



Universidad de  
**San Andrés**

Universidad de San Andrés  
Maestría en Educación

Usos y Re-significaciones del Programa Conectar Igualdad. Un estudio en las escuelas secundarias del distrito de San Isidro, Provincia de Buenos Aires (2012-2013).

Autor: Lic. Alejandro Cota  
Directora: Dra. Inés Dussel

## INDICE

<b>INDICE .....</b>	<b>2</b>
<b>AGRADECIMIENTOS .....</b>	<b>4</b>
<b>RESUMEN.....</b>	<b>5</b>
<b>Introducción.....</b>	<b>6</b>
<b>CAPÍTULO 1 .....</b>	<b>14</b>
<b>EMPEZAR LA INVESTIGACIÓN: CUANDO LOS AVATARES DEL CAMPO SE CONVIERTEN EN PARTE DEL PROBLEMA .....</b>	<b>14</b>
<b>1. Puntos de partida de la investigación: preguntas y supuestos en la investigación     cualitativa.....</b>	<b>14</b>
1.1 Relevar el campo: técnicas cualitativas y etnografía .....	17
1.2. El enfoque etnográfico .....	22
<b>CAPÍTULO 2.....</b>	<b>41</b>
<b>EL ESCENARIO Y LOS ACTORES .....</b>	<b>41</b>
2.1 El escenario.....	41
2.2 Los actores.....	55
<b>CAPÍTULO 3.....</b>	<b>71</b>
<b>LOS PUNTOS DE PARTIDA DE LA INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>71</b>
<b>3.0 Primeras lecturas, reflexiones y recuerdos.....</b>	<b>71</b>
3.1 La política pública como texto y como discurso .....	72
3.2 Los estudios del Estado desde el enfoque etnográfico: los agentes y sus traducciones de la política .....	73
3.3 La escuela: un marco institucional para incluir tecnologías .....	74
3.4 La cultura e imaginario institucional.....	78
<b>3.5 El cambio escolar: innovación, contexto y parámetros institucionales .....</b>	<b>79</b>
4.1 Recorrer los barrios y encontrar escuelas .....	87
4.2 La Escuela 1: documentar la llegada de las netbooks.....	91
4.3 La asamblea de SUTEBA: entre campañas de atención comunitaria y la lucha magisterial .....	105
4.4 Igualdad ESCONectar: <i>la escuela que nuestros alumnos necesitan</i> .....	112
4.5 El Congreso Regional de Conectar Igualdad .....	123
4.6 Los avatares del cartógrafo .....	125
<b>CAPÍTULO 5.....</b>	<b>133</b>
<b>EL CASO ESTUDIADO: LA ESCUELA 3 .....</b>	<b>133</b>
5.1 La escuela y sus entornos .....	133
<b>5.2. La puesta en acción del programa: las netbooks en las escuelas .....</b>	<b>141</b>
<b>5.2.1 Llegaron las cajas.....</b>	<b>141</b>
5.3 Aula por Aula: la netbook en la mesa .....	143

5.4 El Servicio Técnico en la Escuela 3 .....	144
5.4.1 Los EMATP y el Conectar Igualdad: especificaciones técnicas y necesidades de formación .....	145
5.4.2 <i>Yo no sé si llegaremos al final</i> .....	149
<b>CAPÍTULO 6</b> .....	<b>152</b>
<b>A MANERA DE CONCLUSIÓN</b> .....	<b>152</b>
<b>Bibliografía</b> .....	<b>156</b>



Universidad de  
**SanAndrés**

## AGRADECIMIENTOS

Agradezco a las instituciones y docentes que apoyaron este proceso de formación académica. A la Universidad Autónoma de Sinaloa; a la Dra. Silvia Paz por su confianza y respaldo. Al cuerpo docente de la Preparatoria 2 de Octubre; a Joel Cuadras y Mary Corrales por los años de convivencia y enseñarme que el trabajo diario construye grandes cosas. A Naivi Quiróz por su apoyo en presencia y a la distancia.

A las autoridades y docentes en UdeSA, y Graciela Frigerio por inspirarme a escribir desde el ensayo como un ejercicio de libertad.

Agradezco especialmente a Inés Dussel, por su paciencia, su confianza y su ejemplo. ¡Gracias Inés!

A mis compañeros de cursada en la Maestría. A Mariano Chalupa y Mabel Quiroga por acompañarme en este recorrido de la Tesis; a Yanina Canabal, Ale Añasco, Damasia Ezcurra, de quienes guardo lindos recuerdos de convivencia.

Al Equipo de investigación y tutores del PENT-Flasco. En especial a la Dra. Silvina Casablancas por *enseñarme-haciendo*, y a mi compañero artesano, Francisco Cardozo.

A Yolanda por su ejemplo de trabajo y el amor de madre.

A mi compañera Romina, a Valen, Lila, Rita y Bart. De quienes aprendo que la familia es el día a día.

## RESUMEN

Esta tesis analiza las acciones de quienes intervinieron en la adopción del Programa Conectar Igualdad en escuelas secundarias públicas del distrito escolar de San Isidro, Provincia de Buenos Aires, y en espacios de formación para el uso de las netbooks.

Se trata de una etnografía que busca relevar la perspectiva de los actores dentro de sus espacios de trabajo, a saber, inspectores distritales, directivos, docentes, preceptores, Encargados de Medios y Apoyo Técnico y Pedagógico (EMATP), y Responsables Tecnológicos Territoriales que brindaron formación en el uso del piso tecnológico a quienes en principio responderían por los resultados de programa dentro de sus escuelas.

La tesis busca analizar lo ocurrido al incluir tecnología de forma masiva en escuelas secundarias con trayectorias, necesidades y las diferentes posiciones de sus actores. Releva la emergencia de distintos agentes –alumnos, personal técnico y administrativo, quiosquera, EMATP de otras escuelas–, que, junto a docentes y directivos, participaron activamente en la implementación del programa. Se relatan testimonios de directivos y docentes mostrando así los márgenes de acción de la escuela, a veces facilitando y otras limitando no solo el uso de tecnología, además de evidenciar criterios particulares de caracterización de sus estudiantes, y formulando un tipo de cultura e imaginario institucionales que le otorga particularidad a su plantel.

En los siguientes capítulos se desarrollan los supuestos de la metodología cualitativa que enmarca el enfoque etnográfico para el estudio de procesos educativos. Se plantea la necesidad de sostener una posición reflexiva del investigador en el trabajo de campo, atenta a lo que su presencia provoca en distintos actores, y quien utiliza , entre otras técnicas de relevamiento de datos, el diario de campo, fotografías, grabaciones de audio, observaciones participantes, entrevistas en profundidad y el análisis de bibliografía especializada. Se relatan los avatares del trabajo de campo, incluyendo las dificultades devenidas de la rotación de personal y de las posiciones político-partidarias de distintos actores así como la porosidad de las escuelas para recibir a un extraño, lo que constituye en sí mismo un hallazgo relevante de la investigación. También se evidencia la importancia de considerar la singularidad de cada institución educativa y el complejo entramado de actores, artefactos y estrategias que las constituyen.

## INTRODUCCIÓN

Es bien conocido que en los últimos años, se desarrollaron programas a gran escala que distribuyen un dispositivo informático a cada alumno y docente (Modelo Uno a Uno). Un número significativo de estas primeras iniciativas se localizaron en Sudamérica, cuyos gobiernos justificaron su implementación para atender distintos objetivos en sus agendas, y en correspondencia con rasgos y parámetros movilizados de sus sistemas educativos para incorporar la tecnología<sup>1</sup>. En Argentina, esta modalidad se presentó con el Programa Conectar Igualdad (PCI), lanzado en abril de 2010 durante un contexto social y político caracterizado por el despliegue de políticas sociales de mayor envergadura, y durante una intensa pugna y polarización entre distintas fuerzas de la política nacional. Uno de sus objetivos explícitos fue incluir social y digitalmente a alumnos y docentes de establecimientos de gestión pública, a saber, escuelas secundarias, técnicas, de educación especial e institutos de formación docente. Para algunos, quizás los menos, su llegada significó renovar sus propias prácticas escolares cotidianas, mientras para otros existió desde el origen del Programa la duda latente respecto a su efectividad y propósitos.

Esta tesis se propone contribuir al campo de estudios sobre las iniciativas desarrolladas en la última década de incorporación masiva de los dispositivos digitales en las escuelas, tomando como foco la adaptación de esta política en escuelas del distrito escolar de San Isidro, y presenta algunos avances de lo relevado en una escuela de la Provincia de Buenos Aires. Cabe destacar que la obligatoriedad del uso de las netbooks del PCI fue objeto de debate entre detractores *a priori* y simpatizantes de la incorporación tecnológica en la educación. No sorprende entonces que entre las preguntas frecuentes enlistadas en el sitio oficial del Programa Conectar Igualdad figurara la siguiente:

*“¿Es obligatorio el uso de la netbook en algunas materias o queda a criterio de la escuela?”*

El objetivo del Programa Conectar Igualdad es introducir y fomentar el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación como herramienta de aprendizaje en todas las áreas curriculares. Sin embargo, la incorporación en cada escuela y por cada docente estará relacionada a los planes educativos propios de cada establecimiento. (Preguntas frecuentes. Conectarigualdad.gob.ar)

---

<sup>1</sup> Guerrero y Kalman (2010), en su artículo “La inserción de la tecnología en el aula: estabilidad y procesos instituyentes en la práctica docente”, aclaran la existencia de múltiples clasificaciones de la tecnología; nuevas o antiguas (Jonas apud Hanks, 2009), electrónicas o manuales, caras o económicas, de bajo o alto nivel (Resnik, 2006); con diferente nivel de complejidad (Segal, 1985). En esta cita, y en lo sucesivo, la noción tecnología se utiliza como sinónimo de Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) y se refiere específicamente al uso de la computadora y el internet para fines educativos.

La tensión entre obligatoriedad y libertad para incorporar las netbooks es un eje que recorre el análisis del caso bonaerense, vinculada a la relación siempre compleja, de las escuelas bonaerenses con la prescripción oficial. Se hace énfasis cómo su inclusión se complejizó también por las condiciones edilicias, organizacionales, administrativas y pedagógicas de las escuelas de la Provincia de Buenos Aires. Además, se debe considerar el peso que las dinámicas sociales preexistentes entre directivos, docentes y alumnos que tuvieron para facilitar o dificultar su inclusión. Por tanto, esta tesis trata de un estudio y texto etnográfico que describe la incorporación tecnológica en el marco del PCI dentro de una escuela secundaria en la localidad de Martínez, e intentando articular y describir una mirada del complejo entramado de cruces que sucedieron en el distrito escolar de San Isidro, Municipalidad de San Isidro, Provincia de Buenos Aires, entre noviembre de 2012 y noviembre de 2013.

El trabajo de campo inició con el relevamiento de siete escuelas situadas en el distrito escolar de San Isidro, con anclaje en una escuela secundaria en la localidad de Martínez, cuya elección se explicita en el siguiente capítulo. Este recorrido evidenció cómo docentes y directivos solían transitar *su incorporación tecnológica* en paralelo o en distintos momentos, acompañados por Referentes Tecnológicos Territorial (RTT) –bajo supervisión de un Encargado Tecnológico Regional–, inspectores distritales, docentes de otras escuelas, agentes externos al personal escolar, e inclusive con la intervención protagónica de estudiantes. Se documentaron circunstancias que antecedieron la llegada de las netbooks a las escuelas y la logística implementada por sus autoridades al recibirlas y entregarlas. El campo incluyó además espacios de formación docente celebrados dentro y/o fuera del distrito escolar, evidenciando la influencia de la dimensión sindical que pareció agrupar a docentes y directivos de distintas formas que se documentan en los siguientes capítulos, e influyó de cierta manera en su posicionamiento ante el PCI. Con el diario de campo en mano, observaciones y entrevistas se documentó cómo se produjo la incorporación en las escuelas, y cómo desde el PCI se gestionaba con los equipos directivos escolares. La documentación incluyó charlas informales, investigación de fuentes primarias y secundarias, conformación de archivo fotográfico, notas de audio, memos, citas y reflexiones. La narrativa de este estudio es presentada en primera persona, es decir, en voz

de este investigador, pero esa voz recoge muchos intercambios sostenidos en el trabajo de campo; esta elección de la primera persona no deja de reconocer las deudas con esas conversaciones y el carácter dialógico de la voz del investigador.

En este sentido, la autoría del texto (Geertz, 1989), atiende la perspectiva latinoamericana de escritura en estudios etnográficos que valora la experiencia del investigador en tanto relato y vivencia en el campo (Cardoso de Oliveira, 2004). La reflexividad del investigador (Meo, 2010) es una herramienta elemental para desarrollar mi “estar en el campo”, utilizándola como válvula reguladora y/o brújula que orientó mi mirada allí, donde investigador y objeto(s) de estudio establecen un juego dialéctico que, al mismo tiempo construye, deconstruye y reconstruye la imagen que se construye acerca del otro (Paerregaard, 2002). En tanto concepto metodológico, la reflexividad otorgó validez interna a mis descripciones visibilizando la complejidad de incluir al investigador en relación del conocimiento construido y del cómo, es decir, las condiciones que caracterizaron las experiencias vividas *codo a codo* con actores que habilitaron mi acceso al conocimiento local. Entonces, se trata de una mirada de conjunto construida a partir de notas, reflexiones, observaciones y de la ejecución de preguntas explícitas que provocaron situaciones incómodas abriendo o cerrando nuevos espacios dentro de la reincorporación tecnológica.

En este proceso, cada actor adquirió un rol enmarcado por un contexto de prácticas determinadas por variables de distinto orden. Por ello, esta tesis es un relato de sus percepciones acerca de la llegada del PCI a sus escuelas, y recoge voces tanto de quienes observaron la tecnología como posible amenaza para la práctica docente como de quienes observaron su potencial como herramienta de y para construir aprendizajes en medio de una compleja trama de implementación; de quienes asumieron nuevas tareas hasta modificar su propia práctica escolar. Además, en las conversaciones emergieron opiniones acerca de la incorporación tecnológica masiva en el sistema educativo secundario por lo que, tangencialmente, también se aborda el vínculo que algunos actores encontraron entre el PCI y los cambios producidos en las reformas educativas en Argentina del ciclo 2003-2015.

Por eso, la mirada de conjunto referida previamente aborda en primer lugar aspectos de nivel macro, como son los posibles impactos de la última reforma educativa y las modificaciones del escenario escolar a partir de la Ley de Educación Nacional (26.206), y



de la escuela secundaria (ES) en particular en cuanto a la provisión del servicio, su estructura organizacional en diferentes dimensiones y niveles, y los cambios resultantes de incorporar nuevos perfiles docentes y alumnos de extracción socioeconómica más pobre (Zelmanovich, 2013). En segundo lugar, a nivel micro dicha mirada retoma el posicionamiento de actores locales que implementaron el PCI, abordando así el imaginario y cultura institucional que caracteriza a cada establecimiento (Frigerio, 1992).

Colocada esta política y sus avatares en las escuelas bonaerenses, puede observarse entonces que las netbooks incrementaron las expectativas históricas de distintos sectores de la sociedad argentina de inclusión en procesos de movilidad social ascendente, ya presentes desde hace un siglo (Gallart, 2006), y también movilizaron variadas expectativas de los docentes acerca de sus prácticas, influidas también por el discurso modernizador a nivel global que promete grandes transformaciones educativas a partir del uso de las tecnologías. Pero además el PCI implicó nuevas responsabilidades operativas que revelaron un desfase entre los objetivos de inclusión digital y los requerimientos de infraestructura realmente disponibles; por otro lado, al interpelar la práctica docente, reveló mayores necesidades de formación y acompañamiento a los equipos directivos para gestionar esfuerzos y optimizar el trabajo operativo institucional.

Particularmente, advertí la importancia de la traducción personal de directivos y docentes sobre los lineamientos del PCI. Estos actores confeccionaron un estilo propio a partir de las condiciones humanas y materiales dentro de su escuela: algunas veces, algún docente se hizo cargo del Programa; en otra escuela, su directora reveló cómo en la escuela de donde provenía era un alumno quien brindaba licencias de inicio a cada netbook habilitando su uso. Así, describo modos de implementación en escuelas, tipos de consumo digital a partir de su propuesta institucional, y prácticas moldeadas por su cultura institucional y del rendimiento del equipo directivo.

Este modo de “documentar lo no documentado” (Rockwell, 2011), me dio acceso a evidencias de distintos espacios y dimensiones como fueron la inclusión gradual del PCI en procesos administrativos; la necesidad de los equipos directivos de replantearse dinámicas de convivencia escolar y la resolución de conflictos surgidos en redes sociales; el sistematizar la atención a estudiantes y docentes para solucionar problemas técnicos con las netbooks; la búsqueda de cómo combinar el curso natural cotidiano de la gestión

pedagógica y administrativa de la escuela en general, a la par de actividades para implementar el PCI; y reveló la importancia de los posicionamientos político-sindicales de los docentes. Este entramado de situaciones caracterizó el escenario escolar que recibió la tecnología, en el que se desplegaron acciones particulares y se produjeron determinados resultados que se distinguen claramente entre escuelas.

En este trabajo, presento tres modalidades distintas de *introducir y fomentar* el uso de recursos distribuidos por el PCI. Dos de ellas emergieron del relevamiento inicial, y la tercera refiere a la escuela anclaje de esta etnografía, donde se desarrolló un trabajo de campo más profundo y de mayor extensión temporal. Las tres modalidades se distinguen por las disímiles condiciones entre los establecimientos y por la iniciativa particular de sus protagonistas; si bien no generalizo los hallazgos para todas las escuelas, sí considero que estas modalidades bien podrían representar perfiles comunes que integraran al resto de escuelas relevadas.

La primera modalidad se identifica como Escuela 1 y representa a escuelas carentes de un Encargado de Medios y Apoyo Teórico Pedagógico (EMATP), y/o docentes que cuenten con un perfil profesional necesario para responsabilizarse de la gestión del PCI. Esto generó una dependencia hacia Referentes Tecnológicos Territoriales (RTT) quienes no brindaban el acompañamiento pedagógico esperado debido a la sobredemanda de acompañamiento técnico de una gran cantidad de escuelas a atender.

La segunda modalidad se identifica como Escuela 2, que anteriormente perteneció al subsistema de escuelas técnicas. En ella, sí contaban con un perfil profesional con conocimientos en la administración de redes informáticas –denominado por su director como Referente Técnico (Rt)–, que principalmente resolvía el soporte técnico en dispositivos de docentes, y además gestionaba el servicio técnico de netbooks sin abordar cuestiones pedagógicas. Se contaba con conectividad en sus aulas pero se carecía de proyecto educativo para la inclusión digital.

La Escuela 3 es anclaje en esta etnografía. Representa la tercera modalidad caracterizada por un equipo directivo con acciones programadas de implementación. Contaba con un EMATP con perfil para la administración de redes informáticas, y experiencia en brindar formación en el área de TIC en Centros de Innovación e Investigación Educativa (CIIE) del distrito escolar de San Isidro. Promovía la incorporación

de recursos del PCI en distintos procesos administrativos, y en aulas con una marcada intencionalidad pedagógica. En ella se recurrió a RTT sólo para consultas técnicas de mayor complejidad como la obtención de claves para el otorgamiento de licencias/arranque de netbooks, evidenciando su capacidad de resolver problemas emergentes. Sus docentes cuestionaron puntualmente lineamientos de operación del PCI y le adjudicaban su posible uso político electoral. Señalaron la falta de acompañamiento y supervisión de resultados por parte de supervisores y autoridades superiores. Esta modalidad es analizada y construida a partir de pasajes de la propia historia institucional otorgándole identidad al establecimiento y pertenencia a sus integrantes.

La Escuela 3 destacaba debido al rendimiento de su equipo directivo y condiciones edilicias, pero compartía necesidades similares con el resto que dificultaron, entre otros elementos, la impartición de clases. Contaba con perfiles docentes que demandaban formación en el uso de las netbooks; reproducía dinámicas sociales y organizacionales particulares que evidenciaron la lucha de espacios físicos con aulas ocupadas por alumnos y docentes en una significativa heterogeneidad social y cultural. Su sociedad cooperadora (SC o Cooperadora) gestionaba apoyos materiales desde la iniciativa privada y la municipalidad, responsabilizándose por el mantenimiento de las instalaciones, e incidiendo en las políticas académicas de la escuela.

Las tres modalidades compartieron problemáticas relacionadas a la entrega y recepción de equipos, asistencia técnica y pedagógica; demora en la atención del servicio técnico; aulas con netbooks y docentes sin formación para su uso; docentes hábiles en el uso de los recursos, pero en condiciones edilicias que limitaron el acceso y disponibilidad de la tecnología. Todas las escuelas presentaban diferencias acerca de la libre disponibilidad y/o bloqueo premeditado de internet al alumnado, o de la presencia o ausencia de un proyecto de incorporación tecnológica y de formación docente que ésta requería.

Las modalidades propuestas permiten explorar distintas fases y modos de cómo se incorporaron las netbooks a las escuelas bonaerenses. A través de la observación, descripción y análisis de los primeros instantes de recepción de las netbooks (Escuela 1); de lo acontecido posterior a un año de su recepción (Escuela 2 y 3), y de la direccionalidad de acciones programadas durante el segundo ciclo escolar posterior a la recepción contando

con todas sus aulas cubiertas con netbooks (Escuela 3). Estas modalidades muestran el proceso global construido por directivos y docentes ya sea por su resistencia o por su particular adopción del PCI. Con este marco de mayor amplitud, propongo una lectura crítica de configuraciones escolares y modalidades desarrolladas en las siguientes páginas.

Para orientar su lectura, los capítulos están organizados de la siguiente manera. En el Capítulo 1, se realiza una presentación de conceptos acerca del enfoque etnográfico y conceptos básicos de la metodología cualitativa que la engloba; estrategias de análisis y técnicas para abordar el campo. Se da especial valor a aspectos de la escritura etnográfica y la reflexividad como herramienta en la práctica de este enfoque, finalizando con la cronología de hechos relevados en escuelas y otros espacios de formación. Ahí se enfatizan las dimensiones abordadas, los actores y rasgos que caracterizan la institución escolar, así como la red de relaciones y mediadores escolares que incidieron en determinadas formas de implementación del PCI. El Capítulo 2 describe rasgos del contexto social de la Municipalidad de San Isidro, específicamente del barrio de Martínez donde se desarrolló mayormente el campo. Se agregan datos referidos al proceso de descentralización de la década de los '90 y su impacto en las escuelas secundarias. Se desarrolla acerca del escenario social en franca confrontación política, donde el PCI parecía ocupar un lugar protagónico. Por último, se presentan los actores principales de esta etnografía apoyándose en epígrafes que intentan mostrar cualidades de su posicionamiento y rendimiento en el campo. En el Capítulo 3 se expresan reflexiones y lecturas registradas en el diario de campo que caracterizaron los primeros acercamientos a las escuelas. Se realiza una precisión conceptual en torno a la traducción que los agentes escolares llegan a realizar acerca de las políticas públicas, y se aborda brevemente los estudios del Estado desde la perspectiva etnográfica, a la par del abordaje de la cultura e imaginario institucional. En el capítulo 4 se presentan los primeros hallazgos a partir del recibimiento de netbooks en la Escuela 1, y de participar en la capacitación de actores escolares por personal del PCI; de explorar la propuesta de ESCONectar; de asistir a la Asamblea de SUTEBA-San Isidro, y de participar en un Congreso Regional de Conectar Igualdad. Por último, se presenta la trama de avatares superados previo al ingreso a la Escuela 3. El Capítulo 5 aborda la experiencia vivida en la inmersión dentro la Escuela 3. Se expone acerca de su entorno, su historia, sus espacios y dinámica escolar; se argumenta acerca del estilo de gestión del plantel y se agregan datos

acerca de la llegada de las netbooks. Se plantean problemáticas comunes en las escuelas respecto al servicio técnico del Programa, a través de las impresiones de RTT y EMATP con mayor conocimiento de tareas a desempeñar al intentar fomentar e introducir la tecnología en escuelas secundarias. El Capítulo 6 presenta consideraciones finales de los hallazgos, incluyendo una reflexión sobre los límites que como investigador en formación pude caracterizar el análisis desarrollado en estas páginas. Cabe aclarar que esta tesis de maestría es parte de una investigación de mayor alcance para una tesis doctoral, en la cual se profundizarán algunos de los temas que aquí se desarrollan.



## CAPÍTULO 1

### EMPEZAR LA INVESTIGACIÓN: CUANDO LOS AVATARES DEL CAMPO SE CONVIERTEN EN PARTE DEL PROBLEMA

En este apartado se presenta el diseño de investigación que subyace a esta etnografía. En principio, se abordan las preguntas que motivaron la construcción del proyecto de tesis y supuestos metodológicos cualitativos en el marco de la investigación social; posteriormente, se expone la relación entre etnografía y técnicas cualitativas asociadas a la documentación y triangulación de datos. En un tercer momento, se precisa acerca del enfoque etnográfico como tal, los rasgos del campo etnográfico, el tipo de escritura etnográfica utilizada, el texto etnográfico a través de escenas dramáticas, y del relevamiento inicial del campo etnográfico en un espacio y tiempo particular. Brevemente, se enuncia la utilización de la reflexividad en la investigación social, y se culmina con apreciaciones acerca de la estrategia de análisis seleccionada, justificando la utilización de la etnografía para el estudio de procesos educativos con tecnología, advirtiendo acerca del rendimiento o despliegue de acciones de los actores participantes y sus ambivalencias en la interacción dentro del campo etnográfico.

