio el uso que le tenían que dar. Tiene muchas aplicaciones y cosas como de Geogebra para Matemática, programas de química, geografía, esas cosas que son re interesantes y podés aprender, y hasta podías buscar definiciones de biología y otras cosas... Igual, ningún profesor se especializó en el uso de la netbook, ninguno dijo ‘bueno, ahora que tenemos la netbook vamos a hacer esto, esto y aquello’. La tendría que usar, darle más bola para la clase”.

A los jóvenes de este grupo les parece bien que hayan sido “para todos”, y creen que “para los que no tenían nada, la netbook les vino muy bien” (Nadia), y reclaman que los docentes “las usen más”.

Cuando le pregunto cómo valora que les hayan dado las netbooks, Lucas me dice “para mí es cincuenta y cincuenta, porque yo estoy re choco que me hayan dado una compu nueva, pero al final no la pudimos usar nada en el colegio, se bloquea, no la piden”.

A su vez, suelen ser junto con los jóvenes del Grupo III los más osados desafiando a los docentes sobre el “saber de compus”. “Los pibes (me dice Ezequiel en referencia a Gonzalo y Lucas) saben más de las compus que los profes”. Al igual que el Grupo I, las “tunean”: las “hacen más copadas” pegándoles calcomanías, imágenes, stickers. Estos jóvenes encuentran en la netbook una plataforma sobre la cual desplegar sus gustos personales; son aliadas en los procesos de estetización de su vida cotidiana: las incorporan a sus presentaciones de sí, les permiten expresar la personificación de sus consumos. Además, la intervención de la netbook funciona como una estrategia de apropiación y personificación del objeto para visibilizar la propiedad sobre él, y de esta manera no tener que compartirlo con hermanos o familiares, considerando además que no es la única computadora del hogar.



Netbook de Ayelén.

Ayelén “tuneó” su net con cada una de las cosas que dice que más le gustan. Pormenorizadamente, cada calco y objeto hace referencia a una experiencia de consumo: marcas de ropa (Quicksilver), casas de venta de ropa (Óleo, Ámbar, Durazno, Gavana, King of Kings), historietas (Maitena), juegos. Los pájaros rojos son el logotipo de un juego online llamado Angry bird (Peeque me explica que “este juego tiene la particularidad de que empezó siendo sólo para celulares con tecnología Android y luego se abrió al resto de las plataformas”, es decir, fue de uso exclusivo, no tan masivo durante un periodo en el cual estos jóvenes podían identificarlo como signo de acceso a un consumo restringido a quien tuviera esta tecnología celular). También puede verse, detrás de los pájaros, la calcomanía de un billete de cien dólares. Un conjunto de marcas de consumos personalizados y que indican cierto nivel de acceso.

#### Intervención estética de las netbooks “tuneadas”



A la izquierda, la netbook de Ezequiel. A la derecha, la de Juana.



A la izquierda, la netbook de Gonzalo. A la derecha, la de Nadia.

### ***Grupo III***

Julián tiene diecisiete años y vive con sus padres en cercanías al Estadio Único de La Plata. Su padre es policía (de rango) y su madre trabaja de secretaria en la misma comisaría.

Si bien sus padres compraron una computadora de escritorio antes de que Julián tuviera la netbook del PCI, estaba ubicada en el comedor de su casa y era considerada propiedad familiar. Tanto molestaba a Julián tener que compartir su uso (además de no poder usarla en su habitación) que su familia le regaló para su cumpleaños de quince una notebook.

No tiene con la netbook la misma relación que otros de sus compañeros de curso: no la exhibe con orgullo, no la usa con frecuencia fuera del aula, no reclama explícitamente que los profesores la usen en clase (aunque es crítico de que no hayan cumplido con “la promesa” del PCI).

No pintó ni intervino estéticamente su netbook. De hecho, tiene una posición crítica al respecto de lo que hacen sus compañeros: marca una distancia, se distingue de lo que entiende como un estigma que recae sobre aquellos que recibieron y se apropiaron con entusiasmo del beneficio estatal. Para Julián, aquello que viene de la mano del mercado es más válido o legítimo (“si quiero algo, me lo compro”) que lo que lo incomoda con las netbooks: “recibir algo ajeno”.

Así, elabora un sistema de jerarquías con que clasifica a (y se distingue de) sus compañeros: de un lado se encuentran los “chetos” y del otro “los turros”/“los villeros”; en medio de ambos extremos, la categoría que Julián elabora para adscribirse y presentarse: “los normales”. Para Julián, tanto a un extremo de este esquema moral como al otro, es decir, tanto a los “chetos” como a los “turros”, aunque por motivos diferentes, no les costó aceptar con entusiasmo el hecho de recibir, usar, exhibir e incluso ostentar la netbook entregada por el PCI.

Julián: Me re acuerdo el día que llegaron. Nos hicieron juntarnos en la sala del Laboratorio y estábamos todos re entusiasmados “uh, la netbook, la netbook”, todos hablando de eso. Y yo, cuando la vi, y vi que decía “netbook del Gobierno”, ya no me gustó. No, no, ya no me gustó nada. Tenía escrito por todos lados cosas del Gobierno. No, no me gustó.

Nicolás: ¿Qué esperabas?

Julián: Una netbook normal, porque a nosotros los normales nos cuesta aceptar cosas ajenas... no nos gusta usar cosas ajenas, digamos. Somos orgullosos, supongo. Por ejemplo, si viene mi mamá y me dice “mirá, tu tía te trajo ropa”, yo le digo “no, dejala, no la voy a usar: no quiero quedar como un villero con esto”. Si quiero algo, ¡me lo compro! Acá, Denís, Paula, todos ellos, Facu, son todos re chetos, tienen la re plata, entonces no les jode, pero a nosotros los normales... no es lo mismo.

Este tercer grupo está conformado por los jóvenes del curso para quienes la netbook del PCI no es ni la primera computadora del hogar ni tampoco su primera computadora personal: Paula, Denís, Marcos, Juana, Facundo. Además, al igual que el Grupo II, cuentan con conexión a Internet doméstica.

Nadia: “Mi vieja y mi abuela no querían que den las netbook. Decían que en la escuela ahora todos iban a estar jugando, jodiendo, en cualquiera. Que las iban a cagar vendiendo. Me hacían calentar, pero no decía nada. A mí me daba medio lo mismo, en lo personal te digo, ¿no?, que las den o que no las den. Pero si las daban, está bueno, yo quería que las den. Si no las daban, no pasa nada, tengo la mía. Sé que es medio egoísta con los que por ahí no tienen nada, pero por eso no me parecía mal que se las dieran a todos”.

Los jóvenes de este grupo suelen referirse a las netbooks como “las netbooks del Gobierno”, y expresan un mayor desapego que los jóvenes de los otros grupos. A diferencia de aquellos para quienes la netbook representó su primera computadora y que (como Sergio) expresan ante el resto de sus compañeros la importancia que le otorgan, estos no demuestran particular afecto, sino incluso enfatizan su desapego por ellas. “Tengo el celular, la notebook de mi casa, la netbook del Gobierno, y también la de escritorio en mi casa”, me enumeraba Paula para explicarme por qué no le preocupaba que el servicio técnico escolar demorara en reparar su netbook.

Ante el ejercicio que les propuse durante las entrevistas de imaginarse cómo sería su computadora en caso de que fuera una persona, mientras que los jóvenes del Grupo I podían

imaginarla de su misma edad, del mismo cuadro de fútbol, “un amigo”, los jóvenes del Grupo III, en cambio, no encontraban sentido a mi propuesta y se mostraban desinteresados en responder.

Los jóvenes este grupo no dan a las netbooks un uso tan intensivo como los jóvenes de los otros dos grupos, y suelen privilegiar o valorar los celulares por sobre estas. De hecho, su principal acceso a la conexión en el aula suele ser a través de ellos, “pequeñas maquinitas mejores que una netbook” (Marcos). Marcos: “Dejé de usar la compu cuando tuve el celular con Internet; era más cómodo. Lo vivo teniendo encima y entrando al *Face* y a todo. Por eso me quiero despegar un poco. Yo estoy con el celular y hay una vida allá afuera (ríe)”.

Para los jóvenes de este grupo, las netbooks del mercado tienen más jerarquía que las del PCI, que asocian a trayectorias de beneficiarios estatales y a las cuales atribuyen problemas o características negativas, como el peso o los programas que trae.

Denís: Me gustaría que las netbooks fueran comunes, como las que ves en un local, lindas, blancas, no son pesadas, fáciles de manejar.

Marcos: Me hacía re calentar la computadora. Se ponía lenta, andaba a dos por hora, se tildaba toda.

Facu: Te hace mal a la espalda traerla en la mochila. Es una mierda, boludo, la netbook. La tenés que desbloquear cada mes, cuidar la marca de los arranques porque si no se te apaga, los programas que tiene son inútiles porque ningún profesor los usa, te hacen lenta la computadora (y eso que tiene bastante memoria, tiene como 400 gigas, pero esos programas te ocupan banda), y el Internet acá es malo porque están todos los pibes colgados con el celular o no llega nada de la señal. El Internet es restringido dicen. La netbook es re pesada... Yo borré todos los programas. Me quedó el Google, el Counter y alguno más... Y una vez, boludo, no sabés lo que me pasó, me la pidió la profesora (señala a Mirta) y yo no sabía qué hacer porque yo no tenía ninguno de los programas (Facu se ríe). Le dije que no tenía batería. Me puse nervioso. ‘Bueno, traela el jueves que viene’, me dice. Zafé que me retaran, porque te retan seguro, no se pueden borrar todos los programas (del PCI). Sería como que la había formateado y me había quedado con Internet y los juegos.

La netbook pesa 1.5 kg, pero para estos jóvenes se ha ido volviendo “más pesada” con el tiempo y con la pérdida del “entusiasmo generalizado” que se vivía en los pasillos de la escuela en un primer momento. Además, mientras los jóvenes de los otros dos grupos las “tunean”, los del Grupo III no las pintan ni las dibujan. Apenas les pegan alguna calcomanía pequeña. Estas prácticas pueden ser entendidas en la intención de mostrar un desapego, reforzando así no ser “sujetos de la necesidad” que perciben en los otros. Estos jóvenes incluso buscan distinguirse de los otros grupos al señalar que las netbooks serían objeto del clientelismo, del regalo político, o producto de la ayuda del Estado.



Una vez descriptas en su positividad las recurrencias que cristalizan en tres diferentes tipos de vínculos juveniles con las netbooks del PCI es posible plantear de un modo más concreto -con mayor carnadura empírica- la hipótesis sobre la mayor incidencia del PCI en la experiencia de los jóvenes del Grupo I y II.

En primer lugar, para los jóvenes para quienes la netbook del PCI representa su primera computadora personal -a los que me referí como integrantes del GI y GII- las netbooks representan para ellos la posibilidad de sortear la amenaza de quedar excluidos del tipo de sociabilidad juvenil que en el curso pone en el centro su accionar con la conectividad de las tecnologías digitales. Las netbooks representan la posibilidad de sortear esta amenaza al ayudarlos a “estar conectado” y potenciar sus vínculos mediatizados por las redes como plataformas de acción social. Los datos dejan ver que para los jóvenes con que trabajé la conexión representa un haz de cursos de acción posibles del que de no contar con las netbooks del PCI estarían excluidos. Los jóvenes de GI elaboran y explican su vínculo con la computadora como “una ayuda” en tres planos en los que su significación cobra sentido: para “estar conectado”, para pasar del ciber a la escuela como principal espacio de conexión libre, para lograr “estar actualizado” y así incorporarse dentro de la tecno-sociabilidad juvenil. Mientras que los jóvenes del GII vivieron la llegada de las netbook del PCI como un proceso de autonomización y de mayor independencia personal. Ello les habilitó una personificación de sus consumos, de sus producciones, encentraron en la netbook un recursos con que desplegar sus gustos personales. Para ellos las netbooks son aliadas de sus procesos de estetización del devenir de su cotidianeidad: escuchar música solo en la pieza largar horas, estudiar leyendo desde la computadora sin interrupciones, pasar largas las noches conectados. Se comprende así que es inmersos dentro de esta configuración de la sociabilidad juvenil, de la que estos jóvenes participan, que se comprende el significado de la netbook como “un ayuda” para incluirse y gestionar las exigencias que el imperativo de actualización de la conectividad les demanda.

En segundo lugar, las netbooks del GI y GII están todas “tuneadas”. Los jóvenes de ambos grupos se apropiaron de las computadoras del PCI produciendo un fuerte sentido de pertenencia. En cambio GIII se apropió de ellas a partir de marcar su distancia y desapego. Los jóvenes de GI ejercen un fuerte proceso de personificación sobre la estética de las netbooks, buscan marcar que las netbooks son suyas ante el uso compartido con sus familiares. A su vez tapan las marcas oficiales de las nets como objetos del programa estatal, y buscan que queden como una computadora adherida en el mercado. Sin embargo, a su vez se muestran a favor de que las netbooks del PCI sean entregadas a todos los estudiantes. Y a diferencias del GI y GIII, para los del GII no hay conflicto en decir que la netbook es un

objeto de la escuela: eligen referirse a las netbooks como “las compus del colegio” para así visibilizar los usos escolares potenciados. Ambos grupos enfrentan el estigma que proyectan los jóvenes del GIII sobre su carácter de beneficiarios estatales.

En tercer lugar, GI y GII comparten el pasaje del ciber a la escuela como lugar de conexión a partir del PCI. Y si bien los jóvenes del GII no asisten diariamente con la netbook al colegio como el GI, si lo hacen con mayor frecuencia que los del GIII. Por este motivo, en el aula suelen ser quienes manifiestan abiertamente por la inclusión de las netbooks en las propuestas docentes para las clases. El GII es quien más fuertemente sostiene que los profesores “no saben usar las compus”, no las integran a las clases. Tanto GI y GIII sostienen al igual este punto pero no reclaman con tal insistencia.

El resultado de la apropiación de estos jóvenes de las netbooks del PCI en las tramas escolares les representó: tener que tensionar conflictivamente fronteras categoriales desfavorables, disputar en formas de sociabilidad altamente demandantes, neutralizar rótulos y supuestos morales que los estigmatizaban.

### **Las tecnologías digitales y la dimensión estética de la agencia juvenil**

En los tiempos del siglo XXI las bases estéticas de la vida social  
se han vuelto dominantes, estas deberían ser trasladadas al  
corazón del paradigma sociológico.  
*Music in everyday life*, Tia DeNora (2000)

Entre los jóvenes con que trabajé existen distintos tipos de trayectoria de socialización, es decir, distintas maneras de cómo forjar un vínculo con las tecnologías digitales, que dentro del aula muestran una heterogeneidad que no puede captarse bajo el término “nativos digitales.” Describir como “nativos digitales” estas formas diferenciadas de vínculo, los diferentes significados que cobra “estar conectado” (y desconectado), sería congelar las diferencias constitutivas de las dinámicas de interacción que se juegan en el aula transformada a partir del PCI. Procurar desnaturalizar y hacer visible el modo en que estos jóvenes conformaron sus vínculos con las netbooks asociándolas a la conexión y convirtiéndolas en aliadas de la gestión de los vínculos de su sociabilidad cotidiana en la escuela posibilita desprenderse de la imagen homogeneizadora que intenta comprender lo

que sucede en la relación de los jóvenes beneficiarios del programa con las netbooks como “consecuencias no buscadas” de la acción de la política. Al ser experimentados con tal magnitud por estos jóvenes, los recursos que se movilizan en ese “estar conectado” se vinculan con lo que DeNora (2000) llama la dimensión estética de la agencia. El planteo de DeNora es que, si bien ciertos saberes que se encuentran simbólicamente ligados, por ejemplo, al mundo escolar rápidamente pueden ser remitidos a un corpus de terminologías específicas, producidas y normadas con el fin de generar modos estándares de hablar de estos saberes, en el caso de las prácticas y saberes asociados a los sentimientos y las emociones, por el contrario, no siempre existen en el plano discursivo modos convencionales, legítimos y socialmente disponibles con los cuales las personas pueden abiertamente referirse a ellos. En este caso, los materiales que vehiculizan las plataformas digitales muchas veces son utilizados por estos jóvenes como recursos con que reflexionar, nombrar, volver inteligibles, expresar y materializar ciertos estados, situaciones, deseos, acciones. En ello *también* radica la explicación de la fuerza y la eficacia de la interpelación que encuentran en las redes sociales los jóvenes que aquí hemos intentado seguir en sus recorridos.

Esto recuerda la afirmación que realizamos en relación con la conexión como plataforma de acción: interpelados sobre su vínculo con el mundo digital de las redes sociales, estos jóvenes activan una narración que incorporan al sujeto en el tiempo, en la que es posible identificar un compromiso identitario (como diría Ricoeur) entre lo narrado (cómo construyen su gestión del perfil de Facebook, por ejemplo) y la propia biografía (trazan asociaciones y vínculos entre estas acciones y sus estados emocionales, sus juegos, experiencias y aprendizajes con estos medios). Los modos en que estos jóvenes hacen uso de Facebook en tanto plataforma de la convergencia de medios les permite concentrar y amplificar las acciones que con las nuevas tecnologías ya realizaban previamente con otros consumos culturales (como la música, ver Semán, 2015), pero ahora en un escenario en el que circulan, cruzan y *convergen* texturas, recursos: video, sonido, hipertextos, hipervínculos. No hay que olvidar que para Jenkins (2008) la convergencia *produce en las experiencias de los usuarios* (y no sólo con los artefactos mediáticos<sup>142</sup>) y es mediante *sus redes de interacciones* donde se construye la

---

<sup>142</sup> Para este autor, la convergencia es una situación en la que coexisten múltiples sistemas de reproducción por los cuales el contenido de los “viejos” medios segmentarizados (TV, radio, cine, diarios) fluye simultánea y unificadamente a través de estas nuevas plataformas (Facebook, YouTube, Twitter) como un proceso o una serie de intersecciones, en una relación que habilita la simultaneidad

narrativa personal a partir de fragmentos extraídos del flujo de los medios transformados en recursos con los cuales las personas elaboran explicaciones de sus vidas cotidianas<sup>143</sup>.

Quienes estudiaron el desarrollo de la experiencia del Plan Ceibal en Uruguay encuentran situaciones similares, a las que interpretan como la emergencia de nuevas posibilidades narrativas: “la eventualidad de crear una nueva versión identitaria, una nueva novela del sí mismo, entendida como identidad narrativa, sería uno de los impactos más significativos de *Plan Ceibal*. Su condición de acontecimiento en la vida de los jóvenes daría razón de ser a su potencialidad enunciativa [...] si algo parece quedar en evidencia es la potencialidad narrativa que les aporta el *Plan Ceibal*” (Kachinovsky y Martínez, 2011).

A su vez, entre los beneficiarios del PCI los significados que estos jóvenes otorgan a las experiencias de “estar conectados”, “estar actualizados”, “ser visibles”, “ser auténtico”, conforman un dispositivo para operar sobre sus estados de ánimos, sobre su autoestima, sobre la percepción de sí mismos. En estas acciones, estos jóvenes *también* se interrogan/investigan precisamente sobre las ideas que producen sobre sí mismos, sobre su personalidad, sobre su yo emocional. Son inversiones (estéticas) en la interpretación y reelaboración del sentido cotidiano de la propia autenticidad, acerca de la propia *singularidad* (Corcuff, 2013). Como en el caso de los jóvenes mexicanos que ha estudiado Winocur (2009: 48-68), lo que los jóvenes del curso intercambian en las redes no es únicamente información en un sentido instrumental (un dato para resolver un ejercicio de matemáticas, una página en la que encontrar una respuesta al examen), sino que lo que comparten/intercambian son experiencias, interpretaciones de sus estados anímicos, narrativas sobre sí mismos y el grupo. Así, en el caso de los jóvenes de la *Escuela III*, las plataformas digitales se convierten en una herramienta más de la gestión de los vínculos de la sociabilidad cotidiana y contribuyen a forjar sus procesos de subjetivación. Entre la dimensión estética de la agencia y los procesos

---

entre sistemas de diferentes formatos y soportes.

<sup>143</sup> Como ya mostré, los jóvenes de “la banda del Alan”, entre los enlaces que seleccionan como predilectos en su “Biografía” de Facebook, colocan sus series de televisión favoritas, sus películas y la música que durante distintas etapas de sus vidas han disfrutado. Algo que demuestra que, si bien en el uso de estas nuevas tecnologías convergen prácticas anteriores, ello no significa que reemplacen totalmente a los medios tradicionales, sino que los integran y complementan (como sucede con dispositivos celulares) en una situación de simultaneidad de consumos a la que están sometidos dentro del ambiente de saturación de medios que refieren algunas investigaciones cuantitativas (Morduchowicz, 2008).

que habilitan los usos juveniles se fue construyendo cierta afinidad que ha llegado a naturalizarse en el concepto tan utilizado por los expertos como por los medios masivos de comunicación de “nativos digitales”.<sup>144</sup>

Hasta aquí, propuse que esta expresión no es una categoría que aporte un poder heurístico para guiar las descripciones de los registros de campo o las claves interpretativas del análisis, ya que naturaliza el proceso de aprendizaje de los jóvenes en su vínculo con las tecnologías digitales. Pero al mismo tiempo, como acabo de mencionar, esta fue una de las principales categorías promovidas por los marcos conceptuales del PCI en las escuelas. Su importancia radica en haber sido efectivamente apropiada por los actores para comprender su accionar. Fueron los docentes quienes utilizaban la metáfora de “nativos y migrantes digitales” en un sentido muy preciso para justificar (para sí y para los otros) sus estrategias ante las posibilidades que la inclusión masiva de las netbooks estaba habilitando en las aulas.

En el siguiente capítulo intento captar cómo este concepto/metáfora opera activamente en la trama de interacciones en las aulas como una categoría movilizada por los docentes; y de qué modos el proceso de apropiación que los jóvenes beneficiarios vienen desarrollando sobre estas tecnologías modifican a nivel de las interacciones las estrategias y propuestas docentes.

---

<sup>144</sup> En Benítez Larghi, Lemus y Welschinger (2014) desarrollamos una crítica teorica y empíricamente fundamentada al concepto de “nativos digitales” en esta misma línea.

## **Capítulo V “El libro no se conecta a Facebook”: las clasificaciones y oposiciones docentes en el “aula conectada” redefinida por la acción del PCI**

En la *Escuela III*, el PCI representó la conformación de una situación novedosa en la que el dispositivo áulico tradicional sufre cuestionamientos y replanteos docentes. Un conjunto de cuestiones que los docentes perciben como anteriormente establecidas o dadas cobran relieve y se convierten en objeto de replanteos: la lucha por la atención, la fragmentación del espacio áulico, la necesidad de redefinir los límites y fronteras, la pluralización de los saberes considerados significativos, el descentramiento del control y monopolio escolar de las modalidades de aprendizaje. Así, atenderemos a la redefinición de la actividad docente en un escenario transformado por la acción de las nuevas tecnologías: la redefinición de los parámetros de su acción, de los límites sobre los que operan, de las referencias conceptuales y los marcos interpretativos del rol docente.

El objetivo de este capítulo es describir las estrategias de redefinición de la práctica docente ante el nuevo escenario planteado por el PCI, dando cuenta de los nuevos repertorios de acción que despliegan los docentes para incluir/negociar el uso de las notebooks en el aula, así como también la persistencia de resistencias ante este proceso; describir las dinámicas de traducción del PCI en la interacción en el aula conectada por parte de los docentes, haciendo hincapié en recuperar sus diagnósticos, posicionamientos y normatividades sobre la incorporación de las nuevas tecnologías en la educación. Y, a su vez, recuperar cómo éstos se apropiaron de los nuevos marcos de sentido que el PCI promueve para interpretar “el rol docente” en las aulas (“rol docente” es la categoría compartida por los marcos de la política y los actores en la escuela).

