

La implementación del Programa Conectar Igualdad en escuelas secundarias de la Provincia de Buenos Aires 2012- 2013: ¿libertad de acción o experiencias alternativas con parámetros institucionales reales?

Alejandro Cota

Universidad Autónoma de Sinaloa, Méx.

Introducción

Entre el año 2012 y 2013 desarrollé un trabajo de campo etnográfico que comprendió un relevamiento de escuelas en localidades del distrito escolar de San Isidro, provincia de Buenos Aires, y con anclaje en una Escuela de Educación Media (EEM). El relevamiento y la experiencia en la EEM me permitieron documentar la recepción-entrega de netbooks y capacitación impartida por Referentes Tecnológicos Regionales (RTR), y las acciones desplegadas por los equipos directivos –de conducción– para apropiarse e implementar los recursos distribuidos por el Programa Conectar Igualdad (PCI). A partir de estas experiencias contacté con actores que participan en distintos momentos y formas, dentro y fuera de las escuelas, en el proceso de incorporar la tecnología.

El entramado de relaciones y condiciones que caracterizan a las escuelas median las acciones de los actores para implementar un programa que plantea como objetivos principales la inclusión social y digital de sus miembros: condiciones materiales medianamente solventadas, ausencia de perfiles profesionales acorde con nuevas demandas docentes plasmadas en la última reforma educativa (Ley de Educación 26.206) y que parecieran no considerar los parámetros institucionales en las que esas escuelas trabajan. El PCI requiere para su implementación el engranaje y coordinación de diversas instancias que exceden a la escuela pero que tienen injerencia directa con su funcionamiento en cada plantel. Además, al interior de ella requiere el apoyo de ciertos puestos clave como son el Encargado de Medios y Apoyo

Teórico Pedagógico (EMATP), directivos y docentes, quienes ven comprometidos sus conocimientos referidos al manejo y administración de redes informáticas, manejo de dispositivos personales (netbooks), Piso Tecnológico –servidor, puertos de acceso– y programas informáticos. Todo esto inmerso en una trama escolar que dista de lo devenido de las nuevas tecnologías. De una escuela donde sus procesos administrativos y pedagógicos se dan de forma lenta marcados por cierta rigidez estructural bajo la tecnología del aula que debe captar la atención de los alumnos bajo la tutela de un adulto que utiliza la tiza y el pizarrón utilizados como soporte para la trasmisión de conocimientos; en contraposición con la inmediatez y la seducción que traen consigo las tecnologías digitales, los teléfonos inteligentes y programas informáticos que soportan los contenidos curriculares a través de producciones multimodales (audio, video e imagen).

La investigación tuvo como marco una metodología cualitativa y en particular se sostuvo bajo el enfoque etnográfico al considerar que en las últimas tres décadas ha logrado ubicarse en el terreno de la investigación educativa en América Latina, como práctica marginal de la antropología, abarcando una amplia gama de formas de investigar, hasta configurarse como una práctica autónoma con criterios de rigor propios para el estudio de procesos educativos difíciles de comprender por otras vías (Rockwell, 2011:18), y que permita dar cuenta de la perspectiva de los actores y el sentido que le otorgan a sus prácticas en un espacio y tiempo determinado. Por otro lado, se apoyó en la reflexividad del investigador (Meo y Navarro, 2009) la cual otorga al relato los matices, condiciones y la llamada comprensión etnográfica de sus objetos de estudio, así como la autoría de la etnografía (véase Guebel y Zuleta, 1995; Guber, 1994, 2007; Frederic, 2000; Hidalgo y Hernández, 2006). Las técnicas de recolección consideraron la observación participante y no participante, entrevistas en profundidad, charlas informales, y el análisis de fuentes primarias y secundarias.

Para la conformación del marco teórico retoma estudios acerca del cambio escolar (McLaughlin, 1998; Fullan, 1998; Goodson 1998; Fullan y Stiegelbauer, 1997); de las demandas surgidas de reformas y políticas educativas dirigidas a los actores escolares y el contexto escolar (Ezpeleta, 2004); de la incorporación de dispositivos informáticos en la escuela (Buckingham, 2008; Ito, 2009; Dussel, 2010); y de la implementación del Modelo Uno a Uno en los sistemas educativos de América Latina y el Caribe y particularmente en la escuela secundaria argentina (Area, 2011; Winocur y Vilela, 2014).

El texto se podría subdividir en cinco secciones: i) reflexiones sobre estar en el campo y construcción metodológica de la investigación; ii) descripción del trabajo de campo; iii)

desarrollo analítico preliminar de los datos; observación, descripción y entrevista; iv) orientaciones teóricas; v) avances y conclusiones.

Una discusión que parece dominar en el ámbito educativo está referida a la incorporación de dispositivos portátiles en las aulas. Un creciente número de iniciativas del llamado Modelo Uno a Uno –una computadora por alumno– se han registrado en América Latina y el Caribe en la última década, lo cual instala el supuesto de modernización para la mejora de la calidad educativa en su conjunto y de los aprendizajes de los alumnos en particular. A partir de los datos recabados en el trabajo de campo de esta investigación se puede observar que la apropiación del dispositivo y los usos que le son destinados son precarios y dependen de distintas mediaciones –capacitadores, directivos, docentes, infraestructura–. Las últimas reformas han configurado una escuela caracterizada por la fragmentación entre planteles, altos índices de reprobación y deserción escolar, entre otros, modificando al subsistema de escuela secundaria planteando continuidades y rupturas respecto de políticas, programas que trastocan la vida cotidiana de las escuelas.

La implementación del PCI, como política para la inclusión social y digital, pareciera obviar los parámetros institucionales del contexto escolar al que son dirigidas sus demandas. Mismas que deberán operar actores escolares que viven, reproducen, y son contenidos, por una cultura institucional a la que se suman otras características, más allá de su construcción social como instancia pedagógica, de tipo administrativas, laborales y sindicales que también median la forma en que esas mismas escuelas deberán incorporar los dispositivos informáticos personales.

Metodología: reflexiones sobre estar en el campo

Mi experiencia previa en México al gestionar proyectos educativos de nivel bachillerato¹ en la Universidad Autónoma de Sinaloa, aunada a mi vocación docente tendiente a investigar cómo se puede mejorar las condiciones y estilo de aprendizaje de los alumnos, influenció mi interés en la Escuela Secundaria (ES) argentina. En abril de 2010 había sido lanzado el Programa Conectar Igualdad (PCI) con la meta de distribuir tres millones de dispositivos informáticos para docentes y alumnos de Escuelas de Educación Especial, Escuelas Secundarias Públicas e Institutos de Formación Docente en los tres años posteriores a su lanzamiento; en mayo de ese mismo año yo había arribado al país para cursar mis estudios de posgrado con especialidad en gestión educativa. En ese primer año, además de la adaptación a una nueva cultura, había

¹ Equivalente a los tres últimos años de la escuela secundaria actual en la Argentina.

conocido más de la historia que el estado actual del sistema educativo argentino. Para 2011, en el ámbito educativo se había instalado la discusión sobre la pertinencia y condiciones de un renombrado programa para la incorporación de tecnología en la escuela, la cual no estaba exenta de denostaciones y/o apoyos incondicionales que de a poco fui relacionando a una determinada adhesión ideológico-partidaria. En ese escenario, esta propuesta interpelaba mi actividad docente y participación en programas de capacitación, a veces como alumno y otras como facilitador, que me recordaban la aparición de la tecnología de forma incipiente, con usos instrumentales y poco reflexivos. Si bien en esos años –entre 2003 y 2009– no abundaron políticas para la inclusión digital en México, los proyectores, las computadoras personales y los teléfonos inteligentes ya comenzaban a penetrar las aulas. Solo existía en mi memoria el caso del programa Enciclomedia a cargo de la Secretaría de Educación Pública (SEP) e implementado en 2003 el cual distribuía una pantalla digital para las bibliotecas y aulas con el objetivo de lograr “la mejora de la calidad de la educación”. En su Informe Final de Evaluación emitido en 2007, se constata lo siguiente:

La revisión documental y las entrevistas a los responsables del Programa evidencian que la operación de Enciclomedia, así como casi la totalidad del presupuesto, han estado concentrados mayoritariamente en el equipamiento y soporte técnico (pagos comprometidos a proveedores). Se estima que esta focalización, en buena medida, ha ido en desmedro del impulso a las estrategias pedagógicas” (Cobo, 2008:111).