#### 1. Puntos de partida de la investigación: preguntas y supuestos en la investigación cualitativa

El interés en la incorporación de tecnología en el marco del PCI derivó en preguntas generales subdivididas en tres posibles dimensiones. La primer dimensión concentró aquellas relacionadas con el PCI y la inclusión de tecnología en las escuelas, a saber: ¿qué rasgos organizacionales del PCI sobresalen al interior de las escuelas? ¿cómo acompaña el personal operativo y autoridades del PCI a las escuelas? ¿qué acciones/estrategias despliegan los actores escolares en el proceso de implementación? ¿quiénes, cómo y por qué participan en este proceso de implementación? ¿qué lugar ocupan esos actores en la red de relaciones que se conforman en la escuela? ¿qué sucede con la gestión del PCI en las

escuelas? ¿qué aspectos de la micropolítica escolar sobresalen? En líneas generales ¿de qué modo afectan las características socioeconómicas y culturales de estudiantes, docentes, directivos al incorporar las netbooks? Un segundo grupo concentró los posibles cambios producidos por las recientes reformas educativas en la escuela secundaria bonaerense: ¿qué relación existe entre los contenidos de las reformas a las escuelas secundarias bonaerenses y el PCI? ¿qué escenario configura el cruce de reformas en la escuela secundaria y la incorporación tecnológica? ¿qué rupturas y continuidades emergen durante este proceso? Un tercer grupo de preguntas más vinculadas a la cultura digital: ¿cómo penetra el discurso emergente de la cultura digital en las escuelas bonaerenses? ¿cómo influye este discurso en directivos, docentes y responsables de gestionar el PCI? ¿cómo es traducido este discurso por la escuela? ¿cómo resuelven los actores la trama situacional que implicaría la institucionalización de los saberes de la cultura digital? Formulé estas preguntas previo al trabajo de campo y reformulé conforme avancé en el mediante al observar las dinámicas de adopción de la política, advirtiendo con ello la emergencia de problemas distintos.

Adoptar la etnografía como metodología de investigación significó una forma particular de proceder en el campo y desplegar determinadas herramientas que facilitarían la recolección de datos que respondieran mis preguntas de investigación. Por ello, este apartado presenta los supuestos metodológicos de la investigación cualitativa y de la etnografía en particular. Sautu (2010) reconoce dentro del paradigma metodológico cualitativo algunos supuestos que definen y estructuran la mirada sobre aquello que la propia disciplina define como su contenido temático sustantivo. Estos son: i) Ontológicos, que abordan la naturaleza de la realidad como subjetiva y múltiple; ii) Epistemológicos, que abordan la relación del investigador con aquello que investiga, comprendiendo al investigador inmerso en un contexto de interacción donde tal relación e influencia son impostergables; iii) Axiológicos, que abordan valores, preconceptos e ideologías que producen en el investigador el reconocimiento de sus propios valores como parte del proceso de conocimiento, causando la reflexión acerca de ello; y por último, iv) Metodológicos, que abordan procedimientos utilizados para construir evidencia empírica, de cómo articularlos lógicamente con el resto de etapas del diseño. En la etnografía se construyen categorías emergentes en forma inductiva a lo largo de todo el proceso de investigación donde múltiples factores se influyen mutuamente. Esto requiere un diseño

flexible e interactivo que privilegia el análisis en profundidad y en detalle, siempre en relación con el contexto (Sautu, 2010: 34). Por esto, consideramos que la investigación social trata de una forma de conocimiento caracterizada por construir evidencia empírica a partir de una determinada teoría, aplicando procedimientos explícitos para su elaboración y combinando componentes teóricos y empíricos (Sautu, 1997).

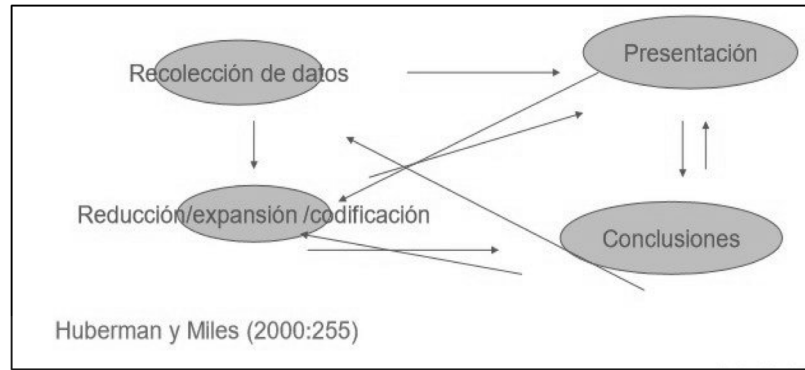
Para Meo y Navarro (2010), este tipo de diseños cualitativos no tienen un comienzo fijo ni procede a través de una secuencia lineal pues en el curso de la investigación pueden presentarse virajes hacia atrás y hacia adelante. De ahí que se hable de un diseño emergente, flexible e interactivo. Por ejemplo, en esta tesis un primer paso consistió en formular las primeras preguntas de investigación permitiendo perfilar la construcción del diseño de la investigación pero, a decir de las autoras, la estructura que subyace al estudio es el resultado de lo que va quedando tras el transitar del investigador en el campo, y en correspondencia de qué, cómo, y cuándo emergen los datos. En este sentido, esta etnografía se trató de un diseño en permanente construcción hasta adquirir su forma final al cierre de la investigación.

Respecto al enfoque conceptual que completa el diseño, Meo y Navarro (2009) señalan que este no se trata de algo que se “encuentra”, sino que se construye al incorporar piezas tomadas prestadas de otros lugares. La estructura, su coherencia total, es algo que cada investigador construye, y no algo que está hecho y disponible para su uso (Meo y Navarro, 1996: 27). Además, toda estrategia metodológica implica tomar decisiones acerca de cuáles técnicas o dispositivos generarán la evidencia empírica que de respuesta a nuestras preguntas y objetivos de investigación. Cuestiones tales como definir la población pertinente, establecer criterios la selección de casos, definir el acceso, construir instrumentos para recopilar datos, el trabajo de campo y la reformulación de los instrumentos derivarán en una determinada estrategia de análisis. Siguiendo a Huberman y Miles, Meo y Navarro afirman que “a diferencia de las encuestas y la investigación experimental, los estudios cualitativos tienen un ciclo de vida peculiar que amplía la recolección y el análisis a lo largo de todo el estudio, y requiere distintas formas y momentos de indagación” (2002: 263).



El análisis implica actividades simultáneas que están interconectadas, en la cual se reducen y expanden los datos en un proceso de revisión constante y “espiralado” que queda a criterio del investigador.

Gráfico 2. Estrategia de análisis



Fuente: Documento de trabajo.  
Seminario de Investigación Cualitativa; UdeSA (2010)

### 1.1 Relevar el campo: técnicas cualitativas y etnografía

Para Denzin y Lincoln, los investigadores cualitativos estudian las cosas en su medio natural intentando dar sentido o interpretar el fenómeno en los términos que la gente les otorga. Esto “abarca una serie de prácticas materiales e interpretativas para hacer visible al mundo social (...) transforman el mundo en una serie de representaciones, incluyendo notas de campo, entrevistas, conversaciones, fotografías, grabaciones y memos personales” (en Meo y Navarro, 2009: 19, traducción de las autoras).

Para Rockwell, el diario de campo es una herramienta básica en estudios etnográficos que sirve “para registrar ideas, asociaciones, dudas y preguntas que surgen de la estancia en el lugar de investigación” (2011: 63), y que fue protagonista en el trabajo de campo. Es un documento de registro mediado por interpretaciones semánticas, a veces sólo visibles ante dos personas que difieren acerca de lo que suponen han visto o escuchado, que contiene el registro de cuestionamientos emergentes frente a los hechos observados. Según Rockwell, se registra aquello que es más comprensible o significativo en cierto momento, donde la selección de focos de observación es un proceso paulatino que va en mejoría cuando el investigador está familiarizado con el contexto. De ahí la importancia además de

confiar en la interpretación contextual inmediata de las palabras, las acciones y los aspectos físicos. Todo esto puede producir distintos niveles de análisis posteriores que si bien no son del todo claros dan cierta idea de los límites de qué incluir en nuestros registros. Por último, es necesario aclarar el sentido de la construcción de los registros de campo no tanto para lograr “la objetividad” sino para asegurar la objetivación gráfica y escrita de la experiencia de campo del etnógrafo como sujeto. Rockwell asegura de esta manera que la reflexión sobre la propia subjetividad y sus implicaciones de la construcción, observación y registro de lo encontrado en el campo es una condición necesaria para la interpretación etnográfica.

En relación con la entrevista, Meo y Navarro (2009) reconocen en ella una “situación social” de interacción entre dos personas o más, con el propósito de obtener descripciones e interpretaciones de los significados de ciertos fenómenos de significados desde la mirada de los actores; además, siguiendo a Kvale (1996), definen la entrevista como “un intercambio de miradas entre dos personas que se encuentran conversando acerca de un tema de mutuo interés” (14).

Desde esta perspectiva, las entrevistas implican un conjunto de suposiciones y entendimientos sobre la situación de intercambio que normalmente no están asociadas a la conversación casual, por tanto, es relevante planificar su aplicación (Meo y Navarro, 2009: 85). En esta tesis se enfatiza, desde una perspectiva antropológica, que la entrevista es más que una relación social donde se construyen relatos donde “el entrevistador es un observador participante” (Hammersley y Atkinson, 1994: 141, en Meo y Navarro, 2009: 88). Que existen contenidos simbólicos y rituales enraizados en las historias previas de los interactuantes, que se efectúa en el contexto del trabajo de campo donde el investigador con frecuencia adopta la posición de observador/a participante. Existe una familiaridad con los investigados con quienes se establecen conversaciones. En este sentido, en su aplicación se buscó que los actores “desenterraran de la memoria parte de su vida y de su experiencia que tiene marcados contenidos emocionales” (43), para conocer aspectos de su relación con la tecnología y el recibimiento del PCI en su escuela.

Algunas de estas conversaciones fueron de carácter informal, y no por ello fueron menos relevantes o valiosas. A este tipo de conversaciones Patton (2002) les denomina “entrevistas” de tipo “inestructuradas” o propiamente “etnográficas”. Precisamente son utilizadas durante el trabajo etnográfico y son flexibles con relación a las dimensiones que

profundiza y el modo en que lo hace, siendo adecuadas cuando se permanece por tiempo prolongado en el campo. Para Nelson (et al. 1992, citado en Denzin y Lincoln, 2005), al trabajar con este tipo de datos es común el uso y la observación participante:

Por observación participante entendemos la técnica en la cual el observador participa en la vida diaria de las personas bajo estudio, tanto abiertamente bajo el rol de investigador como encubiertamente en algún rol solapado, observando las cosas que suceden, escuchando lo que es dicho, preguntando a las personas, por un tiempo determinado. (Becker y Geer, 1957: 28, citado en Meo y Navarro 2010).

Al unificar las experiencias en el campo es comprensible la atención flotante requerida en el proceso de observar, aquella que Guber reconoce como entrevista antropológica y que es traducida como observación participante. Esta se vale de tres procedimientos: la atención flotante del investigador, la asociación libre del informante y la categorización diferida del investigador (Guber, 2004: 139).

La observación supone que el conocimiento de los observados se sostiene tanto en los sentidos como en la razón e intuición; que uno se encuentra en el escenario que estudia; que se puede cotejar lo observado con relatos y charlas informales (Meo y Navarro, 2009); que esta cercanía permite acercarse directamente al fenómeno a estudiar, a diferencia de solo utilizar encuestas, entrevistas y documentos a distancia. Así, el investigador busca información de primera mano en escenarios “naturales”, tal y como ocurren en un momento y lugar determinados. La observación está constituida por otros procesos de tipo intrínseco como son la memoria y la percepción. Para Meo y Navarro (2010) la memoria es selectiva, frágil, existiendo un patrón que rige lo que olvidamos y/o recordamos por lo que no se trata de algo azaroso. Al subdividir el proceso del percibir, una parte selectiva filtra la información a través de nuestros sentidos abriendo y cerrando el paso de determinada información; la otra parte, es decir, de percepción acentuada trataría de la experiencia delineada por nuestros sentimientos del momento, y por la carga emocional que llevamos con nosotros. Allí, cuestiones como la familiaridad, las experiencias pasadas y las circunstancias presentes se vuelven relevantes.

Para Guber, las formas de registro se relacionan íntimamente con el naturalismo, basadas en la captación inmediata de “lo real”, un recolectar de datos al que le asiste un análisis ulterior en el gabinete. Esta corriente establece que el registro es un medio por el

cual se duplica el campo a través de notas (diario), en imágenes (fotografía y video) y en sonidos (audios). Guber agrega:

La revisión del sentido del trabajo de campo y de la relación entre investigador e informantes, mediatizada por las técnicas de obtención de información y la situación de campo, ha llevado a resignificar las formas de registro sin por eso desechar los aportes que la labor antropológica ha realizado a lo largo de su historia. Un aspecto desde el cual se reformula el lugar del registro de campo es la incidencia del investigador en el recorte de lo relevado. El proceso investigativo que ha propuesto tradicionalmente una mirada abierta a la totalidad social y sin sesgos etnocéntricos, plantea ahora el ideal de ampliar progresivamente la mirada y la capacidad de registrar, captar y detectar información significativa para ser integrada a las notas, conforme avanza el trabajo de campo en una relación reflexiva de conocimiento paralelo y recíproco entre investigador e informantes. Esto es: se ve lo que se puede ver. (Guber, 2004: 166).

Así, la observación es el instrumento de recolección de información en correspondencia con nuestros objetivos, que es dinámica y flexible y se modifica durante el trabajo de campo a partir de lo emergente (Meo y Navarro, Seminario de Investigación Cualitativa, UdeSA; material de formación de la cátedra, 2010).

La investigación documental fue otro elemento del diseño y agregó datos interesantes. Esta categoría de documentos incluye informes oficiales, registros privados y/o personales como cartas, fotografías, e inclusive comprende elementos *a priori* insospechados:

No obstante, además del registro intencionado, puede haber cosas que abiertamente traten de provocar diversión (...) orgullo o goce estético –canciones, edificaciones, estatuas, novelas– y que, sin embargo, nos dicen algo sobre los valores, intereses y propósitos de aquellos que las encargaron o produjeron. (MacDonald y Tipton 1993, citado en Meo y Navarro, 2010).

En este sentido, un documento como tal puede ser escrito o no escrito, o visual. Desde una tradición interpretativa, pueden representar una crítica al modelo representacional, a la construcción social y/o como productos y objetos de interpretación. Desde una tradición crítica, existe preocupación por analizar los niveles societales y estructurales; por poner énfasis en el conflicto entre grupos sociales y observar la importancia del poder y el control; hay un interés en la ideología, y un compromiso con el cambio. Esto nos obliga a valorar su autenticidad, credibilidad, disponibilidad y si son realmente representativos de uno o más rasgos de aquello que nos interesa resaltar o descubrir. Rockwell (2011) propone que en ellos podemos encontrar normas no escritas, prácticas que fijan la norma (escrita o no) y vigilan su aplicación. Algunas de esas normas

reflejan consensos amplios pero algunas prácticas derivadas de las normas se imponen bajo coerción; muchas normas y prácticas tienen escasa relación unas con otras (160). Agrega que las estrategias para analizar documentos van desde buscar distintos tipos de información, y/o buscar las huellas de las prácticas ya mencionadas. Una cuestión interesante en términos metodológicos es la estrategia para analizar documentos, que permite historizar la cultura escolar:

Historizar significa que encontremos en cualquier corte los sedimentos de períodos anteriores, así como los cambios que se anuncian antes de que queden inscritos en la norma oficial, es decir, buscar la coexistencia de saldos residuales y de prácticas emergentes, que se entrelazan con las tendencias dominantes en cualquier momento histórico (Rockwell 2009: 165).

Por ejemplo, en el caso de la escuela anclaje (Escuela 3), en el pasado fue intervenida por autoridades provinciales quienes se encargaron de su gestión escolar para resolver lo que los propios participantes en esta etnografía llamaron “casos de corrupción”. Sus relatos ofrecieron datos trascendentes en la historia de la escuela, pues esta influyó positivamente en el rendimiento del equipo directivo hasta posicionarla como ejemplo de buena escuela dentro del distrito escolar. Analizar documentos respecto a estos temas fue una tarea difícil debido al recelo de brindar acceso a las evidencias. Sin embargo, tanto la inspectora del distrito como quienes dijeron vivenciar “aquellos años de intervención” (sic), confirmaron la existencia del conflicto. Se trató de un tema hablado en voz baja, con la mayor reserva posible. Así, se logró historizar a través de documentar relatos, de recurrir a la memoria a través de sus testimonios, de analizar reconocimientos a la escuela expuestos en pasillos y otorgados por parte de la comunidad y/o autoridades municipales. De analizar reconocimientos otorgados entre compañeros dentro de su área de trabajo, todo en un conjunto que permitió historizar una parte de su cultura escolar.

En relación con el análisis de la información, la triangulación es una práctica que permitió un análisis más amplio. Triangular, una cuestión definida por Denzin como “la combinación de metodologías en estudio de un mismo fenómeno” (1978: 291, citado en Forni, 2010). Según Forni (2010), triangular es un término proveniente de la topografía y la navegación que define la situación de un objeto por el entrecruzamiento de rectas trazadas desde diferentes puntos. La idea propone contrastar distintas perspectivas tomando en cuenta el posicionamiento de cada una, para obtener una imagen más acabada de un objeto

(Gallart, 1992: 139, citado en Forni, 2010: 1). Triangular significa combinar distintas fuentes de datos, teorías, investigadores o métodos en el estudio de un fenómeno, en correspondencia a un diseño previamente elaborado que negocia constantemente con *la realidad que nos ofrece datos* para su posterior procesamiento. Existe una amplia discusión acerca de este concepto; me apoyaré en lo expuesto para visibilizar la articulación de datos que son construidos a partir de las técnicas de relevamiento hasta aquí descritas. Esta tesis al utilizar el enfoque etnográfico para indagar temas en el ámbito educativo, requirió cumplir una estancia relativamente prolongada en el campo –un año–, construir relaciones de confianza con docentes, directivos, inspectores, preceptores y trabajadores no docentes, con la tarea principal de acceder a sus lenguajes y conocimientos locales, más allá de consultar censos, mapas y documentos locales.



## 1.2. El enfoque etnográfico

Para Rockwell (2011), las últimas tres décadas dan cuenta de la incursión del enfoque etnográfico en la investigación educativa de América Latina. Reconocida como práctica marginal de la antropología, la etnografía es identificada con la investigación cualitativa; se trata de un término más propio del terreno de la sociología que abarca una amplia gama de formas de investigar. Más que un método utilizado por antropólogos, etnólogos y científicos sociales, este enfoque podría ser una vía de aprendizaje para el investigador dedicado a relevar y construir datos a través de un proceso de autoría y recorrido personal. La autora propone que la etnografía se ha configurado como una práctica autónoma con criterios de rigor propios para el estudio de procesos educativos difíciles de comprender por otras vías.

La antropología define la etnografía como una forma particular de proceder en el campo, y a un producto final que de principio a fin busca producir y desafiar la sensibilidad etnográfica del investigador quien, en última instancia, modifica su propia mirada del objeto (Rockwell, 2011; Geertz, 1989). Considerada un tipo de monografía descriptiva delimitada a un tiempo y espacio específicos caracterizada por un eclecticismo basado en

escoger técnicas de relevamiento como las ya descritas. El investigador imprime especial articulación entre ellas para distinguir su aproximación a la investigación. Según Rockwell, se trata de un trabajo que busca “documentar lo no documentado”, que integra conocimientos locales al construir sus descripciones y se centra en comprender y no solo en prescribir y evaluar lo observado.

Delimitar qué es la etnografía implica analizar sus usos y ciertos debates intrínsecos. Al participar en las V Jornadas de Etnografía y Procesos Educativos (JEPE), celebrado el 26 y 27 de septiembre de 2015, en el Instituto de Desarrollo Económico y Social (IDES), Argentina, con “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?” (Cota, 2015), observé que algunas/os etnógrafas/os denunciaron cómo en distintos cursos de metodología o cátedras, erróneamente se asume “estar haciendo etnografía” al enviar alumnos a observar y registrar un hecho particular en una suerte de “trabajo de campo”; inclusive, considerándola un método que cumple una serie de pasos generales: ingresar, observar y registrar. Ambas situaciones poco tendrían que ver con la afirmación de Geertz: “la comprensión de lo que es la etnografía, de lo que es hacer etnografía [...] digámoslo de inmediato, no es una cuestión de métodos” (1973, citado en Rockwell, 2011: 18). En las JEPE, la investigadora Alejandra Otaso afirmó que “hacer etnografía es aprender”, frase que fue colocada al centro del debate por más de una hora entre los asistentes hasta derivar su acepción en sentido amplio: primero, con relación a lo encontrado en el campo y posteriormente procesado por el investigador; segundo, de lo que este “lleva al campo”, es decir, sus preocupaciones devenidas en endebles certezas, sus preconcepciones de los objetos, dinámicas y relaciones, y de las causas y presencias de estas; tercero, la perspectiva del enfoque respecto de dudar/describir/comprender lo observado; y cuarto, el proceso de descubrimiento en el que se sumerge el investigador como individuo ávido de conocer.

Previo al ingreso al campo, visualicé utilizar la etnografía para indagar, describir y analizar el sentido de las acciones de quienes implementarían el PCI en condiciones escolares reales. Porque a decir de Rockwell quizás en los relieves y sentidos de esas acciones podríamos encontrar alternativas de trabajo que busquen, por ejemplo, democratizar la inclusión digital real de estudiantes. La selección de este enfoque significó

centrarse en caracterizar las acciones de los actores a través de la descripción densa (Thick Description), concepto propuesto por Geertz (1990) que refiere a una descripción antecedida por un trabajo teórico previo que dé lugar a una particular integración de la descripción, que acompañe la comprensión de “la visión de los actores locales”, o el llamado “conocimiento local”.

De este modo, en cada recorrido construí descripciones a través de notas en el diario de campo: fechas de eventos, insignias, colores, olores, el estado físico de las cosas y de ambientes sociales recreados por distintos participantes simultáneos. Estos rasgos en principio parecieran no asociarse con las preguntas de investigación pero, inferiendo que esto sería útil al hilvanarlos con acciones y relatos, fueron relevándose en un intento por atender lo contenido en el concepto de indexicalidad expuesto por Guber (2014):

Garfinkel [1967] sostenía (...) que la sociedad con sus normas y valores se reproduce no en la socialización temprana de las personas sino en las situaciones de interacción. Al participar de ellas, sus protagonistas actualizan las normas y valores al mismo tiempo que interpretan la realidad social y crean los contextos en los que cobran sentido cuanto sucede y se dice en ellas (21).

Así, al transitar el campo emergía la afirmación de Rockwell (2011) de cómo la etnografía emergió como rama de la antropología; que Ethnos significa “los otros” a quienes equiparaban con pueblos ágrafos. De ahí que el etnógrafo se pensara como un “cronista” en un mundo carente de historia escrita (Malinowsky, 1972, citado en Rockwell, 2011: 21). La autora señala que en el siglo XX hubo un giro en la investigación hacia un “nosotros” direccionándose a ámbitos cotidianos como la escuela, reconocida como un espacio donde se forjan relaciones sociales y relaciones de poder en sociedades letradas. Un ejercicio para comprender el propio mundo en relación con quienes pueden detentar poder y privilegio: “la tarea de ser cronista tiene su propia validez dentro del mundo actual, en el que desaparece la distinción entre sociedades ágrafas y letradas” (ídem).

La autora confirma la centralidad del etnógrafo como sujeto social y su experiencia directa y prolongada en una localidad. En tanto estudio, este queda circunscrito a las interacciones cotidianas personales y posibles entre el investigador y los habitantes de una localidad, durante un tiempo variable pero suficientemente largo para precisar interrogantes y construir sus respectivas respuestas. En este sentido, el trabajo de campo, como referente empírico resulta impostergable: “En la etnografía no debe haber división entre la tarea de



recolección de datos y el trabajo de análisis; estas son partes indisociables del proceso investigativo asumidos por la misma persona” (22).

Por lo tanto, la búsqueda etnográfica como enfoque y proceso investigativo se ha dirigido a variados aspectos de la vida humana. Sin embargo, cualquiera que sea ese objeto y su perspectiva teórica, lo que se intentaría comprender es lo que Malinowski llamó la “visión de los nativos”, algo que Geertz reconoce como “el conocimiento local”, extendiendo estas ideas al carácter local de nuestro propio conocimiento como antropólogos y como sujetos (Geertz, 1983, en Rockwell 2011: 23). Esto demanda del etnógrafo una estrecha cercanía con personas de la localidad donde se ubica el fenómeno que deseamos estudiar, mantener una apertura y respeto a su cosmovisión y conocimientos que conforman la construcción misma de la descripción/relato dentro del proceso etnográfico. En este sentido, la interpretación de significados locales es parte de un proceso continuo e ineludible que, mediante una perspectiva teórica particular, se le otorga reconocimiento y valor como saber dentro del proceso de investigación.

Por otro lado, la etnografía trata de construir un texto orientado a obtener respuestas a preguntas más generales, encaminadas a analizar formas particulares y variadas de la vida humana, que es ante todo una descripción donde los resultados conservan la riqueza de “lo local”.

### 1.2.1 La etnografía como texto

Abordar la escritura del texto etnográfico implica reconocer cierta polémica de cómo el antropólogo construye conocimiento al describir realidades sociales particulares, y de proponer relaciones relevantes entre interrogantes teóricas y prácticas generales. También supone reconocer que la etnografía sitúa su quehacer dentro del marco de las ciencias sociales a pesar de su afinidad con disciplinas como la literatura y el periodismo. Según Rockwell (2011), tal ubicación no garantiza su validez y objetividad, pero genera un vínculo histórico que distingue la práctica etnográfica de otras prácticas sociales, y el cumplimiento con géneros que la caracterizan como son la tesis, el ensayo y la monografía.

La autora propone que:

para ser relevante [una etnografía], debe trascender el coto académico. Su ubicación tampoco conduce a un criterio homogéneo. Las maneras de asumir ese trabajo, la reflexión sobre el sentido y

la orientación de la investigación, y las relaciones con las personas que colaboran en el proceso marcan distinciones fuertes entre posturas [...] incluso dentro del campo antropológico (23).