Comprender las dinámicas de traducción del PCI en las prácticas y propuestas realmente existentes en la configuración del aula a través de la experiencia de Silvia, Mirta y Luis, tres de los docentes con los que trabajé en mi trabajo de campo en la *Escuela III*. Así mi intención es enfocar sobre estas dinámicas de modo de poder precisar la relevancia para ellos de una serie de categorías y experiencias en torno al PCI, ensamblar una mirada sensible al surgimiento por parte de los docentes de otras agencias y estrategias en las aulas, a nuevas

problemáticas aún no sedimentadas/consolidadas que emergen en esta situación concreta (al presentarles desafíos y conflictividades que aún nos son desconocidas en su profundidad). ¿Qué es el Conectar Igualdad para los docentes de la *Escuela III*? ¿Qué es “enseñar” en el marco de un aula transformada por la acción del PCI? ¿Cómo los marcos de interpretación de la actividad docente que emergen con la implementación del PCI (por ejemplo: “nativos digitales”, “docentes curadores”, “Modelo 1 a 1”) circulan y son apropiados por ellos en la *Escuela III*? ¿Cómo la acción de los jóvenes con las netbooks redefine los parámetros y las referencias de las estrategias docentes? Estas son algunas de las preguntas que orientarán este capítulo.

### **Modelo 1 a 1: el modelo pedagógico del PCI**

*El modelo 1:1 es un esquema de trabajo, una nueva forma de construir conocimiento, y no únicamente un sistema de distribución de computadoras.*

“Modelo 1 a 1”. Ministerio de Educación (2011)

*Los alumnos dominan mejor los equipos que la mayoría de los docentes. Verdadero.*

*Los jóvenes utilizan las tic en su vida cotidiana, tienen mejor manejo operativo de los dispositivos y más naturalidad para encarar el uso de herramientas nuevas. El docente tiene mejor manejo y criterio para la evaluación del contenido.*

“Mitos y realidades del modelo 1:1” (2011: 29)

*Las políticas públicas no simplemente asignan identidades particulares a individuos y grupos específicos; construyen activamente esas identidades.*

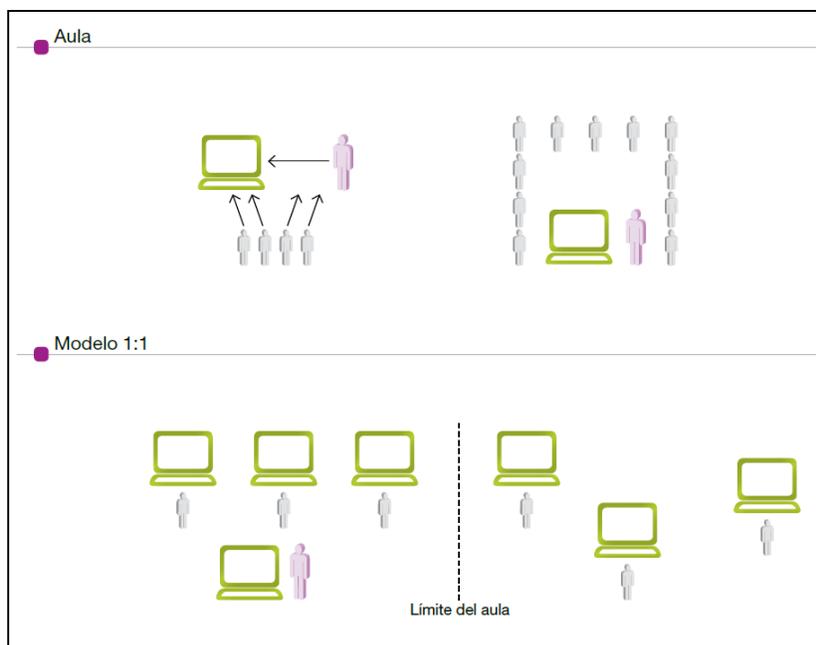
*La antropología y el estudio de la política públicas*, Cris Shore (2010: 36)

Al ingresar al sitio web del PCI, en su portada de inicio se encontraba, como parte de las publicaciones fijas, el video de una entrevista a la directora general del programa, anunciado con el título “Las TIC como recurso pedagógico”, y en resaltado una frase tomada de la

entrevista: “Es una revolución en educación, en la medida que los profesores la puedan aprovechar”.

El PCI como política pública de inclusión digital no sólo buscó legitimar la incorporación de las netbooks en las aulas, sino que principalmente orientó sus esfuerzos a interpelar a los docentes a que, mediante la adopción del “Modelo 1 a 1” como modelo pedagógico (Ministerio de Educación, 2011), incorporen las netbooks a sus propuestas didácticas, a su cotidianeidad en el aula.

En los modelos 1:1 el docente no es la única fuente de la información, como sucede en modelos de clases expositivas. En contextos educativos 1:1, los estudiantes tienen un papel más activo que el que tradicionalmente cumplen en los contextos áulicos. Con sus computadoras personales y portátiles tienen acceso a construir sus propios conocimientos de forma autónoma y múltiple, y muchas veces fuera del aula. Las experiencias registradas muestran que los estudiantes suelen continuar sus tareas fuera del aula o, al estar conectados con sus compañeros, conversar sobre ellas. Lejos de ser prescindible en contextos de alto equipamiento, la figura del docente se torna más necesaria cuanto más autónoma es la acción de aprendizaje de los alumnos. Con sus equipos individuales, los estudiantes necesitan una guía permanente, un monitoreo de su uso, y una mediación para el consumo de información. (Sagol, 2011: 15)



El PCI promovió un debate que desplaza al rol docente del centro del proceso de enseñanza y de la figura de portador del saber legítimo, hacia el rol docente como “guía”, como “curador”, como “facilitador” del proceso en el “Modelo 1 a 1”. A su vez, promovió un marco de sentidos para interpretar estos cambios que proponía. Una batería de múltiples esfuerzos e instancias en que se produjeron documentación, jornadas con expertos, capacitaciones, artículos de divulgación, materiales audiovisuales, fueron dirigidos a los docentes con el objetivo de que las lleven a las aulas. En ellas aparecía una propuesta de renovación pedagógica a partir de presentar el “Modelo 1 a 1” en el que el docente pasaría a tener un nuevo rol. La propuesta del PCI no era la de trabajar sobre *tabulas rasas*, sino partir de reconocer a los jóvenes como “nativos digitales” y señalar que en el contexto del Modelo 1:1 el estudiante “tiene un rol activo en la consigna”. El discurso que instala el PCI identifica a los jóvenes como portadores de un cambio: “ellos son la vanguardia de estas nuevas formas de consumir, de producir, con estas tecnologías” (experto).

A su vez, la metáfora de los jóvenes como “nativos digitales” se completa en el par categorial que explicaría los cambios (el desacople) que los docentes experimentan en relación con las nuevas tecnologías: si los jóvenes son “nativos”, los docentes son “migrantes digitales”. Las desigualdades de saberes/experiencias entre ambos se explicaban por una diferencia generacional. Incluso al interior del cuerpo docente se proponía una interpretación en

términos de generaciones y edades: los más jóvenes serían los pioneros de esta renovación en el oficio en detrimento de las resistencias de los más viejos.

Si, como dice Shore (2010: 32), las políticas públicas buscan crear categorías, identidades, nuevos parámetros de regulación de las acciones desde sus interpelaciones, en el caso del PCI, los esfuerzos estuvieron orientados a construir esta renovación en la cual, en líneas generales, los docentes reconocerían a sus estudiantes como portadores de ciertos conocimientos, lenguajes y códigos sobre las nuevas tecnologías, y a su vez, y centralmente, a pensar el rol docente ya no como el centro del “saber autorizado”, sino como parte mediadora dentro de la red que trama el Modelo 1:1 en la nueva configuración áulica.

Shore y Wright (1997) sostienen que *las políticas funcionan de manera similar al “mito” en tanto aportan un plan de acción:*

como los mitos, las políticas también proveen una zona de alianza, una manera de unir a la gente en pro de una meta o finalidad común y un mecanismo para definir y mantener las fronteras simbólicas que nos separan a “nosotros” de “ellos” [...] parece apropiado explorar los paralelos entre la formulación de la política y el “mito” y los roles que estos desempeñan como directrices tanto de acciones como de fuentes de legitimación. (Shore, 2010: 38)

Así también, para Shore

uno de los aspectos más importantes de la formulación de las políticas públicas es la forma en que construyen nuevas categorías de subjetividad y nuevos tipos de sujetos políticos [...] A través de las políticas los individuos son objetivados y les son dadas categorías como “ciudadano”, “adulto legal”, “profesional”, “residente permanente”, “inmigrantes” [...] Las políticas no simplemente asignan identidades particulares a individuos y grupos específicos; *construyen activamente esas identidades.* (2010: 36, resaltado por mí)

En cuanto a las *categorías promovidas sobre el rol docente*, deben reseñarse como antecedentes una extendida serie de documentos oficiales producidos por especialistas de

estas políticas, ensayos, artículos de opinión, manuales, entrevistas a expertos (Gvirtz y Necuzzi, 2011), que proponen desplazar del centro al docente como portador del saber autorizado (Rogovsky, 2013), hacia el docente como “curador de contenidos” (Odetti, 2012), como “facilitador” del proceso de enseñanza en el marco del “Modelo 1 a 1” (Sagol, 2011). Sobre los marcos interpretativos, Ros et al. (2014) han relevado –cuantitativamente– que el esquema conceptual que propone pensar a los jóvenes como “nativos” y a los docentes como “inmigrantes digitales” (Piscitelli, 2009) se ha extendido entre los agentes escolares. El estudio arriesga que, junto con este par categorial, se ha instalado entre los actores lo que Coria (citado en Ros et al., 2013) llama “el imaginario de dilución de la asimetría en las relaciones de transmisión” en la enseñanza. A su vez, algunos de estos trabajos trazan un cuadro dicotómico entre quienes celebran las TIC (los tecnófilos) y quienes las resisten (los tecnófobos). Casablancas (2014) marca que aún faltan estudios empíricos que maticen y pluralicen este cuadro más heterogéneo que en el auge de las políticas de inclusión digital estaría cambiando los perfiles profesionales.

En este capítulo analizó las categorías emergentes de los marcos interpretativos del rol docente que habilita el PCI en el actual contexto de redefinición de la profesión: “el docente facilitador”, “el docente curador”, “el aula conectada”, “nativos/migrantes digitales”, buscando centralmente explorar y comprender la elaboración docente de los desafíos que les presentó la llegada de las netbooks a las aulas.

En 2011, al tiempo de concurrir a sus clases, Silvia me envió por mail los materiales con que había trabajado en la capacitación que realizó al comenzar el programa.<sup>145</sup> “Percibimos que nuestros adolescentes poseen un vínculo intuitivo y espontáneo con las tecnologías digitales”, afirmaba uno de los expertos convocados por el PCI en el video institucional utilizado en la capacitación que Silvia cursó con entusiasmo (y que contaba con orgullo).

¿Cómo tradujeron Silvia, Luis y Mirta, los docentes con que trabajé, los nuevos marcos interpretativos (nativos digitales, Modelo 1 a 1)? ¿Cómo se pensaron a sí mismos en lo que a partir del PCI consideran un nuevo escenario no exento de conflictos? ¿Cómo interpretaron que cambió la configuración del aula a partir del PCI? ¿Y Cómo estos cambios implicaban

---

<sup>145</sup> “Nicolás, llegó tu mail. Al ver completo tu apellido me imaginé que tuviste el mismo problema que yo, aprendiste a deletrear antes que a escribir y, así y todo, lo escriben de cualquier manera. El material que estoy leyendo es sobre el Modelo 1 a 1, te paso eso, vas a tener un montón de cosas para ver. Después te paso más autores. Saludos, Silvia” (Registro de campo, mail de Silvia, 17/11/2011).

también un cambio en su “rol docente”? ¿Cómo recorrieron la distancia entre la interpelación de la política pública y sus ideas de lo que debe ser la educación, sus normatividades sobre lo que significa para ellos “enseñar”? ¿Cuáles fueron las estrategias que Silvia, Mirta y Luis desarrollaron como un modo de bloquear/contener/encausar los usos juveniles de las netbooks en las clases? ¿Qué tipo de estrategias concretas jugaron los docentes ante los problemas prácticos del aula conectada, antes las tensiones que habilita el aula conectada en el Modelo 1 a 1?

A continuación presento un primer apartado en el que describo, desde la posición docente, qué sería una clase “dispersa”. Luego, los siguientes tres parados de este capítulo muestran cada uno una dinámica específica de traducción del PCI en las estrategias docentes en las aulas, que a su vez son modos distintos de responder qué es enseñar en el marco de un aula transformada por la acción del PCI.

### **El aula conectada como hipervínculo**

En mi investigación en la *Escuela III*, Silvia, Luis y Mirta, los docentes con que trabajé participando de sus clases, solían coincidir en describirme las interacciones en el aula del curso de “la banda del Alan” como pura “dispersión”. Para transmitirme su idea sobre lo difícil que era para ellos encontrarle una “unidad” a la clase, acudían a metáforas como: “parece un loquero este curso cuando se ponen así”, “algunos se creen que están en una cancha de fútbol”, “hoy la clase fue un caos”, “un quilombo”. En una ocasión, luego de su clase, mientras estábamos buscando un aula vacía para la entrevista que intentaba hacerle, Mirta me dijo: “Lo que más quisiera lograr es que terminara la clase y mirando hacia atrás la pudiera ver que tuvo un principio, un nudo, un desenlace y un cierre, un fin”. La metáfora de la clase como un texto (con una unidad, una secuencia, una estructura) que elabora Mirta me permite sumar otra metáfora (tomando la imagen de la red, la conexión, Internet) sobre la base de la descripción de las interacciones en el aula de este curso. Antes que un texto secuencial, el aula conectada por el PCI se asemeja más a un hipertexto lleno de links que conducen de un tema a otro, que abren ventanas hacia otros temas, hipervínculos que se van entrelazando y que los docentes describen como “dispersión” o falta de “unidad” de la clase.

La bibliografía (Dussel, 2011, 2012; Ros et al., 2013) muestra que, a partir de la introducción de los Modelos 1 a 1, el aula se ve transformada por el accionar de estas políticas de inclusión digital y la organización de la situación del proceso de enseñanza/aprendizaje se ve fuertemente modificada. El espacio del aula puede verse como el ensamble de una serie de actantes: jóvenes, netbooks, docentes, celulares, libros, routers, fotocopias, que se traman en una red de interdependencia para producir “una clase”. En este capítulo retomo los argumentos de Dussel (2012) sobre la lucha por la atención que los docentes libran contra las nuevas tecnologías para intentar comprender la situación que enfrentan Silvia, Mirta y Luis en las aulas.

### **La dispersión en clase**

Llego al aula. Saludo en general con un “Hola a todos”. Eduardo ya está dando la clase. Me saluda con un gesto y continúa pasando por los grupos a los cuales ha asignado como consigna de trabajo leer una fotocopia.

Ezequiel y Maxi están sentados. Tienen las carpetas sobre el banco con los mapas y materiales de Geografía que les quedaron de la materia anterior. Maxi tiene la netbook sobre la falda y está haciendo algo en el programa Pivot, y Gastón, con su celular de última generación, mira unas imágenes de animé. “¿Qué hacés, Maxi?, ¿todo bien?”. Maxi mira para abajo y me contesta sin sacar la vista y la atención de lo que está haciendo en la compu. “Mirá lo que hice en casa el domingo”, me muestra por debajo del banco la pantalla de la netbook. Le da play a una secuencia que armó en el Pivot en la que una reproducción de una personaje de uno de sus animé preferidos se mueve desenfrenadamente y se “transforma” en otro personaje. “No sé cómo irá a quedar, pero por ahora lo dejé así”. Mientras me dice esto, escucho que del fondo del curso Marcos me grita para saludarme. Me acerco hasta donde está sentado con un grupo de chicas.

Nadia tiene la netbook arriba del banco con el Facebook abierto, me dice que está “tirando estados en *Face*” mientras copia fragmentos de la fotocopia. Luego Flor, sentada a su lado, me muestra unos videos. Me explica que son Dubsmash, que es una aplicación para Android con la que “podes hacer un video con tu cara usando un audio conocido que vos elegís, y la

onda es que hagas una mímica mientras sale el audio con la voz de un personaje o un actor famoso”.

Eduardo pasa por al lado de donde estamos sentados y mientras les pide que cierren las netbooks me dice: “Viste qué dispersos se vinieron los chicos hoy, ¿no?”. Y mirando a Marcos, que está sentado detrás de nosotros concentrado en su celular, me explica en voz alta esperando que todos lo escuchen: “Marcos siempre está hablando con alguien que no está acá. Se la pasa chateando con los amigos y después se queja que no aprueba. ¿A vos te parece?”. Sonríe a modo de respuesta y Eduardo sigue caminando entre los grupos pidiendo que trabajen en las consignas. “El celular es una anexión del cuerpo de ellos”, me dice luego refiriéndose a la situación. Marcos pasa gran parte del tiempo de la clase jugando con el celular o hablando por mensaje, o incluso algunas veces se pone la capucha de su campera sobre la cabeza, se sienta en el fondo del aula con la netbook y se queda encapsulado como en su propia burbuja con los auriculares puestos sin hablar con ninguno de los presentes.

Ayelén me cuenta como una novedad que este año hizo nuevas amigas por medio de Twitter. Son “fanáticas enfermas” como ella de la banda Las Pastillas del Abuelo y Callejeros. Se entusiasma mucho al contármelo. Se la ve alegre por la situación. “Me aburro. ¿Ves que están todos con los jueguitos (refiriéndose a sus compañeros)? Entonces me puse hablar con ellas por Twitter.”

Mientras tanto, me llega un mensaje del grupo de WhatsApp del curso. Leandro: “salió el GTA V ONLINE PS4: EXAMEN DE PILOTO, mírenlo ya!”. Varios del curso rápidamente le contestan. Nadia: “Paren d Habla Tan Rápido Que Quiero Blokiar El Cel Y Altoque Me Suená El Ruidito de Wsp jajaja me caga a pedo el profe, ah re”.

Germán y Lucas están sentados juntos en el fondo del salón. Luego de conversar algunos minutos con Nadia, Flor y Ayelén, atravieso el aula para sentarme junto a ellos. Están cabizbajos, codo a codo, con la pantalla del celular de Germán pegada a la cara. Leen una página de un blog que cuenta la historia de un personaje del “Lol”<sup>146</sup>, que es “un juego en

---

<sup>146</sup> League of Legends, o “Lol”, como lo mencionan los jóvenes, es un juego online. Según Wikipedia, “de ritmo frenético, fusiona la velocidad y la intensidad de la estrategia en tiempo real (ETR) con elementos de juegos de rol. Dos equipos de poderosos campeones, cada uno con un diseño y estilo de juegos únicos, compiten cara a cara a través de diversos campos de batalla y modos de juego. Con un plantel de campeones en constante expansión, actualizaciones frecuentes y un emocionante panorama competitivo, League of Legends ofrece posibilidades de juego ilimitadas a usuarios de todos los

línea que juegan ellos dos”, según me explica Maxi. “Estamos estudiando”, me dice Germán mientras me gñía un ojo con picardía.

Maxi sigue armando un dibujo en el Pivot, uno de sus programas predilectos, que más utiliza para crear animaciones con su netbook. Este le permite hacer dibujos sencillos, que básicamente son cuerpos de figuras hechas con “palotes”, y las secuencias son combates entre dos o más de estas figuras. Cuando logra dibujar una secuencia de varios cuadros en movimiento, luego con la ayuda de Gonzalo le incluye música. Maxi, por lo general, intenta que sean secuencias de combate con humor, que, en algún pasaje, uno de los luchadores cometa un error ridículo y quede desprotegido del ataque de su contrincante. Trabaja horas y horas en estas pequeñas animaciones. Constantemente en las clases y en su casa suele dibujar sobre fotos que inserta de su hermano emulando distintas situaciones de series o películas en las que él sería el superhéroe o protagonista. Cada vez que logra finalizar una de estas breves animaciones, las guarda en el programa Movie Maker, en un formato de video. Su sueño es lograr subir alguno de estos videos al canal de YouTube que tiene Gonzalo. Me explica todo esto mientras me pasa en un pendrive los archivos para que pueda verlos.



Mientras hablo con Maxi me siguen llegando muchos mensajes de WhatsApp del grupo del curso. Ya no logro seguir la conversación.

Unos minutos después, el grupo de Germán y Lucas comienza a jugar al “preguntados” (un juego online de preguntas y respuestas sobre temáticas generales) con la netbook de Iván. En un momento, aparece formulada en la pantalla una pregunta sobre literatura: “¿Quién escribió *Rayuela*?”, y el juego ofrece varias opciones de respuesta con nombres de distintos autores del boom latinoamericano (Cortázar, Vargas Llosa, etcétera). Excitados y a los gritos, los

---

niveles de habilidad”.

chicos le señalan la pantalla de la netbook a Eduardo, pidiéndole que responda rápido, antes de que caduque el tiempo que el juego da para responder. Eduardo, casi indignado y gritando, les dice: “¡Cortázar, bestias!”. Responden y festejan mientras vemos aparecer “correcto” con letras parpadeantes sobre la pantalla. Al ritmo del frenesí del momento, repiten la operación. Ahora la pregunta que leen en voz alta para todos es: “¿Quiénes son los hijos de Marge y Homero?”. Y a continuación mencionan en voz alta las opciones. Eduardo contesta inclinándose por una: “Esa, esa”, dice. No. La respuesta es incorrecta. Todos ríen. Explotan en comentarios, burlas y reproches al “profe”. Eduardo se excusa. El juego continúa. “¿De qué habla el primer artículo de la Constitución?”, y las opciones son: a-trabajo, b-derechos, c-propiedad. Siempre intentando seguir el ritmo veloz del juego, Germán y Flor se consultan, acuerdan que no saben, me consultan a mí, que no tengo mejor idea que decirles “Pregúntenle al profe”, pensando que sería un modo de reivindicarse, algo así como una revancha con un tema más “escolar/legítimo”. “No, si este es de Física”, me reprocha Ezequiel en voz alta mientras todos lo escuchan. Eduardo hace un gesto de descontento, no le gustó mi intervención. Me cruza una mirada que me lo deja bien en claro. Arriesga una respuesta. “Incorrecto” dice la pantalla, y todos (que ya están con la atención puesta en la escena que se acaba de convertir en una puesta a prueba del saber del profe) reaccionan con un “uuuuuh” masivo. El juego sigue. “¿En qué ciudad está *La última cena* de Da Vinci?”. Opciones: París, Roma, Madrid, Milán. Nadie sabe nuevamente. Me preguntan a mí, que arriesgo “París”. “No, no, ¿cómo va ser París si era italiano este chabón? Vos callate que no sabés nada, burro”, me dice Germán entre la risa de todos. “A ver, profe, ahora sí, rápido, ¿qué ponemos?”. Eduardo, ya intentando mostrar desinterés por la prueba, responde “Yo qué sé. Ponele que sea Roma”. Se hace un breve silencio expectante, mientras Germán marca la opción. Eduardo, mientras, deja su lugar en el fondo y comienza a caminar hacia el pizarrón. Está de espaldas a nosotros cuando la pantalla muestra “Incorrecto”. Un instante después, entre los comentarios y la risa grupal, Iván grita: “Sos un hijo de puta, no sabés nada, no puede ser”. En este momento aún faltan alrededor de cuarenta minutos para que toque el timbre para salir del colegio, un viernes, y volver el lunes a clase. Me queda la duda de si Eduardo escuchó el insulto o si la voz de Iván se perdió entre el murmullo. Ninguno de los chicos parece quedar expectante en el grupo, todos continúan conversando. Creo que sólo yo quedo a la espera de la reacción de Eduardo, que se dispone a continuar la clase.