Comencé mis primeras lecturas acerca del PCI encontrando que éste formaba parte de las iniciativas Uno a Uno, con fuerte presencia en países de América Latina y El Caribe, dentro de los cuales se perfilaba como el de mayor alcance por la cantidad de dispositivos a entregar y el de mayor inversión a nivel mundial (Area, 2011). Estas aproximaciones me provocaban diversas preguntas, de las que rescato las siguientes con fines ilustrativos: en consideración de las modificaciones originadas con la Ley de Educación (26.206) ¿qué escuela podríamos encontrar derivados de los cambios relacionados con la obligatoriedad, el incremento masivo de matrícula?; y ¿qué tipos de demandas interpelarían a la ES y sus actores el incluir de manera masiva la tecnología en sus aulas? ¿cómo hacían y en qué medida participaban los directivos y docentes para implementar el programa? Pensada de forma más amplia, partí de una pregunta más general: ¿cómo es la inclusión de la tecnología en el ámbito de la escuela? En estas preguntas decidí centrarme en el área de dominio de los miembros del cuerpo directivo y docentes de las escuelas, teniendo como marco mis estudios de nivel maestría. Posteriormente, en mis estudios de doctorado, los que ya comenzaba a perfilar, daría lugar a lo acontecido en relación a los alumnos, a saber: sus usos, percepciones y conocimientos relacionados a la tecnología.

A partir de lecturas de bibliografía especializada, de lo acontecido en la esfera de lo público (prensa), encausé tales preguntas en objetivos generales y específicos acerca de las acciones desplegadas dentro de la escuela por sus actores a quienes les era encomendado el objetivo primordial del PCI de *introducir y fomentar el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación como herramienta de aprendizaje en todas las áreas curriculares*; e indagar en lo específico: i) dentro de qué modelo, de los propuestos por la literatura especializada, se lograba enmarcar la adopción de la tecnología en las escuelas relevadas; ii) qué caracterizaba la percepción de docentes acerca de la tecnología; iii) que cambios y/o continuidades podían encontrarse en el proceso de incorporar la tecnología.

En el proceso de avanzar en el campo, tanto mis preguntas iniciales, los objetivos derivados de estas, así como mi mirada acerca del objeto de estudio, tuvo una incesante modificación que trastocó en distintos momentos y grados el diseño metodológico propuesto al inicio.

Contactar a diferentes actores durante el relevamiento signó el inicio de este trabajo etnográfico, aún y cuando no lo consideré como tal durante sus primeras etapas. Esos encuentros cuestionaron mi propio “estar en el campo”, de “qué estaba en juego” en ése “contactar con otros”, y qué podría ser lo “realmente relevante” de ser observado-documentado en las acciones, interacciones y argumentos de los actores. Mi mirada de la escuela se amplió hasta percibirla ya no solo como un espacio, o dispositivo del Estado, que presta un servicio y valida un derecho ciudadano; estableció una lejanía con cierta mirada ingenua en la que consideraba que el docente se debe “a ojos cerrados” a sus alumnos y sus aprendizajes sin importar las adversidades edilicias o de otro tipo para lograr concretar con los objetivos curriculares. Por otro lado, mi mirada acerca de las nuevas tecnologías al dejar de depositarles un supuesto beneficio *per se*, pero al mismo tiempo su potencial alcance de nuevas formas de socialización, construcción de aprendizajes y formas de convivir y comunicarse en la escuela y entre sus miembros. También fueron transitando desde entonces un incesante proceso de re-construcción en el plano lo conocido como la “trastienda de la investigación” (Wainerman, 1997) y gradualmente de *lo no dicho* en las políticas educativas para la inclusión de tecnología y sus implicancias.

Mis preguntas e ideas confirmaban al enfoque etnográfico como la opción más acertada en relación con mis objetivos en la búsqueda de “documentar lo no documentado” acerca de las implicancias de la incorporación de tecnología que los textos revisados no mencionaban, y que sumado a la descripción densa propuesta por Geertz (2002) podrían permitirme indagar en las “zonas de silencio” referidas por Ezpeleta (2004) al referirse a ciertos temas que no son tratados en lo público, que son reproducidos en las instituciones escolares, y brindan datos

centrales, no solo sobre hechos que dan identidad a las escuelas sino que el registro de este tipo de hechos, sumados a otros, posibilita crear alternativas educativas sobre lo disponible en las prácticas escolares.

La empiria en el campo me hizo reflexionar y analizar que tanto el contexto y la cultura institucional de las escuelas parecían no estar considerados en lo dispuesto por las políticas educativas; que en gran medida son esos factores los que determinan el éxito o fracaso de demandas dirigidas a la escuela y los actores que la construyen día a día. Fue en ese tipo de momentos que el concepto de reflexividad del investigador tuvo fuertes apariciones: algo autobiográfico permanecía latente a cada paso que daba y que en mis primeras notas de campo tales reflexiones ocupaban la mayor cantidad de espacio (Rockwell, 2011; Meo, 2010; Maton, 2003).

El trabajo etnográfico

En noviembre de 2012 inicié mi recorrido por escuelas secundarias –siete en total– en la zona norte de la Provincia de Buenos Aires. El relevamiento consistía en enumerar datos relacionados con la temporalidad de recepción de los recursos del PCI –Piso Tecnológico: servidor, puertos de acceso y cableado–; áreas de especialidad; nombres y puestos directivos, así como datos de contacto. La selección del espacio fue arbitraria sostenida con mi establecimiento en esa zona a partir de mi llegada al país y también por el mediano conocimiento del entorno. En él observé las condiciones que contienen a los actores y en las que realizan sus tareas cotidianas: necesidades edilicias disímiles de los planteles; falta de personal en puestos centrales para la incorporación de tecnología y necesidad de formación docente en el ámbito de las nuevas tecnologías. En una de esas escuelas (a la que llamaré Escuela 1) participé de la entrega-recepción de netbooks y formé parte de un reducido grupo de docentes que recibió la capacitación de un RTR; particularmente observé la participación de la quiosquera de la escuela quien fue invitada y autorizada por la directora de la escuela confiando en su experiencia como propietaria de un cibercafé, además del apoyo y participación solo por ese día de un EMATP de otra escuela, gestionado por la directora; el que esa escuela no tuviera cubierto el puesto de EMATP parecía justificar cualquier participación y ayuda de agentes externos al plantel.