Particularmente, en lo que va de esta tesis, se ha venido utilizando indistintamente el término antropología y el de etnografía, para referirme a determinada forma de conducirme en el campo y de analizar posibles hallazgos. Al igual que Geertz (1989) plasma en el Prefacio de su obra *El antropólogo como autor*, “empleo el término ‘antropología’ para referirme específicamente a la antropología sociocultural, y más concretamente a la de base etnográfica, sólo por pura comodidad expositiva”(9). Además, propongo que el texto producido cause relevancia y se analice en tanto que, exponga cuestiones autobiográficas e históricas y de cómo estas dimensiones influyen en mis descripciones debido a cuestiones de base más profundas y que habré de desarrollar posteriormente.

Geertz analiza la tensión entre la experiencia real vivida en el campo, identificándola como un “Estar Allí”, y la autoría de nuestras descripciones ya de vuelta en un “Estar Acá”. Es decir, Geertz distingue la experiencia real que posteriormente es llevada a la escritura, primero a través del diario de campo y después ya como texto más acabado, producido en nuestro cubículo de trabajo. El “Estar Allí” estaría representado por experiencias construidas en una relación del tipo Nosotros-Otros (Milstein, 2011) dentro del campo, mientras que el “Estar Acá” lo sería por nuestra filiación a la comunidad académica que rige nuestra forma de escribir, publicar, de defender nuestras tesis; un texto que busca comunicar a la comunidad académica nuestros hallazgos y con ello atender una audiencia regida por convencionalismos científicos y normas comunes preestablecidas. En esta tesis, se asume que ambas entidades estuvieron matizadas por mis filias y fobias políticas, éticas y morales; y se afirma que efectivamente, éstas últimas cuestiones, en el campo se modificaron, pero ante ello reconozco el límite de mis sentidos y de mi intelecto.

Dentro de lo referido como “Estar Allí” se intentó *leer* el ámbito cotidiano como *texto social*. Para ello, asumimos la escuela como un espacio embebido por reformas educativas, políticas, programas y dinámicas derivadas de la particular traducción que cada institución construye al intentar implementarles. Las descripciones de ese ámbito cotidiano contienen la riqueza de las relaciones sociales particulares de “lo local”. Se respondieron las preguntas de investigación principalmente en función de analizar formas particulares del

accionar del equipo directivo, y en segundo lugar de otros actores que, por su participación respecto al PCI, o por su posicionamiento en la trama institucional, causaran relevancia.

Otro rasgo de texto producido en esta tesis, es lo propuesto por algunos etnógrafos latinoamericanos (Carvalho, 1993; véase a Cardoso de Oliveira, 2004; Bartolome, 2004) que refieren a un texto etnográfico escrito en primera persona, a partir de un campo que provoca múltiples sensaciones en el investigador; un texto que además hable de una experiencia personal que vale la pena ser compartida, transmitiendo los pormenores de nuestra relación con otros a través de una especie de comprensión de otros idiomas, de la intersubjetividad hecha cuerpo:

Entiendo que un buen texto etnográfico, para ser elaborado, debe tener en cuenta las condiciones de su producción, a partir de las etapas iniciales de obtención de datos (el Mirar y el Escuchar), lo que no significa que deba enredarse en la subjetividad del autor/investigador. Antes, lo que está en juego es la intersubjetividad –de carácter epistémico–, gracias a la cual se articulan en un mismo “horizonte teórico” los miembros de su comunidad profesional. Y es el reconocimiento de esa intersubjetividad lo que transforma al antropólogo moderno en un científico social menos ingenuo (Cardoso de Oliveira, 2004: 65).

De esta manera, retomé este rasgo de autoría escrito en primera persona. Así, en consecuencia podrá encontrarse este tipo de registro a lo largo del texto.

Por otro lado, Paerregaard (2002) comprende la intersubjetividad como un juego de intersubjetividades, y denomina su naturaleza como dos caras de una misma moneda que, por un lado, contiene lo producido por un investigador/observador de diversos actores y sus relaciones dentro de ese campo, y por el otro, la observación de los actores sobre la presencia del investigador/observado. Los actores revalorizan la intromisión del investigador como ‘extranjero’, realizando un análisis complejo acerca de este. La intersubjetividad estaría constituida por paradojas y ambigüedades, un sitio de construcción, destrucción y reconstructiva interacción donde compasión y conflicto se complementan afirmando la identidad y la diferencia, respectivamente. En esa dirección, las reflexiones sobre mi lugar dentro del espacio social y sus respectivas reflexiones de la experiencia, no debería entenderse como narcisismo, sino como aportaciones a mi proceso formativo como investigador/etnógrafo y como mis aportaciones al campo del saber antropológico, de una experiencia etnográfica en un entorno educativo particular al que le corresponden problemáticas comunes con otros establecimientos.

Mis descripciones mantienen cercanía con el “lenguaje vernáculo” de los actores y sus expresiones, cuidando no hablar por ellos, más bien tratando de hacer un esfuerzo por relatar mi aprendizaje del conocimiento local (Rockwell, 2005: 9). Milstein (2009), considera otras implicancias de la escritura más allá de solo “exponer” los temas que investigamos:

La adopción de la modalidad de escritura es, ante todo, una decisión estratégica que involucra el modo de presentación de los temas estudiados, la construcción del objeto, las aperturas hacia planos de sentido que se abren o se obturan, según la escritura etnográfica se oriente hacia una u otra modalidad...la escritura (en rigor, las sucesivas reescrituras) son parte del proceso de investigación. (47).

Retomo de Milstein la construcción/escritura de “escenas dramáticas” en remembranza a los relatos impresionistas de Van Maanen:

los relatos impresionistas presentan la acción del trabajo de campo en lugar de limitarse al hecho o al que lo realiza. Estos relatos reconstruyen en una forma dramática los periodos que el autor considera especialmente notables y, por tanto, reportables (...) Los escritos impresionistas tratan de mantener al sujeto y al objeto bajo una mirada constante. El objetivo epistemológico entonces es entretejer al conocedor con el conocimiento (Van Mannen, 1998: 102; citado en Milstein (2009: 47).<sup>2</sup>

De esta forma, incorporo mediante “dramas escénicos” mis descripciones del campo y sus actores para visibilizar el sentido otorgado a sus acciones. Al documentar momentos críticos de distintas dimensiones de la escuela y durante distintas fases de implementación del PCI evité desarticularlas del flujo de acontecimientos cotidianos dentro de los cuales se enmarcaban. De esta forma, las secuencias investigadas como eje ordenador de los datos a la temporalidad y dinámica en que estos emergían; intenté captar en movimiento “personas, prácticas y conflictos según secuencias que se abrían, se desarrollaban y se encaminaban hacia algún tipo de cierre” (48).

El resultado es un relato caracterizado por discontinuidades, desplazamientos de un plano a otro, la descripción por momentos excesiva de gestos, posturas, tonos de voz. Estos son rasgos valiosos en el escenario al confrontar actores con objetos algunas veces desconocidos por ellos, y donde relatar dramáticamente servía como registro de incertidumbres, afirmaciones y debates de distinto orden. Milstein afirma que lo dramático, antes de ser un género literario, es una categoría de la vida social; que la ficción literaria es solo uno de los desarrollos posibles de lo dramático:

---

<sup>2</sup> Traducción de la autora.

el esquema dramático es, en todo caso, uno de los modos de construir sentidos sobre lo real y de volverlo inteligible. Como forma de relato, despierta interés e involucra al lector porque busca permanecer muy próximo a la secuencia de los acontecimientos e intenta transmitir la inmediatez de lo sucedido. Se procura así, encontrar un lugar imaginativo que le confiera extrañeza a lo familiar, para incorporar a los lectores a la situación de campo y, en la medida de lo posible, dar la oportunidad de ver, oír y sentir, y de ese modo potenciar las oportunidades de analizar y reflexionar. (2009: 48).

A partir de Milstein mis descripciones plasman voces de actores conservando sus variadas expresiones y frases coloquiales, y la intencionalidad de quienes hablaban; cada rasgo de lugares comunes es necesario para dar cuenta de su posición social comprendiendo que “dialogar con la perspectiva del actor fue, en este sentido, también dialogar con su lenguaje” (48). Además, asumí el riesgo de caer en un “sociolecto” de los actores, en un panegírico (Levi, 2006), e intenté ser consciente de ello al escribir esta tesis, porque también las categorías sociales de los actores, al pasar al terreno de mi escritura, se insertaron en un campo semántico diferente, derivado del marco teórico y la perspectiva utilizada para reconstruir y desentrañar los hechos (48).

### 1.2.2 La reflexividad como herramienta en la práctica etnográfica

Me apoyé en la reflexividad del investigador como válvula reguladora que contribuyera a la validez de mis descripciones. Asumí el reto de que mi formación en el campo de la psicología reforzara mi comprensión de las prácticas y el sentido otorgado a ellas. En Argentina, el texto *Prácticas etnográficas: ejercicios de reflexividad de antropólogas de campo* (2014) compilado por Guber y Colabella, da cuenta de diversas etnografías y de las condiciones de los trabajos de campo con el propósito de alcanzar la comprensión etnográfica de sus objetos de estudio y de las condiciones de autoría. Meo (2010) trae a Maton (2003) en su consideración de que la reflexividad dominante en la investigación sociológica cualitativa anglosajona es la llamada “reflexividad posicional o subjetiva”, existiendo otras definiciones teóricas al respecto; para Macbeth (2001, citado en Meo, 2010):

la reflexividad lleva al analista a unir los nudos de los lugares y de las biografías y a deconstruir las dualidades del poder y anti-poder, hegemonía y resistencia, y miembro y extranjero para revelar y describir cómo nuestras representaciones del mundo y cómo aquellos que viven en ese mundo están organizados posicionalmente. (2001: 33)<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> Traducción de la autora

Algunos autores afirman que estas cuestiones hacen a la representación, una traducción en términos escritos, siempre incompleta, incapaz de reflejar una multitud de expresiones, matices, sentimientos presentes en la investigación (Véase Skeggs, 1997, en Meo, 2010). Los sentimientos y expresiones influyen en nuestras interpretaciones y por lo tanto esa influencia podría transformar en parciales e incompletas nuestras investigaciones (Meo 2010: 87). En mi práctica utilicé la llamada reflexión autobiográfica, una narrativa breve sobre lo que Maton refiere como “el viaje del autor hacia la investigación” (2003: 54). Por tanto, muestro detalles breves de mi biografía personal; aún y cuando no siempre llego a explicitar exhaustivamente de qué forma ésta afecta la “producción” del trabajo de campo, los vínculos establecidos, la información recogida y los análisis realizados, sí quieren ser parte del ejercicio de “pensar críticamente en las propias prácticas de investigación” (Meo, 2010: 86). Para Maton, las investigaciones de este tipo están caracterizadas por “una consciencia intranquila surgida de las diferencias sociales entre el observador y el observado y la violencia simbólica perpetrada por la mirada objetivante del observador” (Véase Maton, 2003: 55, en Meo, 2010: 86). Este tipo de reflexividad es criticada por ser sociológica, individualista y narcisista, por correr el riesgo de decir poco del investigador en el campo académico, pero también llegaría a ser una buena práctica de investigación, antes que un abordaje revelador acerca de una producción de conocimiento:

El carácter individualista de la reflexividad de este tipo refiere el romanticismo y humanismo de muchos/as investigadores/as que asumen el compromiso subjetivo de trascender los efectos de sus “propios posicionamientos culturales y sociales sobre el conocimiento antes que en las consecuencias colectivas de las prácticas de investigación” (Maton 2003: 55, traducción propia). El énfasis en lo biográfico corre el riesgo de oscurecer las condiciones sociales y colectivas de producción del conocimiento, las cuales son definidas a nivel del campo académico de que se trate ( Meo, 2010: 89).

Al iniciar el campo albergué el compromiso subjetivo de trascender mi propio posicionamiento cultural y social sobre el conocimiento que lograrse producir. Sin embargo, en el campo los actores operaron códigos que significaron un desafío, o la imposibilidad de decifrarlos, categorizarlos y otorgarles un sentido, debido a la pluralidad de sus acciones (Lahire, 2004). Persistí en re-construir la serie de hechos para localizar en qué puntos podría unirlos hasta formar una especie de cadena y localizar sus puntos de clivaje, que

nutrieran el análisis. La reflexividad me permitió ubicarme como objeto falible, digno de ser cuestionado en mis prácticas de investigación.

En este sentido, indagué en situaciones que implicaran la incorporación de tecnología en prácticas de los actores dentro de sus espacios de convivencia, en dinámicas que comprometían atravesar la socialidad, o el silencio acerca de situaciones con trascendencia en la vida administrativa y política de la escuela, siempre tendiente a cohabitar el área de acción institucional individual donde el artefacto tecnológico tuviera protagonismo, y aprovechando aquellas donde no se cumpliera tal condición pero que permitiera descubrir otras capas del objeto que, además de proporcionar datos, evidenciaban dimensiones que llegaron a ser obviadas por las políticas de integración tecnológica. Por tal motivo, tuve presente que el espacio escolar era un escenario en constante construcción al que le asistían características propias, y por tanto, lo que yo pudiera percibir, pensar y registrar, debería entenderse como el punto de un final del tránsito de ese material por distintos filtros, miradas, relaciones, ansiedades, desencuentros, conexiones y mediadores, y por tales circunstancias contextuales.

### 1.2.3 El etnógrafo y los actores: ambivalencias en el espacio escolar

Acceder en distintos tiempos, espacios y procesos en la implementación del PCI dificultó clasificar o categorizar las acciones de los actores por la vertiginosidad de los hechos. Esto implicó retroceder, modificar e inclusive replantear cómo proceder al advertir que mis acciones comprometían el acceder o permanecer en ciertos espacios. En este sentido, mis descripciones integran la oscilación entre apertura o cierre de espacios que provocaron mayor o menor profundidad de contacto.

Por ejemplo, en la Escuela 1 debido a la expectativa que sus autoridades proyectaron en este investigador acerca de un supuesto saber experto que les brindara asistencia y asesoramiento, logré acceder con suma facilidad, habilitando mi participación en la entrega de netbooks a sus estudiantes. Esto derivó en mi entrada a la Asamblea Extraordinaria de SUTIBA-San Isidro, donde accedí al gremio como *adherente sindical*. En

contraposición, durante el relevamiento en la escuela que identifiqué como “Villa Adelina”<sup>4</sup>, su directora denunció con vehemencia “las pretensiones políticas del Programa”, pidiéndome me retirara del plantel. Una situación similar sucedió en la Escuela 3 donde a seis meses transcurridos en el campo, y al consultar acerca del plan estratégico institucional, su EMATP me exigió con molestia mis credenciales institucionales, a pesar de que tales documentos ya habían sido presentados desde mi llegada a esa escuela. También puede incluirse en esta serie de sucesos, aquella ocasión donde al *estar presente* en una acalorada discusión entre el equipo directivo y el grupo de docentes que organizaban un viaje escolar, fui *integrado en la discusión* que criticaba la tramitología y eficiencia de la inspectora distrital; o en la ocasión que fui interpelado acerca de mi rol de investigador por una docente durante un espacio de formación, visibilizándome como tal ante el cuerpo docente: “Y vos, anotá todo en tu libretita” (Silvia, Secretaria Académica de Escuela 3; Octubre de 2013), agregando que yo podría ser quien le comunicara sus inconformidades a las autoridades del PCI. Esta circunstancia dejó claro que varios me observaban como posible emisario de sus demandas, o como testigo incómodo, experto o juez.

Observar lo educativo desde este enfoque me aproximó a su extrema complejidad. La incompletud de mis descripciones etnográficas también se debe a la oscilación en el comportamiento del actor ante mi presencia. La intersubjetividad se produjo durante el prolongado, e intenso, “estar en el campo”. Al analizarla, intento ampliar hallazgos y límites de mi trabajo etnográfico.

Al respecto, son relevantes las reflexiones de Paerregaard (2002) acerca de su oficio como etnógrafo en la zona alta de la sierra peruana. Paerregaard describió cómo los Tapeños construían una identidad o representación del propio investigador dentro del campo. El término *‘helfie’* le sirvió para definir la posición que el investigador ocupa entre la gente que estudia (Véase Abu-Lughod, 1986, en Paerregaard, 2002). En su trabajo de investigación, los locales llegaban a reconocer en el antropólogo a un europeo que puede ser portavoz de sus problemas, o quizás informante del gobierno, o incluso marido de alguna de sus hijas, a quien puede ‘salvar’ llevándola al norte. Su discusión brinda una detallada descripción del estatus cultural y social otorgado al investigador y que los nativos

---

<sup>4</sup> La Escuela “Villa Adelina” formó parte del relevamiento de escuelas, y es un cuarto establecimiento que se suma a las escuelas contempladas en esta investigación –Escuelas 1, 2 y 3–, y que por las significativas interacciones con su equipo directivo aparece esporádicamente en distintos capítulos.



construyen a partir de la experiencia etnográfica. Paerregard se pregunta ¿qué sucede cuando el otro se convierte en uno mismo a través de preguntas cuyas respuestas les ayuden a categorizarnos? Quizás aquella docente que interpeló a este investigador ante la mirada atónita de sus compañeros, para que anotara lo que atestiguaba en el espacio de formación, visibilizaba una dinámica siempre presente en la investigación cualitativa.

Ante estas reflexiones, la intersubjetividad del campo, por un lado, interpela la afirmación de nuestra identidad –nuestras filias y fobias–, y por el otro, evidencia la diferencia cualitativamente particular con cada actor. Paerregaard (2002), señala “cada persona es un tema en sí mismo –un quién– y un objeto para otros” (8). Propone que la intersubjetividad no debería comprenderse como sinonimo de una experiencia compartida, de una comprensión enfática o de “volverse nativo”. Se trata entonces de reconocer a los sujetos de estudio como agentes conscientes de sí mismos, obligándonos a reconocer la cosificación y la esencialización como poderosos instrumentos no solo para identificar a propios y extraños como sujetos autodefinidos, sino para imponerles categorías sociales que los convierten en objetos para los demás (Paerregaard, 2002). Así, en mi caso la nacionalidad, el estatus como tesista de una investigadora y universidad reconocidas, entre otros, caracterizaron el acceso a relatos que, intentando *introducirme* particularmente en su espacio, producían un discurso y forma particular de *contextualizarme*. Me alejé de la ingenuidad como investigador tras asumir el “estar allí” bajo estas condiciones. Mis informantes, al enmarcar sus acciones dentro de la investigación, parecieron actuar conscientes de un decir y/o un hacer, llegando en ocasiones a inducir mi mirada, pues advertí cómo optaban por contarme de determinadas formas la realidad. Nesper (1998) describe como al investigar con niños de escuela primaria de diez años de edad, por momentos construían una realidad contando ciertas cosas y ocultando otras, visibilizando la capacidad del actor de ser sensible a quién es el investigador, de qué va la investigación y cómo se encaja en ella. Si esto ocurre con niños, ¿qué podría esperar de personas adultas –docentes, directores, RTT, inspectores– atravesadas por compromisos inter-institucionales? ¿qué esperar de quienes inferían un potencial impacto de su relato en los resultados de la investigación? ¿qué motivaba a las autoridades escolares a abrir o cerrar el acceso a ciertos espacios? ¿qué los determinaba a brindarme el acceso a una escuela en particular? Estas situaciones influyen en las condiciones del campo y representan los límites de la

investigación en cuanto a sus alcances y hallazgos. Asumí esto como fortaleza, en tanto advertiera su emergencia en el campo etnográfico, convirtiéndola en una dimensión a analizar.

A continuación, presento uno de mis primeros diálogos con un RTT, durante la formación impartida en la Escuela 1 con motivo de la llegada de las netbooks. En este sentido, puede advertirse cómo opera en el un reconocimiento mutuo, es decir, ese proceso de identidad/diferenciación entre actor y etnógrafo:

RTT: ¿Así que estas en San Andrés? ¿Estudiando... [qué]?

Investigador: Terminé la Maestría y ahora estoy con el trabajo de campo... bueno, yo quisiera iniciar con el trabajo de campo. Pero... lo voy a iniciar en Febrero/

RTT: ¿Maestría en qué?

Investigador: En Gestión Educativa. Estoy buscando que Inés Dussel me dirija en los trabajos/

RTT: ¡Genio! ¿La carrera base la hiciste en México?

Investigador: Sí. Estoy acá para realizar mis estudios de posgrado.

RTT: ¿Vos sabes qué...? A mí me contrata la OEI para este trabajo. Sí, es espectacular la verdad, hay tantas cosas para trabajar y para hacer (...)

(espacio de formación durante la primera llegada de netbooks en Escuela 1; Notas de campo; noviembre de 2012)

Reitero como mi aparición en sucesivos relatos surge de utilizarme a mí mismo como proceso de descubrimiento (Dumont, 1978: 12, citado en Paerregaard, 2002). En este sentido la intersubjetividad constaría de una figura dual, descrita por Bruner (1986, citado en Paerregaard, 2002) como “*la doble consciencia de la experiencia*”: por un lado, se tiene nuestra experiencia acerca de nosotros mismos en el campo y de nuestros objetos de estudio, y por el otro, la experiencia que construyen los actores acerca de ellos mismos, y de su experiencia acerca de nosotros (14). El campo etnográfico sucede porque el investigador moviliza con su presencia y reorganiza tanto imaginarios como prácticas concretas y sus vinculaciones.

#### 1.2.4 El trabajo de campo etnográfico

Para ubicar al lector en cada espacio recorrido, brindo un primer acercamiento a los participantes de esta etnografía. Cada relato aporta rasgos situacionales y del contexto sociocultural tanto de los establecimientos como de quienes acudían a ellos; así como del carácter situacional de la investigación, y también de por qué resulta tan importante sostener una posición reflexiva sobre cómo la presencia del investigador cambia las

situaciones que observa. Mi hipótesis inicial era que las políticas de incorporación tecnológica en sistemas educativos públicos, entre otras cosas, suelen obviar estas dimensiones situacionales; que el espacio escolar se trataba de un escenario en constante construcción asistido por características propias de cada plantel, y que los datos relevados dependerían del momento en el que yo acudiera a ese campo.

En noviembre de 2012 el relevamiento incluyó siete escuelas secundarias de gestión pública, seis de ellas ubicadas en el partido de San Isidro, y una más en el de Vicente López, en la zona norte de la Provincia de Buenos Aires. Obtuve información a través de porteros y docentes que contacté a sus puertas y veredas de escuelas a las que accedí a través del contacto con inspectores distritales y miembros de sus equipos directivos, a saber, secretarios administrativos y académicos, miembros de su Sociedad Cooperadora (Cooperadora), Encargados de medios y apoyo teórico pedagógico (EMATP). Posteriormente, contacté a RTT del PCI a cargo del distrito escolar. Durante noviembre y diciembre me dediqué a ubicar escuelas que potencialmente contaran con características que permitieran desarrollar mi trabajo de campo acorde a mis preguntas de investigación.

El primer contacto fue la tesorera de la Cooperadora de la Escuela 1, quien habilitó mi colaboración junto al equipo directivo en la logística de su primera recepción y entrega de netbooks que cubriría sus tres primeros grados. Allí, junto a sus docentes recibí la formación impartida por un RTT sobre cómo gestionar el Piso Tecnológico (servidor, cableado, puertos de acceso o AP), sembrado y desbloqueo de netbooks. La directora del plantel integró a dos actores más: primero, la quiosquera de la escuela, según dijo, “porque ella tiene un cibercafé” (Directora de Escuela 1, charla informal; noviembre de 2012), aseveración que dejaba entrever su confianza en sus conocimientos, y en segundo lugar, al EMATP de otra escuela –ubicada en el partido de Vicente López– donde esta directora cumplía el rol de secretaria académica en el turno tarde. La escuela 1 emergía como especialmente porosa, con apertura a actores no escolares y a los recién llegados.

Días después, invitado por la misma tesorera, y en la antesala de las paritarias a celebrarse entre el Gobierno y los sindicatos magisteriales, sucedió otro evento que muestra una porosidad similar: participé de una Asamblea de SUTEBA-San Isidro con asistencia de líderes sindicales, docentes, directores e inspectores del distrito escolar. En la asamblea, la tesorera gestionó con integrantes de la mesa de registro mi estatus como adherente a

SUTEBA. Minutos antes y durante la celebración de la asamblea, me introdujo detalladamente acerca de algunos asistentes, de su posición y/o activismo político dentro del distrito. A través de su descripción accedí a una dimensión político-gremial de significativa influencia como actores claves en las escuelas.

Paralelamente al relevamiento, avanzaba en la investigación bibliográfica, hasta contactar la Escuela 2. Su directora me confirmó mis observaciones al recorrer sus espacios, se contaba con conectividad abierta en todas sus instalaciones y tenían netbooks en todos los grados escolares. Sin embargo, la escuela carecía de un plan de acción que definiera al responsable de gestionar el Programa y sus resultados. Previo a cerrar el trabajo de campo, seleccioné a la directora de la Escuela 2 y a su encargado de redes para testear las guías de entrevistas que apliqué en la escuela anclaje, Escuela 3. La selección estuvo basada en las similitudes que presentaba ante el resto de escuelas, pero descartada como escuela anclaje al observar cierto “olvido y/o descuido” de parte del equipo directivo y de su Responsable Técnico sobre lo que potencialmente les ofrecía el Programa. La Escuela 2 no exigía a sus estudiantes llevar la netbook a la escuela, y en cambio, al hablar con su directora ésta me contó el gran esfuerzo invertido en atender a alumnos de alta vulnerabilidad; algunos de ellos recién liberados de prisión y uno más recientemente procesado por asesinato, otros con procesos penales en curso, e inclusive con casos de alumnos que asistían a la escuela con armas de fuego. Su cercanía a la villa “La Cava” parecía elevar la alta vulnerabilidad sociocultural y económica de sus estudiantes. Pensé que estas condiciones no me permitirían recolectar evidencia en correspondencia con mis objetivos y preguntas de investigación.