### **Silvia o el proyecto de resistir “enganchando a los pibes”**

“Uno como profesor reproduce más o menos lo que hizo en la secundaria”. Acabamos de salir de su clase y Silvia está intentando justificar por qué no se siente “para nada conforme” con algunas actitudes que tuvo hace un momento en el aula retando a “uno de los pibes del fondo”<sup>147</sup>. “Hay cosas (me explica, y al decir esto pasa a un tono menos autoexigente) que antes se podían lograr y ahora ya no”. Mientras caminamos hacia la salida del salón le pregunto a qué se refiere con ese “antes”, y en su respuesta Silvia pone su accionar en un plano histórico más largo. “Antes, hace veinte años cuando yo estaba en la escuela, cuando era alumna”.

“¿A qué atribuí ese cambio?”, le pregunto interesado en empezar el breve intercambio que logramos tener desde que termina su clase en el curso y la acompaño por los pasillos hasta la sala de preceptores, donde suele encontrarse con otros docentes, tomar dos mates, y continuar su camino hacia la siguiente escuela donde trabaja. “Mirá, el otro día estaba en la capacitación y hablamos cómo competimos nosotros con la cultura de lo instantáneo, del *zapping*. Y bueno (eleva las cejas y me hace un gesto levantando los hombros), ¿cómo competimos?, ¿cómo hacemos que bajen un cambio y se concentren en *una* (enfatisa “una”) cosa? Porque no es sólo el chico en la casa el que está con el teléfono todo el tiempo y no para de hablar, de jugar, de lo que sea; también son los padres. Y si vos estás acostumbrado a eso, ¿cómo hago para que vengas y te sientes acá cuatro horas por lo menos, que estés quieto, que estés

---

<sup>147</sup> “En la clase de hoy lo primero que me llamó la atención fue también lo primero que Silvia se encargó de dejarme en claro que más la perturba, y contra lo cual intenta luchar ya hace un par de clases atrás: el nivel de gritos y ruidos ensordecedor que generan los jóvenes en el aula. En las conversaciones que intenté entablar con Silvia adentro del curso, me vi reiteradamente obligado a gritar y repetir las frases varias veces, por lo que puedo dar fe del dolor de garganta y la sensación de desgaste que esta situación genera en ella. En un momento de la clase de hoy, cuando el jolgorio llegó a su clímax, Silvia les pedía a gritos al grupo de Iván, Germán y Maxi: “Por favor, sólo les pido que se callen y que se queden quietos por lo menos diez minutos. ¡El próximo que vuelve a ponerse a cantar primero se va a dirección y después a rendir a marzo!” (Registro de campo, clase de Silvia, 15/11/2011).

prestando atención? Para mí, eso es algo que tendría que cambiar. Yo siempre digo lo mismo: yo en mi casa no estoy sentada quieta si tengo que estudiar. No, me tiro en la cama, me voy al sillón, ni siquiera como en la mesa, escucho música.”

“¿Y cómo ves entonces que tendría que ser ese cambio acá?”, le pregunto. “¡No! No sé, no me hagas esa pregunta (mientras se va riendo), no tengo esa respuesta... Pero creo que tendríamos que ser más flexibles. Usar otras estrategias. Esto de las compus es una punta, una opción que bien usada puede estar buena, ¿o no?”.

Silvia recibió la netbook del PCI en 2011, casi un año antes que los estudiantes de la *Escuela III*, por su cargo docente también como profesora de Historia en otro colegio de la ciudad. A pesar de su preocupación por enfrentar “la cultura de lo instantáneo, del zapping”, no es una docente refractaria a la incorporación de la tecnología en sus propuestas en las aulas. Por el contrario, con la llegada del PCI comenzó paulatinamente a intentar, cada vez en mayor grado, apoyar el desarrollo de sus clases en el interés que los jóvenes muestran por las netbooks. En tal sentido, para ella el PCI es mucho más que el reparto o la entrega masiva de netbooks a cada uno de sus estudiantes: significa “un desafío al rol docente tradicional”, un riesgo de dispersión, pero también una “oportunidad”: es la posibilidad de sostener el proyecto de “enseñar”, volviendo a interpelar a la clase ahora con imágenes, con videos, con otros lenguajes.

En sus modos de interpretar lo que sucede en relación con el manejo de las tecnologías en las aulas, para Silvia hoy en día sus alumnos son “nativos digitales”, mientras ella se identifica como “inmigrante digital”. En ese sentido, en relación con la netbook, experimenta un contraste entre “el esfuerzo que me demanda a mí y la facilidad que tienen ellos” para aprender sobre estas. La elaboración de esta diferencia la conduce a explicar la incorporación de las netbooks al aula como una situación de desafío a lo que ella misma considera su “tarea profesional”: enseñar con las netbooks le impone la necesidad, pero también la oportunidad, de desplegar nuevas estrategias de su parte, la posibilidad de redefinir su tarea como docente y así “reenganchar” a sus estudiantes.

Para Silvia, el PCI habilitó un plano de expresión de una situación que previamente ya vivía como angustiante, algo que ya consideraba una problemática de su accionar en el aula: la tensión por “enganchar” y “motivar” a sus estudiantes.

Silvia, que se compromete subjetivamente con su clase (que, de modo también similar a lo que señala Dubet en su investigación, vive como una confirmación de su personalidad, de sus capacidades subjetivas), a la vez experimenta estos desafíos como algo que no sólo la afecta en su clase, sino que representa la necesidad de un cambio en el rol docente, una transformación de la profesión. Estos desafíos girarían en torno, principalmente, a la diferencia entre lo que considera que “antes” (“cuando me tocó estudiar la secundaria”, “hace veinte años”) estaba garantizado a priori, “el respeto y la atención al docente”, y “hoy”, en el contexto del aula, ya no lo está, producto de una mutación que coloca al oficio docente en una encrucijada.

Asimismo, interpreta este cambio que percibe en las aulas como parte de una transformación mayor: cree estar viviendo un momento de pasaje de la sociedad hacia “una sociedad digital más caótica y más superficial”. Y, así, afirma que, en tanto “oficio”, la docencia se encuentra en un contexto de cambio e innovación tecnológico, pedagógico y profesional que cree, como docente de Historia, tuvo como precedente la aparición de la televisión. Y, ante todo, identifica este cambio en “las nuevas generaciones”, en sus alumnos: en las formas “multitasking de los pibes”, en la “cultura instantánea, del zapping”, en que “ellos ya son nativos digitales”.

En estos distintos niveles de interpretación de los cambios (a nivel de la escuela, a nivel social, a nivel histórico, a nivel profesional), elabora su juicio favorable por el PCI, política a la que considera “maravillosa” y “una oportunidad”, “una herramienta” en términos prácticos. Porque, si bien la introducción de las netbooks ayuda a desorganizar el escenario tal como lo concebía “antes”, al mismo tiempo le brinda un puente hacia los intereses, lenguajes, gustos de sus estudiantes. Durante nuestros intercambios, recurrentemente insistía en transmitirme que el PCI le posibilitó nuevos cuestionamientos “a la forma tradicional de dar clase”. Ella se percibe a sí misma como “una docente activa” y así alteriza con “los docentes anticuados (como Alberto o Marisol) que no quieren cambiar nada”<sup>148</sup>.

---

<sup>148</sup> “*Conversación con Silvia*. Le consulto sobre la posibilidad de hacer una entrevista la semana próxima. Se muestra predispuesta, pero quiere saber qué le puedo llegar a preguntar. Le comento brevemente la experiencia de la primera serie de entrevistas y del episodio con Alberto (docente), que casi entra en pánico cuando le pregunté cómo se imaginaba que sería la dinámica de sus clases si tuviera que usar siempre las netbooks. Silvia me presentó a Alberto en la sala de preceptores, son amigos entre ellos, se ríe pero se distancia. Para ella, Alberto y Marisol son de “esos docentes

¿Cómo se apropió Silvia de los marcos de interpretación, de categorías, de sentidos que promovía el PCI en las capacitaciones que tomó? ¿Qué le permitió en su práctica entender a sus estudiantes como “nativos digitales”? ¿En qué sentido reorientó, se esforzó en redefinir su accionar? Y ¿en qué situación concreta, ante qué desafío actuó en el aula con los jóvenes del curso de “la banda del Alan”?

Durante los meses en que presencié las clases de Silvia, antes de la llegada del PCI a la *Escuela III*, las interacciones se encontraban muy alejadas de la imagen del aula como un dispositivo pedagógico en el que un docente transmite el saber autorizado de modo frontal, simultáneo y homogéneo sobre un grupo de alumnos, “cual sol que irradia su calor y expande sus rayos sobre todos”<sup>149</sup>. La dinámica de las clases de Silvia se asemeja mucho más a la de una lucha cuerpo a cuerpo por la atención de sus alumnos (a un deporte de combate). Con el ingreso de las netbooks a su clase, su lucha por la atención se vio intensificada.

Silvia percibe un quiebre de la simultaneidad en la organización del aula. Ve que la atención se diferencia y se localiza ya no en el docente, sino al interior de los grupos. Percibe la emergencia (o consolidación) de nuevas formas de atención entre los jóvenes del curso.

Sostiene que los chicos “no se enganchan”. Y es común escuchar en las conversaciones entre los docentes y los preceptores sus diagnósticos y quejas sobre el desinterés de los alumnos (“no les interesa nada”, “están dispersos en todo”). Los pibes se “desenganchan”, se “pierden”, “no siguen mucho el hilo”. Silvia hace el ejercicio: cuando ingresa a la clase les pregunta antes que nada “¿Qué vimos la clase pasada, se acuerdan?”. “Nadie anota nada”, me dice con dolor. Garantizar el orden y la calma en el aula es condición necesaria pero no suficiente para Silvia. Como docente, subjetivamente, en su convicción interna, necesita que sus estudiantes se “enganchen” con la clase, que se comprometan en la consigna, para que eso constituya “una buena clase”. Su ideal de una clase, su normatividad sobre su oficio, tiene en este aspecto un punto que no se resigna a negociar. Para Silvia, lo central es que las actividades que ella propone, las lecturas, los textos, las reflexiones, “el mundo intelectual

---

anticuados que no quieren cambiar nada”. Lo dice con orgullo, sabiendo que ella es de las pocas que entre los docentes es reconocida por defender las TIC” (Registro de campo, 09/10/2012).

<sup>149</sup>Dussel (2011) recuerda que esta es la clásica metáfora sobre la que Comenio (alrededor del 1650) fundó el modelo pedagógico en que se legitima la estructura áulica. En este capítulo retomo los argumentos de Dussel (2012) sobre la lucha por la atención que los docentes libran contra las nuevas tecnologías para intentar comprender la situación que enfrentan Silvia, Mirta y Luis en las aulas.

que les ofrece” (como dice Dubet), haga sentido en la experiencia de sus estudiantes. Y este sentido se confirma cuando ella logra constatarlo al ver que “están enganchados”.

El diálogo que entablamos sobre su actividad durante los meses en que participé de sus clases tuvo como temática principal sus reflexiones sobre “el rol docente”. Producir constantemente reflexiones sobre su actividad no es algo que Silvia considere novedoso, “siempre pensé en lo que estaba haciendo y si estaba logrando lo que buscaba” me explica. Sin embargo, es la intensificación de ese nivel reflexivo y la intención manifiesta de traducir estas reflexiones críticas en una reorientación de su “rol” lo que experimenta como un cambio que enfrenta a partir del PCI.

Silvia estudió el profesorado en Historia en la UNLP, y además de haberse especializado en áreas específicas de su materia, siempre decidió continuar haciendo cursos y talleres de capacitación docentes. “Siempre busqué seguir capacitándome (me respondió cuando le consulté qué creía que la motivaba de su trabajo), no solamente por el puntaje, sino porque me interesa conocer más, me apasiona mi materia, y además es algo que necesito como persona: lograr sentirme bien con lo que hago, saber que las clases son buenas, conseguir transmitir algo a los chicos y que a los chicos les quede, que sientan que tienen que comprometerse con la clase porque les interesa”.

La concepción del trabajo docente que expresa Silvia no difiere en lo sustancial de la que analizó Dubet (2006) en su investigación entre docentes franceses de nivel secundario. La descripción que realiza Dubet logra captar la posición que expresaba Silvia a un nivel general:

la puesta a prueba al trabajo del profesor no consiste sólo en establecer un orden escolar cada vez menos ajustado de antemano por los componentes escolares y sociales de los establecimientos. El docente debe *obtener también la adhesión subjetiva de los alumnos* para que estos entren en los universos intelectuales que se les proponen. El trabajo escolar no consiste sólo en engarzar una cantidad de horas de clase, aprender la lección y respetar las reglas; también hace falta que el sujeto se comprometa en ello y dé sentido a esa actividad... Para utilizar términos sencillos, *hace falta que los alumnos estén motivados*. (Dubet, 2006: 179; resaltado por mí)

Lograr “que todos se enganchen”, que “trabajen en la consigna”, que “estén comprometidos en la clase”, que puedan “concentrarse en *una* cosa”: para Silvia, el ejercicio de dar la clase es la trabajosa construcción de un orden que resulta de una serie de condiciones que antes que estar garantizadas a priori debe conquistar en cada situación. La constante sensación de dificultad, y en algunos casos de fracaso, que dice sentir en ocasiones cuando finalizada la hora de clase conversamos juntos rumbo a la sala de preceptores, se disipa totalmente ante las oportunidades en que logra alcanzar con éxito estas condiciones de reunir la atención y enganchar a los estudiantes.

En particular Silvia tiene un problema en su clase que le inquieta en primer lugar: no logra “engancharse” a “los del fondo”.

#### **“Los del fondo”**

“Los de atrás”, “los turros”, “los del fondo”, son vistos por sus compañeros como “los que vienen a hacer quilombo”, los que “distraen a todos”, “no dejan de joder en clase”. A su vez, sus compañeros presentan cierta ambivalencia hacia esta actitud confrontativa de la que “los de atrás” hacen su sello, su estilo, con los docentes y la clase: “siempre te hacen reír”, “a veces, si estoy muy aburrido, me voy atrás con ellos”, “no sé cómo hace Iván, pero siempre termina zafando y pasa de año; es un capo”.

Para los docentes como Silvia, Mirta y Luis, son el grupo más “problemático”, “zarpado”, “conflictivo”, “molesto”, “los más barderos”.<sup>150</sup>

“Los del fondo” hacen alarde de estas clasificaciones del resto. Ello confirma su modo de estar en el aula. Su forma confrontativa que constituye su juego de mix de rechazo y negociación con la autoridad de la escuela. En ese juego de lograr que el fondo del salón sea “zona liberada” (Iván) es un objetivo cumplido. “Venga profe”, provocan Iván, Germán, Gonzalo, sabiendo que Silvia preferiría no hacerlo. Para ellos, los compañeros que se sientan delante, el grupo de los “nerds”, son “buchones”, los chicos “unos bobos” y las chicas “caretas”; los docentes como Luis, unos “anti-chorros”.

---

<sup>150</sup> Para un análisis sobre respeto en las relaciones escolares, ver Núñez (2013).

Fue claro desde el primer día en que Silvia me habló de la disposición de los grupos de estudiantes en el aula que para ella la distribución de los “cuerpos” no era azarosa.<sup>151</sup> La distinción entre los que se sientan *atrás* o los que se ubican *delante* en la clase forma parte del sentido común escolar. Desde la mirada de Silvia, Iván, Germán, Maxi y Agustina son de los alumnos “problemáticos” que se sientan *atrás* en el aula.<sup>152</sup>

En las clases de Silvia, las netbook fueron para “los del fondo” aliadas para sus objetivos: simular, “zafar” la clase, y sobre todo pasar conectados.

Jugar un torneo de Counter entre todos los que estén conectados en el salón, ver una película con auriculares todo el tiempo que dure la clase, tomar una tiza y escribir el pizarrón con el nombre o la dirección de Facebook, escuchar música con los parlantes de la netbook, canturrear a coro una canción de cumbia que no deje empezar o continuar la clase (al grito de “el que no hace palma la liga”), amenazar con retirarse del aula y volver riendo socarronamente luego de cruzar la puerta del curso, dirigirse en un tono ambivalente (entre prepotente y payasesco) a la docente con frases como “qué linda que se vino hoy, profe”, “qué bien que le quedan esos aros que se trajo hoy”, “¿le puedo sacar una foto, profe?”, “guachiturra, ¡me aburro!”. Son todas acciones que “los del fondo” realizan en la clase de Silvia como un modo de diversión, seducidos por el placer de jugar con la ruptura de los límites y de las reglas del aula.<sup>153</sup>

Esta situación no es algo que “los del fondo” oculten. Por el contrario, cuando en una entrevista fuera del curso, en biblioteca, le pido a Iván que me explique por qué actuaban así,

---

<sup>151</sup> La etnografía de Paul Willis (1991) muestra espléndidamente estas diferencias –señala incluso este aspecto de la disposición física en el aula– y oposiciones –morales, grupales, valorativas– entre aquellos estudiantes que “son más próximos a los profesores” y el grupo de los “colegas” que ejerce en el aula una constante disputa contra la autoridad del docente. Willis describe de modo minucioso y brillante esta disputa que analizó como parte central de la oposición de la “cultura contraescolar” (1991).

<sup>152</sup> Para Silvia, el caso contrario, del alumno aplicado, sería aquel que le entrega su atención al dictado de la clase, para lo cual se sienta “delante”, que para ella quiere decir “cerca” del pizarrón y del docente.

<sup>153</sup> Como explicó Willis (1991) en su etnografía, para “los colegas” no es lo mismo controlar el tiempo fuera de la clase que durante la clase: hacerlo en la clase es ir en contra de lo escolar, es la oposición a la autoridad y el tiempo escolar, es sublevarse como estrategia o modo de diversión en el aula. En este caso, Iván y su grupo de amigos acentúan este comportamiento en las clases de Silvia. Tomar las netbooks como aliadas de la distracción funciona para “los de atrás” en especial en su clase.

me responde con cierto orgullo: “Cuando trajeron las netbooks, primero dijeron que los profesores podían ver lo que los chicos hacían desde su máquina con un programa: es todo mentira eso. No lo sabían hacer, entonces nosotros hacíamos los que se nos cantaba. ‘Profesora, estoy estudiando’, y estás en Facebook, estás en Counter, estás en juegos. Como los profes se resignan, llegan a un punto en que dejan de joder. Trabajan sólo con los que prestan atención, entonces no hay problema, nos dejan ahí que juguemos: ‘Bueno, ustedes jueguen pero no hagan quilombo’. Como que hacemos ese arreglo”.

Gonzalo: El Internet es restringido, supuestamente no podés entrar a las redes sociales... es para que no la uses a la netbook como una distracción... Pero si agregás la ‘s’ podés entrar a Facebook, y los vagos que están atrás (en el aula), esos la usan todo el tiempo así, al que no le interesa una materia agarra la netbook y empieza a boludear.

Iván: En Historia (las clases con Silvia), que ya más o menos la teníamos desaprobada, con los chicos nos la pasábamos jugando. Estábamos sentados atrás y nos dejábamos la netbook sobre la falda, ponele, así (me muestra con un gesto la posición de la netbook sobre el cuerpo), como para que no la vea, y jugábamos. Entonces la profe nos decía: “Bueno, chicos, el que no quiere trabajar, no hacer nada, que se vaya directamente a jugar para el fondo y si no que se vayan a dirección y le explican ustedes qué hacen ahí: a mí no me rompan las guindas” (risas). De ahí nos íbamos directo al fondo a jugar (Iván cuenta esto con picardía, entusiasmo, entre risas y con cierta gracia y satisfacción).

(Registro de campo, clase de Silvia, 16/10/12)

Silvia enfrenta esta situación con la angustia de enfrentar un problema que intuye que sólo puede solucionar en parte. A lo largo de los trimestres de clase, su objetivo es lograr sostener, frente al desafío que le representa la apatía que percibe de “los del fondo”, su ideal de brindar “una clase para todos”. Encontró en la llegada de las netbooks también una posibilidad, “una punta”, como le dice, para enfrentar este desafío. En el marco de lo que considera una tensión interna de su oficio, de su experiencia como docente, la tensión entre enseñar y contener, decidió apropiarse de las propuestas del PCI (no en el vacío, o por fuera de sus tramas de conflictividades cotidianas) para “contener, enganchar y si se puede enseñar para todos”. Para Silvia, el PCI es el sostenimiento del proyecto de “enseñar”, sumado a la posibilidad de

volver a interpelar con otros lenguajes que percibe como propios de este tiempo de “nativos digitales”: lo audiovisual.

Esta reorientación estratégica de su práctica, la inclusión de los recursos que identifica en las netbooks, es el resultado de una negociación entre su diagnóstico de la situación adversa y el ideal que concibe de su trabajo. La llegada de las netbooks puso de relieve y habilitó la expresión de esta tensión. Silvia elabora en términos de una narrativa de “crisis” y reconversión el proceso de redefinición de sus parámetros de acción, como resolvió y respondió a la “crisis” originada por la percepción de esta tensión que vivía internamente.

Yo me tuve que replantear toda mi función como docente (me dijo Silvia en una ocasión en la sala de preceptores) cuando me di cuenta, dando clases en este curso (se refiere a la situación “problemática” de “los del fondo”), que no puedo enseñar todo lo que sé. No todo, ojalá. No puedo enseñar ni la mitad. Ahí tuve una crisis. Cuando asumí eso pude empezar a replantearme la función mía como docente. Al punto que hoy se me hace hasta más difícil dar las clases sin las compus (mientras habla, se entusiasma con la explicación; le pido que me explique por qué ese cambio en sus clases). Porque, por ejemplo, las compus me ayudan a enganchar a los chicos que no estudian nada. *Hasta esa función me dan las compus*. Antes que estén mirando al techo prefiero arriesgarme a usar las compus y que en todo caso, si se pierden, los tendría tranquilos escuchando música con auriculares y no rompiendo la clase.

Así, su posición muestra cómo, a nivel de la práctica cotidiana en las clases, la incorporación de las netbooks puede ser traducida en un recurso docente más al que recurrir en el despliegue de las estrategias de contención y negociación de las pautas de interacción en el aula. Las netbooks parecen ser un objeto que introduce, entre otras, también esa posibilidad. En este sentido es que para ella “las netbooks son otra herramienta, no son la única pero sí una muy poderosa que ya no podemos ignorar”.

En el desarrollo de este proceso, que Silvia intensifica a partir del PCI, de redefinición de su actividad docente, las preguntas que expresamente se planteaba ocupan un lugar central: cómo motivar a los estudiantes en el escenario del aula a partir del PCI sin renunciar a sus

objetivos de dar “la clase para todos”; cómo gestionar para sus clases el piso mínimo de “atención” que considera necesario por alcanzar sus objetivos pedagógicos; cómo poder garantizarse esa situación que, según lo que me plantea, en la formación que recibió como docente se descontaba como un presupuesto, como algo ya dado: el hecho de que el dispositivo áulico garantiza un mínimo de presencia, atención, diálogo, interacciones en alguna medida interesadas en el juego de la clase por parte de los jóvenes.