Ese día pude también observar la disputa del espacio ocupado por la sala de informática: al momento de mi recorrido, en algunas escuelas operaban bajo el modelo organizacional de reformas educativas anteriores que separaba el actual modelo de seis años en ciclo básico –

1ro., 2do. y 3er. grados– y ciclo superior –4to., 5to. y 6to. grados– y que bajo el actual modelo se conoce como “escuelas conformadas”, a saber, escuelas secundarias conformadas por seis años –primero a sexto grado– y que por razones de espacio llegan a compartir un mismo edificio. En el caso mencionado las autoridades representativas de ambas estructuras se enfrascaron en una disputa por quien estaría a cargo del Piso Tecnológico –servidor– depositado en la sala de informática y que forma parte de los recursos distribuidos por el PCI. Tal situación se resolvió con una estrategia de “viveza” por una de las partes al “sacar” una copia de la llave sin que su contraparte se percatara.

Estas experiencias reducían el margen de escuelas que permitieran encontrar evidencia empírica. Además, la brevedad –dos años– de implementación del programa complicaba encontrar datos relevantes acerca de posibles resultados: para noviembre de 2012, algunas escuelas del distrito no habían recibido los recursos del PCI; cuando contaban con las netbooks no había personal designado por sus autoridades como responsable de gestionar el programa; algunas contaban con un EMATP responsable pero no existía agenda para la *introducción y fomento* de los recursos, y en la mayoría de los casos relevados, estos carecían del conocimiento necesario para la administración de redes informáticas y los conocimientos que permitieran el acompañamiento pedagógico a docentes en el uso de la netbook en el aula. A este escenario se sumaba que algunas escuelas contaban con acceso a internet por acuerdo y apoyo recibido de parte de la municipalidad, o en algunos otros, las autoridades bloqueaban el acceso bajo el argumento de evitar que los alumnos se distrajeran de las actividades académicas con el uso de redes sociales o videojuegos ‘en línea’.

Para el cierre de ese año sumé otras actividades que ampliaron mi visión del objeto: participación en un Congreso Regional celebrado el 29 y 30 de noviembre donde participé de dos talleres dirigidos a directivos y responsables de implementar el PCI en las escuelas; charlas informales con inspectores distritales y directores de escuela. En ese tiempo acudí a una sesión de capacitación en Escobar, provincia de Buenos Aires, surgida en los márgenes externos de la capacitación ofrecida por instancias dependientes del PCI, que respetaba a cabalidad las pautas propuestas por el programa. Tiempo atrás las/los responsables de tal actividad habían formado parte del área de capacitación docente del PCI, pero a partir del cambio de director ejecutivo del programa fueron apartados de sus funciones, lo cual fue interpretado por ellas/os como un tema netamente político.

Los datos relevados de estas experiencias me ayudaron a re-construir mi objeto de estudio. Si bien a partir de esto no modifiqué significativamente los objetivos de investigación, sí me corrieron del posicionamiento inicial: mis preconcepciones del PCI antes del relevamiento

estaban signadas por una alta expectativa sobre los posibles resultados pedagógicos de incluir las netbooks en las clases, y como ya mencioné líneas arriba, de mi mirada acerca de la escuela en un sentido más amplio. Me permitió familiarizarme con las condiciones reales para su implementación en las que los actores hablaban de una complicación no solo por su desconocimiento del ámbito informático, sino también de sus condiciones contractuales que poco o nada motivaban a involucrarse en la formación “en servicio” o “fuera de servicio”; falta de condiciones materiales en sus escuelas tales como planteles con problemas en el suministro de agua, luz, estufas para la temporada de invierno y ventiladores en verano. Otros veían con sospecha la entrega de netbooks justo cuando se había reducido la edad para votar, y que, además decían, eran costeados con fondos para el retiro de los jubilados. Este último argumento estaba a la par de declaraciones del anterior director de ANSES Sergio Massa: “...hay que seguir fortaleciéndolo, pero me preocupa que se usen esos fondos para otras cosas, como la compra de computadoras” (Box, 2014:92).

Un primer aprendizaje en esa etapa fue contradecir lo expuesto en cierta bibliografía celebratoria que daba por sentado la conformación de un equipo responsable de la gestión del PCI en cada escuela (Lugo, 2011) y que por otro lado obviaba las relaciones de poder establecidas y construidas entre los miembros de la comunidad escolar que matizan su accionar y complejizan la obtención de resultados satisfactorios, no solo relacionados a la tecnología sino a otros procesos que constituyen a la escuela.

Para marzo de 2013, habiendo pre seleccionado cinco escuelas, me decidí por una (a la que llamaré Escuela 2) que cumplía con las siguientes características: habían recibido todos los recursos del PCI 8 meses antes de mi ingreso en ella; se contaba con un Encargado de Medios y Apoyo Técnico Pedagógico (EMATP) responsable de la gestión del PCI, con experiencia en la administración de redes informáticas y mantenimiento de equipo, además de ser miembro capacitador en nuevas tecnologías en una instancia reconocida por la Dirección de General de Educación y Cultura de la Provincia. La escuela contaba con condiciones edilicias que superaban lo relevado en otras escuelas y contaba con el reconocimiento tanto del Consejo Escolar como de la comunidad por ser “una buena escuela”. Este aparecía como un escenario sui generis en el distrito de San Isidro, pero aún parecía lejano de lo que pude relevar de los equipos directivos que compartieron sus experiencias en aquel Congreso Regional que participé meses atrás, quienes mostraron evidencias de una sinergia entre directivos, docentes y alumnos que participaban en la construcción de proyectos que vinculaban los contenidos curriculares con el uso de los recursos del PCI.

Durante los meses de marzo a mayo de 2013 acudí cuatro días a la semana en los que acompañé al EMATP de la Escuela 2 en actividades del día a día participando de actos públicos, jornadas de trabajo con docentes y actividades culturales, observación de clases y de recorrer los pasillos durante el descanso. Mi participación en las actividades no estaba restringida solo a aquellas en las que se incluía el uso de los recursos del PCI debido a mi interés en conocer el contexto institucional que los recibía. En este tiempo traje conmigo una libreta utilizada como diario de campo, un pequeño grabador de voz y una cámara fotográfica: las imágenes y grabaciones me ayudaban a re-pensar el campo y reorganizar las notas que en un primer momento solo eran descripciones breves y garabatos ininteligibles registrados en la libreta.

Durante los meses de junio a octubre disminuyó mi asistencia a la Escuela 2, pero nunca fue menor de tres veces a la semana. En distintos momentos la observación participante me sirvió como técnica de recolección, aunque hubo momentos en los que no participé activamente, pero sí tomaba registro de lo acontecido en ellas. En octubre de ese año decidí dar cierre al trabajo de campo considerando no encontrar mayores hallazgos en relación con mis objetivos de investigación.

Desarrollo analítico de los datos

“hacer lo mejor con la máxima capacidad intelectual de que se dispone para representar los datos de manera adecuada y comunicar lo que los datos revelan dado el propósito del estudio” (Patton, 2002: 433)

El desarrollo analítico de los datos recolectados en esta investigación es un trabajo en curso. Sin embargo, ya realizada la desgrabación total de las entrevistas en profundidad aplicadas, y antes de someterlas a un procesamiento que permita un análisis a plenitud, además de trabajar de forma constante la escritura y construcción del relato nutrido con las notas del diario de campo, considero la posibilidad de mostrar avances preliminares. En este sentido, el procesamiento, sistematización y análisis de los datos involucra distintos momentos y da cuenta de un recorrido personal, moldeado por las preguntas de investigación; en suma, se trata de un proceso relacional, interactivo y dinámico (Meo y Navarro, 2009).