Los últimos días de noviembre de 2012 contacté por videoconferencia a la directora de ESCOnectar, una propuesta de formación de manufactura local y desarrollada en Escobar, Prov. de Buenos Aires, para el uso de las netbooks. Allí documenté los orígenes de su propuesta e hipótesis de trabajo, destacando la gestión y “apoyo recibido de la inspectora distrital” durante la etapa de su lanzamiento. Días después me trasladé a esta localidad para documentar una jornada completa del taller “Programa Maestro” (e-Learning), cuyo contenido se trataba de aprender a utilizar un programa incluido en las netbooks para gestionar las clases bajo el formato del Modelo Uno a Uno. Al taller asistieron docentes y equipos directivos del distrito escolar. ESCOnectar se trató de una

contrapropuesta presencial ante la formación a distancia emitida desde distintas instancias superiores, anticipándome información importante acerca de las necesidades de formación en equipos directivos y docentes encontrados en el posterior trabajo de campo.

Posteriormente, la invitación del RTT contactado en la Escuela 1, me llevó a asistir los días 29 y 30 de Noviembre de 2012, al V Congreso Regional de Conectar Igualdad, Zona Centro –Entre Ríos, Córdoba, Santa Fe, Buenos Aires y Ciudad Autónoma de Buenos Aires–. Allí, presencié la exposición de proyectos y experiencias de escuelas que recibieron el PCI desde su lanzamiento en Abril de 2010. En este evento compartí el almuerzo con la inspectora a cargo de la Escuela 1, a quien conocí el día 16 del mismo mes durante la primer entrega de netbooks en ese plantel. Allí, me relató acerca del activismo político de uno de sus compañeros inspectores, quien justamente, semanas antes del congreso fungía como inspector a cargo de la Escuela 3, y que la tesorera del Cooperadora de la Escuela 1 me lo señaló entre los asistentes a la reunión de SUTEBA-San Isidro que ya he citado previamente. En nuestro encuentro, advertí el mutuo proceso intersubjetivo nuevamente en movimiento entre el investigador y sus investigados; percibí su evaluación no solo acerca de mi investigación, sino además de quién era y de dónde procedía. Hasta aquí, con las etapas de relevamiento de escuelas, ESCONectar, y las exposiciones de equipos directivos en el Congreso del PCI durante 2012, cerré una primera fase de esta etnografía. Estos datos permitieron caracterizar el entrecruzamiento del PCI con necesidades de formación, dinámicas y la mediación operada por actores dentro y fuera de los establecimientos, impactando en la gestión del PCI en escuelas del distrito de San Isidro.

Al inicio del ciclo escolar siguiente, en marzo de 2013, inicié una segunda fase caracterizada por sortear una serie de avatares que dificultaron mi ingreso a las escuelas, hasta contactar con una inspectora que me condujo a la escuela anclaje de esta etnografía ubicada en la localidad de Martínez, dentro del distrito de San Isidro<sup>5</sup>, identificada como Escuela 3. Allí, contacté a su EMATP de quien pude acceder a mayores datos acerca de lo acontecido en el distrito escolar debido a su rol como capacitador en el CIIE, servir de manera informal como apoyo a otros EMATP con responsabilidad del PCI. Desde las

---

<sup>5</sup> Durante los meses de Noviembre de 2012 y Octubre de 2013, los inspectores a cargo de las escuelas en el distrito de San Isidro fueron 3 (tres). Mi primer contacto con una de ellas fue en la Escuela 1 durante su primer entrega de netbooks; mi segundo contacto fue con el inspector a cargo de la escuela que denominé “Villa Adelina”, y que declaraba su militancia con lo que denominé “el proyecto nacional a cargo de nuestra compañera Cristina”; y el tercer encuentro fue con la inspectora a cargo de la Escuela 3 quien facilitó mi ingreso a ella.

primeras semanas recorrimos todas las aulas para construir el estatus de las netbooks en la escuela. En esa actividad me presentó como “su ayudante” traduciéndose en días posteriores en resolver dudas o inconvenientes de netbooks de alumnos y docentes. Así, la sala de informática se convirtió en una estancia habitual donde le observé atender a docentes, padres de familia y estudiantes en relación al PCI. Además se involucraba en temas administrativos basado en su experiencia y conocimiento del sistema educativo. Esta cercanía me permitió participar de reuniones docentes, actos académicos y/o conmemoraciones, recreos, jornadas de trabajo y de formación. Su participación como Presidente de la Cooperadora me introdujo en el ámbito de las necesidades edilicias del plantel, proyectos, recaudaciones y parte de los criterios de operación de recursos económicos, e inclusive de algunos criterios que integrantes de Cooperadora aplicaban para la admisión de alumnos. Durante mi estancia, la Escuela 3 tuvo cambio de Directora. Al indagar acerca del cambio y al triangular relatos acerca del cambio comprendí que, previo a mi ingreso, se trataba de algo ya planificado e inclusive en consideración de quién ocuparía el puesto. En mi estudio no contemplé la participación de estudiantes. Sin embargo, nuestros encuentros con ellas/os se incrementaron a través de las actividades ya descritas. Se trató de ocasiones acotadas debido a que, por un lado, me enfoqué en el accionar del equipo directivo, y por el otro, a que el EMATP y otros adultos en la escuela mantuvieron con recelo estos encuentros argumentando reglamentaciones provinciales que debían respetarse. A pesar de esto, obtuve testimonios muy interesantes sobre diversos temas y no solo del PCI, por ejemplo, de su opinión acerca de la disminución de la edad para votar y la participación de sus compañeros en el ejercicio del voto, o de la conformación del centro de estudiantes de la escuela y las tareas a desempeñar. En una ocasión el EMATP coordinó una jornada de trabajo para escuelas secundarias del distrito escolar concerniente al sembrado de matrícula escolar, altas, bajas y otros datos; allí me reencontré con directores contactados en el relevamiento previo. En esa jornada documenté la perspectiva de la inspectora que me acercó y estaba a cargo de la Escuela 3. Allí, me compartió acerca del desempeño de los diversos equipos directivos asistentes ese día; en particular, se refirió al bajo desempeño de uno de los asistentes, a quien en su momento contacté siendo director de la escuela “Villa Adelina” relevada previamente, y que ahora acudía como secretario

académico de otro plantel. Por otra parte, dediqué tiempo a conocer el barrio e historia de la escuela. Ocasionalmente consulte a personal policial que recorría la zona.

La preceptoría fue un importante espacio de interlocución donde tres de sus miembros me permitieron conocer pormenores del día a día y de su trabajo: una de ellas, por su marcada y manifiesta postura en contra del Gobierno, me acercó a una perspectiva particular, y común a la vez en otras escuelas respecto del PCI. Inclusive llegué a aceptar la reiterada invitación de otro preceptor a “picaditos de futbol” los fines de semana donde participaban docentes y directivos de esta y otras escuelas.

Si bien documenté actos diseñados y operados por el EMATP y los secretarios académico y administrativo para fomentar e introducir de la tecnología, en esta tesis solo se mencionan para contextualizar lo que podríamos llamar primeras acciones encaminadas a la puesta en acción del PCI en la Escuela 3. Se espera que este tema y los referidos a la propuesta de formación diseñada por el EMATP sean analizadas en profundidad en la tesis doctoral.

Una tercera fase tuvo lugar en el mes de noviembre de 2013, al advertir la saturación de ciertos temas y datos que continuaban emergiendo sin variación significativa. Con esas evidencias construí guías de preguntas dirigidas a miembros específicos del equipo directivo y docentes; cada instrumento fue testado previamente con actores de la Escuela 2. La selección de entrevistados en la Escuela 3, se basó en quienes configuraron un espectro lo más amplio y que incluyera posicionamientos polarizados acerca del uso de las netbooks. Con los datos recabados hasta ese momento, decidí cerrar el campo. Sin embargo, posterior a tomar esta decisión, unos días después el EMATP me llamó solicitando mi ayuda pues la escuela recibiría una nueva cantidad de netbooks para los primeros años (1ro., 2do. y 3ero). Documenté el proceso que siguió a esta recepción, habilitación y entrega de netbooks en la Escuela 3, representando una segunda ocasión tanto para este establecimiento como para mí debido a mi experiencia previa en la Escuela 1. En esa ocasión, dialogué con el Referente Tecnológico Territorial a cargo, quien me abrió un nuevo abanico de temas e incrementó mi conocimiento sobre lo acontecido en otras escuelas.

El trabajo de campo puede provocar múltiples y variadas sensaciones. Las condiciones materiales del recorrido suelen marcar la pauta de qué y hacia dónde dirigir

nuestros esfuerzos. Por otra parte, las situaciones enmarcadas dentro de un enfoque particular como el que nos ofrece la etnografía, nos advierte que “está impregnada de concepciones implícitas acerca de cómo se construyen representaciones de la vida social y cómo se les da sentido a partir del diálogo con quienes habitan una localidad” (Rockwell, 2011: 184). Esto fue parte de lo que aprendí en el curso de los años que trabajé con estas escuelas bonaerenses.



Universidad de  
**San Andrés**



## CAPÍTULO 2

### EL ESCENARIO Y LOS ACTORES

#### 2.1 El escenario

Durante los años 2012 y 2013, el trabajo de campo en distintos espacios escolares me condujo finalmente a la Escuela 3 en Martínez, San Isidro. Allí, encontré vestigios de reformas educativas recientes dentro de un contexto de polarización política y social propias de su tiempo. En Martínez, la mejora de avenidas, calles principales, y servicios públicos en atención de sus habitantes era una constante que hacía presente la autoridad municipal. En cambio, la ausencia del Estado al interior de sus escuelas secundarias relevadas se traducía con la evidencia de distintas necesidades, por un lado la refacción edilicia, y por el otro la formación docente ante los vientos de reforma y programas como el PCI. Ya en la Escuela 3 una docente novel me expuso la importancia de adherir a la impronta gubernamental de brindar justicia social y educativa, entre otros, a través de una militancia que librara “la batalla cultural”; mientras que otros, aquellos con más experiencia, denostaban el discurso presidencial argumentando un manejo indebido de recursos del Estado para incrementar a sus votantes. En este sentido, para sus docentes el PCI emergía como insignia gubernamental de una política educativa para la inclusión social y digital que incrementaba sus tareas mientras el salario debía ser negociado cada inicio de ciclo escolar mediante las paritarias docentes. Por otra parte, miembros de las sociedades cooperadoras de estas escuelas relataron como “el olvido del gobierno” les hacían trabajar “a pulmón y con mucho ingenio” para solventar sus necesidades cotidianas. Por otra parte, describían cambios, algunos aún en proceso de consolidación, como el tema de la conformación entre la configuración de escuela secundaria anterior y la actual derivada de la actual Ley de Educación (26.206) generando desfasajes tales como casos de directivos duplicados en un mismo plantel, o el hecho de compartir un mismo edificio escolar con un equipo directivo para el ciclo y/o nivel básico (1ro, 2do y 3er año) y otro para el superior (4to, 5to y 6to año) en la ley anterior como sucedía en la Escuela 1. En este contexto, el

grado de penetración del PCI en cada escuela estaba supeditado a criterios propios de su responsable de introducir y fomentar el uso de las netbooks.

La historia y cultura institucional de la Escuela 3 evidenció un periodo caracterizado por dos intervenciones a cargo del Ministerio de Educación donde conflictos internos derivaron en denuncias por malos manejos e incumplimiento de reglamentos, hasta erigirse en la actualidad como una buena escuela, hasta considerarse la de mayor prestigio en San Isidro. Allí, en su presente, la direccionalidad de las acciones fue traccionada por su EMATP al integrar el equipo directivo, docentes y alumnos en actividades de inclusión de las netbooks. Por tanto, aun cuando sus condiciones edilicias eran superlativas dentro del distrito escolar, persistían necesidades comunes con el resto de escuelas.

### 2.1.1 El partido de San Isidro

Enclavado en las riberas del Río de la Plata, San Isidro fue protagonista en el desarrollo económico y social de la región: la zona norte fue el contexto territorial histórico en el desarrollo económico y comercial de Buenos Aires. La Región Metropolitana Norte<sup>6</sup> (RMN), que hoy ocupan las municipalidades de Vicente López, San Isidro y San Fernando, se configuró como el Pago de la costa, colindante con el Pago de Las Conchas (actualmente Tigre). La ganadería y la agricultura eran sus principales actividades económicas junto al comercio de productos de la campaña de puerta al Delta y el Litoral del Paraná. En 1706 tuvo lugar la adopción de San Isidro Labrador como patrono de lo que fue una de las primeras poblaciones alrededor de Buenos Aires. Para 1785 se creó el partido de Las Conchas (Tigre) con la primera población asentada frente al puerto de entonces. En 1805 los pobladores de Las Conchas se instalaron en tierras más altas, formando el pueblo de San Fernando, en el límite con el hoy San Isidro. El Canal de San Fernando se erigió como polo de desarrollo para la actividad naval. En información extraída de la página web Municipal<sup>7</sup> se destaca cómo durante la organización nacional, el Director Supremo del Río de la Plata, **Juan Martín de Pueyrredón**, gobernó desde su casa en San Isidro. Durante el siglo XIX, el paso de dos ramales de ferrocarril sumó a su desarrollo social y económico. Para 1905 cobra autonomía con base en el crecimiento poblacional de Olivos y las subdivisiones

<sup>6</sup> <http://sanisidro.gob.ar/san-isidro/la-region/la-region-metropolitana-norte/#.VVyfT7IViko>

<sup>7</sup> <http://sanisidro.gob.ar/>

de quintas tradicionales. La zona adquirió un aire de distinción debido a numerosas quintas de familias de ‘buen pasar económico’ asentadas ahí, o bien como propietarios de residencias de veraneo en la ribera del río a través de San Fernando, San Isidro, Olivos o Vicente López. A la fuerte migración europea que determinó la fisonomía y costumbres de numerosos barrios y localidades de la región, se le sumó, en la segunda mitad del siglo XX, la migración de países limítrofes. Estos movimientos poblacionales, económicos y sociales conformaron su convivencia social actual. En las últimas décadas, la urbanización y planificación urbana creció enormemente; los transportes y comunicaciones han acortado distancias entre comunidades logrando su interacción permanente, cada una manteniendo su identidad característica. Por la presencia de grupos sociales de buen pasar económico y al mismo tiempo de villas de emergencia donde se asienta la población con mayor nivel de precariedad, la zona es muy heterogénea, y no sorprenden los niveles de violencia que se viven.

Para noviembre de 2012, más de 1.000.000 de habitantes convivían en el partido de San Isidro. La publicidad municipal, distribuída en cada cruce vial o anuncio panorámico proponía mejorar la calidad de vida de sus habitantes. La página web municipal describía su constitución histórica en forma más bien romántica: “Acassuso, la localidad más pequeña; Beccar, historias de quintas, fábricas y héroes; Boulogne, la más poblada; Martínez, elegante y pujante; San Isidro, la más antigua; Villa Adelina, tierra de trabajo y esperanza”. Bastaba recorrer la localidad de Beccar para encontrar la heterogeneidad antes mencionada con estratos sociales tan distintos que habitaban majestuosas mansiones ubicadas en el bajo de San Isidro como población vulnerable en “La Cava”.

Con predominancia de una clase media asistida por notables condiciones de infraestructura, de seguridad y servicios públicos abastecidos, Martínez contaba con una zona comercial de alta actividad y consumo. Sus calles principales contaban con señalética atendiendo estándares de Crucero Seguro<sup>8</sup>, cámaras de vigilancia, y en algunas calles aledañas había una “garita de seguridad” en sus esquinas.

Cada rasgo del contexto, como sus habitantes y sus prácticas, colaboraban en producir el llamado extrañamiento etnográfico, permitiéndome detenerme en cuestiones

---

<sup>8</sup> Aquellos constituidos bajo norma internacional que cuentan con señalización de cruce peatonal, semáforos tanto vehiculares como peatonales; atención a personas con discapacidad diversa; reductores de velocidad, etc.

distantes de mi tema de investigación pero importantes para enfocar rasgos de lo escolar. Iniciaba el proceso de educar mi mirada al distinguir rasgos sociales y educativos basándome en mi experiencia docente en México en contraposición con Argentina.

### 2.1.2 El barrio de Martínez

Martínez limita al sur con el Partido de Vicente López y hacia el norte con la localidad de Acassuso y con San Isidro; hacia el sudoeste limita con la comunidad de Villa Adelina. Es la segunda localidad del partido de San Isidro por cantidad de habitantes (después de Boulogne Sur), y la tercera en extensión, luego de Boulogne y San Isidro. Debe su nombre a Ladislao Martínez, quien fue el vendedor de tierras a la empresa Ferrocarril del Norte en 1864 para la instalación de una estación de pasajeros inaugurada en 1871 y en funcionamiento actualmente. Si bien el poblado ya existía, la afluencia de pasajeros incentivó no sólo la actividad económica sino también nuevos asentamientos en los primeros años del siglo XX. En 1937, en Martínez se instalan los estudios cinematográficos SonoFilm que continuaron la producción de largometrajes en el país, y de otras casas productoras que continúan arribando en los últimos años, agregándole a esta zona relación con el medio del espectáculo. En Martínez se encuentra Unicenter, a pocas cuadras de la Escuela 3, uno de los centros comerciales más grandes de la Argentina inaugurado en 1988, que también suma a la actividad económica y atractivo de la zona.

En Martínez contacté a la Escuela 1 y la Escuela 3; y en Beccar, a la Escuela 2. Las tres cercanas entre sí pero con marcadas diferencias sociales de su entorno y rasgos socioeconómicos de la población atendida. Mientras la Escuela 3 se ubicaba en una zona comercial y de contar a un costado con el Campus Norte de UBA y el Campo No.1 de Deportes de la municipalidad, en otro contexto se encontraba la Escuela 2 colindante con el asentamiento de “La Cava”; por su parte la Escuela 1 se ubicaba en una de las principales avenidas de la zona norte del GBA. Las tres escuelas compartían el rasgo de atender estudiantes provenientes de villas de emergencia y de la clase media, cada una con sus variaciones.

En sus plazas o espacios públicos, ya fuera en festivales culturales o fechas de asueto se observaba una mixtura de estratos sociales co-habitando. Persistía una polarizada

narrativa circunscrita a la esfera de la política nacional caracterizada por un desencuentro ideológico-político echo cuerpo en conversaciones cotidianas en torno a acciones, programas y políticas sociales del llamado “gobierno kirchnerista”. Esta polarización se presentaba en distintos espacios.

Al paso de las administraciones de Néstor Kirchner (2003-2007), y de Cristina Fernández de Kirchner (2007-2015), esta polarización se libraba con medios de comunicación en franco y acalorado desencuentro con el gobierno. En contraposición, existía la conjunción del aparato estatal y otro sector que difundían la propuesta gubernamental a través de informar los resultados conseguidos y nutriendo la idea de “*la década ganada*” –en referencia a los diez años comprendidos por la administración de Néstor Kirchner (2003-2007) y de Cristina Fernández de Kirchner (2007-2011)–. Por un lado, emergió un “modelo de comunicación controlada” basado en la comunicación directa, mediante la pretensión de no contar con intermediarios entre el presidente y la población, y el cuestionamiento público hacia un sector de la prensa, y por el otro, un “modelo de periodismo binario” basado en secciones editoriales e informativas ubicada de manera polarizada a favor o en contra del gobierno, e incluyendo aquellos medios que se autodefinían como independientes. De esta manera los medios rompían con la tendencia hacia los postulados de independencia propuestos por el modelo de prensa liberal, acentuando su polarización y formando opinión en la población (Vincent, 2017).

Por otra parte, las reuniones paritarias celebradas entre gobierno y sindicatos docentes protagonizaban desencuentros entre actores escolares en los establecimientos, y más arriba de las escuelas, en la lucha sindical respecto a la administración de recursos destinados a establecer toques salariales y subsidios al sector educativo. Adquiría relevancia entonces la inversión en proyectos como el PCI: inspectores, directivos, docentes, personal no docente y padres de familia, parecían tomar voz en un coro multitudinario, por un lado, en tono de militancia y apoyo a las acciones de gobierno, o por otro lado, demandando transparencia a quienes en su opinión, valiéndose de su posición política, robaban y/o derrochaban recursos estatales. Podían advertirse dos discursos donde cada uno construía un personaje: por un lado, la denuncia acerca de un “político kirchnerista afanador”; y por el otro, el compromiso de un docente militante que se incluía a sí mismo en un proyecto nacional por el cual luchar desde las aulas, para dar la batalla cultural. Estas figuras

emergieron en diferentes conversaciones en las escuelas, y esa discusión se entrecruzó en algún punto con el PCI.

### 2.1.3 La descentralización de los años '90 y una nueva estructura

El sistema educativo bonaerense atiende una gran cantidad de estudiantes al concentrar la mayor densidad poblacional del país mediante un sistema político fuertemente centralizado. La mayor parte se concentra en los diecinueve partidos situados alrededor de la Capital Federal. En tanto sistema, es uno de los más antiguos del país siendo la primera jurisdicción que introdujo la escuela graduada, jardines de infantes e implementó la inspección como mecanismo de control administrativo y pedagógico. Anterior al movimiento de descentralización en los años '90, la provincia fue estructurada en cuatro niveles: inicial, primario, medio y superior. Cada uno de ellos coordinado por un director de rama y con inspectores brindando apoyo técnico-pedagógico. Dussel y Thisted (1995) en su investigación acerca de las transformaciones de procesos de gestión educativa en el marco de la descentralización en el distrito de San Fernando –vecino de San Isidro– encontraron que la situación local de un distrito se puede ver afectada de diversas maneras por el nivel de afinidad entre la orientación asumida por la Intendencia Municipal y el Consejo Escolar Distrital, elegidos en votación obligatoria y general, y la del Gobierno Provincial. No se trataba de formas explícitas que afectaran al funcionamiento de las instituciones escolares, sino que sus actores referían articulaciones entre orientaciones políticas de los gobiernos en turno y la implementación o freno de determinados planes en los diferentes ámbitos locales (Dussel y Thisted, 1995: 12). Esto quedó evidenciado en la relación funcional entre la Escuela 3 y las autoridades municipales de San Isidro, las cuales incidían en su rendimiento a través del abastecimiento escolar capitalizado por su cercanía con intendentes de administraciones anteriores.

Por otra parte, la descentralización en este periodo reformuló significativamente el mapa educativo organizacional provincial, originando una nueva estructura jerárquica cuyo punto más alto comenzó por la Dirección General de Educación y Cultura como máximo órgano rector, asistida por Jefaturas de Región para formular y conducir el proyecto educativo de la Dirección General (Ver Gráfico 1. Alcance de regiones, pág. 84). Cada

región se subdividió por Jefaturas Distritales que funcionan como Sede Técnico Docente en representación de la Dirección General. A su vez, dentro de cada distrito se encuentran los Tribunales Descentralizados como sede de los inspectores *areales*, y un Consejo Escolar que funciona como Sede Administrativa de la Dirección General. Dentro de ella se encuentra una Secretaría de Inspección como extensión de la Sede Técnico Docente y, por último, se cuenta con un CIIE en cada partido.

En el campo advertí la permanencia de este marco de instancias y jefaturas. Fomentar el uso de netbooks requirió la sinergia entre instancias y actores participantes directa o indirectamente para el funcionamiento del Programa. Enfatizo que durante las dos administraciones de la Dra. Cristina Fernández de Kirchner (2007-2011; 2011-2015) los partidos de San Isidro y Vicente López fueron gobernados por alianzas políticas de franca oposición al gobierno nacional, situación que pudo favorecer la alineación entre autoridades municipales y distritos escolares, lo que a su vez pudo repercutir en una polarización de opiniones con las políticas del Estado.

#### 2.1.4 Las escuelas secundarias en el partido de San Isidro

La fachada exterior de la Escuela 1 mostraba grafitis como expresión de algún personaje juvenil local; esta demarcación de territorio regularmente se realiza en la clandestinidad. Y que en este caso, no parecía como un producto propio ganado para y por la expresión juvenil, y/o propiciado por la institución; también podían observarse paredes internas con áreas donde la pintura había terminado en trozos secos por el suelo. Por el contrario, otra escuela relevada, y con orientación de Artes, cubría este tipo de necesidades con murales artísticos, aprovechando los brazos de árboles de la vereda para cubrir sus necesidades de refacción. Esto quedaba como registro de un accionar común en todas las escuelas, más con ingenio que con recursos tratando de construir lo mayor y mejor posible, manifestando estar movilizados por el compromiso con su labor. Así, una profesora de Artes en la Escuela 3 supo traducirme el compromiso de “...Padres Cooperadores que trabajan por amor a la escuela y amor a la educación; trabajan como un pilar también...” (Profesora de Artes, Escuela 3, charla ocasional, Agosto, 2013) aportando en su tiempo libre para resolver necesidades de la escuela.

En los pasillos de cada escuela había convocatorias para cubrir vacantes docentes generadas en parte por la promoción a una mejor condición laboral y/o por la rotación de personal que documentado en el campo. Algunos establecimientos continuaban sus actividades académicas y laborales bajo lo dispuesto por la anterior Ley de Educación (1993) visibilizando los vestigios de políticas educativas pasadas. La Escuela 1 era fiel reflejo de esto, pues mientras ella contaba con un equipo directivo para el nivel básico, compartía edificio en los mismos horarios con otro equipo directivo a cargo del nivel escolar superior, ambos en espera de celebrar la llamada “conformación de escuelas”, es decir, avanzar hacia el nuevo formato propuesto en la Ley de Educación Nacional de seis años de escuela secundaria. En la Escuela 3 documenté el caso de un miembro del equipo directivo quien bajo el modelo anterior cumplía el rol de director de Escuela General Básica pero cuyas funciones cotidianas, al aplicarse el nuevo modelo de Escuela de Educación Media derivado de la Ley de Educación (26.206), quedaron supeditadas a labores administrativas y colaboraba según lo solicitado por la directora. En la Escuela 1 a la llegada de las netbooks se presentó la discusión entre la directora del nivel superior y la tesorera de Cooperadora del nivel básico, acerca de qué equipo directivo se haría cargo de la llave de la sala de informática que albergaría el servidor del PCI. La lucha de espacios dentro de las escuelas aparecía en varias escuelas en similares condiciones, producto de estar en proceso de conformar el nuevo modelo de Escuela de Educación Media.