Silvia considera que en los encuentros de la capacitación del PCI sobre “jóvenes y nuevas tecnologías” que realizó en 2011 y continuó luego no encontró las repuestas que buscaba sobre cómo volver a reunir o recomponer el, como ella le dice, “estado de caos permanente” que es el aula. Pero, al mismo tiempo, cree que fue a partir del espacio de reflexión, los debates y recomendaciones que discutió con sus colegas que comenzó a reorientar de un modo para ella más eficaz su estrategia en el aula. Fue un punto de partida para el desarrollo de una estrategia propia. “Nosotros compartimos con los chicos que aprendimos en el hacer, nadie vino a decirnos cómo enseñar.” En este sentido, para Silvia el PCI como política educativa no apuntó a una política de enseñanza.<sup>154</sup> Ella vive estos desafíos como una cuestión que se resuelve a través de producir una estrategia propia (que a su vez en su éxito la confirmaría en su sentido profesional), pero no en la teoría. Para Silvia, hay un reconocimiento a los saberes que circulan en la capacitación, pero los considera un saber abstracto. En cambio, reclama un saber práctico (por eso se ríe de la capacitaciones y del PCI, que fue diseñado “sin pisar el aula”).

En los encuentros de la capacitación nos fueron mostrando algunos de los programas que venían con las máquinas y nosotros muchas veces nos reíamos y los mirábamos a los capacitadores como diciendo “esto a mí no me sirve para nada”, porque, si yo tengo que usar el Google Earth con la banda ancha de la escuela, no lo voy a poder hacer en el aula: no va a funcionar rápido o nunca y en ese rato que hay que esperar los chicos me dan vuelta el curso o se me va la clase entera por ahí. Pero bueno, algunos otros programas no. Algunos

---

<sup>154</sup> En este punto, su posición es similar a la enunciada por Lucas en el Capítulo III, cuando sostiene que para él la situación que vivieron con la entrega de las netbooks se puede narrar con la metáfora del regalo de una bicicleta a alguien que no sabe usarla: “Nos dijeron ‘Tomá la bicicleta y salí andando’”.

programas, como por ejemplo el que te mostraba el otro día, el CMAPS, que está bueno porque todo lo que antes hacíamos en el pizarrón... Ahí me di cuenta todo lo que yo tardaba, todo el tiempo que ellos esperaban, ahí también los perdía. Como todo, ¿no? No me di cuenta hasta que cambié. Por eso, cuando se lo largué a los chicos, les dije: “Yo no les voy a enseñar a usar un CMAPS, *ustedes son nativos digitales, lo lamento*, van a tener que aprender cómo se hace esto”. ¡¿Podés creer que a los dos minutos tenían la mitad de todo hecho?! (se ríe). *Eso también hay que capitalizarlo*, eso hay que darlo como un saber que ellos ya tienen aprendido. Es un saber que está adentro de ellos eso. Yo lo tuve que aprender, probar, ver cómo no se me cerraba. Ojo, ellos pueden llegar de distintas formas al cuadro (se refiere al cuadro sinóptico que se genera con el programa CMAPS), lo que pasa es que aquel chico que antes no lo pensaba, no se enganchaba, ahora la computadora lo está obligando a pensarlo... (hace una pausa y duda). Y además, como es un formato que ellos no sienten tan extraño y que es un desafío, lo usan, se divierten. *Es una fuente más de atracción para mí. Es como cualquier herramienta: tiene riesgo y beneficio.* (Entrevista con Silvia, 11/09/2012)

Silvia es, en cuanto a la formación y a su posicionamiento profesional sobre la mayoría de los puntos centrales del proyecto educativo, una docente que sostiene en lo retórico, en lo teórico, en lo conceptual, la perspectiva que el proyecto del PCI promueve como “revolución” del rol docente, del proceso educativo en “el Modelo 1 a 1”. Sostiene una concepción plural de los saberes, se esfuerza por no fundar la autoridad docente sobre el monopolio del saber legítimo, intenta interpelar a los estudiantes desde aquello que les pueda resultar significativo y a partir de ahí trazar un puente con los contenidos de su materia, con lo que ella cree que es “lo central” del programa, de lo que la escuela “debe enseñar”. Sin embargo, debe sortear las tensiones que el PCI le plantea y reunir el aula, luchar por la atención de los jóvenes, trazar sus alianzas y movilizar sus fuerzas para intentar traducir a estos medios su proyecto. Y dedica todos estos esfuerzos a “recomponer el aula”, a garantizarse ese piso mínimo de atención sin el cual su profesión entra en “crisis”. En sus posibilidades de incorporar otros lenguajes, Silvia espera que las netbooks sean algo así como

una correa de transmisión mecánica desde la cual “se eleven incluso en el lenguaje” los intereses de sus estudiantes hasta lo realmente importante, los contenidos del programa.

Sobre el final del año lectivo, en varias oportunidades Silvia me explica que el año siguiente quiere animarse a experimentar con usar en las clases *juegos de batallas*, los llamados juegos de estrategias. Cree que así los estudiantes “lograrían aprender aunque sea a memorizar los nombres de personajes históricos o de lugares”. Su idea es que de ese modo, “si por lo menos” (este es el énfasis de Silvia comúnmente) aprenden de memoria algunas referencias mediante los juegos, luego esas referencias sirvan para generar algún tipo de “lenguaje” compartido con sus alumnos. “Que uno les hable de los romanos y que algo les suene familiar, así se comienzan a enganchar”.

Entonces, el PCI habilita para Silvia nuevas estrategias. Los juegos de batallas, los videoclips, el CMAPS, representan una variedad de recursos con los que busca el interés de sus estudiantes, a riesgo de perder lo que ella considera “lo central”, el tema elegido para dar la clase. Así, avanza hacia “los intereses” de los estudiantes en la lucha por la atención para “reunir el aula”. Por ejemplo, propone (introduce verticalmente) un tema curricular que le parece central para el programa de su materia, como la Revolución francesa, pero ahora, ante una redefinición de sus estrategias docentes, decide que el tema sea tratado con un video de música de Lady Gaga como material didáctico, algo que, espera, capte la atención de sus estudiantes.

### **Silvia, Lady Gaga y la Revolución francesa**

Mientras Silvia se organiza, voy pasando por los grupos saludando. Todos trajeron las netbooks. Silvia se estuvo preparando para esta clase. Me pidió especialmente que viniera y la ayude. Hoy es el día en que decidió incursionar e ir a sentarse “al fondo” del salón y cambiar la disposición de los bancos. Separa la clase en grupos de tres o cuatro. Le da al aula una distribución radial. A mitad de la clase Silvia pasa a sentarse atrás, en el banco de Sofía y Florencia, que pasan a sentarse adelante, en su escritorio cerca del pizarrón. Mientras, los grupos conversan entre ellos. Silvia tiene la intención de cambiar la distribución del aula y poner a todos “en ronda” con el objetivo de ganar territorio a “los del fondo”.

Desde allí, de pie apoyada contra la pared, comienza a exponer brevemente el tema: la Revolución francesa. Nadie sostiene la atención en la conversación colectiva que propone Silvia más de cinco o diez minutos consecutivos. Todos atienden a los celulares o a los comentarios del grupo de Facebook. Incluso noto que algunos, como Nadia, que dibuja en Paint, están directamente abocados a otras actividades en sus netbooks.

En su presentación, Silvia despliega una estrategia que ya le he visto otras veces, de la que hemos hablado. Recurre a los medios como sus aliados durante la exposición. Mientras va hablando, dice frases que remiten a imágenes de los medios con las que busca la atención de la clase: “Hay un capítulo de Los Simpson en que Homero es parte de la Revolución francesa, ¿se acuerdan?”. Luego refiere a un documental en que se recrea el momento en que rueda la cabeza de Luis XVI, “¿Alguno lo vio?”. “Les traje para que veamos un video de Lady Gaga que habla de este tema, ¿se acuerdan la letra de la canción?, ¿alguien la conoce?”. Con ello intenta que todas las “sigan”.

Silvia seleccionó en YouTube el videoclip de una canción de Lady Gaga, la cantante estadounidense, cuya letra habla sobre la Revolución francesa.<sup>155</sup> En el video, la canción está subtitulada. A Silvia le lleva alrededor de unos veinte minutos, pero finalmente logra que la mayoría de los grupos se conecte para verlo. La consigna que les propone es que copien parte de la letra y luego la expliquen relacionando lo que dice la canción con lo que leyeron en la fotocopias sobre el tema, más lo que ella acaba de explicar al comienzo. Intenta que los chicos se concentren en el estribillo, que repite el lema “igualdad, libertad, fraternidad”. Camina recorriendo todo el salón, pasando grupo por grupo.

Cuando pasa por el grupo de Germán, Lucas y Ayelén, junto a quienes yo estaba sentado, nota que ya se encontraban viendo otros videos distintos. Entonces les pide que dejen de hacer eso y les asigna otra tarea: que busquen en alguna otra página de Internet qué quiere decir la canción cuando habla de “tres Estados”, de “guerras napoleónicas”, de “feudalismo”. Los tres jóvenes comentan a continuación sus pareceres sobre el video. Ayelén dice que le gustó pero que no conocía a la cantante. Germán, que le resultó un “embole”. Y Lucas, que le pareció piola pero que no entendió la letra.

---

<sup>155</sup> En el siguiente link se puede encontrar el video de la canción: <http://www.youtube.com/watch?v=kJULC0jsgdA>

Si bien las impresiones de los jóvenes con la consigna no parece cumplir las expectativas de Silvia (porque en verdad no conocían esa música, o no les gustó, o no lo comprendieron), ella se muestra de todos modos conforme, porque logra que presten atención a su propuesta y que por unos minutos conversen sobre el tema.

(Registro de campo, clase de Silvia, 16/10/2012)

#### *Entrevista en la sala de preceptores con Silvia*

Nicolás: Te quería preguntar por la clase de recién. ¿Cómo te parece que resultó usar las computadoras para ver el video? ¿A vos te sirvió? ¿Cómo lo viste?

Silvia: Mirá, este año a mí ya en otros cursos me dio resultado el hecho de llamarles la atención con algún video, con alguna música. El video este, por ejemplo, de Lady Gaga sobre la Revolución francesa para explicarles la Revolución francesa. Porque hoy los chicos aprenden y comunican en la multiplicidad. Por lo tanto, ahora tenés que ser rápido, no darles una tarea que puedan tardar tres o cuatro clases porque se desinflan. Ellos necesitan hacerlo ya, ¿sí? Entonces, el momento de atención es con mucho esfuerzo el momento de clase y a lo sumo proyectarla si es que tienen que armar algo en grupo. Cuando más grande son (los estudiantes), estas cosas sí las puedes intentar pactar. Puedes jugarte y decirles: “Para esta clase y durante las tres que vienen lo damos”. Pero si son grandes. Si son más chicos, como estos, no, imposible. Si son más chicos como estos que están en 3° es armarse de valor para lo que sale ya en ese momento. Incluso podés ponerlos a grabarse entre ellos.

Nicolás: Sí, está buenísimo, lo vi cuando lo intentaron hacer en la clase el otro día. Uno entrevistaba a otro compañero sobre los temas de la fotocopia.

Silvia: Sí, uno dice “ok, está buenísimo” porque conoce los temas. Vos conoces la Revolución francesa, no a Lady Gaga. Para ellos te aseguro que es al revés. Para ellos muchas cosas fueron no significativas, pero ¿qué sí era significativo para ellos?: la música. Entonces *ya les quedó*, y en vez de repetir la letra de Lady Gaga, repetían lo de la Revolución. Entonces, el estribillo, cuando canta “pan, pan, pan”, ahí se dispara el tema: “pan” por qué, “igualdad” por qué, “fraternidad” y “libertad” qué son. Y con eso empezás a armarte de valor y a pensar algún disparador más profundo. Ojo (hace una pausa, modula el tono de voz y aclara), pasa rápido también, es una oportunidad, pero me ayuda a convocarlos acá... El problema es cuando esto lo tenés que formalizar: ahí ya no les gusta.

Nicolás: ¿Formalizar sería tomar eso en un examen? ¿Qué sería?

Silvia: A ver... Por ejemplo, yo les hice que escribieran la letra de esa canción de Lady Gaga, ¿no? Bueno, les pedí que se sentaran a escucharla completa y que la escriban, ¿no? La primera vez que se los pedí no la hizo ninguno: ¡ninguno de toda la clase! (enfatisa indignada). Cuando es algo que tampoco vamos a decir que es pedir mucho. Era ir copiando los subtítulos. De todos modos, no les pareció algo que ellos tuvieran que hacer, *no lo vieron divertido*. Se ve que ellos transcribir lo consideran aburrido. Ahí me di cuenta que con un minuto y medio de la canción ya era tiempo suficiente. Ahí me dije (se entusiasma) “bueno, un minuto y medio de la canción me puede servir igual si los engancho”. Es decir, les acorté la consigna. Les acorté el tiempo en que ellos tenían que concentrarse con eso que ellos consideran “aburrido” y que para nosotros es central, ¿no?

(Entrevista con Silvia, 16/10/2012)

Ahora bien, Silvia se resiste a que este movimiento hacia los intereses de los estudiantes habilite la incorporación de temáticas a la clase “de abajo hacia arriba”, no está dispuesta a negociar la centralidad de las temáticas de sus consignas. No todos los usos de las netbooks están habilitados en sus clases y considerar los gustos, intereses, lenguajes de los jóvenes del curso un insumo de su estrategia de captar su atención no es algo que logre traducir en su práctica sin conflictos, contradicciones, dudas, cuestionamientos. Por ejemplo, no logra contener los comentarios despectivos que realiza sobre los usos que Facu, Maxi o Flor hacen de las redes sociales en el aula (comentarios de los que muchas veces se arrepiente mientras conversa conmigo, por el tono utilizado). “¿Me puedes explicar vos qué hacen todo el día en Facebook? En la casa se la pasan con el Facebook, vienen a la escuela y lo mismo. No entiendo qué hacen tanto tiempo ahí.” Lo que en la sociabilidad juvenil entra en acción con los recursos habilitados por las netbooks, en el aula es considerado por Silvia como algo no sólo improductivo, sino a su vez incomprensible. Para ella, “jugar con las netbooks no es aprender de las netbooks, porque eso ya lo saben hacer”. Cuando en varias oportunidades le he preguntado qué cree que hacen los jóvenes tanto tiempo en Facebook, responde invariablemente: “Perder el tiempo, eso es lo que hacen, perder el tiempo nada más”. Silvia tiene una competencia contra los usos que “dispersen el aula”, y Facebook es “la primera estación de un tren de dispersión”.

Por ello, para Silvia la netbook es un “arma de doble filo”, que permite la dispersión en usos improductivos, pero a la vez sirve como herramienta en la lucha por la atención de los estudiantes. La diversidad la obliga a multiplicar recursos si quiere sostener la interpelación de los intereses, en la lucha por reunir la atención contra las derivas latentes que representan en este sentido las netbooks.

### **Luis: “Con las netbooks pasó todo menos lo que tenía que pasar”. La purificación del objeto-netbooks**

*“Instructivo para dar una clase de modo antiguo:* Al llegar a la puerta y ver al alumnado, imponer una cara sin gracia ni agrado y ordenarle pararse al lado del banco para saludar, pues de este modo se demuestra autoridad; luego de ubicarse en el centro del aula comprobar un silencio sepulcral para poder indicar los modos de comportamiento del aula, los cuales deben acatarse con firmeza y sin contemplaciones, logrando así captar la atención de los aprendices nombrándolos solamente mediante su apellido. Además no debe olvidarse indicarles que está prohibido tutear al docente, retirarse del aula, utilizar dispositivos móviles de cualquier tipo e ingerir alimentos. De ser estrictamente necesario, no sonreír ante cualquier expresión humorística y de existir, reprimirla en la calificación del alumno, ni mucho menos permitir distracciones que atente contra el estudio y la armonía del curso. Al finalizar la hora, demostrar solo una sensación mínima de complicidad, dejando clara las metodologías educativas a utilizar y los contenidos a dar. Retirarse con un saludo formal y sin sobre saltos para no alterar el clima ordenando actividades a realizar para el próximo encuentro” [Escrito paródico de Agustina, utilizado como entrega a la consigna de Luis que pedía a los estudiantes que describan qué consideraban una buena clase].

Luis tiene 48 años, es profesor de Lengua y recibió la netbook del PCI en 2012 en la *Escuela III*, en la misma partida en que la recibieron los jóvenes del curso. La práctica de Luis se acerca al estilo docente que Noel (2009b) caracterizó como *normativo*<sup>156</sup>. A través de

---

<sup>156</sup> “Hemos optado por denominar normativo –al tipo de agente del sistema escolar– que a sus posicionamientos y comportamientos parece subyacer la premisa de la prioridad de la norma, esto es, de que son las prácticas las que deben siempre, idealmente, sujetarse a las normas, y no al revés. Allí donde esto no suceda, la falta de ajuste entre prácticas y normas será leída casi siempre en términos

comprender la posición que elaboró en torno a la llegada de las netbooks a las aulas, es posible identificar también la posición de otros docente con los que trabajé, como Alberto, Marisol o Eduardo, que se esfuerzan por lograr la purificación del objeto (Latour, 1995) de todos los sentidos y elementos que consideran “no-escolares”. En una de las primeras clases de Luis en las que participé, quiso expresarme directamente que aún no tenía planificado incluir las netbooks en sus propuestas didácticas: “Yo a los chicos les hago pegar el régimen de convivencia en la carpeta. En el reglamento está escrito que cada uno (cada docente) decide cuándo y por qué usar las compus”<sup>157</sup>.

Luis comparte la tónica recurrente sobre la netbook como fuente de distracciones en el aula y sostiene que su inclusión en las clases sólo se podría dar una vez bloqueada la posibilidad de conectarse a Internet. Por ello, las netbooks para Luis son un vector de fuerza contrario a su objetivo de que los estudiantes “trabajen”.

### **Luis y las netbooks**

Entro al salón cuando Luis ya comenzó la clase. Me recibe con un saludo tranquilo y sigue dando vueltas entre los grupos, pasando por los bancos. Al comenzar la clase ha entregado a los estudiantes una fotocopia de un cuento y la consigna es que encuentren los verbos regulares e irregulares, que los marquen, que encuentren el hilo de la historia, el argumento, la secuencia narrativa. “Lean, vamos, che, trabajen”, pide Luis mientras circula por los bancos. En su recorrido constante se demora con Iván, Germán, Maxi y Ezequiel, que están sentados juntos en el fondo del salón, cerca del grupo de las chicas con Flor y Sofía, como de costumbre.

Luego de saludar a Luis, camino al fondo del salón y me siento junto a ellos. Mientras Ezequiel lee la fotocopia que Luis le entregó, con Germán, Maxi e Iván hablamos de fútbol (de qué cuadro somos hinchas, de los partidos del fin de semana, de los mejores jugadores).

---

individuales –esto es, como desvío o patología– y condenada en términos de una moral fundada sobre la responsabilidad individual, deudora de la universalidad del ciudadano racional y responsable por sí mismo que la escuela moderna tuvo a la vez como modelo y como objetivo” (Noel, 2009b: 10).

<sup>157</sup> “La utilización de tecnología como recurso pedagógico dentro del aula estará a cargo del docente sólo cuando este considere pertinente su utilización”. Página 18 del *Acuerdo de convivencia de la escuela*.

Germán busca fotos en el celular y me las muestra para explicarme por qué, según un cuadro estadístico que me resulta inentendible, Tévez nunca podría alcanzar en su carrera más goles que Messi. Iván es muy fanático de Boca. Germán y Maxi se burlan de que siempre va con la misma ropa al colegio: el conjunto deportivo de campera y pantalón Adidas del club.

Las chicas se suman a la conversación cuando Sofía me señala una de “las obras” del curso que Iván pintó con los colores de Boca en la pared del aula. Luis escucha y se queja del estado de las paredes, de la suciedad del aula, del estado de los vidrios, de las pintadas con aerosol. “Están todas las paredes pintadas hasta el techo, no puede ser”, les reprocha. “El salón, cuando empezó el año (dice mientras señala las paredes y sube el tono de voz, llegando por momentos a gritar) estaban todas recién recién pintadas por la cooperadora. Miren ahora lo que es esto. No puede ser. Siempre igual.” No recibe respuesta de los jóvenes, que lo miran como si les pareciera que estuviera exagerando su indignación. Luego de esta intervención, Luis continúa recorriendo los bancos.

Arriba de los bancos están los exámenes que entregó al comienzo de la clase, cuando yo aún no había llegado. Los tres, Iván, Ezequiel y Germán, tienen la hoja sobre el banco; cuando las miro no puedo evitar comentarles: “¿Los tres se sacaron un uno?”. Los chicos ríen. “Sí, no queríamos hacer diferencia, los tres valemos lo mismo”, me responde Ezequiel con ironía. Maxi le dibuja un cero a la derecha del uno de Iván, sobre el margen superior de la hoja: “Ojo que el de él es un diez”. No habíamos dejado de reírnos que ya Luis estaba encima de nosotros retando a los chicos: “Vamos, Maxi, ponete a trabajar que tienen que levantar la nota, vamos”. Maxi sacó un seis.

La actitud de Luis ya hace unas semanas viene siendo concentrar toda su actividad en presionar con la amenaza del cierre de las notas. En las pocas instancias de negociación que puede entablar invoca como única arma propia “la nota”. La reacción del curso es ambivalente. Por momentos expresan su enojo. Le reprochan que sólo le importe tomar examen y cumplir con lo que perciben que para él es algo autoimpuesto. En otros gritan cosas como: “Tengo que estudiar”, “Profe, venga que tengo que aprobar”, “Mire, profe, estoy trabajando”. Cuando todos los grupos empiezan a solicitar la presencia, atención y palabra de Luis, siempre a los gritos, él intenta responder pidiendo calma con seriedad.

Luis camina el salón de un lado a otro. Es noviembre y hoy hace mucho calor. La única ventana enrejada del salón está abierta de par en par. Luis que está de camisa, jean y zapatillas

y se lo ve transpirar. “Hoy están todos como locos porque les entregué las pruebas”, me comenta al pasar. Luis vive sus clases como una pelea cuerpo a cuerpo, grupo por grupo, para que “lean y trabajen” en la consigna.

Cuando habla con Maxi y Germán, les pide que, “ya que están con eso abierto”, busquen en la netbook de Maxi cómo serían las opciones correctas del examen. Mientras buscan en Google amuchados alrededor de la netbook de Maxi, aprovecho para leer la consigna del examen. Me sorprende. El tema es el que vienen trabajando desde agosto: conjugaciones verbales. La consigna consistía en que los jóvenes indicaran el tiempo verbal en oraciones como: “si hubiera conectado el Facebook lo habría visto”, “llamé al delivery para comerme una pizza”, “soy feliz jugando juegos de estrategia”. Sospecho que Luis tuvo la pretensión de nombrar cosas y palabras que identifica como afines al mundo de los jóvenes.

Cuando, luego de un rato, me siento junto al grupo de las chicas (Nadia, Paula, Denis), veo que también ellas sacaron todas un uno. Les hago los mismos comentarios en tono chistoso que a los chicos y me contestan que la única que no sacó un uno fue “la traga” de Juana, que sacó cinco. Juana ríe “Cinco, no me fue tan mal como a estas turras. Igual desaprobé, profe”. Cuando me acerco a conversar con Luis sobre los exámenes, me dice que a todos en general les fue muy mal porque no se esfuerzan y sobre todo porque cree que estar tanto con el celular y la computadora los lleva a creer que pueden escribir sin reglas, sin prestar atención a la ortografía, a la gramática, a las conjugaciones, etcétera.

Para Luis, lo que los jóvenes del curso hacen en las redes no sería escribir, sino más bien hablar. En su visión, las redes sociales son pura oralidad, mientras que en sus clases deben trabajar sobre el texto y la escritura. Me dice: “Hoy es todo a través de la computadora, pero no puedo considerar, “eeeeeh loccooooo” como una práctica de escritura nunca. Eso es oralidad pura. Y ellos lo tienen que entender. Ahora les tocó entenderlo a través del examen, porque no me prestaron atención cuando les quise explicar antes”.