De esta forma, transité el campo acompañado de una libreta -tres en total- en la que comencé realizando descripciones austeras, ausentes de interpretación (Rockwell, 2011) con el objeto ulterior de expandirlas mediante un análisis nutrido por teoría; con la emergencia de otros sucesos en ese tránsito, fui habilitando la conexión de acciones/procesos que en primera

instancia aparecían como aislados. Así, mi primer objetivo fue *Recolectar*, sin detenerme a realizar un análisis profundo de ese material. Me enfoqué en datos con relación al nivel socioeconómico de los estudiantes, el perfil profesional de los docentes, condiciones edilicias, convenios y vinculación del plantel con la comunidad o instancias externas (municipalidad, ONG, etc.).

Recolectar mayores datos acerca de la historia institucional llegó a convertirse en casi una obsesión para este investigador hasta llegar a provocar una franca incomodidad de parte de algunos de mis contactos: para mí era importante re-construir una figura que expresara los detalles históricos más relevantes que daban su identidad como escuela. Esto representó diversas problemáticas y con ello planteo uno de los límites de esta investigación.

Años atrás, fue detectado por las autoridades provinciales un problema relacionado con el desvío de fondos. Las autoridades provinciales competentes intervinieron, es decir, tomaron control de la escuela teniendo como resultado la separación de su cargo de los hasta ese momento responsables de conducir la escuela. Este evento fue difícil de rastrear. En alguna ocasión tuve oportunidad de hablar del tema con una de las preceptoras, quien me describió el suceso de forma breve y cronológica. Por su parte, el EMATP siempre me evadió cada vez que yo tocaba el tema. No era habitual la visita de padres de familia en la escuela y los inspectores me comentaron poco y nada; solo recitaron de nueva cuenta la poca información obtenida de la preceptora. Parecía un pre-relato, un acuerdo tácito o algo que daba cuenta del desconocimiento pleno del hecho, pero al mismo tiempo que me hacía dudar acerca de lo que se ocultaba al respecto. Hasta ahora, sigo pensando que tal vez mi poca o nula experiencia de cómo abordar el campo me cerró la posibilidad de conocer aún más de este, y posiblemente de otros hechos.

En paralelo, la observación y participación de actividades relacionadas con el PCI que comprometían mi habilidad para construir mis notas de lo observado, me hicieron apoyarme en grabaciones de voz. Sobre todo, en eventos puntuales que por su complejidad me facilitaba realizar dictados o, bajo solicitud previa con los involucrados, grabar lo acontecido. Particularmente esas grabaciones me servían al llegar a casa. Contrastarlas con mis notas de campo me permitía construir preguntas acerca de la trama escolar, de aquello de lo que no encontraba respuesta en manuales oficiales del programa; o que en el momento que determinada acción se llevaba a cabo, no podía realizar algún cuestionamiento a los actores. Para ello realicé una organización de mediante carpetas: a cada grabación le otorgué un título que incluía etiquetas de temas tratados, fecha de realización y actores involucrados con miras a tener rápido acceso a ellos al momento de procesar y analizar los datos.

A esta clasificación le sumé el registro de distintos planos mediante la utilización de una cámara fotográfica. Este artefacto ya me había servido durante el relevamiento de escuelas al registrar con ella fachadas de edificios, sus carteles en la puerta que mostraban la oferta educativa, matrícula, nombre del plantel y número, cantidad de turnos. Particularmente en la Escuela 2, me fue útil para documentar espacios físicos, mapas y documentos. Su utilización fue permitida por las autoridades escolares bajo el compromiso de no tomar fotografías en las que se reflejara el rostro de alumnos y solo se permitía fotografiar documentos omitiendo cualquier dato personal que apareciera en ellos. Organicé todas las fotografías en carpetas por fecha y según los eventos a las que pertenecían; algunas de ellas merecieron la elaboración de un memo según la relevancia del documento o la escena en la que se llevó a cabo.

Estos elementos en conjunto representaron una gran cantidad de información que traté de organizar desde el comienzo para lograr claridad y fácil acceso a datos concretos. En algunos casos elaboré memos, algunos con reflexiones personales, otros de conceptualizaciones, y algunos más de “ideas sueltas” que esperaba colocar posteriormente en el relato (Strauss y Corbin, 2002; Maxwell, 1996). A cada texto que elaboraba le seguía un ejercicio de relectura, tanto de mis notas como documentos y bibliografía. Este ejercicio se tradujo en un mejor almacenamiento y me mostró sus beneficios mucho tiempo después de iniciarlo como práctica habitual. Sin embargo, en las primeras semanas otro hecho llamó poderosamente mi atención. Lo explico brevemente en el siguiente apartado.

Observar y describir

Yo realizaba mis traslados a la escuela en una bicicleta adquirida desde mi llegada al país. Al ingresar en la Escuela 2 colocaba mi vehículo en el área y estructura destinada para este fin. Sin embargo, un día me percaté de que a un par de metros donde *siempre* colocaba mi bicicleta, se encontraba otro espacio y estructura de idénticas proporciones y para el mismo objetivo: ¡y nunca lo vi antes! –así lo avalaba el paso del tiempo en sus herrajes-. Ese evento, en apariencia *trivial y desconectado* con mis objetivos y metodología, me causó una gran preocupación: ¿Cuánto de ese hecho podría representar mi miopía como investigador? ¿Qué otros datos relacionados con mi investigación podrían estar frente a mí y yo ser incapaz de registrarlos? Sin duda a partir de este hecho, cada día que ingresaba en la escuela, mi actitud era parecida a la de una persona que ingresaba por primera vez en la escuela. Al respecto, Rockwell propone dar respuesta a dos preguntas que ayudarían a orientar la mirada del investigador en el campo “¿*Qué está en juego?* y ¿*Qué importa y a quién?*” (2011:132).

Para Strauss y Corbin (2002) describir implica el uso de la palabra. Mediante ella expresamos imágenes mentales de acontecimientos y aspectos varios del panorama, de una escena, experiencia o emoción. Ese relato se hace desde la perspectiva de la persona que realiza la descripción. A partir de estas ideas me apegué a describir, sin interpretación de lo descrito. Ya en casa o en alguna estación de servicio, con calma pulía las notas de campo otorgándoles claridad o completando frases o palabras. Siempre cuidando mantener su sentido original.

Las entrevistas

Para finales del mes de septiembre y después de haber observado las actividades concretas mediante las que se intentaba incluir las netbooks en las aulas -fechas y horarios especiales para el desbloqueo de equipos, envío de equipos al servicio técnico, entre otras- y de haber tomado parte en una capacitación a docentes diseñada por el EMATP para el uso de las netbooks a la que acudieron docentes y directivos de otras escuelas, consideré que lo documentado en los meses anteriores me permitían una mirada global de lo que sucedía entre la escuela y el PCI.

Las entrevistas en profundidad fueron aplicadas en la última etapa de mi estadía en el campo. Previamente fueron se realizó una aplicación al EMATP y a la directora de una de las escuelas que formaron parte del relevamiento previo. Su aplicación consistió en testear una versión preliminar de la entrevista definitiva construida a partir de lo observado en el campo, pero proponiendo preguntas que habilitaban el ampliar la opinión de los entrevistados acerca de temas centrales, o que aun con los datos recabados en el campo, generaban ciertas dudas en mí. De tal forma, las entrevistas tuvieron un rol complementario con las demás técnicas de recolección mencionadas en líneas anteriores.