A nivel distrital, tres inspectores escolares eran responsables de atender el total de escuelas de San Isidro. Durante el trabajo de campo advertí al menos tres rotaciones – permutas entre sí– en las escuelas que cada uno debía supervisar. En el caso de ESCONectar, la directora de este programa afirmó que el desempeño de la inspectora fue fundamental para lograr consolidar esta propuesta. En este sentido, la rotación de inspectores en San Isidro quizás podría generar un mayor conocimiento de problemáticas escolares comunes en las escuelas en cada inspector, y con ello construir propuestas de intervención contextualizadas y/o en el seguimiento de trabajo en las escuelas. Pero por otro lado, escuchando el relato de dos inspectores acerca de un tercer compañero, la orientación política de éste de alguna manera incidía en los procesos de elección sindical. Se hizo evidente que entre ellos había encuentros y desencuentros vinculados a sus posiciones políticas.



### 2.1.5 El escenario general: el PCI y la confrontación política nacional

Por último, para comprender el escenario, quisiera referir a las perspectivas construídas acerca del Programa en el contexto político de alta polarización característico de esos años –y que en alguna medida sigue persistiendo en la actualidad–. De estas perspectivas, por un lado destaco la información o discurso generado desde el Programa, y por el otro, desde las investigaciones que evaluaron su funcionamiento; agrego como referencia las intervenciones en los medios de comunicación de intelectuales o periodistas destacados. Este apartado reconstruye el clima discursivo en que se desarrolló el PCI, e inscribe a los actores en ese entramado de posiciones y afectos fuertes y polarizados.

Algunas investigaciones identificaron la implementación del Modelo Uno a Uno como del tipo vertical y centralizado (Cobo, 2009), rasgo que caracterizó al PCI al concentrar la toma de decisiones en su junta ejecutiva –distribución de equipo, conectividad, formación docente–, y al delegar la supervisión y evaluación solo a universidades nacionales excluyendo del proceso a gobiernos provinciales. Desde su lanzamiento en 2010, y hasta 2013, el PCI desplegó acciones para dar cuenta de sus alcances y resultados al establecer convenios con 15 universidades nacionales para desarrollar investigaciones y construir informes, registrando su punto más alto en 2011, pero sin la sistematicidad necesaria para establecer comparación alguna a lo largo del tiempo. Se instauró así el “impacto” como *leitmotiv* en sus objetivos y cuya falta de periodicidad se reflejó en estrategias teorico-metodológicas diversas (Benítez Larghi y Winocur, 2016). De un corpus de 17 investigaciones se pudo construir una clasificación de tres tipos, según su alcance: un primer tipo de trabajos, generales y concentrados en el PCI en tanto política pública; un segundo, organizado por jurisdicción y centrados en una provincia en particular; y un tercer tipo se trató de estudios territoriales focalizados en determinadas escuelas. Una clasificación más distingue estudios según el establecimiento educativo: colegio secundario, Institutos de Formación Docente, Educación Especial, Colegios Técnicos. Se presentan pues dos tipos de investigaciones: las del tipo “universitarias”, a cargo de instituciones educativas, y del tipo “endógenas” producidas desde el PCI a través de su Unidad de Investigación y Experimentación, respectivamente

(Ponce de León y Welschinger, 2016). Un grupo de éstas se inclinó a relevar las impresiones de la llegada de las netbooks desde la voz de los beneficiarios. En cambio, otras buscaron registrar cambios y/o continuidades en la configuración de espacios y tiempos de enseñanza, en las formas de enseñar y de aprender, en la cotidianidad, la gestión escolar y el impacto entre los sujetos y comunidades parte, evaluando el grado de inserción del recurso. Una de las hipótesis recurrentes en estas investigaciones propone que la inclusión digital previa sería inversamente proporcional al impacto y transformaciones.

Al dar cuenta del alcance y magnitud de la inversión realizada estos estudios evaluativos desplegaron “repertorios locales de evaluación”, una especie de marco evaluativo singular (Dussel, 2016) alejado de organismos, estándares o agencias internacionales que tradicionalmente participan como entidades evaluadoras, proponiéndose de esta manera como objetivo prioritario de su política educativa el tema de la inclusión social y cultural.

El caso del programa Escuelas de Innovación (EI)<sup>9</sup> traccionado por el PCI se propuso dos objetivos primordiales: fomentar el uso de TIC en prácticas de enseñanza y la gestión institucional, ofreciendo propuestas documentadas para su uso en escuelas. Se subdividieron tres líneas de acción: i) la gestión educativa, acompañando a inspectores, supervisores y directivos; ii) por áreas disciplinares para la implementación de secuencias didácticas en áreas de lengua, matemática y ciencias; y iii) por áreas transversales, a través de proyectos que involucraron a distintos departamentos y asignaturas. Para Casablancas (2014), el programa Escuelas de Innovación evidenciaba la prioridad del gobierno por fortalecer la educación pública y mejorar su calidad pedagógica. Sugiere que las políticas educativas implementadas en los ‘90 contribuyeron al vaciamiento de la escuela pública, motivando en parte la migración de población de sectores medios hacia instituciones privadas, hasta ubicar como su «alumnado cautivo» a la población más desprotegida y sin opción de elección educativa. Esto implicó además un deterioro importante en infraestructura sumado a la pauperización de salarios y de la profesión docente; este deterioro edilicio constituyó parcialmente el argumento de la impertinencia del PCI según los detractores, construyendo su propia jerarquía de necesidades en sus escuelas. El programa EI ofreció fundamentación, evaluación y seguimiento a partir del año 2013,

---

<sup>9</sup> <http://escuelasdeinnovacion.conectarigualdad.gob.ar/>

evidenciando resultados a través de publicaciones como el caso de Gestión Educativa de TIC (2015) proponiendo posibilidades de adecuación de nuevas prácticas. En este sentido, existieron variadas instancias de formación, la mayoría de forma simultánea al desarrollo de mi relevamiento de escuelas, pero sin encontrar evidencias de escuelas beneficiadas por estos programas. En la Región 6 que comprende las municipalidades de Tigre, San Fernando, San Isidro y Vte. López de norte a sur respectivamente, existía un solo establecimiento beneficiado por EI ubicado en la municipalidad de San Fernando, pero en el cual no obtuve el acceso.

Por otra parte existen ciertas tensiones no explícitas en las investigaciones realizadas. Dussel (2016) advierte tanto el modo de producción las investigaciones referidas como la particular mirada celebratoria desde las primeras fases de implementación investigadas y sus respectivos resultados; esta presentación de resultados fue coincidente con el proceso de reelección de la presidente en 2011. Una perspectiva distinta ofreció la investigación a cargo del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) quien subrayó como las netbooks podrían estar “encendidas pero no conectadas” en alusión a la poca evidencia relevada respecto al trabajo dentro de las aulas (véase Fernandez, 2015), aun y cuando para este estudio se seleccionaron “instituciones-faro”, es decir, espacios escolares con usos y niveles de interacción considerados por los propios equipos como más profundos e interesantes (Ros, 2014). Otra investigación, por fuera de este corpus de investigaciones, estuvo basada en entrevistas a directivos, funcionarios provinciales, docentes, y observaciones en escuelas secundarias públicas, provincias como la de Río Negro, se anticiparon a la llegada del PCI, con un trabajo a través de actividades relacionadas a la inclusión de tecnología en sus escuelas. Otras provincias trabajaron en conjunto con autoridades del PCI participando proactivamente de diferentes fases de su diseño de implementación. Finalmente, un último grupo simplemente reaccionó a lo que autoridades centrales propusieron, sin desarrollar una plena apropiación (Beech, 2012). En este sentido, la Escuela 3 destacándose entre el resto de escuelas secundarias de su distrito, podría ubicarse en este tercer grupo en concordancia a estos criterios, y del nivel secundario en relación con el corpus mencionado previamente.

Para Dussel lo pendiente en las investigaciones solicitadas por el Programa sería una perspectiva más fincada en la tradición “iluminativa” de la investigación evaluativa que

señala problemáticas y desarrolla descripciones densas de situaciones, y menos desde las líneas de evaluación tradicional que miden la distancia entre los objetivos propuestos y los logros alcanzados en indicadores simplificados; aquella que, es más una pregunta social y política sobre sus funciones y efectos, que mantenga una posición autoreflexiva sobre sus métodos y alcances. Esta perspectiva está alejada de una mirada *desde arriba* en su análisis del PCI como política pública y en una mirada de la implementación preñada de los conceptos formulados en el diseño de la política, y más enfocado en el sentido de las prácticas emergidas en la institución escolar (Welschinger, 2016).

El PCI representó un gran despliegue de recursos humanos, materiales, embebido en políticas sociales de mayor envergadura, como fue el caso de la Asignación Universal por Hijo (AUH). Esto pudo verse reforzado por un imaginario social matizado y mediatizado por el contexto político y social de la Argentina de aquellos años.

En esta dirección Gigli Box (2014) analiza la polarización delimitando argumentos de lo sucedido entre 2010 y 2013. Retoma posiciones antagónicas desde la opinión pública derivadas de lo que denominó “las condiciones de opacidad que caracterizan al PCI” (85), abordando distintos temas para analizar el Programa y describir opiniones a favor y/o en contra: i) el universo de implementación: desprolijidades y problemas técnicos; ii) acerca del financiamiento: origen de los fondos (pero sin que existiera oposición a que alumnos reciban los recursos distribuidos); iii) la oposición de algunos *Think Tank* sobre cuestiones de implementación, pero coincidiendo en las ventajas de que estudiantes dispusieran de una computadora en el aula; iv) la opacidad mostrada por el PCI: si bien se presenta como una característica estructural de la ejecución de políticas públicas, se enfatiza su aparición en las dimensiones provincial y local. Respecto al último punto, Gigli Box agrega:

En los estudios acerca de la rendición de cuentas públicas (accountability) suele destacarse el incentivo de la estructura burocrático-política para mantener la opacidad (Sánchez, 2003), mientras se contraponen a ello el beneficio potencial de las TIC (Laursen y Salter, 2006) como mecanismo transparentador. Esta función de las TIC es un fenómeno reciente, por lo que no podemos unificar la situación actual a la opacidad que precedió por décadas al Estado nacional (en este sentido, debemos evitar que el PCI sea visto acorde con parámetros que le son extemporáneos). Hoy por hoy existen mecanismos de gestión para que el PCI y otros programas puedan mostrar su funcionamiento interno – como el Gobierno y datos abiertos–, que no están generalizados por completo a todas las oficinas del Estado y menos aún a cada programa (2014: 86)

En este sentido, el PCI estuvo matizado por una dicotomía bivalente entre quienes aprobaban al gobierno nacional y sus políticas, que centrados en disminuir la brecha digital

difundían el manejo de la netbook como una herramienta que facilitaría nuevos aprendizajes y su extensión a otros miembros del núcleo familiar. En este sentido, en el caso del Plan Ceibal la socialización y aprendizaje de la XO en la práctica pareció desplazarse a los hijos ante cierta inacción de la escuela, obteniendo resultados desiguales y muy focalizados a las necesidades de comunicación, información y entretenimiento de cada familia (Winocur, 2012: 81). Esto plantea la necesidad de estudios de mayor profundidad que describan contextos y situaciones específicas que construyan datos en este sentido.

Esta polarización se hizo evidente en escuelas de San Isidro y Vicente López mediante opiniones muy similares entre sí respecto a críticas hacia la opacidad y/o la implementación del PCI. Ambas municipalidades eran gobernadas por la oposición, y concentraban posturas contrarias a políticas gubernamentales en una suerte de asociación político-partidaria. Los comentarios de habitantes locales, inspectores, directivos, docentes del distrito de San Isidro, y alumnos y padres de familia de la Escuela 3 versaban sobre posturas y temas variados. Mientras unas voces “denunciaban” el clientelismo promovido por el Estado a través de la entrega de netbooks, otras, independientemente de la adhesión a una plataforma política, veían en las netbooks “una posibilidad de cambio” y de mejora gradual de la labor educativa.

Es esperable que la crítica al PCI mayormente conformara la oposición política al gobierno nacional, centrándose en el origen y magnitud de su erogación, así como en su “funcionalidad política” al entregar recursos (electoralismo, clientelismo), y cuestionar los “errores de implementación” referido a equipos que no funcionan o su insuficiencia en las escuelas.

Al respecto Gigli Box asocia una cuestión ética al afirmar como algunas posturas estimaron una apropiación discrecional por parte del Kirchnerismo del Estado que, mediante el PCI intentaba librar la “batalla cultural” mediante el convenio entre Télam y el Ministerio de Educación en 2011, para que las netbooks tuvieran en tiempo real la información de la agencia de noticias estatal. Así, se estaría presentando al PCI como vector para un interés político partidario, como un mecanismo clientelar para la obtención potencial del voto; particularmente, las directoras de la Escuela 1 y la escuela “Villa Adelina”, así como algunos docentes de estas dos municipalidades asociaban la disminución de la edad para votar en este sentido; que el PCI cubriera a alumnos en edad de

escolaridad secundaria parecía alinearse con esta opinión. Al respecto, Marcos Aguinis afirmaba en una nota publicada en La Nación en 2010:

[el gobierno nacional] considera a los electores como unos imbéciles que se domestican con pequeños regalos, de los cuales los subsidios constituyen el paradigma por excelencia [...] tomemos como ejemplo uno de los espejitos de colores. Me refiero a las computadoras que se entregarán de forma gratuita [...]. Responde a un golpe de estilo demagógico y populista.<sup>10</sup>

Por tanto la polarización en torno al PCI convocó a personajes públicos de la política que previamente formaron parte del gobierno, así:

Algunos argumentos económicos (financiación) pareciera estar vinculada con la coyuntura política: en las elecciones legislativas de 2013, Sergio Massa, principal competidor del oficialismo y exfuncionario de la ANSES, en una entrevista admitió su acuerdo con el sistema previsional público y agregó: "...hay que seguir fortaleciéndolo, pero me preocupa que se usen esos fondos para otras cosas, como la compra de computadoras"<sup>11</sup> (Gigli Box, 2014: 92).

Al transitar la esfera técnica –software y hardware– se observó que desde su lanzamiento hasta el año 2012, se criticó con vehemencia la inclusión en las netbooks de software privativo (SO Windows; Microsoft Office), a la par con Linux (de código libre; gratuito) en lo que se denominó el *doble booteo*. De ahí la resonada objeción de Richard Stallman (referente obligado del movimiento del Software Libre) en su visita al país en 2011 rebautizando el Programa como “Condernar a Maldad”<sup>12</sup> en referencia a cómo un Estado condena a su población al uso de programas privativos, excluyendo del libre uso de software que procuraría la libertad de uso y de acceso al conocimiento más allá de software corporativo. Los argumentos se vinculaban a lo técnico –de índole informática–, y también a problemas relacionados a la implementación.

Durante todo el campo pude documentar numerosos casos de desperfectos en discos duros, pantallas y demás componentes. La demora del servicio técnico, solicitado mediante la página web del Programa, emergió como una denuncia prioritaria en el discurso de directivos, docentes y alumnos. Esto alimentaba la denostación asociada a “trabas” en la importación de aditamentos para las netbooks producto de la política estatal de

<sup>10</sup> Marcos Aguinis, La Nación (2010, 13 de mayo), “Sobornar al que vota” [Consulta: 18/3/2014]. Disponible en: <<http://www.lanacion.com.ar/1263987-sobornar-al-que-vota>>.

<sup>11</sup> Infobae, Política (2013, 26 de septiembre), “Cruces entre Massa y el gobierno por los fondos de las netbooks” [Consulta: 18/3/2014]. Disponible en: <<http://www.infobae.com/2013/09/26/1511590-cruces-massa-y-el-gobierno-torno-los-fondos-las-netbooks>>.

<sup>12</sup> P. Martín Fernández, La Nación (2011, 11 de Septiembre), “Stallman: Yo no soy un héroe” [Consulta: 11/09/2011]. Disponible en: <<http://www.lanacion.com.ar/1404750-stallman-yo-no-soy-un-heroe>>.

importación, sosteniendo que éstas no eran ensambladas en su totalidad, o en sus partes determinantes, en el polo tecnológico ubicado en Tierra del Fuego. La venta de los distintos modelos de netbooks distribuidas por el PCI en el comercio electrónico local fue otro argumento más para la polarización esgrimido en la demora o falta de servicio técnico generando una suerte de comercio negro en la web que lo mismo vendía pantallas que teclados. Al mismo tiempo, la ausencia de un EMATP de base en las escuelas demoraba la activación de cada netbook desmotivando a los alumnos para llevarlas a la escuela y reduciendo su utilización. Estos argumentos describen gran parte del complejo panorama y entramado de opiniones situadas a la base de la recepción e implementación del PCI.

## 2.2 Los actores

Una vez caracterizado el escenario, presento los protagonistas de los episodios que comprenden esta etnografía a través de reconstrucciones individuales que destacan rasgos que definen sus modos de implementar el PCI; por tanto, no corresponde a su biografía o su historia de vida, cuyos nombres originales se intercambiaron por pseudónimos en resguardo de su anonimato. Reconstruyo cómo estas personalidades interactuaron otorgando sentidos diferentes a su participación en las prácticas escolares de la escuela. Para lograrlo, retomo de Milstein (2009) la utilización de epígrafes extraídos de viva voz para lograr claridad de rasgos que caracterizan a cada actor.

### 2.2.1 Sonia, tesorera de Cooperadora en la Escuela 1

*Las netbooks no han llegado, pero ya se solicitó en la página web de Conectar Igualdad, y según dicen ya están por llegar, porque ya fue hace mucho eso. (Sonia, charla informal, noviembre de 2012).*

Sonia, de aproximadamente 50 años, es de estatura baja y esbelta, tez blanca, ojos marrones, cabello de tinte rojizo y labios maquillados de tonalidad similar. Se destacaba por vestir ataviada de collares, pulseras y anillos de distintas piedras y colores. El epígrafe anterior refleja la expresión de sus opiniones, a veces sin filtro, fijando su postura con total vehemencia. Su comentario surgió a minutos de conocerla por casualidad fuera del ámbito escolar. En esa ocasión, ella ingresó en la dietética donde yo cubría un empleo temporal, en

la zona comercial de Martínez, a la par de realizar el relevamiento de escuelas. Al pagar su cuenta, Sonia me consultó mi nacionalidad hasta abordar el motivo de mi estancia en Buenos Aires. Respondí concretamente que recién concluía la cursada de la maestría en UdeSA, y que justo me encontraba relevando escuelas para realizar mi trabajo de campo acerca de las netbooks del PCI. Me habló de su rol como tesorera de la Cooperadora de una escuela secundaria, la cual estaba próxima a recibir las netbooks; acordamos hablar posteriormente, y así sucedió la semana siguiente.

*Si entrás a nuestra escuela yo te puedo facilitar que realices un archivo fotográfico de los diferentes momentos que sucedan... desde la llegada de las netbooks hasta el trabajo que se haga con ellas... aunque no sé qué se pueda ser porque los profes no creas que saben usar una computadora.*

Nuestro siguiente encuentro fue en un café de la zona donde me contó estar de licencia como docente en Facultad de Arquitectura de la UBA, y mientras tanto colaboraba como tesorera de la Cooperadora en la Escuela 1 donde acudían sus hijos. En esa charla, más allá de compartir datos de nuestras trayectorias académicas, Sonia se interesó en mi ingreso a su escuela, sorprendiéndome su solicitud de ayuda para planificar un proyecto académico a presentar en su Facultad. Su estilo era pausado, persuasivo, con tintes asertivos, enfatizando la conveniencia de mi aceptación; sin embargo, manifesté que, por el momento solo me interesaba resolver mi trabajo de campo.

*Ahora se le ocurrió al gobierno unificar la secundaria; o sea, que sea toda una. Entonces, cuando se unifique [Escuela 1]... no sé, rompiendo los quinotos para dejar gente afuera porque después te cambian de nombre las materias, y entonces, el que no tiene título afín, lo reubican en otra cosa, y ese es el estrés continuo de cada fin de año cuando vos te haces cargo de algo más [...] a los profes, digamos, ¿viste? permite dejar a alguno con la angustia de que por ahí se queda afuera, y cagar al compañero (sic) ¿entendés? O sea, vos aspirás el cargo del otro. (Sonia, Cooperadora en Escuela 1, noviembre de 2012)*

El epígrafe anterior sucedió ya posicionados en la Escuela 1, mientras esperábamos el camión que traería las netbooks; Sonia me contaba de cambios que observó a partir del año 2007 tras la sanción de la Ley de Educación del 2006. Para Sonia, “las ocurrencias del gobierno” se tradujeron en incertidumbre laboral debido a la modificación del modelo anterior hacia una nueva figura de Escuelas de Educación Media que integraba de primero a sexto año. Según Sonia, algunos de estos cambios afectaban la estabilidad laboral de más



del 30% de docentes en su escuela al carecer de titularidad en sus puestos de trabajo, y con reubicaciones a quienes sí contaban con ella bajo la disposición anterior. Se tornó común escucharle argumentos sin escatimar en expresiones locales, jerga pura y sin censura, que expresaban una crítica recurrente tanto a la Ley de Educación Nacional (26.206) como a disposiciones que, en su opinión, eran un perjuicio a su labor.

### 2.2.2 Gloria, ESCOnectar

*Vaya un especial reconocimiento para los profesores que nos acompañaron, que son flexibles y se acomodan a las posibilidades que encuentran, sin descuidar su compromiso y conservando el placer por aprender (Gloria, Taller ESCOnectar, Noviembre, 2012)*

Gloria era directora de secundaria de gestión privada ubicada en la localidad de Escobar, Provincia de Buenos Aires. Una mujer poco mayor de 50 años, de tez blanca pelo corto, ondulado, que el día que nos conocimos vestía un traje sastre de color verde oscuro y camisola gris claro (la vestimenta, como en el caso anterior de Sonia, es significativa respecto a los actores y sus formas de moverse en público). Detentaba un discurso conector del ethos tecnológico que fácilmente dejó al descubierto su idea de cómo incorporarlo en instituciones educativas. Gloria pertenecía a un estrato social medio alto; parecía corresponder con un perfil común de “maestra de zona norte”: profesora de inglés en colegio privado. Extraje el epígrafe anterior del blog de ESCOnectar. El mismo evoca el agradecimiento a un grupo de docentes asistentes a un taller que impartió, donde ella expresaba las experiencias y percepciones de su equipo de trabajo. Previo a la construcción de ESCOnectar, Gloria participaba en el equipo de formación docente del PCI, donde establecía comunicación directa con el primer director ejecutivo del Programa, Pablo Fontdevilla. Al asumir una nueva dirección ejecutiva del PCI, su contrato no fue renovado, pero ella y su equipo contruyeron ESCOnectar. El fin de su contrato con el PCI sucedió a la par de nuestro encuentro y continuó sin cambio en las siguientes semanas de nuestra comunicación. El epígrafe refleja en gran medida su actitud a la docencia en sentido amplio: de servicio y preocupación por alfabetizar a docentes para el uso de las netbooks.

*Así como está bueno tener una propuesta online, ¿viste? hay muchísima gente que queda por fuera de esa propuesta porque es como ponerles una vara demasiado alta. (Gloria, Taller ESCONectar, Noviembre, 2012)*

Este epígrafe refleja un principio explícito de ESCONectar. Para Gloria, alfabetizar digitalmente al docente implicaba el acompañamiento personal, el “cuerpo a cuerpo”, criticando propuestas que parecían asumir un conocimiento básico previo en el docente acerca del uso de netbooks. Se interesaba en construir una propuesta significativa para docentes que no encontraban espacio en, o tiempo para cursar, las propuestas vigentes para noviembre de 2012. En este sentido, en los talleres de ESCONectar observé docentes que desconocían cómo encender la netbook, reflejando una imagen poco promovida o posiblemente inimaginable para algunos.

*“ahí es donde se les enseña a enseñar con el librito” (Gloria, Taller ESCONectar, Noviembre, 2012)*

Gloria señalaba un perfil docente reproducido y graduado de los institutos de formación docente. El epígrafe anterior insinúa rasgos de un trabajo docente rígido, alejado de toda “Actitud 2.0”, término que ella retomaba de Alejandro Piscitelli. Encontraba suma pertinencia con las ideas de este autor, citándolo reiteradamente en nuestros encuentros, o parafraseándolo en el blog y en sus talleres. Gloria priorizaba consolidar la confianza de docentes respecto a sus capacidades tecnológicas e intervenir sobre “ideas fuertemente reproducidas en los docentes”: primero, que en tecnología todo docente se encuentra en desventaja respecto a saberes de sus alumnos, y segundo, pensar que compartir con colegas sus producciones y saberes representaba una desventaja al perder exclusividad de autoría y el reconocimiento social. Es decir, para estos docentes el compartir significaba restar en el sentido de la autoría.

### 2.2.3 Víctor, el EMATP

*“Sí sabe lo que hace.” (Inspectora de San Isidro, Marzo, 2013)*

Al regresar de vacaciones tramité mi ingreso a una escuela ante la Secretaría de Inspección de San Isidro. Allí una inspectora me sugirió una escuela (Escuela 3) donde

Víctor trabajaba como EMATP de quien recibían asesoría técnica “con temas de computación” (sic), y de quien dijo “sí sabe lo que hace”, describiéndolo como poseedor de un amplio conocimiento. Esta breve referencia precedió mi ingreso en la Escuela 3, donde acudí en búsqueda de Víctor, el EMATP.

Luego de una breve espera, Víctor me recibió en la Sala de Informática: un hombre cercano a los 50 años, de complexión robusta, tez blanca, camisa y pantalón de vestir. Esbozando una sonrisa me llamó por mi nombre pidiéndome que ingresara, tomara asiento y esperara unos minutos mientras atendía a un grupo de personas: sus movimientos y demandas las realizaba sin dudar. A diferencia de otras escuelas, *su sala* contenía equipos seminuevos en mucho mejor estado, con cableados entrelazados con prolijidad y limpieza en general. Un espacio equipado, amplio, con ventanales grandes, que brindaban la luz de ese día soleado. Al pie de una de las mesas de computadora, había cajas de plástico o cartón que contenían netbooks organizadas bajo un sistema de etiquetas adheridas –Post-it–: eran netbooks del PCI en proceso de ser refaccionadas por Víctor, o en espera del servicio técnico. Observé otras dentro de cajoneras de un archivero; apiladas dentro de un armario metálico tipo locker. Enunciarla como *su sala* se debe a lo dicho por un RTT que visitó la Escuela 3 al término de mi trabajo de campo: “cuando llegamos a visitar esta escuela, entramos en la sala de informática y le dije a mi compañero que dejara todo como estaba; que no tocara nada [risas]: ¡Deja todo donde está!, le dije” (RTT, 2da. entrega de netbooks en Escuela 3; octubre de 2013), mostrando su sorpresa por tanta prolijidad, según dijo. Existían marcadas diferencias materiales entre la sala de Víctor y el resto de escuelas que relevé en el distrito.