(Registro de campo, clase de Luis, 30/09/2014)

La posición que Luis toma frente al vínculo que los jóvenes construyen con las netbooks se asemeja a la que desarrolla Sibila (2008): estas tecnologías son desgastantes para la subjetividad de los jóvenes; los jóvenes son exhibicionistas compulsivos de su intimidad en las redes sociales; estos son dispositivos que les producen algo similar a una adicción que los

construye en su creatividad; las formas de escritura en los espacios online son formas degradadas. Así, por ejemplo, lo que los jóvenes hacen en las redes, para Luis no es escribir, sino más bien hablar.

Creo que por ahí los chicos deberían estar un poco afuera, leer, hacer otras cosas que no sean sólo estar hablando por la compu. En mi casa me decían que mirar mucha televisión me idiotizaba, porque me compenetraba tanto que no respondía cuando me hablaban. Y los chicos están jugando y no pueden dejarlo; se genera como una adicción que admito que a mí también me pasa. Creo que algunas cosas están diseñadas para que se genere *una adicción*. En cuanto a la práctica de escribir, no creo que pierdas la habilidad de escribir, pero también dicen que cuando escribís con tu lápiz y tu mano se ponen en juego muchas actividades cerebrales y que necesitás tener buena coordinación, que es diferente que escribir en el teclado. Hoy en día escribimos a mano cosas que vamos a terminar pasando a la computadora. Todo tiene su pro y su contra. Y la contra de esto es que los chicos creen que lo que hacen enviando un mensaje o chateando es escribir, y entonces ahí tenemos que trabajar nosotros para que eso no sea una contra tan grave.

“En el primera instancia y hasta que se demuestre lo contrario (me dice Luis mientras conversamos en una entrevistas a solas), para mí, que estén todos en las netbooks utilizando lo que cada uno quiera, haciendo la suya, es exactamente lo contrario que estar aprendiendo o estudiando”. Así, lo que los jóvenes del curso hacen conectados para Luis se reduce principalmente a “jugar”, y la disposición, la actitud que les requiere jugar es lo opuesto a la que él se esfuerza en transmitirles para que puedan “concentrarse en el texto”. Las clasificaciones de Luis en este sentido son claras: lo que él llama “jugar” (que asocia a estar conectado, a que “se emocionen”) y lo que nombra como “trabajar” (concentrarse en la consigna, leer en silencio, seguir su propuesta) son actividades que en el aula son incompatibles. No tan subrepticamente, se trata de la oposición escolar entre razón y emoción (Dubet, 2006), en la que para Luis las netbooks quedan asociadas a la emoción y lo lúdico.

En las ocasiones en que Luis pedía mi opinión sobre cómo funcionaban sus clases, solía contraponerse a mis impresiones, en particular cuando argumentaba contra lo que consideraba de mi parte una posición “demagógica”, ya que sostenía “pedagógicamente no es tan fácil aprender jugando”. Para él, “la escuela tiene que enseñarle a los pibes a sostener el esfuerzo, la constancia, la idea de que con voluntad las cosas se logran, no todo el tiempo con el televisor prendido o que por estar entretenido ya estas aprendiendo”. Entretenimiento y consumo, cuestiones que asocia a las netbooks, son elementos que no forman parte del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Luis me cuenta sobre sus intentos de utilizar las netbooks en las clases. “Cuando me ponía con un grupito a explicar el Word, el resto se conectaba y se me metía a los juegos en red. Y si no, ¿sabés qué?, se te meten todos en Facebook: ‘Eh, acá piola con el boludo de Matemática’, ‘En el salón con el chabón de Historia’ (parodia una voz que sería la del joven que realiza el comentario en Facebook). Yo les advertí: córtenla con los jueguitos, córtenla con Facebook, pónganse con el Word, pero la tentación es más fuerte. Entonces pasó lo que vos viste: les dije ‘Chau, cierran esa computadora’. Vos me dirás ‘se corta el vínculo tecnológico’; ok, si se corta lo siento. Porque, claro, los juegos en red son un éxito, el Facebook y el no sé qué también, todo un éxito, pero después qué hacés con los pibes que no saben los tiempos verbales. No pasan, repiten. Y ahora viste que repetir es casi imposible, y entonces pasan de año. Ojo, yo estoy a favor de cosas como la continuidad pedagógica esta que sacaron ahora (se refiere a la reforma que impulsa la continuidad en el trayecto formativo por sobre el modelo de repitencia y que en estas semanas estuvo en todos los medios nacionales en debate a raíz de la polémica por la reforma en el nivel primario en la provincia, que impide que los estudiantes repitan los primeros años del nivel primario). Estoy a favor también de la idea de las netbooks, pero como un regalo para cada uno o para el chico que no tenía una computadora. Ahora, para enseñar los verbos, para explicar estructuras, no. En estas condiciones no, en este estado de quilombo que hay ahora no. Antes, cuando vos tenías un cierto respeto, podía ser que

funcionara, pero si ahora le sumás esto, no, no ayuda. (Entrevista con Luis, 14/08/2014)

Luis intenta ser inflexible en un punto: el momento en que cada estudiante logra estar concentrado leyendo su texto en silencio, cada uno de modo individual, es el momento que, por más breve que sea, representa la consumación de sus esfuerzos, y es donde para él acontece el aprendizaje. Las oposiciones que constituyen su modo de entender la efectividad de su acción concreta son precisamente las que los usos juveniles de las netbooks disolverían. Por eso batalla en marcar los límites entre los usos autorizados y no autorizados con sus estudiantes. Así, por ejemplo, leer es una acción individual y para Luis jugar implica a otros; leer es concentración y jugar emocionarse, dispersarse. El intercambio colectivo tiene que ser separado del trabajo sobre la concentración en el texto; el aprendizaje es individual, como lo es la evaluación que él como docente realizará de cada uno de sus estudiantes. Al sostener esta postura “poco simpática”, como él la llama, Luis cree que logra “ser sincero” con los estudiantes, ya que, basado en su propia experiencia, considera que el conocimiento es resultado de un proceso de esfuerzo personal, intransferible: “Me recibí cuando entendí que el esfuerzo era ir a contramano de todo lo que se te ofrece como dispersión”, “Mi objetivo es que ellos también vean el trabajo como un valor. Si yo pude lograr recibirme, ¿por qué ellos no?”.

Proyectando esta postura general sobre la inclusión de las netbooks en particular, Luis sostiene que no tienen que ser para el entretenimiento ni para el consumo, sólo para los programas “serios”, como el Word para Lengua y el Geogebra en Matemáticas. Es decir, aquellos programas que remitan directamente a las exigencias escolares. Luis identifica que para algunos de los jóvenes del curso, como Maxi, las netbooks son sinónimo de las redes sociales pero desconocen los programas vinculados a las consignas que él les asigna: el Word, el Excel, incluso recibir un mail con archivos adjuntos. En el último trimestre del año, con poco tiempo y demandado por las exigencias de las evaluaciones y entrega de notas, decidió prohibir del uso de las netbooks en el aula por considerarlas una “pérdida de tiempo”, incluso desistiendo de su postura de permitir utilizarlas para tomar nota de sus dictados.

Cuando recién arrancamos (el año) les dije a los pibes “vamos a hacer el intento de usar el Word con las computadoras”, que es el único momento en que lo podés intentar: cuando recién empieza el trimestre y están todos contentos, entusiasmados, traen las computadoras, vienen con ganas. Igual, era un quilombo bárbaro porque no siempre andaba totalmente Internet, entonces tenía que dejar a los pibes que fueran casi hasta la esquina para enganchar la señal de un ciber que hay acá cerca que tiene buena señal, que hace que ande todo más rápido. ¿Y sabés todo para qué?: ¡para que puedan activar el Word! Bueno, igual lo intenté y lo hicimos. La contra fue que a muchos les tuve que enseñar a usar cosas elementales de computación, porque para varios era todo nuevo (hace una pausa). Bueno, qué te voy a contar a vos, que andás con eso (se refiere a mi investigación). El tema es que en todo ese laburo tremendo me pasa que encima les tengo que enseñar a usar el Word. (Registro de campo, clase de Luis, 27/08/2014)

Luis conquista así un argumento de lo que en un primer momento había compartido con otros docentes: sus estudiantes no son “nativos digitales”, ellos no hacen un mejor uso ni son hábiles sobre todas las posibilidades que traen estas tecnologías; incluso sostiene que sobre ciertas cuestiones son menos hábiles y conocen menos que él. “Lo vi en las clases. En el hacer ellos meten mano, no tienen miedo, y entonces parecen seguros, pero si les pedís que armen un cuadro de doble entrada en el Word, ¿qué pasa? No saben. Si les mandas un mail, ¿qué pasa? No saben imprimirlo”. Luis percibe que sus estudiantes sólo son conocedores de lo que considera “todo lo que tiene que ver con las redes, los jueguitos, los videos”, el conjunto de habilidades que asocia al entretenimiento y que distingue/opone a la habilidad sobre los programas de ofimática.

Para poder ser introducidas en la clase de Luis, las netbooks deben ser objetos purificados de sus sentidos lúdicos. Los usos legítimos en la idea de Luis serían aquellos que traccionen al estudiante hacia el texto, la concentración individual, la propuesta, la consigna.

Yo también soy universitario (se enoja conmigo mientras me responde), entiendo bien que la escuela no va al mismo ritmo que el cambio cultural, que las

tecnologías, que vamos más lento. El tema es que hoy, si la escuela, si yo no te enseño esto, ¿quién lo va a hacer? Yo le tengo que enseñar lo que está en el programa, no perder el tiempo viendo qué quiere cada uno, porque si no es una locura. Cuando explico, no sé, por ejemplo tiempos verbales, dicto lo mismo para todos, cuando explico algo más complejo, lo mismo. “Estoy feliz”, les pido que lo analicen, ¡y me dicen que “feliz” es un verbo! Vos lo escuchaste el otro día, sos testigo. Y estamos hablando de chicos que están en los últimos años del nivel secundario, no de recién ingresados. (Entrevista con Luis, 14/08/2014)

No obstante esto, como ya mencioné, Luis está “a favor” del PCI como reparto masivo de netbooks. De un modo casi inversamente simétrico a Silvia, para Luis el PCI es sólo el reparto de netbooks. En su experiencia no habilitó, como en Silvia, un proceso de redefinición del “rol docente”. Para Luis, las netbooks son un regalo (en alguna oportunidad me ha dicho que las considera un regalo político)<sup>158</sup> y en su escala de prioridades para el desarrollo de la política educativa no están en los primeros puestos. Cree que “en política educativa hay mucho antes otras necesidades de que ocuparse”. Sin embargo, enfatiza que valora que los chicos reciban una netbook. “Está buenísimo”, me repite cada vez que tocamos el tema explícitamente, pero siempre son un objeto que coloca por fuera de las necesidades de la escuela:

estoy a favor de las netbooks como un regalo. Para el chico que no tenía una computadora me parece que estuvo muy bien en lo personal. Como regalo para los pibes, está buenísimo. Porque así como está planteado que funcione el plan,

---

<sup>158</sup> “Mirá que voy a ser sincero”, me dice Luis mientras se ríe respondiendo a la insistencia de mi pedido por encontrarnos con más tiempo para conversar por fuera del momento de la clase. “Sí, claro (mi respuesta no fue en el tono amable que solía tener con Luis), no espero otra cosa...”. “Sí, bueno, pero no te va a gustar lo que te voy a decir porque ya sabés que para mí esto (se refiere al PCI) es una cosa con la que estoy de acuerdo, pero lo hicieron en principio para la foto, para armar la noticia: ‘dimos cinco millones de computadoras’, y chau. Por eso te digo que son regalo. No lo quisieron hacer en serio, si no hubieran puesto plata, como Estado nacional digo, ¿eh? Estoy hablando sobre lo que pienso que como Estado deberían hacer”. Luis va subiendo el tono mientras habla. “Porque vos bajaste las netbooks, ok, te sacaste la foto, ok, saliste con Cristina que habló lindo, sí, todo bien, pero después, ¿qué hacemos? No podés sobreexplotar a todos los docentes pidiendo que enseñemos computación a los pibes. No es mi trabajo” (Registro de campo, clase de Luis, 07/11/2014).

es un regalo. Así como está, es un regalo de la escuela para el chico. (Entrevista con Luis, 03/09/2014)

El proceso de purificación de los sentidos lúdicos que Luis emprende sobre las netbooks le insinúa un tiempo que valora excesivo. Ante la necesidad de producir mediante las distintas instancias de evaluación las notas requeridas por la normativa, ve estos esfuerzos como una “pérdida de tiempo”. Es dentro de esta comparación que se comprende que, a la vez que expresa su juicio favorable sobre el PCI como una política de “inclusión social” (y en ese sentido entiende las netbooks como un “regalo” de la escuela hacia los jóvenes), las vea como “una pérdida de tiempo”. En la encrucijada de los tiempos exigentes, entre su responsabilidad sobre las notas y la de enseñar los programas serios, sus prioridades son claras.

**Mirta: “El libro no se conecta a Facebook”. El docente como “curador” de contenidos**

Yo le regalaría libros a todos. Compro yo los libros y se los doy a los chicos. Así me saca la angustia de si tendrán o no tendrán el texto, si tuvieron la plata para imprimirlo, si tienen o no tienen rota la netbook. Así también pierdo una banda (de libros al prestarlos). Pero para mí no está mal. Si alguien se lo quedó es porque le gustó, es porque lo va a leer, es porque logré que le interesara. Yo me re puteo con los bibliotecarios que no prestan los libros: ¿para qué carajo los querés ahí juntando polvo y mugre? Si los rayan, los rayan, si los rompen, los rompen. No tienen que ser un objeto de culto ahí en el pedestal sagrado: los libros se tiene que usar, tienen que circular, si los rayan es que se los apropian, que los marquen, que hagan un vínculo con eso. Los libros son preciosos. Para mí nunca van a desaparecer los libros por más computadora e Internet que haya, porque son otra cosa. Primero, que no todo está en Internet. Y no todo lo que está en Internet sirve o es creíble. El tema es que para ellos (los estudiantes) Google es como *el oráculo de Delfos*. (Entrevista con Mirta, 11/11/2014)

Mirta tiene 37 años, fue docente durante 2014 de la materia Prácticas del Lenguaje en el curso de “la banda del Alan”. Como docente en otra escuela en 2011, recibió con entusiasmo la netbook del PCI.

La conocí por recomendación de Flor, que durante un recreo, mientras Mirta atravesaba caminando la muchedumbre hacia la puerta de salida, la señaló diciéndome “Esa es la profe que tenemos este año que siempre usa las netbooks”.

Me alegra que los chicos lo reconozcan (me dice Mirta mientras la acompaño a la salida del colegio hasta su auto), porque es mucho esfuerzo para mí preparar una clase donde entren las computadoras. Un día estuve escaneando una novela de noventa páginas, y es muchísimo tiempo. Me mató la cantidad de tiempo que tuve que gastar en hacer eso: nunca más escaneo algo así. El libro es un invento insuperable. (Registro de campo, 08/08/2014)

La trayectoria y el tipo de formación de Mirta encuentra puntos de contacto con la descripción que Noel (2009) ha realizado de los docentes que llama “pragmáticos”<sup>159</sup>: una formación culturalista en ciencias sociales, de pedagogías críticas, rechazos a la rigidez de las tradiciones escolares y una primacía de la práctica por sobre las normas para resolver los problemas en el aula. Por ejemplo, a diferencia de la clase de Silvia o Luis, en su clase todos los estudiantes tienen su celular sobre el banco y cada uno de ellos puede atender en cualquier momento una llamada, y Mirta jamás les reprocha esto; por el contrario, les pide que reflexionen si era una llamada de emergencia o algo que podría esperar al final de la clase.<sup>160</sup>

---

<sup>159</sup>“Según la visión de los pragmáticos, la relación entre normas y prácticas es exactamente la inversa: las prácticas deben siempre primar sobre las normas, y allí donde entren en conflicto, son estas las que deben flexibilizarse, tanto como sea posible para restablecer el acuerdo [...] Así, allí donde el concepto clave de los normativos era el de responsabilidad, cuyo sujeto es el ciudadano universal de la ideología moderna, aquí el concepto clave es el de ‘cultura’ y, específicamente, el de ‘cultura popular’ [...] las explicaciones de esos informantes que hemos denominado pragmáticos asumirán la forma habitual de una retórica ‘culturalista’ siempre que se dirigen a nosotros –esto es, una forma de argumentar que hace de ‘la cultura’ un omnipresente principio explicativo, una caja negra que da cuenta de todo sin explicar cabalmente nada” (Noel, 2009b: 12-15).

<sup>160</sup>“Mirta: Yo no es que voy a estar retando a todos los que asomen el teléfono en clase. Si lo agarraste un segundo, bueno, pero sí si lo tenés todo el tiempo en la mano y no me prestas atención y no haces la tarea. Yo puedo dejar que uno trabaje y escuche música con los auriculares. Porque es lo que

No se molesta porque Maxi o Ezequiel usen “visera” en la clase. “No puedo empezar desde Adán y Eva”, me dice, mientras me comenta de una discusión que sostuvo con la preceptora del curso que le solicitaba su ayuda para lograr que los estudiantes no usen gorras mientras están en el aula.

No puedo perder tiempo de la clase (habla con convicción) en pelearme con uno para que se saque la visera. Si me cuesta mil años que se sienten, que no griten, que presten medianamente atención... *si ocurre el milagro de ese momento que me dan bola*, no lo voy a usar para decirles que se saquen la visera, ¡no! *Además, yo acá vengo a intentar enseñar, a transmitir algo, no puedo arreglarles la vida. No puedes discutir todo desde Adán y Eva. Si usan visera, si tienen los celulares, si quieren estar en Facebook, yo lo entiendo* (Entrevista con Mirta, 03/11/2014)

Mirta sostiene que decidió ser docente cuando descubrió para sí que tiene “la pasión y la vocación de la lectura”. Ello la condujo a estudiar Letras en la UBA y luego de recibida se mudó a La Plata con el objetivo de lograr “vivir de dar clases”. Cuando no está en la escuela, realiza actividades en talleres literarios en centros culturales de los barrios periféricos de la ciudad, participa de una biblioteca móvil que ofrece libros a quienes no pueden comprarlos, y de un colectivo de “cuentacuentos”, personas que se reúnen a hacer performances de lecturas en espacios públicos de la ciudad. En más de una ocasión, a lo largo del año me habló de sí misma como “una militante del libro y la lectura”.

El diálogo que Mirta entabla en sus clases con las prácticas que los jóvenes del curso *traen* al aula es más amplio que el que toleran Luis, Silvia o los preceptores. Aquello que otros docentes como Luis ven como una renuncia de su capacidad de incidir sobre los comportamientos en el aula, Mirta lo elabora como una diferencia de estrategias docentes.<sup>161</sup>

---

acostumbramos en nuestras casas. Pero no es el mismo uso del celular que hago en clase: no voy a atender una llamada nunca. Hay gente grande que ni silencian el teléfono. Igual, ellos no lo toman como algo malo. A mí me ha pasado de olvidarme de ponerlo en silencio, les pedí disculpas y ellos me insistían que no pasaba nada. Pero una vez que yo caigo y atiendo, abro el juego, y ya cómo te voy a decir a vos que no podés usarlo. Entonces, lo que les pido es que vean si es o no una emergencia, que diferencien si es algo que puede o no puede esperar” (Entrevista con Mirta, 11/11/2014).

<sup>161</sup> Antes que de distancia, Mirta cree que la estrategia de sus relaciones con los estudiantes debe ser de proximidad. Similar a las que Ziegler y Nobile (2014) analizaron como estrategias de

Sin embargo, en reiteradas ocasiones me señaló lo positivo que era para ella el esfuerzo que sostienen Gabriela y el equipo directivo en mantener los límites de la institución con el afuera/no escolar que traen las redes sociales –como mostré en el Capítulo II–.

Mirta intencionalmente busca sostener el diálogo con lo que ella entiende que es “la cultura juvenil de cada generación”. Así, intenta incorporar a sus propuestas didácticas las netbooks del PCI, promover su uso entre sus estudiantes (“yo insisto para que las traigan”)<sup>162</sup> y aceptar los usos diversos (“si quieren estar en *Face*, siempre y cuando trabajen en la clase, no me molesta”). Considera que ahora las netbooks del PCI le posibilitan “pasarle (a sus estudiantes) los textos, comentarles las lecturas, recordarles lo que tienen que hacer en cada consigna”.

A diferencia de otros docentes como Silvia, no adopta completamente algunas de las categorías que promueve el PCI para describir a los jóvenes, como la de “nativos digitales”. Para Mirta, sus estudiantes no vienen con “el chip incorporado”, sino que, al igual que ella, aprendieron por interés. Sostiene que “los chicos son súper demandantes de información”, y con ello les reconoce un interés por conocer, por buscar, un interés por preguntarse.

Durante el trascurso de mis observaciones, las estrategias que Mirta desplegaba para llevar adelante las interacciones en la clase cambiaron sustancialmente con la llegada de las

---

personificación. A su vez, sigue sosteniendo la necesidad de ser “firme con el nivel de exigencia”, con las notas y las condiciones de aprobación, como la asistencia. “Mirta me comenta que Maxi, Agustina y Germán le marcan la diferencia de ‘vos profe que sos del centro’, ‘nosotros que somos de la villa o del barrio’. Le dicen: ‘vos en tu familia tal cosa, nosotros en el barrio o en la villa tal otra’. Según ella, se dan cuenta de que algunas cosas, sobre todo de violencia, están mal, pero las “terminan aceptando”. Le pregunto por ejemplo qué cosas. Me contesta que en relación con la escuela los chicos se dan cuenta de que está mal dejarla, o no ir, pero todos terminan dejando, ‘más los chicos que las chicas; las chicas permanecen más’. Mirta habla de que ese punto es muy difícil para ella porque la pone en dudas: ‘está mal que pasen y pasen y pasen y no repitan, y que ahora el supervisor baje con esto de que no se puede desaprobar por inasistencias. Y para colmo la culpa la tiene uno, parece, porque te manda a pedir que justifiques por qué desaprobaron, cuántos desaprobaron y qué estamos haciendo para que no vuelvan a desaprobar. ¿A vos te parece que en semejante nivel de violencia y quilombo me tenga que poner a hacer un informe redactado, justificado y todo?’” (Registro de campo, clase de Mirta, 24/10/2014).

<sup>162</sup> “Siempre les pido que traigan las computadoras. Cuando doy una consigna de escritura, o una consigna para que busquen, está bueno porque insisto que usen un borrador, y creo que la compu les permite eso. Si lo hacés en el papel, está todo bien, pero ellos al tachar mucho tienden a romperlo. Igual, insisto, en el curso son seis o siete los que la siguen trayendo siempre a la compu. Vos viste, tengo que estar pidiendo a priori en cada clase que la vamos a usar” (Entrevista a Mirta, 07/08/2014).

netbooks. Sin embargo, el programa de su materia continuó incólume. La forma en que regularmente desarrolla sus clases incluye una consigna en la cual, en el transcurso de estas, los estudiantes deben “buscar información” en Internet sobre los contenidos de los temas que se pretenden abordar siguiendo el programa de la asignatura. Sin embargo, no aprueba que realicen las búsquedas en ciertos portales como Wikipedia, Taringa, El rincón del vago, Monografias.com, yahooanswers.com y otras páginas similares. En todo momento se ocupa de remarcar que “desconfía” de la veracidad de estos portales e incluso de la utilidad de estas consignas, que sin embargo son una práctica regular en sus clases. Como ella misma dice, “con los chicos eso siempre funciona”.