A partir del campo etnográfico, pude ubicar a aquellos actores que, por sus prácticas, o por el espacio que ocupaban dentro de la escuela, ofrecían una mayor cantidad de evidencia empírica en relación con los usos e implementación del PCI. Pero que dadas sus actividades y horarios de trabajo me resultaba complicado extenderme en compartir tiempo con ellos y en ahondar en nuestras charlas. Fue así que seleccioné a miembros del equipo directivo – Directora, sria. Académica, srio. Administrativo, EMATP y una preceptora (5) –, y a docentes que contaban con usos graduales de los recursos del PCI (4)². Todos ellos me concedieron un

² Los docentes seleccionados impartían las materias de Matemáticas, Física, Química y Artes Visuales. En estas materias se registraban mayores usos de los recursos del PCI. Para lograr una mirada más completa del escenario, también entrevisté a un docente que explícitamente no creía ni confiaba en la utilización de las

tiempo exclusivo para la aplicación de la entrevista. Los miembros del equipo directivo seleccionados formaban parte activa en la implementación de actividades tendientes a incorporar en los recursos del PCI mediante involucraban a toda la comunidad escolar para el uso de las netbooks. Los docentes seleccionados mostraban un mediano/avanzado conocimiento en el uso de la netbook y de los programas cargados en las netbooks con los cuales desarrollaban actividades en sus clases.

El EMATP fue mi puerta de entrada para conocer los diferentes espacios y actores escolares. Además de su rol formal también impartía clases de las asignaturas de Biología y Nuevas Tecnologías de la Comunicación y la Conectividad; y presidía la Sociedad Cooperadora de la escuela. Estos roles permitían el acceso a distintos ámbitos en el establecimiento. En el día a día aprendí mucho del conocimiento local (Rockwell, 2011) mediante conversaciones informales con él y sirvió de enlace con otros actores. Patton (2002) señala que la conversación informal es un tipo de entrevista más abierta y se desarrolla en el trabajo de campo etnográfico y es totalmente flexible en relación a las dimensiones que profundiza y al modo con el que se aplica. Aun y con la realización de este tipo de actividades, las entrevistas me dieron nuevos datos que en esas charlas informales no salieron a relucir. Un dato relevante dentro de las entrevistas fue lo revelado por la directora, quien al igual que los demás actores siempre mostraron evasivas para dialogar acerca del Plan Estratégico Institucional (PEI): esta directora confió que desde su llegada a la Escuela 2 nunca tuvo acceso al PEI elaborado por la administración anterior y que hasta el momento de la entrevista no existía tal documento. Esta información pude cruzarla con mis notas de campo lo cual me llevó a descubrir cómo sistemáticamente el EMATP me había ocultado tal información.

En palabras de Meo y Navarro “Preguntar y escuchar” parece una labor sencilla, pero en realidad ambas entidades denotan cierta complejidad y particularidades al momento de ser utilizadas por investigadores sociales: *“las entrevistas implican un conjunto de suposiciones y entendimientos sobre la situación de intercambio que no se encuentran formalmente asociadas en la conversación formal (Denscombe, 1999; Valle, 2000); de allí la importancia de planificar y preparar su uso en el marco de una investigación”* (Meo y Navarro, 2009:85) En resumen, las guías de pautas de las entrevistas³ surgieron del cruce de información entre la lectura de bibliografía, de lo observado en el campo, de la revisión de documentos oficiales del PCI y de revisión de borradores preliminares e ideas intercambiadas con mi dirección de

netbooks en las aulas. Al igual que otros docentes con posturas similares, este docente impartía asignaturas del área de Sociales y Humanidades.

³ Se aplicaron tres formatos distintos de entrevista bajo los criterios de pertenencia según el área de acción y en referencia con el puesto desempeñado: directivo, EMATP y docente, respectivamente.

tesis. Realicé una subdivisión en tres ejes de análisis, con sus respectivas sub-dimensiones y preguntas.

Dimensiones/Ejes de análisis	Sub-dimensiones/variables cualitativas	Preguntas
El PCI y la tecnología	<ul style="list-style-type: none"> - Antecedentes - Primeras impresiones - Expectativas de uso - Capacitación - Percepción de la tecnología 	<ul style="list-style-type: none"> -¿En qué fecha se recibieron los equipos? -¿Cuáles fueron sus primeras impresiones? -¿Hubo algo que llamará su atención de forma especial en ese momento? - ¿Cómo es su relación con las tecnologías en su casa/fuera de la escuela? -¿Ha participado en cursos/talleres de formación impartidos por el PCI?; ¿Le resultaron útiles? -¿Cree que las propuestas de capacitación que se están haciendo ayudan en la utilización de nuevas estrategias pedagógicas en su práctica docente? ¿Por qué?; ¿Y si usted tuviera que proponer una capacitación, qué contenidos o modalidad propondría?
Contexto institucional	<ul style="list-style-type: none"> - Acompañamiento institucional - Comunicación interna y externa - Gestores - Integración de recursos PCI en procesos administrativos -Supervisión y acompañamiento 	<ul style="list-style-type: none"> -¿De qué modo la institución le acompaña en el uso de las TIC? -¿Se ha modificado la comunicación interna del colegio a partir del CI? ¿Cómo? --¿Quiénes intervienen como gestores principales del programa en su escuela? ¿Qué tipo de apoyo pedagógico reciben por parte de éste? --¿Se realiza un uso de las TIC para procesos administrativos en la escuela y para organizar información institucional?
Acerca del Aula	<ul style="list-style-type: none"> - Tiempo – espacio - Usos - Disciplina escolar 	<ul style="list-style-type: none"> -¿Qué cambios ha observado en el aula/escuela respecto de la distribución de espacios? -Y en relación al tiempo escolar: ¿Alcanza, no alcanza, se aprovecha más o se aprovecha menos el horario de clase? -¿Cuáles considera usted que son los momentos más adecuados para utilizar las netbooks en el aula?; ¿Por qué? -¿Qué ha observado con respecto a la disciplina en el aula al implementar una determinada actividad con netbooks?

Cuadro 1. Guía de Pautas. (No representa la totalidad del contenido original). Elaboración propia.

Como algunas preguntas estaban dirigidas a hechos y/o acciones que posiblemente yo hubiese compartido con alguno de los actores, en la presentación de la entrevista planteaba la frase “Este puede parecer un juego de obviedades”. Tenía el cuidado de aclarar el sentido de la misma el cual era invitarlos a explayarse en algo que posiblemente no hubieran considerado o comentado antes.

Orientaciones teóricas

El marco teórico de esta investigación podría describirse en dos líneas vertebrales: la primera corresponde a las últimas reformas educativas y su impacto en la escuela secundaria entendida como cultura institucional de rasgos histórico-tradicionales como organización pedagógica,

organizacional y administrativa. La segunda, respecto de la gestión educativa en relación con la incorporación de nuevas tecnologías en la escuela secundaria. A estos dos núcleos les adhiero otras aportaciones conceptuales para establecer relaciones que permitan caracterizar el amplio escenario escolar configurado por la inclusión de tecnología

A partir de estas referencias teóricas fui focalizado mi indagación empírica hacia una zona de cruce entre prácticas histórico-tradicionales de la escuela, sus condiciones materiales, perfiles docentes disponibles y su relación con las percepciones de los actores respecto de la tecnología y los posibles usos destinados a las netbooks.