<p style="text-align: center;"><i>“Para Víctor, que es lo único que le hace falta.”</i> (Cuadro en Sala de Informática, Escuela 3, Marzo, 2013)</p>
---

En la sala de Víctor, llamó mi atención un plumero de limpieza colocado sobre un cartel en la pared; una especie de reconocimiento que decía “*Para Víctor, que es lo único que le hace falta*”. Este le fue entregado por su labor como presidente de Cooperadora, tarea que implicaba acudir algunos sábados a refaccionar una silla o pintar una pared. En alguna oportunidad lo visité en su hogar, y su esposa confirmó lo dicho por sus compañeras de la Cooperadora:

...En casa, se trae las computadoras que no tuvo tiempo para arreglar en la escuela (...) la escuela representa mucho para él y siempre encuentra algo para hacer; él es así. (Esposa de Víctor, octubre de 2013).

Víctor, además de atender funciones como presidente de Cooperadora, EMATP, docente de Biología y de NTICx, participaba en tareas que comprendían la gestión institucional, por ejemplo, coordinar el Plan Mejora Institucional del cual desarrollaré más adelante. Además, impartía horas cátedra de Biología en una institución hospitalaria de la zona. Me confirmó que brindaba apoyo técnico al Consejo Escolar, y cumplía como capacitador en el CIIE de San Isidro. Eventualmente, el Encargado Tecnológico Regional (ETR) del PCI en la Región 6, le solicitaba capacitar a otros EMATP dentro del distrito escolar. Todas estas labores le otorgaban un conocimiento de lo acontecido en otras escuelas del distrito, por ejemplo, respecto al PCI y la necesidad de formar a los EMATP en redes informáticas. Víctor organizaba y participaba de actividades como las jornadas de trabajo docente, reuniones, y de conmemoraciones efectuadas en el SUM.

*“Yo soy apolítico; a mí me interesa la academia y que los chicos aprendan.”*  
*(Víctor, Escuela 3, Abril, 2013)*

Un día, conversando acerca de la rotación de directivos en escuelas y del cambio en la dirigencia del PCI, expresó su desinterés en participar de la esfera político-partidaria que bordea esos ámbitos. Yo dudé de tal postura, primero por considerar si tal condición existe, y segundo, porque sus múltiples roles le habilitaban un conocimiento e información del escenario escolar, de detentar un poder y estatus que caracterizaban su habilidad en la arena política: integrantes del equipo directivo le consultaban cómo resolver situaciones de distinto orden administrativo, sindicales o pedagógicas. Inclusive su opinión era importante a la hora de resolver conflictos con algún docente o entre alumnos, y hasta para el mantenimiento del edificio. Su trabajo era siempre con miras a economizar recursos y habilitar áreas que decaían por el paso del tiempo. Por último, al participar de la reunión anual para elección de nueva mesa directiva de la Cooperadora, Víctor operó como moderador, y hasta diría de operador político con capacidad de persuadir su audiencia que exigía sólidos argumentos para convencerles de optar por los distintos puestos de elección.

Víctor poseía una mirada panóptica convirtiéndose en una especie de Gran Hermano sostenido en su intensidad y tiempo.

Acerca de la directora, quien al siguiente día de mi ingreso pidió una licencia, devenida al paso de los días en jubilación, Víctor comentó: “Solo con mirarnos a los ojos ya sabemos qué está pensando el otro” (Víctor, charla informal, marzo de 2012), en alusión a la sinergia de trabajo entre ambos. Advertí fácilmente cómo la nueva directora entraba en esta dinámica de consulta constantemente y escuchándole con suma atención. Un par de meses después, Víctor me confió cómo incidió para que ella participara de la vacante y lograra su nombramiento.

*“Yo no creo que el programa [PCI] funcione, pero las netbooks ya están aquí: algo podemos, [y] debemos hacer con ellas” (Víctor, charla informal, 01 de abril de 2013)*

Víctor pensaba que, como primer paso las autoridades debieron formar docentes y entregar netbooks después; que debieron asegurarse de contar con personal con conocimiento en el manejo de redes informáticas y mantenimiento de hardware para un mayor aprovechamiento de dispositivos y optimizar la gestión del programa. Criticaba, por ejemplo, cómo el servicio técnico del PCI registraba demoras mayores a tres meses para resolver un caso en particular.

*“...Vamos a asentar responsabilidad en lo que cada uno hace...”  
(Víctor, desbloqueo de netbooks, marzo de 2013)*

Durante la tarea de desbloquear netbooks en una de las aulas, las múltiples justificaciones de los alumnos provocaron un enérgico llamado de atención. Con voz intensa exigió el contenido del epígrafe anterior. Esto denotaba su actitud de máxima exigencia que caracterizaba su conducta ante la comunidad, una enérgica postura habitual. En cierta ocasión clausuró por un par de días el baño de mujeres para uso de las docentes, debido a que el depósito de agua se rompió justo horas después de haber sido reparado. En esa ocasión justificó la medida bajo argumento de que ellas también debían “cuidar las cosas”. Víctor era seguro en sus acciones, y revisaba cada asunto por atender. El personal de la escuela reconocía su autoridad y liderazgo sostenido en la concreción de actividades y de supervisión permanente.

### 2.2.4 Célica, la directora de la Escuela 3

*“No todo lo que aparenta, es. Me gusta impulsar, me gusta tomar el mando. Tengo diecisiete años transitando escuelas (...) para llegar a esta escuela tuve que licenciar cinco escuelas (...) a los veinte [años] yo no estaba recibida y estaba trabajando con chicos en villas. A mí sinceramente no me asusta nada. No soy de gritar, pero si tengo que levantar la voz y ponerme firme, no tengo problemas. Y sé que en el otro genero respeto. Me doy cuenta [por] cómo son los chicos conmigo. [Soy] sumamente accesible. Si vienen [y me dicen] “¿podemos hablar con vos?, [les digo], “Sí, ¡sentáte!”; no tengo problema, pero cuando dije “basta”, dije ¡basta! Y para mí las cosas son así. Hay cosas que no son negociables (...) entonces para mí no pasa por una cuestión de edad.” (Célica, directora, comunicación personal, abril de 2013)*

Después de treinta días de campo en la Escuela 3, Célica fue nombrada nueva directora. En ese momento ella, no llegaba a los cuarenta años, de baja estatura, tez blanca, cabello tornado a rubio, ojos cafés oscuros, de vestimenta formal, que por momentos mostraba un semblante de sobrada seriedad asistido por una cordialidad discursiva. Parecía el pretender equilibrar una aparente inexperiencia debido a su corta edad, desplegándose con un sobrado cuidado y formalidad en sus tareas. Célica afirmaba su gusto por lo que llamaba *la escuela abierta, la escuela democrática*, capaz de *tomar decisiones difíciles* como lo describe el anterior epígrafe. Previo a asumir la dirección, distribuía su carga académica entre cinco escuelas del distrito.

Célica diariamente recorría pasillos, oficinas, aulas y ambas salas de preceptores para consultar por algún docente o conocer por qué determinado grupo estaba libre. Su firmeza no aminoraba la incertidumbre que alguna vez me confió al reflexionar sobre la responsabilidad de dirigir la escuela. Quizás esto motivaba sus consultas a Víctor acerca de cómo dirigir la Escuela 3, pues éste le brindaba una especie de tutoría permanente. Durante los recesos Célica compartía tiempo con docentes, la secretaria de Cooperadora, y a menudo y en solitario para fumar un cigarrillo con la preceptora de mayor antigüedad; se reunían detrás del edificio del SUM. Nunca logré acceder a ese espacio de convivencia, pero sospeché que allí se retroalimentaba de ellas, para gestionar la escuela. Porque aún con su personalidad emprendedora, y pese a mi dificultad de acceso a ciertos espacios, advertí su *desconocimiento* de la Escuela 3, tras inferir la formulación de sus preguntas a Víctor, por ejemplo sobre cómo tratar determinados asuntos por pequeños que fuesen, y/o cómo encarar a determinados profesores ante sus reiteradas ausencias laborales. En cierto sentido compartíamos el ser “recién llegados”.

*“Eso [PCI], tratálo con Víctor.”*

Célica, al igual que otras direcciones, delegaba toda actividad del PCI en, su EMATP, Víctor. Esquivaba mis preguntas acerca de su percepción del PCI. En cambio, mostraba mayor preocupación por cuestiones administrativas, a saber, de la asistencia y/o licencias del personal, del mantenimiento del edificio, atención a padres de familia o reuniones con docentes: durante mi estancia en el campo, ella presidió cada reunión de personal, actos públicos y/o jornadas de trabajo. En una ocasión no hubo suministro de agua en la escuela, por lo que decidió suspender las clases impactando en distintos días y en diferentes semanas. Su alta proactividad quedó demostrada la ocasión que, en repetidas ocasiones llevaría agua en un balde, a los baños del plantel. Implicando para ello, cruzar todo el patio escolar, recorriendo más de 50 mts.

#### 2.2.5 Silvia, la secretaria académica

*“¡Ay México! ¡Tan lindo! ¿sabes que me gustaría leer algún libro que me cuente sobre su historia reciente?” (Silvia, Escuela 3, Mayo de 2013)*

Silvia compartía con Víctor tener mayor antigüedad en la Escuela 3. Mujer mayor de cincuenta años, de actitud jovial y altamente sociable a cargo de la secretaría académica. Recorría la escuela supervisando pasillos, proponiendo u operando actividades para grupos sin docente a cargo. Representaba la figura de autoridad institucional en ausencia de Célica; asumía responsabilidad de actividades conmemorativas o en reuniones de maestros, y denotaba respeto hacia la jerarquía operativa consultando a Víctor sobre la toma de decisiones. Un día, al término de la jornada laboral caminamos juntos hasta llegar al estacionamiento donde comentó su interés por conocer más de México. Esa ocasión como en otras, identifiqué sus palabras con una mezcla de franqueza y gentileza. Su discurso cotidiano incluía al alumnado como recurso retórico: un *leitmotiv* que, según mi experiencia, suele aparecer en quienes gestionan una escuela, y quizás en quienes logran construir una mirada de conjunto acerca del sistema educativo y las necesidades de sus estudiantes.

“...parece que distribuyen equipos y no se hace nada más.”  
(Silvia, Escuela 3, junio de 2013)

En la Escuela 3 se implementaron actividades para *difundir y fomentar* el uso de las netbooks. Víctor dijo que junto a Silvia y Cécica diseñaban y en conjunto coordinaban las actividades celebradas en el SUM. Silvia demandaba del PCI la formación docente responsabilizando a sus autoridades ejecutivas, al tiempo que explicaba su interés en utilizar las netbooks en la asignatura de Historia que impartía tanto en la Escuela 3 como en otros planteles del distrito; le provocaba incertidumbre observar en ellas la entrega de netbooks a docentes que desconocían cómo manejarlas, carentes de un perfil como Víctor. Se mostraba orgullosa de usarlas y aprender de y con sus estudiantes, por ejemplo, a cómo manejar el *Movie Maker* para editar videos con contenido de su clase. Afirmaba la distinción entre nuevos espacios de comunicación entre alumnos y docentes originados con la llegada de las netbooks; alguna vez me contó su intervención en resolver un conflicto entre alumnas originado a partir del cruce de comentarios en Facebook, situación que la escuela no anticipó.

“y vos, anotó todo esto en tu libretita.”  
(Silvia, Escuela 3, junio de 2013)

Silvia trabajaba intensamente, como intensa era su crítica al Estado por su ausencia en la coordinación y acompañamiento de escuelas al implementar el PCI. Siempre con una mirada situacional. Durante el taller “El recurso digital en el aula y la Intranet (Samba)” realizado en la Escuela 3, me interpeló mediante el epígrafe anterior. Fue portavoz de la demanda compartida por los docentes asistentes, pues opinaba que la llegada del PCI incrementó el trabajo y que el Estado, contrario a reconocerles ese esfuerzo, les hacía mendigar año con año el salario; con una cómplice sonrisa y ubicados en polos opuestos del espacio, gritó señalándome con el dedo de que tomara nota de tal demanda. En esa ocasión, la risa fue multitudinaria; se trató de una mezcla de demanda de justicia que incentivaba el nivel de persuasión en sus interlocutores. También evidenció lo señalado anteriormente sobre la ambivalencia suscitada por la presencia de un investigador: testigo, portavoz, amenaza, todo convivía en la orden de dejar registro en mi diario de campo.



### 2.2.6 La Preceptoría

*Como preceptora... es diferente la llegada que tenes con los chicos... como preceptora te da un acercamiento como más personal, como que te... los chicos te confían más cosas y si tienen un problema es como que podés trabajar con ellos desde ese lado (...) hace poco me pasó que una chica que estaba llorando y no quería decir qué le pasaba ...era un problema personal con su abuela que la tenían que operar, que terminó falleciendo, pero es como que podés acompañarlos desde otro lado que no te da el estar adentro del aula...*

Contrario a los anteriores, la Preceptoría actúa como personaje colectivo constituido por el grupo de preceptoras/es de ambos turnos en la Escuela 3, distribuidos en dos oficinas, una en cada módulo del establecimiento: el Pabellón A, situado a la entrada de la escuela y responsable de los tres primeros grados, reconocidos como Ciclo Básico; y el Pabellón B, ubicado al otro costado del SUM, conteniendo el cuarto, quinto y sexto grado, sala de informática, biblioteca, gabinete pedagógico, quiosco, papelería y oficinas administrativas, ambas con alto tránsito de docentes y alumnos durante cada jornada, y con un clima agradable de trabajo. Sus dimensiones eran de tres por ocho metros aproximados con un escritorio para cada preceptor y grado escolar, con archiveros y/o cajoneras colocadas en el perímetro del espacio, resguardando listas de asistencia, cuadernos de comunicados y papelería en general, todo elemento ajustado a ese espacio. Ambas preceptorías se comunicaban mediante teléfono de línea o llamando directamente a dirección; era cotidiano observar a algunos escribir en sus netbooks. La Preceptoría del Pabellón B era la encargada de tocar el timbre que indicaba el cambio de hora y recesos.

Más allá de significativas diferencias individuales entre cada preceptor/a –oscilaban entre los treinta y cincuenta años de edad, en su mayoría mujeres–, hago énfasis en su potencial condición como mediadores de una zona de confluencia entre alumnos, docentes, autoridades escolares y padres de familia: allí se acudía a consultar información, solicitar apoyo como mediadores de conflictos, como gestores o para suplir la ausencia de docentes en aula. Inclusive, algunos impartían clases dentro de la escuela, como era el caso de la preceptora que da autoría al epígrafe. Algunos iniciaron como docentes y posteriormente se promovieron como preceptores a través de una licencia por motivos de salud o por concurso; otros combinaban este rol en la Escuela 3 ejerciendo la docencia en otra escuela. Recorrían pasillos diariamente alentando a estudiantes a ingresar al aula, para después regresar a su escritorio y hacer anotaciones en libretas de asistencia, cuadernos de comunicados o trabajando en sus netbooks. Desde mi llegada registré el comienzo de la

digitalización de listados de asistencia y la utilización del servidor mediante carpetas organizadas por grupo, con asesoría de Víctor.

*“Yo trabajo en otras escuelas, ¡pero esta funciona!”*

*(Preceptora, Escuela 3, Mayo de 2013)*

Cierto día durante el turno tarde, una preceptora me pidió ayuda para desbloquear su netbook. Allí, me comentó de su llegada a la Escuela 3 hacía pocos años destacando que, entre todas las escuelas en las que había trabajado, en esta se realizaba el trabajo de mejor manera, los chicos respetaban más las reglas, y los profes “casi” no faltaban. Recalcó que se respetaba una disposición provincial que obligaba la presencia de un preceptor por cada 60 alumnos, distinguiéndose de otras escuelas. Otra particularidad radicaba en lo que ella y sus compañeros confirmaban: “[aquí] nos conocemos porque tenemos puestos titulares”, condición que al parecer les habilitaba otra disposición hacia el trabajo.

*“...la yegua ésa, ¿quién se cree?”*

*(Preceptora, Escuela 3, charla informal, marzo de 2013)*

Sus opiniones acerca del PCI eran variadas entre sí. Algunos decían “no darle bola”. La preceptora que da autoría al epígrafe anterior afirmaba estar “totalmente en contra de la presidenta” pero recibía y utilizaba la netbook argumentando que, “al ser compradas con dinero extraído de las jubilaciones” (Preceptora, Escuela 3, charla informal, marzo de 2013) le habilitaba, quizás moralmente, su pertinencia. En nuestras primeras interacciones se expresó con el epígrafe anterior, motivada por la declaración de la presidenta durante la apertura legislativa celebrada el primero de marzo de 2012, donde señaló que los docentes “trabajan cuatro horas y tienen tres meses de vacaciones”<sup>13</sup> comparando las prestaciones laborales del magisterio frente al resto de trabajadores y cuestionando por qué discutir a cada inicio de clases acerca de salarios y no sobre qué sucedía con los alumnos. Esta preceptora sobresalía por su personalidad y liderazgo entre los preceptores del ciclo superior –turno mañana–, y al igual que Víctor, había estado en la escuela desde sus inicios; Víctor y Céllica le escuchaban con mucha atención.

<sup>13</sup> Diversos diarios, entre ellos La Capital de Mar del Plata, cubrieron las declaraciones de la presidenta que generaron malestar en distintos espacios de los gremios y en las escuelas. <http://www.lacapitalmdp.com/noticias/La-Ciudad/2012/03/02/210761.htm>

### 2.2.7 La Sociedad Cooperadora

*...Posse [Intendente] nos apoya mucho (...) el Gobierno [Dirección de Educación y Cultura de la Provincia] no nos ayuda en nada (...) Yo voy a las fábricas de tiza y me donan las que están quebradas; tenemos tizas de segunda (...) esta es una escuela Provincial, si fuera una escuela municipal tendríamos de todo. La provincia [Ministerio] no sabe ni donde estamos. Nunca nos han enviado ni una carta, nada.*

La Cooperadora de la Escuela 3 es un segundo personaje colectivo que trasciende por sus argumentos y acciones en la dinámica social en la institución. La mesa directiva de Cooperadora se constituía con Víctor como presidente; como tesorera, una mujer de cincuenta años, tez morena, ojos claros, robusta y de semblante serio; y por la secretaria, una mujer de sesenta años, rubia, ojos azules, quien desde mi llegada se mostró comunicativa y con gran apertura. En conjunto, coordinaban actividades de refaccionamiento del edificio, búsqueda de patrocinios, recaudación y administración de fondos: en estas tres tareas parecían concentrar sus esfuerzos. Que Víctor presidiera Cooperadora les otorgaba acceso y cierto poder en la toma de decisiones concernientes a diversas áreas de la institución, por ejemplo y como explicaré más adelante, en el proceso y criterios de inscripción de alumnos cada ciclo escolar. Se reunían los miércoles a las diez de la mañana en uno de los cubículos de 3 x 4 metros del Pabellón B, junto a dirección y el gabinete pedagógico, habilitado con dos escritorios y estantes en las paredes para resguardo de materiales de limpieza, uniformes escolares en venta, tizas, borradores y utensilios de papelería a disposición de docentes.

La secretaria dijo sumar diez años en el cargo: “A mí, trabajar me mantiene activa. Soy jubilada y tengo tiempo para realizar el trabajo” (Charla informal, marzo de 2013). Enfatizaba que su actividad no era para cualquiera debido al “alto compromiso y honestidad requerido al manejar dinero” (sic). Me describió cómo gestionaba patrocinios ante empresas como IBM quien les donaba mobiliario de oficina –sillas, escritorios, o estufas de calefacción–. Mostraba orgullo de contar en el pasado con el patrocinio de Rotary Club Argentina para construir y equipar el Laboratorio de Ciencias.

Nuestra primera conversación conjunta con la tesorera y la secretaria, tal como señala el epígrafe, distinguieron entre lo que llamaron “el abandono del Estado” en contraposición al alta estima del intendente traducida en recursos materiales o de

mantenimiento. Inclusive, enfatizaron “el gran apoyo” recibido del anterior intendente, que casualmente era el padre del actual, mostrándose orgullosas de ser la única escuela en su tipo invitada al desayuno anual organizado por la municipalidad, y celebrado cada año en “el bajo” (en las riberas del Río de la Plata) con instituciones y ciudadanos distinguidos en la municipalidad de San Isidro.

*¡Chicos, esta escuela es de todos!*  
(Preceptora, reunión anual de Cooperadora, Mayo de 2013)

Secretaria y tesorera de Cooperadora celebraban que secretarías y preceptoras del turno tarde reparaban cortinas rotas en aulas, o elaboraban cada año tortas para el evento de graduación. Afirmaron que la actividad y bullicio era significativamente menor en el turno tarde debido a menor cantidad de alumnos –70 alumnos menos que en la mañana–. Relataron que alumnos “tranquilos y del turno mañana” acompañaban a Víctor días sábados en actividades de mantenimiento. El epígrafe anterior refiere al comentario de la preceptora con liderazgo entre los preceptores, durante la reunión anual de Cooperadora donde se elegiría la nueva mesa directiva, en respuesta al cuestionamiento acerca de por qué no se involucraba a más padres de familia y/o alumnos en las actividades a realizar. Ella enfatizaba que sí se les convocaba, pero que en ocasiones su invitación no era del todo efectiva. Por ello su invitación era directamente a los alumnos para que cuidaran el edificio.

*¿Viste la campera de ese padre?*  
(Víctor, reunión anual de Cooperadora, 2013)

A la reunión de Cooperadora asistieron menos de cinco de padres de familia, habilitando ser yo elegido como tercer vocal en la nueva mesa directiva –al igual que mi ingreso a la Escuela 1, me sorprendió lo poroso que llegan a ser los márgenes de lo escolar ante agentes externos, y de las situaciones a las que son expuestas las autoridades escolares–. Yo acudí a esa reunión al enterarme por medio de la página web y no por invitación de Víctor, generando una charla particular entre nosotros al día siguiente donde, además de notificarme que por reglamento yo no podía ser parte de la nueva mesa directiva, señaló a uno de los padres que participó activamente en los temas tratados, cuestionando “su genuino interés de colaborar”, según dijo. Su cuestionamiento se basó en que este padre

de familia, al colocarse su campera al retirarse, Víctor y yo observamos el bordado en la parte de atrás la insignia del Sindicato de Choferes y Camiones, perteneciente al gremio de la Confederación General de Trabajadores (CGT), situación por la que él infería que se trataba de una persona que tenía solo interés en demandar, pero no en participar en las actividades a lo largo del año. Estos episodios de la reunión de Cooperadora también sumaban evidencia de cierto perfil común entre los adultos de la Escuela 3, como era no adherir a las propuestas, acciones o discursos del gobierno en turno o a cuestiones gremiales, ni a organizaciones que pudieran tener relación.

*Cada alumno paga lo que puede (...) lo que recibimos es una donación.  
(Secretaria de Cooperadora, charla informal, Mayo de 2013)*

Cooperadora enviaba un informe mensual de actividades e inversión de los aportes a padres de familia mediante el cuaderno de comunicados. Alguna vez observé a una preceptora en el aula realizando el dictado del mensaje de Cooperadora para que cada estudiante lo transcribiera en el cuaderno de comunicados. El epígrafe anterior refiere a lo dicho por la secretaria de Cooperadora acerca del pago de cuota anual. Posteriormente confirmé este dato mediante charlas informales con el resto del personal, reafirmando además la estrecha relación entre los adultos de la escuela, y de percibir como insuficiente lo recaudado por aportaciones. El comentario común versaba sobre que los alumnos argumentaban no contar con recursos y al mismo tiempo contaban con celulares o zapatillas, algunos de alta gama, situación que efectivamente solía suceder.

*...es mejor [con] los alumnos de la mañana.*

En torno a la admisión de nuevos estudiantes, la secretaria manifestaba su preferencia por perfiles sin rasgos de tener problemas con drogas o de conducta delictiva. Los alumnos del turno mañana eran “mejores” (sic) debido a conducirse con respeto hacia los adultos, “ser de chicos de familia”, cuidar y participar en la refacción de las instalaciones colaborando con Víctor. Al contrario, el turno tarde era caracterizado por pertenecer a estratos socioeconómicos carenciados propias de las “villas de emergencia”; según dijo, “La Cava” y “El Congo” eran de donde procedían la mayoría. En cierta ocasión, hizo una breve mención de cómo, aunque no se le negaba el ingreso a nadie, existía una

especie de “filtro” aplicado en la procuración de cierto perfil de ingreso. En este sentido, durante nuestros recorridos por las aulas, Víctor me señaló a un alumno del cual dijo: “para mí que ese alumno debería ir a una escuela más acorde con su condición” (Víctor, Escuela 3, marzo de 2013) en referencia a su condición socioeconómica, pero aludiendo también a la conducta mostrada, al no cumplir con traer la netbook a la escuela ese día para otorgarle la licencia de inicio.