En esta situación, Mirta disputa con sus estudiantes por la legitimidad de las fuentes de esa “información”. En esto basa el criterio que sostiene su punto de normatividad, esto es, “el libro” como fuente legítima de conocimiento, de toda experiencia interpretativa con sentido, y la lectura su llave de acceso.

Wikipedia no siempre está bien, a veces sí, otras definitivamente no. A mí me pasó estudiando que busqué sobre literatura griega, los clásicos, y no me cerraba. Me lo puse a leer todo y estaba “maso”... que es lo mismo que decir que estaba mal. Estaba mal por partes, eso es lo peor. Es lo peligroso de Wikipedia, es una mezcla de tantas cosas porque se escribe colectivamente. Entonces, los chicos ¿vos te pensás que pueden saber qué parte está bien y cual mal? No. Entonces directamente les pido que no usen Wikipedia. Cuando vos buscás algo en Internet, te aparece primera información arriba del todo según quién pagó la publicidad por jerarquizarla; segundo, la más vista por la gente que entró antes; tercero, alguna cosa más creíble, en el medio de un montón de basura. En cambio, el libro tiene otra cosa, el libro lo escribe un sólo tipo, lo conocés, podés incluso, ahí sí, si querés, googlearlo y ver qué onda. Wikipedia andá a saber quién lo escribe, o cuantos lo escriben o cómo es eso. Los chicos de eso no saben nada, ellos entran, leen y copian. Pero además el libro tiene otro valor. Para mí incluso tiene valor emotivo, tiene valor estético. Yo tengo libros como objetos de decoración: en mi casa, para mí, las bibliotecas y los libros la re decoran, tengo esa cosa fetichista con el libro que me encanta. Como les compró yo los libros a

los chicos del curso. Vos lo has visto que se los regalo. Ya sé, somos poquitos, pero es lo que yo puedo hacer por ellos. (Entrevista con Mirta, 07/08/2014)

Ante la desconfianza de “las búsquedas de información”, que es la actividad con la que está asociado el uso de las netbooks en sus clases, ella opone el libro como fuente de saber legítimo y confiable: “Para mí nunca van a desaparecer los libros por más computadora que haya, porque son otra cosa. Primero que no todo está en Internet. Y no todo lo que está en Internet sirve o es creíble”. Mientras los jóvenes creen que las netbooks les permiten disponer de un novedoso haz de recursos, de fácil acceso para ellos, de bajos costos, con una lógica afín a la oralidad, con que resolver las tareas escolares (cuestiones que Mirta reconoce con preocupación cuando me dice “el tema es que para ellos Google es como *el oráculo de Delfos*”) y que además (como mostré en el capítulo anterior) les ayuda a elaborar una narrativa de ellos mismos en tanto jóvenes, Mirta se opone a ello con preocupación, con angustia (como lo reconoce conmigo y ante otros), como algo que dificulta su tarea docente en el aula.

Si bien dentro del horizonte de dudas y debates sobre su tarea docente, Mirta problematiza cómo adecuarse a las posibilidades y desafíos que según su parecer traen aparejadas las netbooks, en el plano práctico no parece estar dentro de este horizonte adecuar los contenidos del programa a esta nueva situación. Ante la llegada del PCI, utiliza las netbooks como un modo de dinamizar aquello que ya venían haciendo previamente en sus clases. Si antes del PCI la clase se trataba de que los estudiantes busquen información en libros de texto, enciclopedias, diccionarios, ahora utiliza las netbooks para que busquen esto mismo con los recursos de la conexión escolar; en este sentido, actúa con una concepción instrumental de las netbooks.

Buckingham, en su investigación en las escuelas inglesas en que se implementaron programas de inclusión digital similares al PCI, sostiene que

la mayoría de los docentes adoptan una visión incrementalista de la tecnología: la usan para que los ayude a hacer lo que ya estaban haciendo pero con más facilidad, eficiencia o efectividad. Evalúan la tecnología en términos de

“adecuación” a las actividades que ya están en marcha en el aula y al programa establecido de sus asignaturas. (2008: 91)

Por ello, la explicación que se centra en que los docentes son refractarios a la inclusión de las netbooks al aula por una supuesta “tecnofobia” (Sibila, 2012) no contribuye a explicar estas estrategias.

Inserta dentro de esta tensión entre lógicas divergentes de operar en relación con “la búsquedas de información”, Mirta traza su diagnóstico de lo que sucede en sus clases: para los jóvenes del curso, “la información” no tiene 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 del portal), los jóvenes se apropian de lo que circula en el grupo de pares y de sus espacios de referencias. Esta contienda se produce en medio de un proceso de pluralización de las referencias y de los criterios de legitimidad en torno a las fuentes y medios de acceso al conocimiento.

Un aspecto central que Mirta percibe de la diferencia de criterios con sus estudiantes son los cambios en los modos en que los jóvenes conciben/entienden los textos como fragmentos, como hipervínculos que pueden conducir de uno a otro sin respetar unidad. El modo en que resuelven la guía de preguntas sobre García Márquez, por ejemplo, es una de las pruebas que Mirta examina: no entiende qué vio Marcos que podría dar coherencia y unidad a las variadas fuentes de información con que trabajó. Algunas, como encontrar en el trabajo citas de artículos periodísticos del escritor, le sorprenden. Otras, como la foto y el epígrafe que Marcos utilizó de Vargas Llosa para ilustrar (desprevenidamente) el trabajo sobre el autor colombiano o la cifra del número de libros vendidos en cada edición, la llevan a la indignación. “Eso es porque copian y pegan, copia y pegan”, es la explicación recurrente que suele darse a ella misma y repetirles a sus estudiantes como advertencia en las devoluciones de los escritos.

Para Mirta, Iván es un lector disperso, con voluntad pero sin compromiso ni constancia. Iván es un “estudiante con dificultades”, un “lector débil”, según me dice. Ella le permite que use el recurso de las búsquedas online porque cree que

sino no lograría retener su interés y él se desalentaría de participar en la materia. Por su parte, Iván me muestra qué páginas usa “para hacer las tareas”. Me dice que Wikipedia es la página más confiable, más completa, y “más inteligente” que el resto; sin embargo (y esto me sorprendió) a él “le gusta más” Yahoo.respuestas porque ahí está todo resumido. La rapidez y facilidad que le da Yahoo.respuestas y las páginas que encuentra en rápidas búsquedas en Google las opone a la dificultad que le representa buscar en los libros, en las fotocopias, en la biblioteca de la escuela. “No me gusta leer, me aburre, en la escuela no podés leer. La profe quiere que lea en voz alta; no puedo, me pongo nervioso. No me puedo concentrar, es un bardo. Leer para la escuela no me gusta, me pone mal. Me gusta leer en mi casa. Leí uno (un libro) que me pasó una prima que era novela pero no para la escuela, acá siempre de fotocopias leemos. (Registro de campo, 21/10/2014)

Iván: Yo creo que se aprende más mirando un video que leyendo. En serio te hablo. Es como que te queda más grabado, no te olvidás. Es como una película. Mirás una película acá (en la escuela) y después te la re acordás. Leyendo, está bueno leer, pero te da un poco de paja, re lento, te aburrís rápido. Yo tengo una banda de libros en mi casa.

Nicolás: ¿Son tuyos o de tus viejos?

Iván: No, el otro día estaba con uno que limpia vidrios del barrio y me trajo una banda que se encontró en la calle. Libros antiguos. Son como de 1996... Lo que yo te digo es que si no querés hacer bondi, leer esta bueno. “Se escapó por la ventana, trató de huir por ahí y los policías lo apresaron”, ponele que leés eso, pero si lo ves en un video es mucho mejor. No te lo olvidás más al tipo en acción. Y aprendés más cosas, podés saber mucho más: le ves la cara, sabés si está nervioso o si está canchereando, te emocionás con el tipo corriendo, escuchás la música, es mucho mejor. A mí me re gustan los videos, son mejores que los libros por eso. Acá me bajé una re banda de películas para verlas.

Nicolás: ¿Alguna tiene que ver con cosas de la escuela o no?

Iván: Sí, los tutoriales, de por ahí alguno que te explica cómo se hace o qué es tal cosa. Uno vi hace poco que contaban todo de lo que me preguntaban y lo puse, lo use para eso, sí. (Entrevista con Iván, 07/11/2014)

En sus clases, Mirta concentra sus esfuerzos en lo que se impone como objetivo en su trabajo sobre la subjetividad de sus estudiantes: “transmitirles el placer de la lectura, la importancia de conocer un libro”. Y en este punto el objetivo de Mirta converge con el programa institucional de la escuela (Dubet, 2006) de la formación de ciudadanos letrados. Mirta cree en la importancia de la lectura y del libro como objeto del saber que “te abre la cabeza, te deja volar”, y asocia la libertad con la lectura: “lo clave de todo que los puede salvar, de su libertad en definitiva, es la lectura”<sup>163</sup>.

Sin embargo, percibe “una diferencia abismal” en la forma de representación del conocimiento entre la suya y la de sus estudiantes que expresan a través de estos usos, desde su punto de vista, indiscriminados y desjerarquizados de hipertextos, vínculos, recursos multimediales como los tutoriales de YouTube, los blogs de otros jóvenes, las respuestas de los usuarios en portales como Yahoo.respuestas. Esta diferencia le confirma la imposibilidad que adjudica a los jóvenes que como Iván son “lectores débiles” de poder enfrentar un texto extenso sin perder el interés o el hilo argumental. Motivo por el cual, en sus clases Mirta privilegia la lectura de fragmentos, de fotocopias, de resúmenes o cuadros sinópticos elaborados por ella; o incluso propone ver una película basada en una novela como *Matilde*, o mirar series de YouTube como *Sherlock Holmes* de la BBC. Su horizonte es lograr sostener una estrategia en el territorio propio: el de la lectura.

Así, el punto normativo al que Mirta no renuncia en su oficio como docente es producir sujetos lectores: la renuncia explícita a producirlos sería aceptar los modos en que los jóvenes

---

<sup>163</sup> Por eso, cuando decide una selección de textos para la clase, privilegia “Venecia” de Jorge Accame (que es la historia de tres chicas de un prostíbulo de Jujuy que planean un viaje a Venecia) por sobre literatura como Camilo Blajquis o Washington Cucurto, porque, si bien los ha utilizado en alguna oportunidad, considera que no cumplen con la función que ella busca para la lectura. Para ella, los textos que narran “la villa”, como serían los casos de Blajquis o Cucurto por ejemplo, los hace permanecer en los límites de lo conocido. Por lo que los textos a los que ella apuesta son aquellos que “les hacen viajar, les hacen pensar, les abren la cabeza”.

del curso suelen resolver las consignas que ella les propone a través del escenario desjerarquizado de Internet como fuente de información y conocimiento.

¿Qué identifica Mirta en el libro que lo jerarquiza por sobre cualquier texto digital? Centralmente, un autor identificable que opera como garante de la confiabilidad de la información:

ellos siempre vienen con cosas que cortaron y pegaron de alguna página (Mirta no esconde cierta intranquilidad ante estas iniciativas) que después ni ellos saben cuál era, de dónde lo sacaron, quién lo escribió. Vienen con cosas de videos, de blogs, a los grupos de Facebook. Ojo, a veces son cosas interesantes, no siempre es desechables, el tema es que no pueden saber quién lo escribió, qué intención tenía el autor o (se ríe y dice con ironía) si tiene autor.

“El facilismo del corte y pegue” es como Mirta nombra la actitud y práctica habitual de sus estudiantes contra la que combate y que reconoce como una erosión a su capacidad de convencerlos de que difieran sus esfuerzos en construir una respuesta hasta no lograr “concentrarse en leer todo el texto”. A esta actitud le opone el esfuerzo que ella llama “trabajar en la lectura”.

En el vínculo que establecí con Mirta, los intercambios de mail y los mensajes por Facebook fueron dos de los espacios en que sostuvimos nuestro diálogo más allá del tiempo en que participé de su clase (dado que es docente en 5° año y en 2015 el curso de “la banda del Alan” pasó a 6°). Mirta me invitó a participar de grupos de Facebook en que docentes de distintas escuelas (y ciudades) intercambiaban experiencias, información, noticias, artículos, videos y bromas sobre diversos aspectos de su trabajo. Los dos grupos públicos de Facebook a los que me invitó se llamaban “Docentes 3.0 (por una netbook todo lo que hice)” y “Educando en redes sociales”. Allí, docentes que participaron de capacitaciones del Ministerio e interesados en promover la efectiva implementación del PCI y el Modelo 1 a 1 conformaron una red de contactos. Mirta participaba activamente compartiendo información, artículos, videos en estos grupos. En una ocasión publicó como broma estas imágenes que expresan también su modo de construir las categorías de oposición entre el libro, la lectura y lo digital:

Se entiende aquí por qué algunos docentes tardamos tanto en acostumbrarnos a las nuevas herramientas. Todavía estoy extrañando el olor a papel viejo de los textos de mi biblioteca. Cada tanto paso y los acaricio, los huelo y ¡los leo! El placer de estar sentado en un sillón hojeando las páginas es indescriptible! (Publicación realizada por Mirta en uno de los grupos de Facebook)



Estas imágenes las acompaña con comentarios: “Hay que recuperarlo!”, “Nunca abandones el placer de la lectura”. (Imágenes del grupo de Facebook docente de Mirta)

Como Marcos, Leandro e Iván, los jóvenes del curso perciben sus maneras de hacer con Internet como recursos, conocimientos, saberes, que ellos poseen para hacer más rápido y de modo más eficiente que lo que consideran “maneras viejas de hacer”, como la búsqueda en diccionarios con la que insistía Mirta en sus clases. Las netbooks y la conexión son valorados por ellos como recursos que aportan “velocidad” y “facilidad” a este tipo de actividades. Las netbooks son en este sentido facilitadoras de una información que puede resultar equivalente a la que los libros esconden (esto hace sentido con lo descrito anteriormente acerca de la percepción por parte de los jóvenes de la netbook como una ayuda).

Así, antes que un rechazo de plano, que implicaría el riesgo de producir la apatía de parte de sus estudiantes en su propuesta, Mirta ensaya una diálogo en que a los modos de búsquedas online los pasa por el tamiz de la autoría y el “autor” como criterios de credibilidad, y el libro como fuente confiable de conocimiento. Los criterios de búsqueda que Mirta intenta transmitir a sus estudiantes se configuran sobre la autoría individual, la función autor,<sup>164</sup> que para Mirta

---

<sup>164</sup> Dussel (2012) recupera la idea de Foucault sobre la función autor y propone pensar cómo en este

remite a una persona y no a la entelequia que para ella es Internet. Los libros son la fuente, la base, el centro del conocimiento, mientras la red es la masificación de la vulgata y la disolución de la autoría.

El modo en que Mirta traduce la propuesta del PCI en sus acciones concretas en el aula resulta en una reelaboración de su “rol docente” en diversos planos. En primer plano, de modo similar a Silvia, Mirta concuerda con la propuesta general del PCI de renovación ante un cambio que identifica en la formación y subjetividad de sus estudiantes. Si bien en ella el esquema “nativos y migrantes digitales” no ocupa la centralidad que tiene en la interpretación que Silvia elabora de esto que componen como un cambio de escenario, comparte la necesidad de reconocer una transformación en los modos juveniles de responder a las propuestas escolares. La explicación de este cambio para Mirta es de corte generacional y el concepto clave, “cultura”: culturas juveniles, cultura de lo instantáneo, cultura mediática. Con ello refiere a cambios externos (en la sociedad, en las familias, en cómo los jóvenes fueron aprendiendo desde su infancia) que inciden de modo decisivo e involuntario sobre sus estudiantes y por lo tanto sobre la escuela.

Para Mirta, esto conecta con la redefinición que imagina para su rol como docente, que se sitúa en esa encrucijada entre lo digital (en que estarían socializados los jóvenes) y el mundo de la cultura letrada. Así, no sin angustia y conflictos, con más o menos grados de efectividad, Mirta intenta reorientar su accionar buscando posicionarse como una “docente curadora”<sup>165</sup>,

---

escenario transformado por las nuevas tecnologías este dispositivo también se tensiona.

<sup>165</sup> Sobre la práctica docente en torno a la “curación de contenidos”, el portal Educ.ar. afirma: “Cuando preparamos los contenidos de nuestras clases, buscamos materiales en diversos soportes y procuramos seleccionar lo mejor de lo que está al alcance según nuestros objetivos didácticos. Por eso, solemos pasar mucho tiempo buscando recursos para que nuestros alumnos aprendan más y mejor, para interesarlos a la hora de la explicación y entusiasmarlos en el trabajo en grupo. Estos recursos pueden ser analógicos, pero también digitales y, ante la multiplicidad de fuentes y sitios donde encontrar contenidos educativos, siempre es bueno tener algunas consideraciones para seleccionar y relacionar los más pertinentes para trabajar en el aula. Al respecto, dice Cecilia Sagol, coordinadora de Contenidos del portal educ.ar: «Esta tarea de selección, supervisión y relación no es marginal o menor, sino que es una de las prácticas más importantes del mundo del conocimiento. A cada sitio o contenido se le suma valor cuando es seleccionado y utilizado. Existe un rol específico hoy en la web, que es la curación de contenidos».

La práctica de la curación de contenidos está cada vez más presente en el contexto actual de crecimiento de internet y de una inmensa cantidad de recursos digitales disponibles, que crece exponencialmente. Pero ¿de qué se trata, básicamente, la curación? Según Dolors Reig, especialista

“una guía” o “un filtro” entre las fuentes de referencia diversas que los jóvenes enfrentan en las búsquedas online, y los criterios de jerarquización, función autor, credibilidad, que ella sostiene.

Este nuevo escenario no significa renunciar a la intención de abordar en sus clases lo textual, la lectura, el autor. Para Mirta se trata de situarla dentro de un marco más amplio para saber cómo funcionan los medios, cómo orientar las búsquedas y accesos a la información, en conjunto con una producción creativa que abra y profundice “sentidos críticos” de sus alumnos.

Creo que hay mucho “corte y pegue” de Wikipedia. Porque por ahí vienen con alguna cuestión que no les termina de encajar y te preguntan “Tal cosa, ¿es así tal cosa?” y cuando les respondes “No, eso no es nada que ver” a como dice Wikipedia, ahí dicen (imita la voz del supuesto estudiante que dice) “Ah, ¡no!, ¡entonces miente!”: chau, ya está, paso a otro nivel. Y cuando dicen *eso ya está, fuiste, nunca más*, les queda como que Wikipedia miente y lo usan menos. Por eso yo siempre les digo: lo primero que les va a aparecer es Wikipedia porque es lo que más concentra; busquen otras alternativas. Y siempre trato de observar qué es lo que van, y de dónde van, sacando la información. La “información”, digámosle así, se sigue haciendo de la misma manera: de los libros hacia las páginas de Internet, no es al revés. Siempre estoy sobre eso para decirles a ellos “mandame la página o la referencia y yo la miro antes de que te pongas a hacer un trabajo sobre eso”, o sino también “yo busco y te envío distintas páginas donde son seguras y vos lo podés hacer”. Ahí es como que me empecé a ver a mí más cómoda como docente”. (Entrevista con Mirta, 07/08/2014)

---

española en cultura digital que administra su sitio web El caparazón, de referencia en este campo: «El curador de contenido o el intermediario crítico del conocimiento es un profesional, interno o externo, especialmente implicado con el conocimiento, que asesora sobre la información más relevante de su sector de actividad».» (Portal Educ.ar. “Curar contenidos educativos”).

Disponible en: <https://www.educ.ar/sitios/educar/recursos/ver?id=119782>

Así, como “docente curadora”, Mirta lucha porque la mediación del libro no desaparezca, sino que se proyecte como criterio y referencia sobre las operaciones de los jóvenes con lo digital.

### **El PCI en las prácticas docentes en el “aula conectada”**

A partir del PCI, para los docentes de la *Escuela III*, el aula se intensifica como escenario de la lucha por la atención, por la regulación del orden de las interacciones, por fomentar la motivación y por el sentido de su actividad. Como sostiene Dussel (2012: 11), los usos que los docentes desarrollaron del PCI “tiene un eje casi exclusivo en los problemas de motivación y atención de los alumnos”, y ello se tradujo en redefiniciones de sus prácticas de enseñanzas.

Sobre la redefinición del paradigma pedagógico, la línea de trabajos regionales que estudió las modalidades de integración escolar de las nuevas tecnologías (Brunner, 2005; Sunkel, 2010; Winocur, 2014) propone pensar al “Modelo 1 a 1” como un proceso de innovación pedagógica que interpela especialmente el momento de las prácticas en el aula. En el campo local, los estudios afirman que, si bien las retóricas docentes registran la importancia de este cambio (Casablanca, 2011, 2014), en sus prácticas concretas la tendencia es a permanecer sin modificaciones. Cabello (2006) ha coordinado una de las únicas investigaciones sobre las resistencias docentes a la inclusión de las tecnologías digitales en el aula. En ella señala una correlación fuerte entre competencia en el uso de las nuevas tecnologías y disposición hacia el uso con fines pedagógicos. En relación con ello, las investigaciones que han analizado la implementación del PCI (Lago Martínez, 2015; Benítez Larghi et al., 2014) abordan la aparición para los docentes de nuevos “problemas” vinculados a los usos juveniles de la conexión y las redes sociales en sus clases. Aguiar et al. (2014) y Verdún et al. (2014) indagan las representaciones docentes (no las prácticas) que conciben al PCI como un “desafío”, y Terigi et al. (2011) como fuente de “conflicto/peligrosidad”.

Si sumamos al cuadro de situación que compone esta bibliografía, leída en esta clave, sobre el proceso de implementación de “Modelos 1 a 1”, las descripciones empíricas que este capítulo presentó sobre las estrategias docentes en la *Escuela III* permiten precisar el plano de la novedad histórica en que opera la proliferación de los debates sobre “el rol docente”;

en los últimos años se ha comenzado a producir en el campo educativo un proceso que la puesta en marcha del PCI intensificó: la redefinición de los marcos interpretativos, los parámetros y referencias de la acción docente en las aulas, la incorporación de los debates que desplazan el rol docente del centro del aula y del monopolio del saber legitimado.

La introducción del PCI pone de relieve los conflictos que habilitan a la desnaturalización del “rol docente”. Silvia, Mirta y Luis actúan como si el retorno o la recreación de un pasado mítico, siempre anhelado, en que el docente contaba con el monopolio del saber y de la autoridad cultural sobre los aprendizajes de sus estudiantes, fuera posible a través de esforzarse en sostener su ideal de lo que significa “dar una buena clase”. Dentro de este marco, Silvia y Mirta, cada una de un modo específico, tomaron las netbooks como aliadas de ese esfuerzo, y Luis como un obstáculo.

“La sociedad digital” (Mirta), “el cambio cultural” (Luis), “la cultura de lo instantáneo y el zapping” (Silvia): como si se encontraran en medio de un torbellino al que fueron arrastrados por fuerzas externas que no controlan, pero que a través de sus acciones esperan aminorar, los docentes de la *Escuela III* se apropiaron de modos diferentes de la propuesta que les dirigió el PCI.

Silvia y Mirta, a diferencia de Luis, legitiman el PCI como política educativa por compartir el diagnóstico que proyectan sobre la situación en las aulas: que las formas de adquisición de ciertos saberes se han descentrado del control de la escuela y la familia. Y esto volvería más necesario para ellas la redefinición de su “rol docente”. Así, enfrentan una situación en la cual sus parámetros de acción se redefinen, y el PCI viene a dar el plano de expresión en que elaboran esa experiencia de reconfiguración, de encausamiento de la “crisis” profesional en Silvia, de “rol” de Mirta, o del sostenimiento de una función en Luis.