Las reformas y políticas educativas

En este sentido se considera el fuerte impacto que la última reforma educativa ha tenido en el conjunto del sistema y particularmente en la escuela secundaria: la transferencia de escuelas secundarias en el año 1992 (Ley No. 24.049), la descentralización de establecimientos, recursos humanos y presupuesto han modificado significativamente el escenario escolar (Repetto & Potenza Dal Masetto, 2011:7). Aunado a esto la ampliación de la obligatoriedad, la actualización de contenidos curriculares y la creación de nuevos órganos evaluadores; la responsabilidad de las provincias sobre la gestión de los establecimientos, y procesos de inversión de recursos nacionales en políticas educativas compensatorias han caracterizado estos cambios (Rivas, 2004). Las leyes de Financiamiento Educativo (Ley 26.075) y la Ley de Educación Nacional (Ley 26.206) propusieron la inversión y unificación de la estructura en todo el país. Otros elementos se han sumado a esta modificación como es el incremento masivo de matrícula extraída de sectores sociales anteriormente excluidos.

La intersectorialidad como promesa de transformación social

En los últimos años en la Argentina, la implementación de programas como la Asignación Universal por Hijo (AUH), el Programa de Respaldo a Estudiantes de la Argentina (PROGRESAR) y otros programas que no se mencionan aquí por exceder el análisis que propongo, sirven como evidencia de una política social tendiente a la inclusión e igualdad por parte del Estado. Estos programas dependen directamente de la Administración Nacional de Seguridad Social (ANSES) como órgano rector; en ellos puede observarse la intersectorialidad como eje central de las nuevas políticas sociales; tal rasgo aparece como la nueva promesa en materia de gestión para acometer objetivos de transformación social en los países de América Latina y el Caribe. En este sentido, lo sectorial tiene distintos significados y como consecuencia también la noción de intersectorialidad. Uno de ellos remite a lógicas de acción colectiva, distinguiendo entre los sectores público, mercantil, privado no mercantil o

las comunidades. En este sentido, la intersectorialidad alude a las relaciones entre los distintos sectores, y cubre el estudio de diferentes modalidades de asociación público-privada. Otro significado remite a especialidades del conocimiento expresadas en el aparato gubernamental a través de la organización funcional por sectores, tales como la educación. En este caso, la intersectorialidad se refiere a la relación entre diferentes sectores gubernamentales (Cunill-Grau, 2014). De esta manera se propone un trabajo de coordinación entre diversas instancias con el objeto de mejorar la calidad educativa en los establecimientos escolares. La organización ejecutiva del PCI se organiza mediante un Comité Ejecutivo a cargo de un Director Ejecutivo de la Administración Nacional de la Seguridad Social (ANSES) al que se suma un representante por la Jefatura de Gabinete de Ministros, el Ministerio de Educación, el Ministerio de Planificación Federal, Inversión Pública y Servicios, y la Administración Nacional de Seguridad Social; la financiación del programa depende de ANSES a través de partidas del Presupuesto Nacional con la adecuación presupuestaria pertinente a cargo Jefe de Gabinete de Ministros (Box, 2014:88). Esto evidentemente compromete diversas instancias y sectores externas a la escuela para que el programa pueda funcionar según los objetivos planteados.

Las políticas educativas: la innovación y el contexto

La política educativa como área de estudio dentro de las ciencias de la educación ha focalizado la administración y legislación escolar (Milstein, 2009:20). Ezpeleta (2004) realiza una crítica dirigida a políticas educativas que piensan la innovación desde sí misma sin tomar en cuenta que, a través de ella se trata de inducir una nueva dinámica en un organismo que le pre-existe y, particularmente en el área que se desea afectar, funciona con sentidos distintos a los implícitos en la innovación. En este sentido, innovar debe ser entendido como la modificación de ciertos patrones o acciones que se han sedimentado en las escuelas a través de los años, y/o como consecuencia de reformas anteriores. Cada reforma educativa dirige ciertas demandas y convoca de forma particular a los actores escolares. En ellas se pueden destacar la desarticulación de las innovaciones respecto de parámetros institucionales y organizacionales que ordenan el funcionamiento de las escuelas. En este marco, la innovación aparece como una necesidad para la mejora de la calidad educativa, e innovar pareciera plantearse como una indicación prescrita por políticas que dejan por fuera las condiciones reales en las que trabajan esos mismos actores. Ezpeleta advierte que la innovación en las prácticas docentes tiene mayor posibilidad de éxito y arraigo cuando han surgido de las propias escuelas. En cambio, en el caso de una reforma, la inducción propuesta para afectar al

conjunto de un nivel, lo que parece producir en realidad es la tendencia a resistirlo por parte de actores y estructuras escolares (Huberman, 1973; Fullan y Stiegelbauer, 1997; citado en Ezpeleta, 2004).

Lo anterior se propone como resultado de investigaciones acerca del cambio escolar cuyos resultados han contribuido a formular o a reorientar las políticas. Sus resultados han descubierto cierta complejidad y dificultad inherentes a la construcción de estos procesos en las escuelas. Otros estudios han aportado lo indeterminado de las formas que pueden tomar las innovaciones después de ser apropiadas (McLaughlin, 1998; Fullan, 1998; en Ezpeleta, 2004:405). Estos rasgos aportados por la investigación del cambio educativo –complejidad, carácter procesual y contextual, indeterminación– colocarían en la superficie el supuesto detrás de administraciones y diseñadores de políticas: “el de la relación lineal entre la formulación normativa de los cambios y su ‘ejecución’ por los agentes encargados de prestar los servicios” (Ezpeleta, 2004:405).

En este sentido recontextualizar se convierte en una oportunidad para encontrar lugar a la innovación propuesta dentro del establecimiento educativo, debido a que, dentro de ella, los actores son quienes harían su estimación de factibilidad, calibrarían su compromiso y alimentarían su credibilidad y/o escepticismo hacia las convocatorias que reciben.

Tales convocatorias parecieran tener un carácter prescriptivo con afectación en planos organizacional y administrativo de la escuela, y en ese mismo movimiento estarían obviando una parte pedagógica. Algunos estudios señalan la excesiva confianza en lo que llaman racionalidad pedagógica –y que sirve de columna vertebral a reformas e innovaciones– (Goodson 1998; Fullan y Stiegelbauer, 1997; en Ezpeleta, 2004), a la creencia implícita en su capacidad para subordinar las diversas racionalidades –políticas, administrativas, laborales, sindicales– que interactúan dentro de la institución. Con esto se ignora una dimensión cultural que dé cuenta de los comportamientos docentes ante estas iniciativas (Hargreaves, 1996).

La escuela como cultura institucional

Considero la escuela como una cultura institucional (Escolano, 1994; 2000) compuesta por tres ámbitos: i) un ámbito referido a una cultura empírico-práctica, que es construida por los enseñantes en el ejercicio de su profesión y que se transmite por diversos mecanismos y a través de las relaciones que se dan dentro de la vida cotidiana de las instituciones; ii) en torno a los saberes que generan la especulación y la investigación. Esta cultura escolar, está ligada al conocimiento experto y sería la cultura propiamente científica de la educación; y iii) el ámbito asociado al discurso y a las prácticas de orden político-institucional, que se configura

en torno a los sistemas educativos, y se expresaría en el lenguaje normativo que sirve de marco a la organización institucional de la educación.