## CAPÍTULO 3

### LOS PUNTOS DE PARTIDA DE LA INVESTIGACIÓN

*“La investigación avanza si el investigador explicita, se da cuenta, realiza y constata la divergencia inicial y todo lo que tiene que hacer para participar de una construcción común con sus interlocutores. A la inversa, sus interlocutores deben admitir que algo de eso que el investigador llama “investigación” puede valer la pena; de lo contrario la investigación no se llevará a cabo” (Guber, 2014).*

Inicié el campo con distintas presencias, ausencias, faltas y preconceptos que conformaban mi identidad como investigador. Este particular modo de *estar en el campo* lo refiere Pablo Wright (comunicación personal, 11 de mayo de 2016) al señalar la importancia de “*posicionarse en el campo, a partir del campo*”, denominándolo como un “*reconocer la inmersión*” implicada en el trabajo etnográfico. Se trata de ejemplificar que a ese campo no se acude solo con una teoría y sus conceptos, sino que además el etnógrafo “*pone el cuerpo*” en un espacio y en un tiempo particulares, lo suficientemente prolongado para obtener respuestas a sus interrogantes. El investigador “*se sumerge*” en una dialéctica con otros para construir con *su registro* un relato particular en el que se avanza con cierto respeto epistemológico, basado en la condición axiológica devenida de un enfoque etnográfico acerca de una realidad que es atendida a partir de unos lineamientos ontológicos que matizan nuestra percepción y pensamiento. Por ello, construyo mis descripciones desde una presencia e inmersión influenciada por la dicotomía constituida por lo que se conoce-desconoce del contexto; una situación que produjo el extrañamiento necesario para relevar y construir datos en correspondencia al alcance de mi propia agudeza intelectual.

#### 3. Primeras lecturas, reflexiones y recuerdos

En mi experiencia dentro de la gestión escolar en México<sup>14</sup> había podido observar cómo en las escuelas sus agentes escolares confeccionan adaptaciones y/o construyen

---

<sup>14</sup> Entre los años 2003 y 2010 cubrí por tiempos más o menos similares los puestos de Encargado del departamento de alumnos, después subdirector administrativo del plantel, luego Coordinador de campus; posteriormente Responsable del

traducciones de programas o políticas particulares para desarrollar el proyecto educativo que les demanda la agenda educativa de su tiempo, y que a cada establecimiento le asisten características particulares que subyacen a una cultura e imaginario institucional que les modela sobre cómo cumplir con las demandas del Estado. Esta mirada inicial se fue ampliando con otras lecturas teóricas e inmersión en el trabajo de campo, que se describen a continuación.

### 3.1 La política pública como texto y como discurso

Ball (2002) propone que, para analizar la complejidad de los problemas sociales como son los estudios acerca del Estado, o lo concerniente al contexto de la práctica y los resultados de la distribución de la política, se requiere de una caja de herramientas con conceptos y teorías diversos, es decir, una sociología aplicada más que una sociología pura, desde una mirada más posmoderna de complejidad localizada. Propone el desafío de relacionar analíticamente las acciones no planificadas (ad hoc) de lo macro y de lo micro sin perder de vista las bases sistemáticas y los efectos de las acciones sociales ad hoc, buscando en las iteraciones incrustadas en el caos<sup>15</sup>. La política habría que analizarla en dos sentidos: como texto y como discurso. En la política como texto, se asumiría que “para cualquier texto una pluralidad de lectores pueden necesariamente producir una pluralidad de interpretaciones” (Codd 1988: 239); ante esto, es necesario considerar que los autores de las políticas realizan esfuerzos por que se logre una ‘correcta’ lectura, lo que obliga a comprender tales esfuerzos y sus efectos sobre los lectores, reconociendo de esta manera la atención que estos prestan al contexto de producción e intención comunicativa de los que escriben (Giddens, 1987). Se debe advertir que las políticas son producto de compromisos, del entrecruzamiento de influencias, intereses, agendas en varias etapas pues, según Ball, dentro de este texto hay acciones no planificadas, negociación y oportunismo dentro del

---

Programa de Institucional de Tutorías (PIT), todos puestos a la par del ejercicio de la Docencia; trayectoria que, en dos ocasiones, propició la propuesta de asumir la dirección del plantel.

<sup>15</sup> Ozga (1990:359; citado en Ball, 2002) sugiere la importancia de ‘conciliar el nivel macroestructural de análisis de los sistemas y las políticas educativas, con el micronivel de la investigación, especialmente aquel que retoma la experiencia y percepción de la gente’.



Estado y dentro del proceso de formulación de la política. En la política entendida como discurso, los agentes escolares construyen significados, son influyentes, disputan, construyen respuestas, se enfrentan a contradicciones y procuran representaciones políticas. Allí, las políticas no dicen qué hacer sino que crean las circunstancias en las cuales el margen de decisión es más bien estrecho, cambiante, o se fijan metas o resultados particulares. De tal forma que la política como discurso es un conjunto de prácticas y un conjunto de valores éticos, donde el efecto de la política es primordialmente discursivo, pues no pronunciamos un discurso, sino que el discurso nos habla.

### 3.2 Los estudios del Estado desde el enfoque etnográfico:

#### los agentes y sus traducciones de la política

En la utilización del enfoque etnográfico aplicado a las políticas públicas (Shore y Wright 1996; Shore 2010) existe precisión sobre ciertas dimensiones que son compatibles con el análisis de las traducciones planteado por Latour (2008) al proponer explorar y analizar “*cómo se ensambla*” el accionar 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. (Welschinger, 2016: 19)

En este entramado de discursos y prácticas habitaría la capacidad de agencia de la tecnología que, instalada en el cruce de las relaciones embebidas dentro del espacio social escolar, y tal como sugiere Welschinger, nos invitaría a captar las tensiones que hacen efectivas las políticas de inclusión digital, sobre todo al recorrer la cotidianidad donde

operan otras lógicas culturales, matrices de apropiación, otros sentidos, que están jugando al momento de la traducción de las políticas en acciones concretas. En este sentido, la noción de traducción de Latour (2008) sería pertinente para el estudio de políticas de inclusión digital en dos direcciones: i) caracterizar a las políticas públicas como resultado de la traducción de una red de agentes e intereses en disputa; y ii) reconocer la heterogeneidad de los actores que intervienen en la trama de su implementación (lo que Latour identifica como ensambles socio-técnicos). Latour (2008) concibe una capacidad de agencia de las tecnologías como mediadores/actantes. Tal noción de traducción permite explorar como éstas están implicadas en las interacciones y cómo esta inscripción produce efectos en las relaciones, los cursos de acción, y los conocimientos producidos (Welschinger, 2016). En suma, este planteamiento de la traducción como elemento importante de la lectura y documentación, y de lo que no suele existir registro, de “*cómo se ensambla*” el accionar de las políticas, busca alejarnos de una mirada tecnofílica o “tecnologicista” en términos latourianos, es decir positivista y lineal que equipara la inclusión de tecnología con la mejora de la educación –tal como fue presentada por algunos de los agentes escolares contactados y por el propio discurso del Programa-, sin que ello representara mi intencionalidad de encontrar sus zonas de clivaje o “crisis”. Más bien me propuse construir una mirada acerca de las prácticas y acciones emergentes.

### 3.3 La escuela: un marco institucional para incluir tecnologías

Al *sumergirme* en la Escuela 1, por un lado, advertí en los agentes escolares la necesidad de un “especialista” que les asesorara de cómo incorporar la tecnología en su plantel. Por el otro, y a pesar de su demanda de acompañamiento de autoridades del Programa, existió una suerte de *libertad de acción* caracterizada por su intencionalidad en obtener un resultado determinado. Otras veces esto emergió como una reacción matizada por la incertidumbre o desconocimiento en el manejo del Piso Tecnológico, como sucedió en la capacitación recibida para su manejo. Ese día la incertidumbre de los docentes se evidenció cuando el Referente Territorial presentó las netbooks como una potencial “herramienta educativa” que “contribuiría al decremento de la deserción escolar”

(Referente Tecnológico Territorial, capacitación en Escuela 1, noviembre de 2012). El desconcierto se intensificó conforme se expusieron los pasos para “activar y desbloquear” netbooks, pues debían ser “asociadas” al servidor instalado. Allí, los docentes me dirigían preguntas para confirmar que yo “entendía” la explicación del RTT en espera de mi posterior apoyo para cumplir esa tarea. En cambio, en la Escuela 3 el equipo directivo se dispuso a idear propuestas de implementación a partir del conocimiento experto de su EMATP, instalando la necesidad de formación docente para el uso de las netbooks en el aula.

Pero también esa *libertad* podría interpretarse como la “pregunta obtusa” recurrente que directivos y docentes proyectaban hacia las autoridades del PCI: ¿qué hacer con las netbooks? Es decir, se trataba de una pregunta inacabada, indescifrable en su posible respuesta, quizás debido a la magnitud del desconocimiento que la motivaba. Esta condición se tornó latente en diversos hechos, dimensiones y niveles, y con relación a la capacidad de reacción de los actores, sobre todo en relación a cuestiones más técnicas.

En este sentido, Dussel y Quevedo (2010) señalan la inadecuación de los marcos institucionales para dar rápida respuesta al desafío de incluir nuevas tecnologías en la educación. Por un lado, advierten el señalamiento sobre la escuela como una institución estratégica para recibir la tecnología debido a que concentra procesos de creación y transmisión de conocimientos. En contraparte, señalan que la inversión en la región durante los años ‘90 fue dirigida a la conectividad organizacional, la venta de servicios en hogares, y posteriormente a la conectividad móvil de usuarios particulares, sin tener registro de una inversión paralela en el ámbito de la educación –pública o privada– que promoviera la apropiación y uso creativo en los estudiantes. Este rasgo, señalan los autores, dejó en desventaja a la escuela frente a nuevas realidades impuestas por el mercado, sin importar que los Estados hayan tomado la iniciativa a través de programas a gran escala. Esto merece dos consideraciones más.

En la primera, ambos autores retoman a Lev Manovich quien, al considerar las modificaciones provocadas por la digitalización, propone la existencia de una consciencia extendida y planetaria sobre la importancia de estos cambios, pero que al mismo tiempo señala la ausencia de una ‘lectura de conjunto’ acerca de sus códigos, procedimientos y modos de recepción de las audiencias. Con relación a las más de dos décadas de

experiencia en la introducción de tecnologías digitales en los procesos de enseñanza-aprendizaje, los autores refieren que tanto programas como proyectos han sido formulados, por un lado, a partir de una fuerte presión política y económica, y por el otro, se han originado por fuera de los sistemas educativos que los reciben. Quizás estas dos condiciones provocaron la poca prospectiva de planificación a largo plazo de los cambios propuestos en iniciativas a gran escala. Por último, proponen como otra posible razón de *desventaja escolar* el ritmo acelerado de transformaciones que impusieron el tema en diversos ámbitos antes de que fuera procesado en proyectos que anticiparan futuros desarrollos. Afirman que tal aceleración no solo podría registrarse en sistemas educativos sino además en otros ámbitos de la acción estatal. Los autores concluyen que la impresión compartida a lo largo y a lo ancho del globo es que la dinámica ha sido tan veloz y descentralizada que ha dejado a las instituciones tradicionales rezagadas respecto de las nuevas realidades que el mercado fue capaz de imponer.

Por su parte, Burbules y Callister (2001) señalan que, antes de preguntarnos de la conveniencia de la tecnología al servicio de la enseñanza, o si Internet ayuda a los estudiantes a aprender, lo interesante es saber cómo, quién y con qué fines se los utiliza. Afirman que las nuevas tecnologías encarnan un problema de características propias y singulares; que nuestra familiaridad con ciertos objetos, materiales y prácticas –aula, pizarra, manuales escolares– tiende a invisibilizar su condición de “tecnologías”; que estas elecciones deliberadas, que bien pudieron ser otras, reflejan valores y premisas profundas y quizás cuestionables. Advierten que tal “elección” de introducir tecnología en prácticas e instituciones depende de una constelación de cambios activos, pasivos, deliberados, y algunos solo manifiestos en retrospectiva. Por último, descreen que alguna vez una toma de decisión contenga plena consciencia de sus alcances, consecuencias prácticas o de alternativas existentes: “A menudo tal ‘elección’ queda envuelta en cambios secundarios que sumergen en el olvido su importancia” (4).

Por otra parte, en la bibliografía especializada suele brindarse una orientación prescriptiva, de lo que teóricamente debería suceder en las aulas con las netbooks del PCI, omitiendo la complejidad que intento describir. Inclusive, algunos autores observaban factible la configuración de nuevos formatos institucionales centrando sus objetivos en la incorporación tecnológica:

Cuestiones como equidad, calidad educativa, innovación, modernización, apertura, así como de mercado, demanda laboral, brecha digital, desarrollo profesional, entran en un debate que recién se está generalizando en la ciudadanía en general y en el mundo educativo en particular. (Lugo y Kelly, 2011: 11).

Algunos autores utilizaban metáforas catastróficas advirtiendo la llegada de un “Tsunami Tecnológico” (Artopoulos y Kozak, 2011) que presumiblemente “arrasaría con todo” a su paso, incluido por supuesto lo escolar. Ante este tipo de lecturas, emergían preguntas del tipo ¿cómo lo harían? ¿quiénes aparecerían como responsables de la gestión y sus resultados? ¿Era solo una cuestión que resolver únicamente por parte del equipo directivo? ¿Estaba la escuela preparada para tal “Tsunami Tecnológico”? En paralelo, me cuestionaba acerca de cambios en proceso de consolidación devenidos de la reforma educativa, a saber, la obligatoriedad, la inclusión de nuevos contenidos curriculares antecedidos por un proceso de descentralización (véase Dussel y Thisted, 1995) de la estructura escolar en el nivel de educación media, entre otros.

Rockwell (1983) afirma que, si bien está inmersa en un movimiento histórico de amplio alcance, la construcción social de cada escuela es siempre una versión local y particular de tal movimiento; que cada uno de nuestros países de la región muestra una forma diferente de expansión de su sistema escolar público, ligada al carácter de sus luchas sociales, identificables a determinados proyectos políticos, y al tipo de “modernidad” que cada uno propuso para el sistema educativo en precisas coyunturas históricas. Según su postura, las diferencias regionales, las organizaciones sociales y sindicales, donde por supuesto se incluyen a maestros y sus reivindicaciones, las diferencias étnicas, el peso de la iglesia, etc., marcaban, en su extensión local, el origen y la vida en cada escuela. Esa especificidad de los sistemas educativos y de cada escuela, la idea de que cada escuela se construye desde lo cotidiano y no desde la política “desde arriba”, lo consideré al estudiar al PCI.

Para Frigerio (*et al*, 1992) la escuela puede ser un espacio gobernable producto de las acciones de sus agentes, afirmando que el concepto de gestión suele abordarse casi por su permeabilidad hacia lo positivo y benéfico, un concepto que pareciera no pasar de moda. Sin embargo éste compone su complejidad al entrecruzar tres campos de actividades: i) el político, que genera el marco para el servicio; ii) el administrativo, que crea las condiciones

para brindar el servicio; y iii) el profesional, como el que efectúa el servicio. Cada campo concierne a agentes o actores diferenciados, donde a cada uno le son generadas preocupaciones distintas. Desde lo político nos interrogaremos si la escuela ofrece a la ciudadanía un servicio de calidad. Como administradores velaremos por el mejor uso de los recursos que garanticen un buen servicio. Y como profesionales de la educación, nos cuestionaremos sobre nuestras actividades y su impacto en la calidad de la educación. Frigerio y colaboradores detallan un contrato social de la escuela: “cada institución es portadora de un mandato social y tiene la responsabilidad de movilizar los recursos para crear una dinámica interna que permita y favorezca el cumplimiento de ese mandato” (1992: 16).

### 3.4 La cultura e imaginario institucional

Para Frigerio, al definir un establecimiento educativo en particular, solemos recurrir a una “imagen-representación” que se trasluce en nuestro lenguaje al señalar una “personalidad”, o un “estilo” particular. Se trata de un entramado moldeado por los actores, cuyas prácticas son captadas en nuestra imagen-representación que lo mismo incluye aspectos visibles como son el edificio, su limpieza, el comportamiento de estudiantes, pero de igual manera incluye el estilo de vínculos; los modos en que se toman decisiones, es decir, la percepción que sus integrantes tienen de su escuela y de sus prácticas. Estas características particulares es lo que se denomina *cultura institucional*: “una cualidad relativamente estable que resulta de las políticas que afectan a esa institución y de las prácticas de los miembros del establecimiento” (1992: 35), la cual daría la referencia de las situaciones cotidianas, orientando e influenciando las decisiones de quienes lo habitan.

Sin embargo, esta autora afirma que toda cultura se sustenta a partir de un *imaginario institucional*, definición que emerge de distintos campos como la sociología política, el derecho, la filosofía, el psicoanálisis a través de las ideas y conceptos planteados por diversos autores. Esta tesis retoma el concepto de imaginario entendido como “el conjunto de imágenes y de representaciones –generalmente inconscientes– que, reproducidas por cada sujeto y por cada grupo social, se interponen entre el productor y los

otros sujetos tiñendo las relaciones, sean éstas interpersonales, sociales o vínculos del conocimiento.” (1992: 37). Este imaginario matizaría la relación que cada sujeto construye con la institución, con los otros, y con el trabajo específico. De tal forma que “los desplazamientos de sentido que resultan de la actividad imaginaria operan, a veces, sosteniendo y favoreciendo la tarea. En otras oportunidades pueden constituirse en obstáculos para el desarrollo de las actividades” (op. cit).

En el caso de esta investigación, más que encontrar el tipo de cultura institucional ideal, o de emparejar a sus características particulares a cada una de las escuelas relevadas en el campo, retomé estos conceptos para orientarme dentro del contexto particular de cada escuela y para buscar, en sus singulares características de la realidad una mirada contextualizada que rescate las diferencias entre un plantel y el resto. Tal como propone Frigerio, se trata de captar y comprender lo fundamental y propio de un conjunto de instituciones, y desde ese lugar pensar en estrategias más apropiadas para el conjunto.

### 3.5 El cambio escolar: innovación, contexto y parámetros institucionales

*“Desde el análisis político de las reformas, un poco alejado de los procesos escolares, Weiler (1998) sostiene que en contextos de crisis de legitimidad del Estado, la sola formulación de estos programas comporta para los gobiernos un importante rédito político, relacionado con el papel de la educación en las aspiraciones de los gobernados. Por el contrario, su implementación, actividad poco visible para el público puesto que compromete a las instancias internas de la administración, representa excesivos costos políticos. En este juego de costo-beneficio, ubica el autor el reiterado movimiento de dilución de las reformas, o su silencioso abandono por parte del propio aparato que las promueve. (Ezpeleta, 2004: 421)*

La política educativa como área de estudio dentro de las ciencias de la educación ha focalizado la administración y legislación escolar (Milstein, 2009). Ezpeleta (2004) propone a manera de ejemplo, el enfoque y tratamiento de la política educativa mexicana que afectó a la escuela primaria en la década del '90. Su análisis describe ciertos rasgos de la escuela y sus maestros, aunado a las demandas surgidas en la reforma educativa en ese país (Ley General de Educación, 1993). Allí, destaca la desarticulación de las innovaciones con los parámetros institucionales y organizacionales que ordenan el funcionamiento de las escuelas. Señala cómo *el contexto* adquiere relevancia en la configuración de prácticas docentes, y critica el pensar 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, que

particularmente en el área que se desea afectar, funciona con sentidos distintos a los implícitos en la innovación.

En este marco, la innovación aparece como una necesidad para mejorar la calidad educativa. Innovar pareciera plantearse como una indicación prescrita por políticas que dejan por fuera las condiciones reales del trabajo docente. 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 podría producir en realidad una tendencia a resistirlo por parte de actores y estructuras escolares (Huberman, 1973; Fullan y Stiegelbauer, 1997; citado en Ezpeleta, 2004).

En estudios sobre el cambio educativo existe una significativa diferencia entre la región de América Latina y el Caribe y los países desarrollados acerca de la investigación de estos procesos, donde indagar sobre el cambio educativo se ha construido de forma vigorosa contribuyendo a formular o a reorientar las políticas. Sus resultados han descubierto la complejidad y dificultad inherentes a la construcción de esos procesos en las escuelas:

Entre los múltiples afluentes de esa tradición, diversas investigaciones que incorporaron una perspectiva histórica contribuyeron a enriquecerla. Proyectándose sobre rangos temporales de distinto alcance, las preguntas sobre la presencia o integración de innovaciones o reformas en las escuelas, años después de su formalización, condujeron a los hallazgos sobre su fragmentada y escasa repercusión, a la localización de sus vestigios en franjas de planteles donde fueron experimentadas o a encontrar, aisladamente, reformulaciones nunca previsibles desde los modelos originarios. No pocos autores comenzaron a hablar y a estudiar sobre lo que llamaron el fracaso de las reformas (Archer, 1986; Hunter, 1999; Goodson, 1998; Tyack y Tobin, 1994; Tyack y Cuban, 2000; Sarason, 1990; Weiler, 1998 y en distintos textos, Elmore, Fullan, Hargreaves) (Ezpeleta 2004: 404)

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).

A partir de estos hallazgos se sometió a escrutinio las nociones de “aplicar”, “ejecutar” y de “adoptar” innovaciones. Además, el estudio de los procesos en los casos



presentados por Ezpeleta dejan entrever tensiones, contradicciones y vacíos de índole normativa, administrativa y organizacional<sup>16</sup>. En este sentido, el contexto institucional causa relevancia pues ahí se proyectan los llamados de reforma, los lineamientos de programas y sus respectivas innovaciones. La autora encuentra “erráticos caminos del cambio políticamente inducido” como resultado de contrastar esas demandas y las condiciones reales de posibilidad ofrecidas por las estructuras escolares. Se trataría pues de considerar el contexto escolar más allá del enfoque apegado a la lógica interna de la innovación, pues éstas son inseparables de los contextos y procesos institucionales entre los que deben encontrar su lugar y que, por ello, su construcción adquiere un carácter político como las orientaciones y decisiones de gobierno que las originan y como el tipo de estructuras que su realización compromete. Es en el tránsito entre la formulación de una innovación hasta que llega a las escuelas, su circulación por distintos sectores y actores del sistema, inevitablemente la transforma debido a que la naturaleza del objeto ha sido modificada ya en varias ocasiones, pues si hasta ese momento el objeto innovación tuvo una existencia teórica en el discurso de especialistas y técnicos, en la escuela, los maestros son quienes asumen –o se supone que deben asumir– su proyección práctica (2004: 406).

Así, los actores asumirían un rol protagónico en esta cadena al estimar o calibrar su compromiso, ya con credibilidad y/o escepticismo hacia las convocatorias/demandas que reciben. Así, recontextualizar podría convertirse en uno de los caminos, y al parecer, el más acertado e inevitable. En este sentido, señala referentes y problemas asociados a la implementación de las reformas y sus innovaciones: i) uno económico, dirigido a producir cambios estructurales en la provisión de servicios sociales y educativos (Martinic, 2001); y ii) uno pedagógico, que no siempre se articula con el económico y que está referido al tipo de enseñanza deseable, a las estrategias para buscarla y a efectos de la “implantación” en cada país, un referente histórico político propio en la configuración de las escuelas y del sistema que las regula. Ante estas dos aristas es importante de revisar las directivas implícitas en la formulación de las reformas para lograr dilucidar lo emergente durante su implementación.

Las orientaciones de agencias internacionales (Unesco, BID, OCDE, ONU), podrían ejercer influencia no solo técnica sino también financiera sobre los gobiernos, quienes se

---

<sup>16</sup> Ezpeleta realizó una investigación cualitativa en dos programas en México: Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE) (Ezpeleta y Weiss, 2002) y el seguimiento del Proyecto de Gestión Escolar (SEP-DGIE, 1997; Ezpeleta, 2003).

observan obligados a otorgarle una importancia política a la adopción del modelo propuesto por ellas, además de imprimir un paso acelerado a las acciones. Este “interés de Estado”, trasciende el tradicional alcance de las reformas educativas colocando en cuestión a los sistemas educativos, rebasándolo con ello una genuina preocupación pedagógica.

Las directivas de reforma parecieran desconocer el sistema dentro donde se encuentran las escuelas y que necesariamente intervienen dimensiones de tipo sindicales, organizacionales, laborales y no solo las pedagógicas. Estas directivas de reforma resignifican la noción de calidad, asociada esta vez a principios como eficiencia, eficacia y equidad. La reforma en estos casos también agrega una orientación hacia el trabajo colectivo, e involucra en específico la dimensión organizacional de la docencia en la escuela hasta acercarse a un criterio de gestión que destrabe la burocratización del aparato que penetra la vida en la escuela, y que “produzca decisiones oportunas y pertinentes en las distintas jerarquías de sus actores, quienes definirían el sentido y finalidad de sus acciones más que con los rígidos procedimientos de la burocracia” (2004: 410).

De esta forma, es renovada la concepción de gestión anteriormente circunscripta solo al aula, incluyéndola ahora en el plano institucional. Sin embargo, al ajustar las escuelas a un centralismo para el logro de los cambios, estas continuaron reproduciendo tradicionales reglas político-burocráticas anteriores a los años noventa. Esta nueva *gestión institucional* a falta de una estructuración que la sostenga, queda librada a la iniciativa individual de los actores escolares.

Así, la escuela adquiere otras características más allá de una representación social de la escuela como *organización pedagógica*. Se puede reconocer una escuela con rasgos propios de una *organización administrativa* dependiente de una instancia superior que proporciona bases materiales: el sistema; esto habilita que se trate de una *organización laboral*, cuyo rasgo permite hablar de docentes que concurren a la organización y con la cual se relacionan mínimamente ya como profesionales y asalariados.

Estos rasgos y dimensiones operan de forma simultánea en la experiencia del docente mediante una representación que es filtrada por intereses personales que habilitan la apropiación, reconstrucción y construcción de prácticas y sentidos ofrecidos por la cultura institucional (Ezpeleta, 1989; 2004). Se propone entonces que, en este juego de regulaciones, las políticas de reforma interpelan tradicionalmente a la dimensión

pedagógica, planteando un supuesto de que ésta hegemoniza, agota o define la totalidad de su movimiento institucional, cuando la realidad en las escuelas podría proponer otra cosa.

Algunos estudios señalan la excesiva confianza en lo que llaman racionalidad pedagógica, 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 a 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).