En la situación actual, estos docentes se ven obligados a elaborar posicionamientos y justificaciones sobre los usos que sus estudiantes realizan de programas, blogs, plataformas, páginas que constituyen sus principales referencias para la búsqueda de información, usos que, con mayores o menores grados, parece difícil que pudieran bloquear o detener. Ante la incorporación de lo digital que representa el PCI en las aulas, esta situación desafía a los docentes en su capacidad de promover y fijar sus referencias principales en el libro y la palabra escrita como núcleos rectores de la cultura letrada.

En el aula del “Modelo 1 a 1”, los docentes perciben la desjerarquización de los contenidos de sus propuestas. Para incorporar el lenguaje, la lectura, la atención, el interés, el sentido, los docentes cuyas experiencias describí en este capítulo intentan utilizar/negociar/controlar los recursos que el PCI habilita para interpelar a sus estudiantes, pero sin renunciar a sus proyectos normativos en torno al “deber ser” escolar.

Es por lo tanto dentro de este cuadro de situación, que cobra valor descriptivo la expresión de Dussel (2014b), quien define desde la posición de los docentes como “negociaciones perturbadoras” el resultado práctico de este proceso tensionado y controvertido entre las lealtades ante lo que consideran sus objetivos, obligaciones y responsabilidades y las estrategias orientadas a sostener el orden, a producir la motivación, y a brindar sentido a lo que sucede en las aulas conectadas.

Los docentes con los que trabajé en el *Escuela III* producen cotidianamente evaluaciones de sus propias acciones en las aulas, sus conversaciones giran recurrentemente sobre cómo debería ser la escuela, cómo debería ser una clase y cómo deberían ser los jóvenes en tanto “alumnos”. Sus modos de pensarse a sí mismos como docentes y a los jóvenes como “alumnos” se traman en un discurso fuertemente cargado de normatividades.

En las críticas docentes al PCI, tanto como en los modos de aceptarlo, se expresan los argumentos que traman su “proyecto normativo”, sus alianzas (el libro, la escritura, los contenidos curriculares, las notas), sus “enemigos” (lo no-escolar, en algunos casos identificado con las redes sociales), sus proyectos de “purificación” de las netbooks de todos sus sentidos lúdicos.

De un modo similar al que los docentes -que Semán, Merenson, Noel (2009) estudiaron- se apropiaron de la literatura histórica de masas, con la aparición de las propuestas del PCI, para docentes como Silvia y Mirta, el abismo, el hiato que percibían con los intereses, lenguajes, estilos de sus estudiantes dejó de ser visto como una distancia insalvable. Silvia, y en cierta medida Mirta, argumentan que las netbooks pueden ayudar a construir una pulea de transmisión entre el interés de los estudiantes por lo digital y los contenidos curriculares.

Por el contrario, docentes como Luis argumentan que no encontrarían confirmación empírica en la cotidianeidad del aula de los supuestos efectos de motivación que producirían las netbooks. Estas no resultan más que en derivas dispersantes, lo que condensa Luis con su idea del PCI como “pérdida de tiempo”. Para él, las disposiciones de los jóvenes de “la banda

del Alan” se encuentran alejadas de la cultura letrada de un modo sólo remediable mediante el “esfuerzo y la concentración”, cuestiones que precisamente las netbooks desalientan al representar, en su experiencia, una fuerza centrífuga sobre la atención de la clase.

Las diferencias con que Silvia, Mirta y Luis operan sobre la misma configuración áulica representan el resultado de modos específicos de elaborar una mediación entre, por un lado, la demanda institucional que implica la aparición de las netbooks, la interpelación que les dirige el PCI y los intereses de sus estudiantes, y, por el otro, sus propias trayectorias, normatividades.

## CONCLUSIONES

El PCI como política pública intensificó el proceso de digitalización de las interacciones escolares. De este modo tensionó simbólicamente la estructuración de la gramática escolar, habilitando la emergencia de una serie de controversias en torno a los sentidos de su accionar. El PCI tensionó la forma de organizar los recursos, el tiempo, los límites espaciales: la frontera de la responsabilidad docente, los límites de lo escolar, el juego de expectativas recíprocas entre docentes y estudiantes, la jerarquización de los saberes (del libro, de la escritura, de la función autor). El PCI agenció a los jóvenes en los aspectos que habilitaban el cambio institucional que el accionar del programa promovía conflictivamente.

A través del análisis, apropiándome de la renovación impulsada por los estudios de la perspectiva de la etnografía de las políticas públicas (Shore 2010), me propuse no tomar a la conflictividad producida en este proceso como un déficit del accionar de la política, sino como una dimensión constitutiva y productiva de las tramas escolares en que ésta se hizo efectiva.

En el nivel micro sobre el que me enfoqué, los significados de la llegada de las netbooks se encontraban en fuerte disputa. En estas controversiales las netbooks se tornan objetos sobre-significados, produciendo tensiones aún irresueltas. Las controversias, las disputas, las tensiones descriptas son una modalidad específica de conflicto que, entre otras posibles, tomó en la *Escuela III* la emergencia de la digitalización intensificada por la acción del PCI como política educativa que la legitimó. Así el nivel micro en el que concentré la exploración sobre el PCI se reveló, no como un nivel pasivo, receptivo de los resultados de “los efectos”, “las innovaciones”, “las transformaciones”, los celebres “impactos” de la implementación de la política en las aulas. Por el contrario, concentrar la atención en lo que hacen los actores a nivel micro me permitió ver que entre otras cosas, la política pública es tanto algo que se apropia como *algo que se hace*, algo que se recepciona tanto como algo *que se produce*, algo que se impone tanto como algo *que se discute* desde las tramas escolares.

Este enfoque sobre lo micro en las tramas escolares posibilitó escalar hacia un nivel macro en que expliqué cómo el PCI ha significado para la *Escuela III*: a-la introducción de expectativas sobre el cambio institucional de parte tanto de los docentes como de los jóvenes; b-el desencuentro entre expectativas recíprocas por parte de ambos grupos, en relación a los

usos efectivos de la tecnología, y de cómo esos usos deberían cambiar la dinámica institucional de roles; c-la introducción legítima a las aulas de un tipo de sociabilidad juvenil específico que pone en el centro de sus acciones a los usos de las nuevas tecnologías; d-la conformación de una situación áulica novedosa en la que el rol docente tradicional sufre cuestionamientos y replanteos, e-habilitando a nuevas estrategias emergentes que comienzan a cobrar fuerza como modos de entender y practicar la profesión.

Desde mi ingreso a la escuela en 2011, incluso con anterioridad a la entrega de las netbooks, el PCI había comenzado a operar sobre la cotidianeidad escolar mediante la producción de *un juego de expectativas cruzadas* entre los jóvenes y los docentes del que resulta la emergencia de una serie de controversias sobre los sentidos de las netbooks. Los reclamos ante la sede de ANSES que organizó el CE y en el cual comenzaron a participar “los pibes del cuerpo de delegados”. A su vez, durante este primer periodo en la sala de preceptores, en mis conversaciones con los docentes, sus resquemores, preocupaciones, eran fuertes. Cuando finalmente luego de varios meses de espera en que las expectativas movilizaban a los estudiantes, las netbooks llegaron y se entregaron en el acto escolar en que se hicieron evidentes las tensiones que ya hacía tiempo venía conformándose.

El entusiasmo de los jóvenes en este primer momento de “emoción” por la llegada de las netbooks contrasta con la preocupación del equipo directivo y los agentes escolares que como resultado de un largo proceso comienzan a llevar adelante un “reordenamiento” de la escuela y deciden intentar volver a “contener” los límites que los usos juveniles de las redes sociales estaban “desbordando”. De este modo en el capítulo II me enfoqué en describir la redefinición y actualización de las fronteras escolares a partir de la llegada de las netbooks a la *Escuela III*.

El PCI es la acentuación de una problemática sobre las fronteras y límites escolares que los docentes de la *Escuela III* perciben que comenzó a “desbordarse” con el uso juvenil masivo de las redes sociales. Entre los agentes escolares las expectativas que se componen durante este periodo sobre el PCI se dieron sobre una serie previa de acontecimientos conflictivos (“La gran rateada platense”, “FB es para quilombo”, “El bloqueo”) en los que identificaban una recurrencia, el uso juvenil de las redes sociales, y confirmaban así una asociación entre éstas y una peligrosidad latente. Los conflictos que moviliza el ingreso de las netbooks del PCI trajeron la jerarquización de la reflexión en los docentes sobre los

"límites" de la frontera escolar. La preocupación ligada a delimitar los alcances de la responsabilidad de la escuela, en particular diferenciando entre los ámbitos de lo privado/público que los usos juveniles de las redes sociales –aseguraban– tienden a disolver. Las confusiones sobre los límites de la responsabilidad docente ante lo que sucede en el espacio online, virtual, del mundo de las redes sociales, es asociada con la llegada de las netbooks. Como describí en el capítulo II la serie de conflictos que conducen a “el bloqueo” al acceso de estas páginas desde el servidor, es una decisión que el equipo directivo toma en un clima de entusiasmo juvenil por la reciente llegada de las netbooks, y que producía en ellos la preocupación por la contención de los usos desafiantes, de las interacciones incontrolables (“no podemos controlar lo que no vemos”). Así para los docente el PCI mezcló, contaminó, hizo imprecisa, ambigua, y por lo tanto controversial, la división adentro/afuera, público/privado, saber legítimo/ilegítimo. La ubicuidad, la velocidad, el tipo de vínculos de los conflictos que habilitan la digitalización, la conectividad, las netbooks, horadan las formas en que los docentes practican su “responsabilidad” en el espacio escolar.

En este primer momento en mi recorrido por las tramas escolares se volvió recurrente escuchar cómo el equipo directivo, el personal del E.O.E, los docentes y estudiantes, sostenían invariablemente, versiones complementarias y su vez opuestas de los términos de estas tensiones. En relación con ello, al describir la emergencia de una nueva problemática, la digitalización, de una preocupación por la redefinición de los límites escolares, los capítulos I y II muestran cómo se van conformando el desencuentro entre expectativas recíprocas por parte de ambos grupos en relación a los usos efectivos de la tecnología y de un modo de sostener cómo esos usos deberían cambiar la dinámica institucional de roles (de allí las expectativas y el discurso sobre el cambio institucional). Abordando la misma trama de conflictos durante el periodo 2010-2012, por un lado, el capítulo I muestra cómo se conforma “la promesa” del PCI entre los jóvenes y explica el entusiasmo generalizado de éstos, y por otro, el capítulo II narra como la expectativa de los docentes era más cautelosa, menos entusiasta, ya que el PCI representó la emergencia de una nueva problemática (el problema de los límites y fronteras escolares).

Así luego de este primer periodo que describí como “la llegada de las netbooks”, en el proceso de implementación del PCI que continúa desarrollándose a partir de 2013, en este escenario signado por el desencuentro de expectativas sobre el accionar del programa y las

tensiones en disputas por los sentidos de las netbooks en las aulas, se va conformando de parte de los jóvenes un reclamo que, en primer término demanda por el estado de las netbooks y la gestión de los tiempos del desbloqueo; por a su vez en ese reclamo va cobrando fuerza la pretensión de tornar efectiva la “promesa” que percibieron en el PCI de una “escuela con computadoras”. De modo que a partir de ello se plasma un conflicto por definir la gestión del estado y los usos legítimos de las netbooks. Al seguir la conformación de este reclamo por el estado de las netbooks pude registrar cómo las acciones emprendidas a partir de esta demanda se volvían productivas, disparaban nuevas discusiones, y actualizaban las tensiones que ya había comenzado a relevar durante los primeros meses de mi trabajo de campo en la escuela en 2011. A través de este proceso se elaboran y actualizan las controversias abiertas con la llegada de las netbooks.

En la conformación progresiva de esta demanda que sostiene los jóvenes del cuerpo de delegados, mientras al mismo tiempo se organizan en la *Lista* que ganará luego las elecciones estudiantiles del colegio, el conflicto por la gestión de las netbooks da fuerza, y en cierta medida habilitó, la constitución de estos como un actor colectivo dentro de las tramas de la vida institucional de la escuela. La conexión entre este proceso y el accionar del PCI en la *Escuela III* no puede ser disociada. Con las netbooks ingresa a la escuela también un modo de hablar y de reclamar por ellas como “derecho de los pibes”. El desarrollo y nudo de estas tensiones se expresan a través del proceso que describí en el capítulo III de la conformación de un actor colectivo en el turno tarde que va de la creación del “cuerpo de delegados” a “la Secretaría de Informática”. Así en la *Escuela III* el PCI ayudó a conformar una demanda a la institución de parte de los jóvenes quienes, en este proceso de reclamar, de presionar por “la promesa”, se constituyeron en un actor político (la *Lista Unidad*, el cuerpo de delegados), que en todas las instancias que llevó adelante en su desarrollo desbordaron los canales formales institucionales pensados por el diseño del programa y disputó la significación de las netbooks en la escuela. Por lo tanto, si ahora luego de estabilizado ese primer momento de entusiasmo generalizado por parte de los jóvenes, las expectativas no se vieron cumplidas al punto que esperaban y ello los moviliza al reclamo ante “la promesa” que representó para ellos el PCI, el proceso de disputa por los sentidos de las netbooks se actualizaba.

En ese recorrido describí como 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 estas 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.

A su vez, cada una de las tensiones que exploré se desarrolló en distintos niveles del accionar del PCI. Para describirlas presenté 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 clientelismo 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 dió 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.

Por lo que, de cierto modo esta etnografía giró también en torno a un interrogante que en un grado mayor de abstracción puede formularse así: ¿cómo dentro de una trama de

interacciones se fija el sentido sobre una tecnología en un momento determinado? En concreto, más empíricamente ajustado, ¿cómo es que en el caso de la acción del PCI, las fuerza de la forma escolar encarnadas en los agentes escolares (los ministerios, las publicidades de ANSES, los expertos pedagógicos), luchan por fijar, por direccionar, *por orientar la significación*, de lo que para las personas un objeto significa como tecnología<sup>166</sup>? Como plantean Hennion (2002) y Latour (2008), preguntarse por, antes que afirmar los atributos ‘naturales’ de una tecnología, vuelve posible explorar los modos en que las personas van aprendiendo a usar en distintas situaciones a estos objetos en relación a sus expectativas, a sus objetivos, desafíos, sus problemas. Ya recordé al comenzar que Becker sostiene que “las cosas no son sino personas que actúan juntas” y que por lo tanto “los objetos son acuerdos congelados coyunturalmente” y no de una vez y para siempre. Por lo tanto no tienen atributos objetivos sino que se producen en la asociación, en la relación, en la red de interacción.

En la *Escuela III* las tensiones que emergen sobre la definición del sentido de las netbooks en las aulas, para qué deben ser usadas (estudiar, jugar...) y qué producen (dispersión, motivación...), producen que estos objetos estén dentro de una controversia, sobre-significados. Las netbooks no son un ente monolítico o una “caja negra” sino un entramado de relaciones que dentro de distintas redes adquiere distintos significados: como aliado, como enemigos, como peligrosidad latente o como posibilidad en potencia. Ello se produce en el juego de interacciones en que emergen las controversias sobre los sentidos de estos objetos. A través de seguir las distintas significaciones construidas por las personas en las tramas de la *Escuela III* sobre estos objetos compuse un cuadro en el que la descripción de las netbooks como portador de ciertas propiedad “educativas” o “dispersantes” *per se*, pierde poder heurístico para comprender qué sucedió efectivamente con la implementación del PCI.

Ahora bien, sí los tres primeros capítulos enfocaron el PCI al nivel de las tramas institucionales los hallazgos parciales que aportaban, reclama una mirada sobre la traducción en las interacciones en el aula. Enfocar a nivel de las cotidianidad de las aulas me posibilita desprenderse de la imagen homogeneizadora que mirando “desde arriba” y poniendo en el centro los objetivos del diseño de la política intentaba comprender lo que sucede en la

---

<sup>166</sup> Esta es la pregunta clásica sobre la cual Latour (2008) artículo sus exploraciones en los laboratorios científicos.

relación de los jóvenes beneficiarios del programa con las netbooks, bien como “impactos” o “resultados”, bien como “consecuencias no buscadas” de la acción estatal.

Así fue como a partir del capítulo IV comencé a describir que visto desde la experiencia de los jóvenes en la *Escuela III* “el discurso del cambio institucional” que emerge con el PCI logró movilizar sus expectativas de una escuela que tanto como espacio de sociabilidad, como espacio de aprendizaje, se tornara más dinámicas incorporando algo de la lógica que estos asocian a las nuevas tecnologías. Una dimensión importante de la demanda a “la promesa” del PCI se nutría de la expectativa que las propuestas docentes incluyeran en las clases el uso de las netbooks con mayor frecuencia e intensidad. En este sentido el PCI agenció a los jóvenes en los aspectos que habilitaban el cambio institucional que el accionar del programa promovía. De tal forma que en el nivel de las tramas de las interacciones en el aula en la *Escuela III* el PCI también significó la introducción legítima de un tipo de sociabilidad juvenil específico: aquella que pone en el centro de sus acciones a los usos habilitados por las nuevas tecnologías digitales.

En el capítulo IV a través de recomponer las distintas significaciones otorgadas a la experiencia de “estar conectado”, busqué comprender de qué modos las transformaciones de la sociabilidad juvenil se imbrican con los usos que el curso de “la banda de Alan” realizaban en el aula con sus netbooks. Sobre la base de explorar las diferentes formas de conformar un vínculo y de apropiarse de las netbooks del PCI entre los jóvenes del curso, describí cómo las interacciones entre los distintos grupos en relación a las netbooks, los celulares, los saberes digitales mostraban que en sus acciones éstos jóvenes ya no dividen entre espacios online y offline, y desarrollan formas de participación que enlazan estos dos mundos entre los que no hay división sino continuidad. Entonces si el ingreso de las netbooks al aula posibilitó que los jóvenes las tornen aliadas de su sociabilidad, a su vez el PCI agenció a estos en otra dimensión: ganar un mayor grado de autonomía para producir recursos con que narrarse a sí mismos y enfrentar exigencias escolares con estrategias descentradas del control docente.

En un plano analítico-conceptual, no excluir la autopercepción de estos jóvenes y sus modos de explicar su vínculo problemático con las netbooks de la construcción teórica de las categorías analíticas con que se interpretarían sus experiencias, me permito ir integrando otras más cercanas/ajustadas a la interacción interrogada. Mediante el diálogo con las

categorías utilizadas por los jóvenes para explicarse sus experiencias, las descripciones producidas descentradas de la noción de *nativos digitales* reclamaban otros conceptos - apropiación, habilitaciones, configuración-, y luego se potenciaban al ser cada vez más informadas y guiadas por lo que estos conceptos reclaman enfocar en este caso: el carácter relacional de la producción de la agencia juvenil en los aprendizajes y el rol de las disputas intergeneracionales en ellos. Entonces, antes que nativos digitales encontré una gama de vínculos desiguales y diferenciados como tales por los jóvenes: “los viciosos”, “los rescatados”, “los normales”, “los tecnológicos”. El acrítico y a su vez extendido uso que la literatura hace de este modo de conceptualización contribuía a invisibilizar el rol del trabajoso (y en casos angustioso, problemático, conflictivo) proceso mediante el cual a lo largo de sus trayectorias estos beneficiarios del programa han ido incorporando los saberes con estas tecnologías. Por el contrario, más que “naturalización” del vínculo, lo que los análisis de capítulo IV me permitieron mostrar fue la trama de un proceso cada vez más individualizado de esforzados aprendizajes y autocontroles, no exento de angustias y limitaciones. Como también los registros desplegados en el capítulo V dejaron mostrar la trama relacional en la cual, tanto las asusaciones cruzadas, como la interiorización por parte de estos jóvenes de la posición docente en los modos de explicarse a sí mismos sus vínculos con las tecnologías, hace estallar la imagen de “nativos e inmigrantes” como grupos cerrados y estancos.

Al mismo tiempo, en el capítulo V preneté cómo los modos docentes de conceptualizar y explicarse a sí mismos los cambios que experimentaban incluían centralmente estas categorías. Fueron los docentes quienes utilizaban la explicación de “nativos e inmigrantes digitales” en un sentido muy preciso para justificar sus estrategias (de bloqueo normativo, de contención instrumentalizadora, de alianzas potenciadoras) ante las posibilidades que la inclusión masiva de estas tecnologías estaban habilitando en sus clases. Y fue este modo de conceptualizar lo que contribuyó a instalar entre los docentes “el imaginario de dilución de la asimetría en las relaciones de transmisión” en la enseñanza que los movilizaba a cuestionarse sobre “el rol docente” y replantearse una conversión de su oficio.

Así, si *nativos digitales* no fue una categoría que aporte un poder heurístico para guiar las descripciones o las claves interpretativas de lo que sucedía con los jóvenes, sin embargo, se re-introdujo en el análisis como una categoría central de la agenda que los docentes

produjeron para explicarse y afrontar el cambio que percibían en la relación intergeneracional.

Ello permite en perspectiva componer un argumento empírico sobre el por qué de las tensiones que intensificaba la llegada del PCI: entre el proceso por el cual los jóvenes del curso incluyeron como aliadas a las netbooks y los docentes las enfrentaron desplegando posicionamientos y estrategias diferentes, entre estos dos procesos, puede verse como el PCI operó como un puente habilitando *el conflicto encuentro entre una sociabilidad juvenil específica y la gramática escolar*.

Dentro de esta situación áulica redefinida por la acción del PCI fue que los docentes desplegaron sus estrategias para hacer frente a un escenario que perciben se fue transformando aceleradamente. Sin por ello renunciar a sus posicionamientos, caracterizaciones y normatividades que proyectan sobre la incorporación de las nuevas tecnologías a la educación. En este sentido, el PCI representó en la experiencia de los docentes la conformación de una situación áulica novedosa en la que el dispositivo áulico tradicional entra en crisis y sufre cuestionamientos y replanteos docentes (la lucha por la atención, la necesidad de redefinir los límites y fronteras). Un conjunto de cuestiones que los docentes percibían que anteriormente encontraban establecidas o dadas, cobran relieve y se convierten en objeto de replanteos: la lucha por la atención, la fragmentación del espacio áulico, la necesidad de redefinir los límites y fronteras, la pluralización de los saberes considerados significativos, el descentramiento del control y monopolio escolar de las modalidades de aprendizaje. Fue así que en el capítulo V describí cómo a partir del PCI, para los docentes de la *Escuela III*, el aula se intensifica como escenario de la lucha por la atención, por la regulación del orden de las interacciones, por fomentar la motivación y por el sentido de su actividad.

La recomposición de esta configuración me permitió explorar los desafíos que representa para la institución escolar el proceso que el PCI -sin proponérselo- impulsó al agenciar a los jóvenes en formas de adquisición de saberes descentradas del control escolar. La digitalización posibilitó que entre los jóvenes se configuren procesos de aprendizaje autodidactas en que la información y el conocimiento no tienen como única fuente legítima el libro ni la palabra escrita, tensionando el sistema de referencias y jerarquías de los saberes escolares. Esto me condujo a indagar en el escenario en que los docentes luchan por fijar

criterios de validación (la autoría individual, el formato y la unidad del texto, la legitimidad de la fuente) ante la pluralización de las referencias de lo que a nivel micro circula en los grupos de sociabilidad juvenil a través de las redes y plataformas digitales. Y a su vez, en la contra cara de este proceso, la emergencia de las nuevas problemáticas que ello conlleva para la actividad de los docentes (la pluralización de los saberes significativos, la fragmentación del espacio áulico, la erosión del monopolio escolar de las modalidades de aprendizaje legítimas) y sus estrategias de negociación-resolución-recomposición del aula. Así, poder comprender cómo es que inmersos en esta configuración los docentes pasan a conformarse en mediadores estratégicos de estas políticas, me implicó en el capítulo V pasar de la exploración de las apropiaciones juveniles de las nuevas tecnologías al estudio de los estilos de traducción docentes la acción del PCI.