En la confluencia de los rasgos de la escuela, resalto el poder interno de los actores, quienes pueden, o no, imponer estilos propios de trabajo para obstaculizar y/o promover la aplicación de medidas que afecten la enseñanza en el aula o las reglas de convivencia (Gallart, 2006). Dentro del espacio escolar los actores tienen la capacidad potencial de sostener un poder que, si bien no es todopoderoso, a veces es asumido con consciencia y otras veces rehuido y/o renegado; un poder que siempre está presente, que es relacional; cada actor convive con un poder latente que produce un escenario particular a partir de la posición que se asume dentro de la micro-política escolar (Frigerio, 1997; Ball, 1989).

Para Goodson (2000) las relaciones de poder por sí solas no logran explicar totalmente el comportamiento humano. Pero afirma que es al interior de la institución educativa donde éstas adquieren relevancia debido a cómo llegan a influir en los modos de intervención/apropiación adoptados por los actores frente a la problemática cotidiana del trabajo en la escuela. Que es a partir de un poder específico según el contexto, situado socialmente y ubicado históricamente cómo se logra convocar a unos y/o excluir a otros, como una consecuencia del lugar que se ocupe en esta red de relaciones.

La escuela y la tecnología

Adhiero a la concepción que Rockwell sostiene acerca de las escuelas como lugares de intersección de redes y procesos que rebasan los límites físicos e institucionales del espacio escolar; desde esta perspectiva las escuelas son lugares 'permeables' a los procesos culturales y sociales del entorno, bajo cuya óptica la escuela deja de ser una institución 'relativamente autónoma', que se produce a sí misma de manera casi inmutable, convirtiéndose en un ámbito que el que pueden ocurrir diversos procesos sociales y culturales. Dentro de ellos, la apropiación es uno particularmente complejo (2005:28). A partir del análisis de los procesos sociales se reconoce la intersección existente entre "el comportamiento intencional, racional de los sujetos" y "los elementos del contexto social y cultural que limitan o facilitan la acción humana" (Giddens, 1984:177; citado en Rockwell, 2005). El concepto de apropiación es útil para abordar esta relación. En un sentido más amplio se sugiere que la apropiación de recursos y prácticas puede ocurrir en múltiples direcciones, es decir que la apropiación cultural, aun y cuando se encuentre limitada por condiciones materiales y simbólicas, puede diferenciarse de la apropiación del ciclo económico de producción/reproducción. Puede a su vez situar la acción de las personas que toman posesión de los recursos culturales disponibles,

y al mismo tiempo aludir al tipo de cultura arraigada en la vida cotidiana, en objetos, herramientas, prácticas, imágenes y palabras, tal y como son experimentadas por las personas. Esta noción de la apropiación, como diría Rockwell, está en consonancia con el concepto antropológico emergente, que define la cultura como compleja, múltiple, situada e histórica; como producto humano estrechamente entrelazado con diversas realidades sociales.

Ahora, hago un punto y aparte a los argumentos que he venido desarrollando y entraré al ámbito de una posible relación entre la escuela y la tecnología. En este sentido, Archer (1986) señala la lentitud como un atributo reconocible en las modificaciones de la escuela. En contraposición a esta idea algunos señalan la emergencia en un futuro inmediato de nuevos formatos institucionales caracterizados por la equidad, calidad educativa, innovación, modernización y apertura de la estructura institucional (Lugo y Kelly, 2011) [Este argumento pareciera omitir las paradojas de la inclusión –desgranamiento, reprobación, deserción– (Zelmanovich, 2013) como resultado del ingreso de nuevos perfiles de alumnos y docentes en una escuela secundaria que pareciera no contar con la capacidad para atenderlos].

Buckingham (2008) señala que el impacto de la tecnología en la práctica docente cotidiana es bastante limitado no solo porque los profesores pudieran ignorar el uso de dispositivos informáticos, sino porque estos, reconocen que no les ayudan a alcanzar sus objetivos de clase. Otro grupo de investigaciones muestran hallazgos referentes a las concepciones y prácticas docentes con TIC en los cuales los docentes demandan una mayor capacitación y acompañamiento para fortalecer sus prácticas (Ramírez, 2006; Soto y González, 2003; Rueda, Quintana y Martínez, 2003; Segura, Candiotti y Medina, 2007; Dussel, 2010). Cuban (1993; citado en Guerrero et. al, 2010) afirmaba que la inserción de computadores en los salones de clase durante la década de los ochentas solo lograba ser un enmiendo debido a que las bases y sustentos de lo escolar permanecieron como estaban sin ocasionar cambios en el salón de clases. Guerrero y Kaplan (2010) enfatizan la necesidad de repensar condiciones de inserción tecnológica que permitan su apropiación, debido a la tendencia a depositar en las TIC posibilidades pedagógicas relacionadas con un supuesto poder de transformar algunas prácticas recurrentes en el aula como el dictado, la repetición mecánica de información y el fuerte apego al libro de texto. Existen discursos de corporativos que depositan en la tecnología la posibilidad de resolver problemas educativos (Burbules, 2002) y dejan por fuera la mediación de otros factores, a saber, docentes, discursos, políticas y condiciones materiales, que configuran la apropiación de los dispositivos (Dussel, 2014). Para Winocur y Vilela (2013) en los países del Cono Sur existe un fuerte discurso tendiente a la inclusión social mediante la distribución de dispositivos informáticos en sus sistemas educativos, pero dejan

por fuera usos socialmente relevantes a partir de ellos, aunado a una percepción de parte de las familias de que cualquier uso que no corresponda con lo propiamente escolar representa un uso indebido.

Conclusiones y avances preliminares

En este documento esgrimí rasgos generales de lo acontecido en el campo etnográfico en diversos momentos. Agregaría a lo expuesto en la introducción, mi objetivo de ingresar en el ámbito propiamente dicho de la formación académica en torno al enfoque etnográfico. Al no pertenecer a ningún cuerpo académico o de investigación, los estudiantes de posgrado transitamos “doblemente” en soledad, con avances a costa de omisiones metodológicas y de preguntas que no encuentran respuesta tal vez debido a nuestras propias limitaciones intelectuales o de metodologías de estudio.

Por esta razón quise mostrar a manera de reflexiones gran parte del contenido basándome en las lecturas de otros trabajos etnográficos, como vía para elevar la calidad de mis próximos escritos.

En los primeros apartados comencé hablando de temas autobiográficos pues pienso que en la etnografía tiene mucho valor la propia historia del que investiga. Mi origen como extranjero que trae consigo sus propias concepciones culturales, sociales, económicas que llega a determinar en gran medida el posicionamiento respecto de tema estudiado y de sus investigados.

Considero que el estudio de la incorporación de las llamadas nuevas tecnologías en las aulas tiene mucha mayor trascendencia de lo que puede suceder al interior de la escuela. Si por un momento pensamos en la incorporación masiva de dispositivos en la escuela, y que a partir de lo observado en la Escuela 2, se prevé que los docentes son el centro de la demanda de nuevas tareas y roles, -como puede ser el manejo de un dispositivo informático- y del cual la gran mayoría tiene usos limitados de la tecnología y de las netbooks en particular ¿Quién se hace cargo de los aprendizajes que los chicos tienen mediante esos dispositivos? Recordemos que las industrias culturales tienen en internet, y a través de esos mismos dispositivos, un público cautivo, en su mayoría menores de edad en franca etapa de identificación con roles sociales y consumos culturales disponibles, potenciados a través del gran archivo que puede representar el acceso a una red digital; a sitios web que lo mismo te pueden ofrecer la cartelera cultural por tu zona o las películas de estreno, que el contacto con personas desconocidas. Mis

comentarios van en el sentido de re-pensar qué posibles escenarios ofrece este tipo de iniciativas, sin matices celebratorios o de una condena anticipada.