Finalmente, visto a través de los distintos capítulos, la imagen resultante sobre las habilitaciones que el proceso de traducción del PCI produjo, permite conocer y precisar las redefiniciones que se traman en el aula a partir del accionar del programa. De las descripciones aquí presentadas surge que muchas de las “innovaciones” que el discurso experto del PCI movilizó, son términos que operan más en la lógica de las intenciones de la academia y los agentes estatales promotores de la política, que en las apropiaciones concretas de los actores desplegar ante los desafíos que enfrentan en las aulas redefinidas por el accionar del PCI.

El reconocimiento de la conflictividad que el accionar del programa habilitó en las interacciones permite enfocar a nivel micro la tensión que a nivel macro se desarrollaron entre el proyecto escolar y la lógica de la digitalización. Reintroducir en el cuadro de análisis de las relaciones escolares las prácticas que ingresaron a la dinámica áulica habilitadas por el accionar del PCI, hizo posible comprender de un modo más cercano, concreto y preciso cuáles son esas “innovaciones”, “cambios” y “revoluciones” realmente existentes en las aulas. Y así, a su vez, hizo posible captar la singularidad, que en un plano histórico más largo, significó la novedad del accionar de esta política, sin caer en reproducir un tecnologicismo optimista o negar la dimensión constitutiva del conflicto en la inclusión -digital-social-educativa- operada en esta configuración escolar.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABU-LUGHOD, L. (2005) “La interpretación de las culturas después de la televisión”, en: *Etnografías contemporáneas*. N° I. UNSAM.

AGUIAR, D. et al. (2014) “Las TIC en la educación media: ¿una herramienta más o nuevo contexto de aprendizaje? Análisis de las representaciones de docentes y directivos sobre el Programa Conectar Igualdad en tres provincias de la Patagonia Argentina”, en: *Magistro*, 8(15), pp. 19-58.

APPADURAI, A. (ed.) (1991) *La vida social de las cosas. Perspectiva cultural de las mercancías*, México: Grijalbo/Conaculta.

BALARDINI, S. (2010) “Hacia un entendimiento de la interacción de los adolescentes con los dispositivos de la web 2.0. El caso de Facebook.”, en: Barindelli, F. y Gregorio, C. (Comps.) *Datos personales y libertad de expresión en las redes sociales digitales* (pp. 32-51). Buenos Aires: Ad-Hoc.

BECKER, H. (2009) *Trucos del oficio. Cómo conducir su investigación en ciencias sociales*. Buenos Aires: Siglo XXI.

BENÍTEZ LARGHI, S. (2004) “La vuelta al mundo en ochenta bytes” en: Wortman, A. (Comp.) *Imágenes Publicitarias/Nuevos Burgueses*. Buenos Aires: Prometeo.

BENÍTEZ LARGHI, S. (2010) “Cazadores de e-topias. La lucha desigual por la apropiación de las TIC en las Organizaciones de Trabajadores Desocupados”, Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales, UBA, Buenos Aires, MIMEO.

BENÍTEZ LARGHI, S. (2013) “Los sentidos de las políticas públicas tendientes a la universalización del acceso a las tecnologías digitales: el caso del Programa Conectar Igualdad” en: *Cuestiones de Sociología*, No. 9. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología

BENÍTEZ LARGHI, S. et al. (2011) “La apropiación de las TIC por jóvenes de sectores populares urbanos en espacios de acceso público” En: *Revista Argentina de Estudios de*

*Juventud*. No 3. Facultad de Periodismo y Comunicación Social. Universidad Nacional de La Plata.

BENÍTEZ LARGHI, S. et al. (2014) “Más allá del tecnologicismo, más acá del miserabilismo digital. Procesos de coconstrucción de las desigualdades sociales y digitales en Argentina contemporánea”, en: *Revista Ensamblés en sociedad, política y cultura*, Año 1. No. 1, pp. 57-81.

BENITEZ LARGHI, S. Y WINOCUR, R. (2010) “Internet y la computadora como estrategias de inclusión social entre los sectores populares. Imaginarios y prácticas desde la exclusión” en: *Comunicação & Inovação*, São Caetano do Sul, V. 11, N° 20.

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.

BLÁZQUEZ, G. (2012) *Los actos escolares. El discurso nacionalizante en la vida escolar*. Buenos Aires: Editorial del Instituto de Desarrollo Económico y Social [IDES].

BOLTASNKI, L. (2000) "La denuncia pública", en: *El amor y la justicia como competencias: tres ensayos de sociología de la acción*. Buenos Aires: Amorrortu.

BOYD, D. (2010) “Friendship”, en: M. Ito, *Hanging Out, Messing Around, and Geeking Out: Kids Living and Learning with New Media*, Cambridge, MA, The MIT Press, pp. 79-115.

BUCKINGHAM, D. (2008) *Más allá de la tecnología*. Buenos Aires, Manantial.

BURBULES, N. (2008) “Riesgos y promesas de las TIC en la educación. ¿Qué hemos aprendido en estos últimos diez años?” en: Magadán y Kelly (Comp.) *Las TIC: del aula a la agenda política: Cómo las TIC transforman las escuelas*. Editorial UNICEF, Bs As.

CABELLO, R. (coord.) (2006) “Yo con la computadora no tengo nada que ver”. *Un estudio de las relaciones entre los maestros y las tecnologías informáticas en la enseñanza*. Buenos

Aires, Prometeo Libros.

CASABLANCAS, S. (2011) “Entrar a un aula con tecnologías”, en: *Laberintos*, año V (21), 18-19. Buenos Aires: AIEPA (Asociación de Institutos de Enseñanza Privada de la Provincia de Buenos Aires).

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: *Educación*, vol. 50/1. Buenos Aires.

CASTELLS, M. y otros (2006) *Comunicación móvil y sociedad. Una perspectiva global*. Barcelona: Ariel.

CHAVES, M. (2010) “Jóvenes, territorios y complicidades. Una antropología de la juventud urbana”. Buenos Aires: Espacio Editorial.

CHAVES, M. y NÚÑEZ, P. (2012) “Youth and Politics in Democratic Argentina: Inventing Traditions, Creating New Trends (1983-2008)”, en: *Revista Young*, Vol. 20 No. 4, Nordic Journal of Youth Research, Sage Publications.

CLARO, M. et al. (2011) *Aporte del sistema educativo a la reducción de las brechas digitales. Una mirada desde las mediciones PISA*, Santiago de Chile: CEPAL-Naciones Unidas.

CORCUFF, P. (2013) *Las nuevas sociologías. Principales Corrientes y debates, 1980-2010*, Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

COREA, C. Y LEWKOWICZ, I. (2004) *Pedagogía del aburrido: escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires: Paidós.

DENORA, T. (2000) *Music in everyday life*. New York: Cambridge University Press.

DENORA, T. (2012) “La música en acción: constitución del género en la escena concertística de Viena, 1790-1810” en: Benzecry, C. (2012) *Hacia una sociología cultural*. Universidad Nacional de Quilmes, Buenos Aires. El declive de la institución. Profesiones, sujetos e

individuos ante la reforma del Estado. Barcelona: Gedisa.

DOUGLAS, M. (2007) “Pureza y peligro: un análisis de los conceptos de contaminación y tabú”. Buenos Aires: Nueva Visión.

DUBET, F. (2006) *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos ante la reforma del Estado*. Barcelona: Gedisa.

DUBET, F. (2011) *La experiencia Sociológica*. Barcelona: Gedisa.

DUBET, F. Y MARTUCCELLI, D. (1998) *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Editorial Losada. Buenos Aires.

DUSCHATZKY, S. Y COREA, C. (2002) *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*, Buenos Aires, Paidós, 2002.

DUSSEL I. Y QUEVEDO, L. A. (2010) *Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital*. Documento básico IV Foro latinoamericano de Educación. Santillana, Bs As.

DUSSEL, I. (2006) “Impactos de los cambios en el contexto social y organizacional del oficio docente”, en: TENTI FANFANI, E. (Comp.) *El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*, Buenos Aires, Siglo XXI.

DUSSEL, I. (2011) “Más allá de la cultura participativa. Nuevos medios digitales, saberes y ciudadanía en escuelas secundarias de Argentina y Chile”, en: Rodríguez Acevedo, A. y López Caballero, P. (Ed.) *Ciudadanos inesperados. Las relaciones entre educación y ciudadanía ayer y hoy*. El Colegio de México-DIE-CINVESTAV, México.

DUSSEL, I. (2012) “La formación docente y la cultura digital: métodos y saberes en una nueva época”, en: BIRGIN, A. (Comp.) *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de docentes en ejercicio*, Buenos Aires, Paidós.

DUSSEL, I. (2014a) “Programas educativos de inclusión digital. Una reflexión desde la teoría del actor en red sobre la experiencia de Conectar Igualdad (Argentina)”, en: *Versión*.

*Estudios de Comunicación y Política*, No. 34, septiembre-octubre, pp. 39-56.

DUSSEL, I. (2014b) “¿Es el curriculum escolar relevante en la cultura digital? Debates y desafíos sobre la autoridad cultural contemporánea.” en: *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22 (24). Disponible en: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n24.2014>.

DUSSEL, I.; BRITO, A. Y NÚÑEZ, P. (2007) *Más allá de la crisis: visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria argentina*. Buenos Aires: Santillana.

ELÍAS, N. (1998) *La civilización de los padres y otros ensayos*, Bogotá: Norma.

FERRAUDI CURTO, C. (2006) “'Lucha' y 'Papeles' en una organización de desocupados del sur del Gran Buenos Aires” en: Míguez, D. y Semán, P. (ed.) *Entre santos, cumbias y piquetes. Las culturas populares en la Argentina reciente*, Buenos Aires: Biblos.

FERREIRO, E. (2004) “Alfabetización digital. ¿De qué estamos hablando?”, en: Actas de las 12º Jornadas de Bibliotecas Infantiles y Escolares, Salamanca, España, Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

FINQUELIEVICH, S. (2011): “Políticas públicas para la educación en la sociedad de la información: tres modelos diferentes en Argentina”, conferencia dictada en INET 2011: Agenda para el Desarrollo, Lima. Disponible en: <http://susanafinquelievich.blogspot.com.ar/2011/06/politicas-publicas-para-la-educacion-en.html>

GARRIGA, J. (2005) “'Amigos y no tan amigos'. Los integrantes de una hinchada de fútbol y sus relaciones personales”, en: *Cuadernos del IDES*, No. 7, pp. 3-33.

GEERTZ, C. (1997) “Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura”, en: *La interpretación de las culturas*, Barcelona: Gedisa.

GUBER, R. (2009) *El Salvaje Metropolitano: reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires, Editorial Paidós.

GVIRTZ, S. Y NECUZZI, C. (Coord.) (2011) *Educación y tecnologías: las voces de los expertos*. CABA: ANSES.

HENNION, A. (2002) *La pasión musical*. Barcelona, Buenos Aires, México: Paidós.

HINE, C (2004) *Etnografía Virtual*. Barcelona: Editorial UOC.

HINE, C. (2012) *The Internet: Understanding Qualitative Research*. New York: Oxford University Press.

ITO, M. (2010) *Hanging out, messing around, and geeking out. Kids living and learning with New Media*. Cambridge/Massachusetts: MIT Press.

JAMES, D. (2004) *Doña María. Historia de vida, memoria e identidad política*, Buenos Aires: Manantial.

JENKINS, H. (2008) *Convergence culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.

KACHINOVSKY, A. y MARTÍNEZ, S. (2011) “El Plan Ceibal desde la perspectiva infantil Las narrativas del TIC – TAT”. Trabajo presentado en las X Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Sociales, UdelaR, Montevideo.

KESSLER, G (2002) *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media de Buenos Aires*, Buenos Aires: IIPE-UNESCO.

KESSLER, G. (2004) *Sociología del delito amateur*, Buenos Aires: Paidós.

KESSLER, G. (2007) “Principios de justicia distributiva en Argentina y Brasil. Eficacia global, igualitarismo limitado y resignificación de la jerarquía.” En: Grimson, A. (Comp.) *Pasiones nacionales. Política y cultura en Brasil y Argentina* (pp. 211- 248). Buenos Aires: Edhasa.

KESSLER, G. (2014) *Controversias sobre la desigualdad. Argentina, 20003-2013*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

KESSLER, G. y CORTES, R. (2013) “Políticas, ideas y expertos en la cuestión social de la Argentina democrática (1983-2012)” en: *Revista de Indias*, vol. LXXIII, No. 257, pp. 239-264

LAGO MARTINEZ, S. et al. (2012) “Inclusión digital en la educación pública argentina. El Programa Conectar Igualdad”, en: *Educación y Pedagogía*. Vol. 24. No. 62, pp. 205-218.

LAGO MARTINEZ, S. (Coord.) (2015) *De tecnologías digitales, educación formal y políticas públicas: aportes al debate*. Buenos Aires: Teseo Editorial.

LAHIRE, B. (2004) *El hombre plural. Los resortes de la acción*. Ediciones Bellaterra, Barcelona.

LAHIRE, B. (2008) “Cultura escolar, desigualdades culturales y reproducción social”, en: Tenti Fanfani, E. (Comp.) *Nuevos temas en la agenda de la política educativa* (pp. 35-52). Buenos Aires: Siglo XXI.

LARRONDO, M. (2013) “Escuela Secundaria, Participación Política y Movimiento Estudiantil. Articulaciones conceptuales y actores para el caso de la provincia de Buenos Aires”, EN: *Propuesta Educativa*, Año 22, Vol. 1, No. 39, pp. 51 a 58.

LATOUR, B (2008) *Reensamblar lo social: una introducción a la teoría del actor-red*. Manantial, Buenos Aires.

LATOUR, B. y WOOLGAR, S. (1995) *La vida en el laboratorio. La construcción de los hechos científicos*, Madrid: Alianza Editorial.

LOPEZ, G y CIUFFOLI, C (2012) *Facebook es el mensaje. Oralidad, escritura y después*. La Crujía, Buenos Aires.

MANZANO, V. (2013) *La política en movimiento. Movilizaciones colectivas y políticas estatales en la vida del Gran Buenos Aires*, Rosario: Prohistoria Ediciones.

MAUSS, M. (1971 [1925]) “Relaciones reales y prácticas entre la sociología y la psicología”, en: *Sociología y Antropología*. Madrid: Tecnos.

MAUSS, M. (2009) *Ensayo sobre el don. Forma y función del intercambio en las sociedades arcaicas*, Buenos Aires: Katz.

MERKLEN, D. (2010) “¿Buenas razones para quemar libros?”, en: *Apuntes de investigación*, No. 16-17, pp. 57-76.

MIGUEZ, D. (Coord.) (2009) *Violencia en las escuelas desde una perspectiva cualitativa*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

MORDUCHOWICZ, R. (Coord.) (2008) *Los jóvenes y las Pantallas. Nuevas formas de sociabilidad*, Buenos Aires: Gedisa.

MORENO, F. (2013) “Adolescentes en la red social: usuarios prematuros, sociales y trayectorias de vida en Facebook”, en: *Revista Question*, 1(37), 359-368.

NOEL, G. (2009a) *La conflictividad cotidiana en el escenario escolar: una perspectiva etnográfica*. San Martín: UNSAM EDITA de Universidad Nacional de General San Martín.

NOEL, G. (2009b) “Normativos y Pragmáticos. Los docentes y sus teorías nativas acerca de la inclusión y exclusión en escuelas de barrios populares”. En: Misirlis, G. (Comp.) *Todos en la escuela. Pensar para incluir, hacer para incluir*. Buenos Aires: UnSam Edita.

NÚÑEZ, P. (2010) *Política y poder en la escuela media. La socialización política juvenil en el espacio escolar*. Tesis doctoral, Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Gral. Sarmiento / Instituto de Desarrollo Económico y Social (UNGS/IDES).

NÚÑEZ, P. (2013) *La política en la escuela: jóvenes, justicia y derechos en el espacio escolar*. Buenos Aires: La crujía.

ODETTI, V. (2012) *Curaduría de contenidos: límites y posibilidades de la metáfora*. Flacso.

PEIRANO, M. (2004) “A favor de La etnografía”, en: GRIMSON, A., LINS RIBEIRO, G. y SEMÁN, P. (Comp.) *La antropología brasilera contemporánea. Contribuciones para un diálogo latinoamericano*, Prometeo, Buenos Aires.

PISCITELLI, A. (2009) *Nativos digitales: dieta cognitiva, inteligencia colectiva y*

*arquitecturas de la participación*. Buenos Aires: Santillana.

PRENSKY, M. (2001) "Digital Natives, Digital Immigrants", en: *On the Horizon*, NBC University Press, Vol. 9, No. 5.

QUIRÓS, J. (2014) "Etnografiar mundos vívidos. Desafíos de trabajo de campo, escritura y enseñanza en antropología", en: *Publicar*, Año XII, N° XVII, pp. 47-65.

REGUILLO, R. (2012) "Navegaciones errantes. De músicas, jóvenes y redes: de Facebook a YouTube y viceversa", en: *Comunicación y Sociedad*, 18, 135-171.

RINESI, E. (2011) "Notas para una caracterización del kirchnerismo." EN: *Debates y combates*, 1.

ROGOVSKY, C. (2013) *¿Cómo pensar la clase con tic en la escuela secundaria?: Cómo pensarnos como docentes y cómo pensar el proceso de trabajo con los alumnos*. Proyecto Educación y Nuevas Tecnologías. Buenos Aires: FLACSO.

ROS, C. et al. (2013) *Línea de base para la evaluación del Programa Conectar Igualdad en la formación docente*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

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*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

SARLO, B. (1998) *La máquina cultural*, Buenos Aires: Seix Barral.

SCHÜTZ, A. (1974) *El problema de la realidad social*, Buenos Aires: Amorrortu editores.

SEMÁN, P. (2015) "Música, juventud, hegemonía: crítica de una recurrencia", en: *Apuntes de investigación del CECYP*. Año XVII. N° 25. pp. 119-146

SEMÁN, P.; MERENSON, S.; NOEL, G. (2009) "Historia de masas, Política y Educación",

en: Argentina. Clío & Asociados (13), 69-93. Disponible en: [http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.4626/pr.4626.pdf](http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4626/pr.4626.pdf)

SHORE, C. (2010) “La antropología y el estudio de la política pública: reflexiones sobre la 'formulación' de las políticas”, en: *Antípoda*, Nro. 10., pp. 21-49

SHORE, C. y WRIGHT (1997) *Anthropology of Policy: Critical Perspectives on Governance and Power*. Londres y Nueva York: Routledge.

SIBILA, P. (2008) *La intimidación como espectáculo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

SIBILIA, P. (2012) *Redes o paredes. La escuela en tiempos de dispersión*, Buenos Aires: Tinta Fresca.

SOUTHWELL, M. (2011) “La educación en la escuela secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato”. En: Tiramonti, G. (Dir.) *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

TENTI FANFANI, E. (2011) “La enseñanza media hoy: masificación con exclusión social y rupturas.” En: Tiramonti, G. y Montes, N. (comp.) *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Buenos Aires: Manatí/Flacso.

TENTI FANFANI, E. (Comp.) (2006) *El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores.

TERIGI, F. (Dir.) (2011) “Aportes pedagógicos a la reformulación de la formación inicial de los/as profesores/as de escuela secundaria en Argentina”. Informe Final de Investigación, INFOD-Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires, Argentina.

TIRAMONTI, G. (2011) “Escuela media: La identidad forzada”, en: Tiramonti, G. (Dir.) *Variaciones sobre la forma escolar: Límites y posibilidades de la escuela media*. Buenos Aires: FLACSO/Homo sapiens.

TIRAMONTI, G. (2014) “Introducción. La cuestión de los aprendizajes”, en: *Propuesta*

*Educativa* N° 42–Vol2– pp. 5-9.

TYACK, D. y CUBAN, L. (2001) *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México: Fondo de Cultura Económica.

URRESTI, M. (2008) *Ciberculturas juveniles. Los jóvenes, sus prácticas y representaciones en la era de Internet*. Buenos Aires: La Crujía.

URRESTI, M. (2015) “Nómades, convergentes, protésicos y obnubilados. Los jóvenes ante la emergencia del campo tecnológico digital”, en: Quevedo, L. A. (Comp.) *La cultura argentina hoy: Tendencias!*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

VACCHIERI, A. (2013) *Las políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina: Caso Argentina*. Edición del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). Disponible en [www.unicef.org.ar](http://www.unicef.org.ar)

VÁZQUEZ, M. Y VOMMARO, P. (2012) “Con la fuerza de la juventud: aproximaciones a la militancia kirchnerista desde La Cámpora” en: Pérez, G. y Natalucci, A. (2012) *Vamos las bandas. Organizaciones y militancia kirchnerista*. Buenos Aires: Nueva Trilce.

VERDÚN et al (2014) “Configuraciones escolares y tic en la educación media. El Programa Conectar Igualdad en tres provincias de Argentina (2011-2012)”, *Revista Versión. Estudios de Comunicación y Política*, 34,105-115.

WEBER, S. Y MITCHELL, C. (2008) “Imaginar, Mecanografiar y Nuevas Tecnologías.”, en: Buckingham D. (Ed.) *Juventud, Identidad y Medios Digitales*. Cambridge, MA: MIT Press.

WELSCHINGER, N. (2013) “La etnografía virtual revisitada: Internet y las nuevas tecnologías digitales como objetos de estudio. Reseña de Christine Hine (2004): Etnografía Virtual, Editorial UOC, Barcelona”, en: *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 2, (2), 109-116.

WILKIS, A. (2013) *Las Sospechas del Dinero: Moral y Economía en la Vida Popular*. Buenos Aires: Paidós.

- WILLIS, P. (1991) *Aprendiendo a trabajar*, Madrid, Akal.
- WINOCUR, R. (2006) “Internet en la vida cotidiana de los jóvenes” en: *Revista Mexicana de Sociología* 68, No. 3. México: Universidad Autónoma de México.
- WINOCUR, R. (2009) *Robinson Crusoe ya tiene celular: la conexión como espacio de control de la incertidumbre*, México: Siglo XXI Editores.
- WINOCUR, R. (2013) “Etnografías multisituadas de la intimidad online y offline”, en: *Revista de Ciencias Sociales. Segunda época*, 23, 4, pp. 7-27.
- WINOCUR, R. y SÁNCHEZ VILELA, R. (2016) *Claroscuros de la apropiación digital. Familias pobres y computadoras*. México: Fondo de Cultura Económica.
- YÚDICE, G. (2007) *Nuevas tecnologías, música y experiencia*. Barcelona: Gedisa.
- ZELIZER, V. (2011) *El significado social del dinero*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- ZIEGLER, S. Y NOBILE, M. (2014) “Escuela secundaria y nuevas dinámicas de escolarización: personalización de los vínculos en contextos escolares desiguales”, en: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Nro. 63 (septiembre-octubre), Vol. XIX.
- ZUKERFELD, M. (2014) “El programa Conectar Igualdad: digitalización, escuela y complejidad”, en: *Tecnología & Sociedad*, Vol. 1, N° 3.
- ZUKERFELD, M. et al. (2015) “Flujos de conocimientos, tecnologías digitales y actores sociales en la educación secundaria. Un análisis socio-técnico de las capas del Programa Conectar Igualdad”. Informe final. Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación productiva de la Nación.