Por otro lado, la inversión económica de los países en la llamada “tecnología educativa” debiera analizarse en mayor profundidad de lo que parecen hacerlo los adultos en la escuela y los políticos. Juan Carlos Tedesco, mencionó alguna vez en una charla con tesis de posgrado que durante su puesto como Ministro de Educación los representantes de corporativos informáticos le proponían al Ministerio la compra de un lote de computadores portátiles. Ante esa situación hacía la observación de que los dispositivos no debían ser a quienes la educación asistiera, sino todo lo contrario: el dispositivo debía ser un elemento que sirviera de soporte para nuevas prácticas educativas. Algunos autores opinan que el lanzamiento de una política educativa siempre sube los bonos políticos de los dirigentes ante la sociedad, pero que el costo político al interior de las escuelas es muy elevado cuando no es considerado la cadena de mediadores que intervienen en las innovaciones que esas mismas políticas representan. El caso del PCI en Argentina pareciera no diferenciarse de esta idea.

En la escuela, los actores escolares demandan capacitación, acompañamiento de autoridades que según los datos recolectados pocas veces o nunca hicieron acto de presencia ya fuera para supervisar o hacer una labor de acompañamiento. Existen por tanto escuelas que pueden tener un servidor, netbooks, puertos de acceso, pero que al carecer de agua se ve en la necesidad de suspender clases; o a decir de la experiencia directora de la Escuela 2 en otros planteles, escuelas que ante la falta de un EMATP dentro de su planta docente un alumno se auto-propone para realizar la gestión del programa; de directores que echan mano de la quiosquera de la escuela confiando en sus conocimientos informáticos extraídos de la atención en un cibercafé, para recibir la capacitación de parte de los Referentes Tecnológicos Regionales del PCI, con el compromiso de replicar el contenido hacia los docentes de la escuela; netbooks del PCI ofertadas en el sitio web de Mercado Libre; claves de desbloqueo en Taringa.net se convierten en situaciones con las que deben lidiar los responsables del PCI en las escuelas.

Sin embargo, existe la contra parte, y este estudio da cuenta de ello. En los márgenes de los lineamientos del programa surgen diseños de apropiaciones de manufactura doméstica que, si bien se apoyan en esos mismos recursos, el sentido que le imprimen los hace ir de forma paralela sin respetar los usos y programas propuestos por el PCI pero que esto no significa un desacierto al interior de la escuela. Es ahí cuando los docentes demandan mejores condiciones para la implementación de este tipo de programas. Que piensan no solo como docentes, sino también como empleados, sindicalizados y/o como miembros de una comunidad que intenta construir nuevas formas de aprender los contenidos curriculares.

La formación docente referida al uso de los dispositivos se percibe como una necesidad generalizada para los actores entrevistados. Algunos de ellos llegan a cumplir un rol de mediadores entre los rasgos técnicos de los dispositivos, la cultura escolar y los intereses de los alumnos, lo cual es determinado por su experiencia y habilidad en el uso de distintos dispositivos.

Pareciera existir cierta libertad de acción para la construcción de una propuesta en la implementación del PCI en cada escuela; esto plantea cierta complejidad a partir de la ausencia de formación y/o desconocimiento del ethos informático y queda a expensas del perfil profesional y académico del personal a cargo del programa dentro de la institución.

En términos generales, los hallazgos de esta investigación muestran que la incorporación de los recursos distribuidos por el PCI: i) compromete los conocimientos que autoridades y docentes llegan a poseer acerca de la cultura digital para lograr una inclusión digital y social como lo propone el PCI; ii) las prácticas destinadas a las netbooks son precarias respecto de la alfabetización digital y están determinadas por el trabajo desempeñado por los responsables de la gestión del programa en la escuela; y iii) una minoría de usos por parte de docentes, se encaminan a reducir la brecha digital en sus alumnos mediante usos pedagógicos.

Bibliografía

Area, M. (2011). "Los efectos del modelo 1:1 en el cambio educativo en las escuelas. Evidencias y desafíos para las políticas Iberoamericanas". *Revista Iberoamericana de Educación*. No. 56, pag. 49-74.

Ball, S. (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Madrid: Paidós/MEC

_____ (1990). "La perspectiva micropolítica en el análisis de las organizaciones", *Actas del I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. Barcelona, 195-226.

_____ (1993). *Foucault y la educación, disciplinas y saber*. Madrid: Morata.

Buckingham, D. (2008). *Más allá de la tecnología*. Buenos Aires, Manantial.

Burbules, N. Y Callister, T. Jr. 2001. *Educación: Riesgos Y Promesas De Las Nuevas Tecnologías*. Buenos Aires, Granica.

Dussel, I., (2010). *La escuela y los nuevos medios digitales. Notas para pensar las relaciones con el saber en la era digital*. Sangari. Argentina.

_____ (2014). "Reseña de 'Evaluación Cualitativa de las experiencias de apropiación de las computadoras portátiles XO en las familias y comunidades beneficiarias del Plan Ceibal' de Rosalía Winocur Iparraguirre y Rosario Sánchez Vilela". *Versión. Estudios de Comunicación y Política*, núm. 34, septiembre - octubre, pp. 156-160.

Dussel, I. y Quevedo, L. A., (2010). "Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital". *Documento Básico del VI Foro Latinoamericano de Educación*. Bs. As., Santillana.

Escolano, B. (2000). "Las culturas escolares del siglo XX. Encuentros y desencuentros". *Revista de Educación*. Núm extraordinario. Pág. 201-218.

Ezpeleta, J., (1989). *La escuela y los maestros. Condiciones del trabajo docente en la Argentina*. Buenos Aires: Centro Editor para América Latina.

_____ (2004). "Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 9, núm 21, abril-junio, pp. 403-424.

Gigli Box, M.C. (2014). "Jano Conectado: Las dos caras de las netbooks del Estado". *Question, Revista Especializada en Periodismo y Comunicación*, 1, No. 42 (abril-junio), 85-96.

Guerrero, I.; Kaplan M., (2010). "La inserción de la tecnología en el aula: estabilidad y procesos instituyentes en la práctica docente". *Revista Brasileira de Educacao*, V. 15 n. 44 maio/ago.

Hargreaves, A., (1996). *Profesorado, cultura y posmodernidad (cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid: Morata.

Ito, M. (2009). *Hanging out, Messing Around, Geeking Out: Living and Learning with New Media*, The John D. and Catherine T. Mac Arthur Foundation.

Maton, K., (2003). "Reflexivity, relationism & research. Pierre Bourdieu and the epistemic conditions of social scientific knowledge". *Space & culture*, 6, 1, pp. 52-65.

Meo, A., (2010). "Reflexividad e investigación social. Herramientas para su análisis y su práctica en el caso de la sociología cualitativa argentina". *Praxis Sociológica*, Núm 14, pp. 83-100.

Milstein, D., (2009). *La Nación en la escuela. Viejas y nuevas tensiones políticas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Winocur, R. y. R. S., (2013). *Evaluación cualitativa de las experiencias de apropiación de las computadoras portátiles XO en las familias y comunidades beneficiarias del Plan Ceibal*, Montevideo: Centro Ceibal/bid-Fomin, uam-x/Universidad Católica del Uruguay.