Estos estudios exponen un modelo de reforma del tipo “arriba hacia abajo” (Bolivar, 1996; citado en Ezpeleta, 2004); conjugándolo con categorías de Huberman (1973) podría clasificarse como de “origen externo” y producto formulada “por defecto”, es decir, que puede contener una evaluación del “saber hacer” de los actores quienes han construido lo propio en la misma institución. Estos rasgos colocan a los docentes en lejanía de la orientación directa de su trabajo diario; lejanía que ha tendido a tratarse en forma defensiva apelando a explicaciones sobre las actitudes, sin mayores intentos de rastrear los significados –y explicaciones- en el marco de la organización institucional. De tal forma, la implementación como proceso no ha constituido una “categoría” política clara o un “momento” objeto en sí mismo que aborde la construcción de un abordaje para la inducción y aprendizaje de los procesos que se intenta desatar (Ezpeleta, 2004). Esto, por el contrario suele sustituirse por capacitaciones en cascada, la intervención de cuadros técnicos no especializados que eximen de la reflexión sobre su pertinencia o efectividad, lo que a su vez da cuenta de una forma sedimentada con la que operan los sistemas y programas, que se ejecuta como una forma “natural” de representar la implementación.

Desde una mirada que combináse el contexto político-económico de origen –como en este caso es la reducción del Estado–, primero con formas tradicionales de abordaje, la implementación se abordaría con una radicalidad y densidad con referencia al cambio en la escuela, y en segundo término, con una urgencia tanto en la operación como en la búsqueda de resultados. Pareciera que se trata de cambiar de raíz aspectos sustantivos del trabajo y de la representación que los sujetos sostienen de su propio trabajo, sumado a intentar hacer

todo al mismo tiempo. Una densidad acentuada en que esa simultaneidad implica la búsqueda de cambios profundos en diferentes órdenes y niveles de la vida escolar.

La urgencia se entiende como expresión de una dinámica política (a nivel Estado) acelerada por lógicas económicas. Esto anudaría una multiplicación de innovaciones e iniciativas para dar forma a distintas propuestas habitualmente no coordinadas entre sí, a las que le asisten fuentes diversas –autoridades federales, estatales, o agrupaciones sociales que pueden superponerse entre sí y con respecto de las prescripciones curriculares–. Se trataría entonces de una urgencia que “no deja tiempo” para consolidar sus componentes. El factor tiempo participa al medirse en plazos en los cuales habrá que “encontrar resultados” a poco tiempo de echar a andar las innovaciones. Esto trae como consecuencia que la evaluación y la rendición de cuentas se burocratiza y trivializa en proyectos que ven en la urgencia, un camino a resolver transformaciones culturales con fórmulas burocráticas. Es así como la urgencia se transforma en “categoría constitutiva” del proceso de reforma. Y agrega:

La investigación señala que si hay un atributo reconocible en las modificaciones de la escuela es su lentitud; que los cambios suceden como expresión de pequeñas construcciones internas o influencias externas en tanto logran redefinir sentidos, prácticas o normas; que no suceden en forma simultánea y masiva sino dependiendo de la variable capacidad de los planteles para innovar y de las condiciones de asimilación que les permita su configuración histórica (...) las estructuras presentes contienen y condicionan la posibilidad de cambiar (Archer, 1986; citado en Ezpeleta, 2004: 418).

Archer no niega la posibilidad de cambio, pero sí va en contra de la idea de una total flexibilidad de la estructura institucional como producto histórico y cultural cargada de sentidos, enfatizando la necesidad de un tiempo de procesamiento necesario para rearticular la estructura y constituyéndose este en una dimensión clave para sostener procesos que se pretenden sustantivos. Los sistemas educativos cambian y, en sucesivos “ciclos” de amplia extensión temporal, van incorporando modificaciones que los rearticulan dando pie a que las estructuras presenten, contengan y condicionen la posibilidad de cambiar. A las anteriores características –radicalidad, urgencia y burocratización– se agrega un *movimiento de evasión* referido a las bases estructurales del trabajo en la escuela, para no tocar regiones posiblemente conflictivas de la propia estructura. Esto es, si bien puede existir una heterogeneidad en las escuelas, no significa que cada una se autodefina en su totalidad, sino que en forma singular, ellas construyen una identidad propia llegando a generar reglas nuevas *sobre las reglas básicas que les dan existencia*. Así, las escuelas no

se inventan solas, tienen un margen para acentuar, voluntaria o involuntariamente, algún perfil que las diferencie de otras y que en segunda instancia lleve tanto a padres de familia o funcionarios a distinguirlas como “buenas” o “conflictivas”.

En ese margen estas articulan su identidad donde actúan factores no previsible; la vulnerabilidad de este margen puede dar cabida a intereses profesionales que podrían producir una apertura hacia las innovaciones. Algunas innovaciones tienden a asentarse dentro cuando se muestra receptivo, obviando atender otros factores –normativos, sindicales, administrativos organizacionales y laborales– que estructuran la vida institucional. En este sentido, analizar la implementación de las innovaciones en el contexto de una reforma requiere identificar la implementación como parte sustantiva de las propuestas de cambio y de carácter organizador.

En este sentido, la implementación es solo una parte, sin duda indispensable, de su puesta en marcha. Inducir un cambio en las prácticas compromete necesariamente otros factores que en la configuración histórica de la escuela, afectan y se ven afectados por las nuevas formas y dinámicas de actuación. Los nexos no pedagógicos que unen a la escuela con el sistema y que pautan sus sentidos y prácticas, son parte fundante y constitutiva de la cultura que ha sido forjada por ella misma: se trata de esa misma cultura la que se intenta cambiar.

A través de las palabras de Ezpeleta intentó exponer que, la lógica de pensar a la innovación desde sí misma no tomaría en cuenta el tratarse de inducir nuevas dinámicas dentro de un organismo que ya está funcionando, y donde el área específica que se pretende afectar hace lo mismo pero con sentidos distintos a los que se busca inducir. Ezpeleta propone configurar un sentido de la innovación que, por un lado incorpore el momento de la implementación como parte de su mismo proceso, y por otro, que tome en cuenta y se abra a la trama de aquellos aspectos normativos, organizativos, culturales, laborales que condicionarán su apropiación (2004).

La innovación y la implementación pasan por distintos órdenes de la trama institucional –procesos, procedimientos, regulaciones, reglamentos–, cuyo cambio implica distintos rangos temporales e instancias que le den solución. Así un plan que incorpore tecnología en las aulas requeriría tocar esos distintos órdenes, como pueden ser horarios, espacios, tareas y responsabilidades de la institución y de sus actores. Contradiendo a

quienes prevén el cambio en los formatos institucionales como algo del tipo estímulo-respuesta, no puede aspirarse a modificar la trama institucional desde una o varias innovaciones –Ley de Educación 26.206 y el PCI, por ejemplo– mientras intentan desarrollarse; lo que se propone entonces es localizar sus engarces para hacerlos visibles y analizables, y entonces analizar el momento cuando el sistema muestre disposición a dar otros pasos que mejoren a las escuelas, sin existir garantía de que esto suceda. Pues la escuela es reconocida por la teoría de las organizaciones como una estructura “flojamente acoplada” o articulada, de tal forma que se complica la plena conexión ante el desafío que implicarían la inclusión de netbooks en la escuela. Finalmente, la autora nos propone:

Centrar la mirada en el establecimiento como el lugar donde se produce la educación, significa un importante avance en la visión política del quehacer pedagógico; pero que reducir la visión del establecimiento al solo quehacer pedagógico, entraña el peligro de un freno estructural al cambio de la escuela.” (2004: 421)

En los capítulos siguientes, expondré cómo mis preconcepciones en el campo fueron enriquecidos por ciertas experiencias, y desbordados por otros relacionados con los avatares de la investigación en mi intención de cartografiar la inclusión de las netbooks en escuelas secundarias en el conurbano bonaerense.

## CAPÍTULO 4. LOS AVATARES DEL CARTÓGRAFO.

Ingresar a las escuelas de San Isidro fue una historia particular. En ocasiones, con una breve presentación accedí a instalaciones, aulas, instancias de formación y asambleas distritales. Este “acceso fácil” me reveló significativas diferencias respecto a cómo sucede en México, donde burocracia y restricción caracterizan el acceso a las escuelas. De modo vertiginoso documenté *confesiones* y opiniones acerca de la implementación del PCI. En contraparte, hubo situaciones hostiles donde se cuestionó con sorna acerca de qué podría lograr investigar “si realmente no se hace nada con las netbooks” (Directora de escuela “Villa Adelina”, charla de presentación, 28 de febrero de 2013).

A continuación, sumo nuevas preguntas a las originalmente planteadas en el proyecto de investigación, e incluidas en el capítulo anterior. Seguido a esto, explicitaré los criterios aplicados al seleccionar la escuela de anclaje. Mostraré en movimiento aspectos constitutivos del diseño metodológico producto de tomar decisiones durante el trabajo de campo, entre ellas las unidades de análisis, las técnicas de relevamiento y los conceptos sensibilizadores.

### 4.1 Recorrer los barrios y encontrar escuelas

Los barrios de Vicente López y San Isidro concentran una gran actividad comercial y cultural traccionando el desarrollo de la zona norte del GBA. Esta zona urbana de alta densidad poblacional se caracteriza por la proximidad entre sectores socioeconómicos precarios y de alta vulnerabilidad social, con estratos socioeconómicos de clase media y alta que la convierten en un interesante espacio para el estudio de lo acontecido en el interior de sus escuelas públicas. Ubicar este estudio etnográfico en una escuela de esta zona implicó recorrer cada una de sus localidades. Ambas municipalidades pertenecen a la

Región 6<sup>17</sup> constituida además por las municipalidades de San Fernando y Tigre, respectivamente (Ver Gráfico 1).

El relevamiento consistió en ubicar y visitar escuelas que contaran con los recursos del PCI hasta seleccionar aquella que ofreciera datos con relación a mis preguntas de investigación; en contraparte, aquellas que no hubieran recibido aún el PCI permitirían construir una idea más acabada de espacios y rasgos particulares de la escuela secundaria en esta zona del GBA. Inicé con ubicar sus domicilios mediante la página web de la Dirección General de Escuelas y Cultura, y el Consejo General de Educación y Cultura. Sin embargo, desde la primera escuela visitada opté por construir mi ruta al consultar directamente a porteros, docentes y directivos.

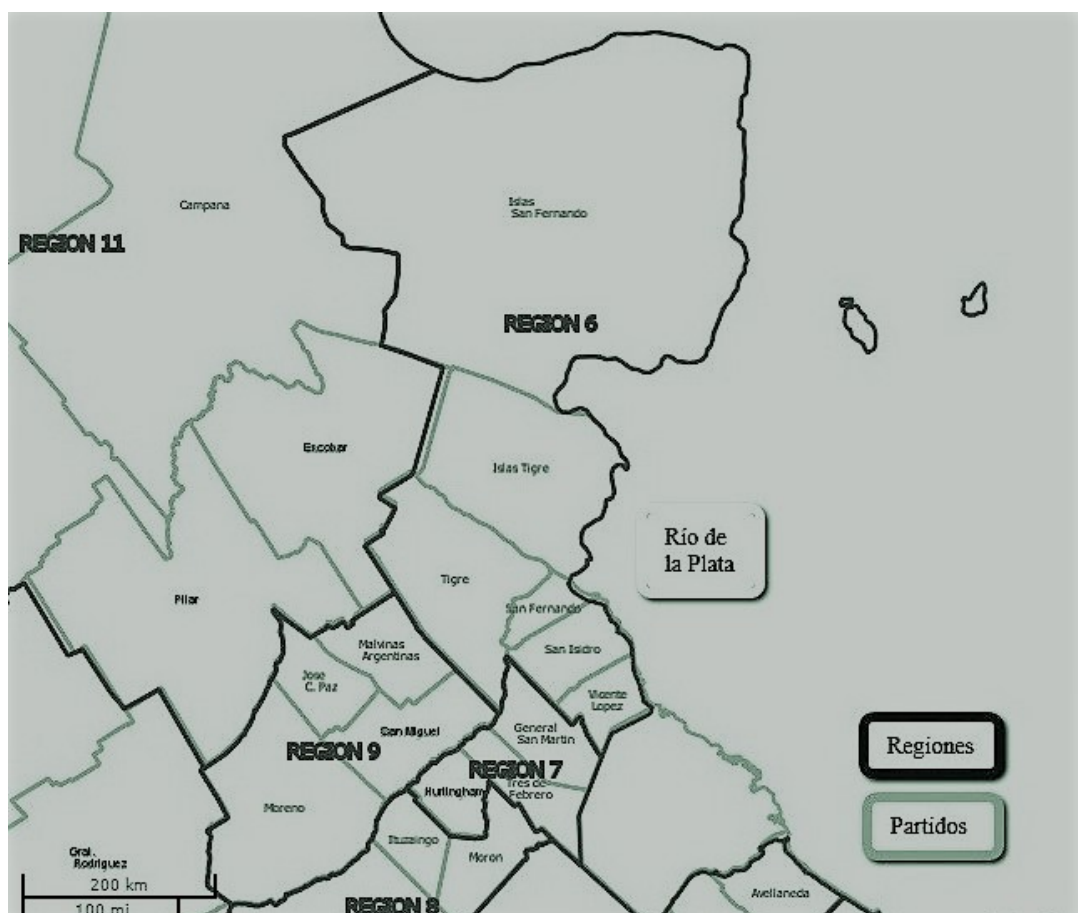


Gráfico 1. Alcance de Regiones Educativas

Elaboración propia. Fuente: Dirección General de Cultura y Educación.

<sup>17</sup> Cada Región Educativa es definida por decisión de una autoridad en relación con la conducción, planeamiento y administración de la política educativa. Delimita unidades espaciales de acuerdo con un programa de acción. Actualmente existen en la provincia de Buenos Aires 25 regiones educativas.



Relevé rasgos del escenario social circundante en cada escuela recorriendo sus calles perimetrales. Pese a la poca distancia entre un establecimiento y otro, sus diferencias eran muy significativas respecto de las características socioculturales de la población atendida y sus condiciones materiales. Un primer hallazgo fue reconocer que para noviembre de 2012 existían escuelas dentro del distrito de San Isidro que aún desconocían cuándo sucedería “la llegada de las netbooks”. De mis lecturas y de lo dicho por actores en el relevamiento destacaba la inversión económica realizada, y lo necesario para adaptar el modelo Uno a Uno a gran escala; la necesidad de establecer sinergia entre instancias gubernamentales, autoridades locales, y el involucramiento de actores escolares con necesidades de formación docente.

A partir de estos hallazgos en el campo y en la bibliografía, bosquejé tipologías de análisis posibles centrado en el rol ocupado por equipos directivos como responsables de gestionar administrativa y pedagógicamente sus escuelas. Específicamente, contacté a quienes sostenían una participación estratégica tanto en la gestión administrativa y/o pedagógica como también de incluir tecnología en la escuela. Basándome en cierta bibliografía especializada pensaba que quizás ellos serían quienes definirían un determinado lugar para los artefactos tecnológicos en función de parámetros construidos no solo por el Programa, sino también por la cultura institucional del establecimiento. Algunos autores proponen que de esta forma se construyen modos particulares de apropiarse o de rechazar el cambio escolar, en correspondencia con el lugar que cada actor ocupa dentro del contexto institucional y en el marco de la micro política escolar (Ball, 1989; Frigerio, 1993). Cabe señalar que en principio ingresé al campo con la orientación de encontrar aquello que cierta bibliografía denominaba “equipos de conducción” y/o “nuevos formatos institucionales” (Kelly y Lugo, 2011). Basado en esa lógica, me enfoqué en “observar, describir y analizar” la interacción entre sus integrantes, sus encuentros y desencuentros con la tecnología, además de su cruce con otras tareas y dinámicas que construían su cotidiano escolar.

En la puerta de cada escuela, tras una breve presentación donde mencionaba mi procedencia y qué institución enmarcaba mi trabajo, consultaba al portero/a con un simple “*Disculpame ¿sabes si ya llegaron las Netbooks a esta escuela?*”. Algunas veces

respondían con una mirada de extrañeza desconociendo datos acerca del tema, optando por invitarme a consultarlo directamente en la dirección del plantel, mientras yo continuaba con preguntas de forma tangencial; inclusive consultaba a docentes próximos a ingresar o salir del plantel. Mis consultas eran a manera de charla acerca de la cantidad de alumnos atendidos, nombre del encargado de la sala de informática, oferta de orientaciones curriculares, características edilicias, turnos impartidos, y demás datos con los cuales nutrir una matriz que posteriormente sirviera para valorar aspectos de “la muestra” que iba construyendo. En ocasiones mantenía solo la charla en la entrada y otras directamente ingresé al plantel, sin conseguir más que datos personales de las autoridades.

Por lo anterior, *documentar* significó tomar fotografías de la fachada de cada escuela, de su cartel principal que contenía el nombre, clave escolar, turnos y niveles. Estas imágenes y otras conformaron un archivo revisitado cada tanto, pues contribuían a construir reflexiones o recordar detalles que, por la vertiginosidad de los hechos, escapaban a mi atención flotante y a mis notas en el diario de campo. Así conocí las distintas nomenclaturas que poco a poco comprendí como el resultado del paso de las políticas recientes: ESB, EEM, EGB, Polimodal. Estructuras y modificaciones de las que emergieron nuevas preguntas acerca del estado actual de la escuela secundaria bonaerense, de cómo cada escuela pareció experimentar su propio recorrido al paso de las reformas. Por momentos “todo” parecía tener que ver con “todo”. Si en el plantel relevado se contaba con las netbooks, consultaba principalmente su fecha de recepción, pues este dato correspondía a una de mis hipótesis acerca de que, a mayor temporalidad de recepción, mayor probabilidad de relevar evidencias y acciones más ricas tendientes a su incorporación; además preguntaba por sus impresiones acerca del PCI intentando caracterizar datos *a priori* insospechados.

Mi desconocimiento e ingenuidad de leer críticamente la bibliografía emitida por el PCI, me llevó a consultar por el “equipo de conducción”, es decir, por la cantidad, nombre y puesto de quienes gestionaban el PCI dentro del plantel sin encontrar evidencia de tal equipo, pues se solía mencionar como responsables del Programa al director o al EMATP del plantel.

El director de un plantel con especialización en Música y Artes me dio los datos para contactar a la inspectora distrital a cargo para obtener datos concretos de escuelas que

ya habían sido beneficiadas por el PCI. Sin embargo, mi decisión fue la de acudir al Consejo Escolar ya con el dato preciso de una escuela extraída de mi relevamiento y evitar así el sesgo de una adjudicación arbitraria desde las autoridades distritales. El criterio de selección establecido fue ubicar una escuela de contextos institucionales favorables; entendía por contexto institucional favorable una diferenciación con el resto de escuelas cuyo rendimiento académico y administrativo se caracterizara por un buen desempeño y organización de sus procesos y de los actores involucrados. Nuevamente, mi hipótesis suponía que tales características permitiría encontrar evidencia de usos y recursos pedagógicos más ricos, ayudándome a enfocar mejor la problemática presentada como objetivo de investigación. Aun cuando mi relevamiento no implicara un trabajo exhaustivo al interior de las escuelas, sí me permitiría conocer la factibilidad para su realización posterior.

#### 4.2 La Escuela 1: documentar la llegada de las netbooks

Llegué a la Escuela 1<sup>18</sup> en Noviembre de 2012 al recorrer la localidad de Martínez. Ubicado en una de sus principales avenidas, su edificio ocupaba la cuarta parte de una cuadra completa compuesta de dos plantas: la planta baja ocupada por una escuela primaria, y la planta alta ocupada por la Escuela 1, contando con el patio escolar como área común. Al hacer contacto, sus autoridades desconocían la fecha de recepción de netbooks, y ciertamente al igual que otros establecimientos, la desestimé por no contar con ellas. Sin embargo, y como ya señalé en el capítulo anterior, días después conocí por casualidad en otro ámbito a Sonia, tesorera de su Cooperadora. Además de compartirnos nuestros datos de contacto, allí me comentó: *“la directora ya hizo llenado de datos en la página”*<sup>19</sup> (Sonia, Tesorera de Cooperadora, Escuela 1, noviembre de 2012) pero señaló que aun desconocían

---

<sup>18</sup> Bajo el pseudónimo de ‘Escuela 1’ protejo la identidad de las instituciones y actores contactados/as en ella; cada uno/a sumaron datos en distintos sentidos y momentos. Es por ello que en esta tesis cuando se hable de Escuela 1, se hará en relación a la capacitación impartida por el RTT al momento de llegar los recursos del PCI al plantel, así como a los procesos para el otorgamiento de licencias, activación y desbloques de netbooks, y no así del trabajo posterior con las netbooks.

<sup>19</sup> El “Aplicativo” de Conectar Igualdad es un espacio virtual de gestión utilizado por la persona que cada escuela designa como responsable del PCI. Allí se realiza el llenado de datos generales del plantel, personal docente y no docente, y alumnos a través de distintos formularios (contrato de comodato para alumnos y docentes, cambios de escuela, etc.), y solicitudes de servicio técnico.

fecha de llegada de las netbooks, pese a que la directora personalmente ya lo había consultado tanto al Consejo Escolar de San Isidro como a la Administración Nacional de la Seguridad Social (ANSES). Días después, recibí una llamada de Sonia diciendo que *al día siguiente* llegarían las netbooks, invitándome al evento para comentar con su directora acerca de mi investigación; me pidió llevar una cámara fotográfica para “*documentar todo lo que suceda en la entrega de las netbooks*”.

La idea de construir una memoria y una documentación justo en el momento que suceden los hechos, así sea un investigador prácticamente desconocido para ellos, suena extraña. Pero debido a sus referencias académicas relevadas en nuestro primer encuentro aminoraron mi sorpresa: Sonia era egresada y docente con licencia en la Facultad de Arquitectura de la UBA; interesada en la fotografía, el cine y edición de video; sus dos hijos cursaban primero y cuarto año en la Escuela 1, y pese a su corta edad habían sido premiados internacionalmente por filmes bajo su producción y dirección. Esos conocimientos eran adquiridos en una escuela-taller<sup>20</sup> a la que acudían por las tardes en la Municipalidad de Vicente López y no propiamente fueron conocimientos adquiridos en la Escuela 1. Al momento, desestimé este dato debido a mi interés en seleccionar una escuela como anclaje para mi investigación. Sin embargo, esto demostraba parte de las condiciones reales en torno a la alfabetización e inclusión digital y mostraba que hasta ese momento – aun sin realizar un trabajo exhaustivo al interior de ellas–, el discurso tecnológico parecía no ser reproducido por los agentes contactados hasta ese momento, aun cuando observé en sus veredas cómo sus estudiantes utilizaban teléfonos inteligentes, planteando la pregunta sobre cómo encararía la escuela este nuevo escenario del ethos digital. Así, la solicitud de Sonia también podía indicar que los actores de la escuela tenían expectativas altas con la llegada de las netbooks y querían dejar registro de ese proceso.

---

<sup>20</sup> En el sitio web del Taller de cine “El Mate” se puede leer la siguiente descripción: “Espacio de creación audiovisual gratuito para niños y adolescentes en la provincia de Buenos Aires, Argentina. En actividad ininterrumpida desde 1987, se ha constituido en modelo de trabajo y método para la formación en arte y comunicación. La tarea está planteada con el modelo de escuela abierta de modo que los chicos puedan asistir, si lo desean, varios días a la semana”. Para más información se puede acceder a <http://www.tallerelmate.com.ar#!/-escuela-de-cine/>.

#### 4.2.1 “Yo creo que venimos por la compu de los pibes y nos vamos”

A las 7:45am de ese día, me detuve una cuadra antes de llegar a la Escuela 1 para tomar algunas fotografías desde donde logré ver pocas personas, estudiantes con mochila a sus espaldas, justo en la vereda frente a la puerta; en su mayoría parecían ser alumnos. A las 8am, llegué a la puerta del plantel donde me encontré con Sonia. Allí, me presentó a su directora y curiosamente me observé exponiéndole de qué versaba mi investigación en plena vereda, entre el bullicio generado por estudiantes y padres de familia. Sonia me indicó que aguardara ahí, mientras se incrementaba el número de estudiantes y padres en espera de las netbooks. Entre tantos diálogos, presté atención al de unos padres de familia diciendo “yo creo que venimos por la *compu* de los pibes y nos vamos; no creo que haya clases con todo este quilombo”. Esto quizás mostraba lo sorprendente que había sido también para ellos la convocatoria de ese día. Mientras esto sucedía, Sonia iba y venía: hablaba con los padres mirando su reloj incesantemente: “ya viene el camión de ‘OCA’ que traerá una cantidad de netbooks pero solo se les entregará a los alumnos de la básica”<sup>21</sup>, me dijo con sigilo al oído. Si bien yo había acordado con Sonia “documentar” la llegada de las netbooks, su directora se acercó para invitarme a formar parte de la jornada de ese día, es decir, a integrarme a ella y sus docentes para recibir las netbooks. Allí experimenté el concepto de *Serendipity* abordado por Fine y Deegan (1996) al referirse a que estas circunstancias se alejan del rol de lo divino como causa, y en cambio argumentan que la ‘causalidad’ dentro de las investigaciones cualitativas es el resultado de cruces singulares y contingentes entre lo planeado y el azar. Mediante este proceso el investigador podría acceder a un conocimiento significativo en relación con los objetivos de la investigación. Acepté su invitación y junto al resto esperé el camión de mensajería.

Mientras tanto, el personal de limpieza continuaba su trabajo en la vereda, puertas y ventanales externos del edificio sin lograr maquillar el desgaste de pintura y grietas en las paredes de su fachada. Por un lado, me conmovía observar a Sonia y su directora junto al

---

<sup>21</sup> En una entrevista realizada posteriormente a una docente con parte de su carga laboral en ese colegio, esta me comentó que las netbooks para el nivel superior llegaron hasta octubre de 2013. Conforme avancé en mi investigación pude entender el trámite que las escuelas deben seguir para recibir las netbooks a sus alumnos. Cada escuela debe realizar este trámite y la responsabilidad suele recaer en el EMATP de la escuela, o ante la falta de este, el director del colegio es quien realiza la solicitud en la página de Conectar Igualdad y hace entrega a cada alumno de un formulario en el cual tiene valor de contrato o comodato. Una vez que el alumno ha terminado sus estudios, y si ha acreditado todas las materias, la netbook es cedida por parte de la escuela y pasa a ser propiedad del estudiante.

personal de limpieza en su labor de contener la espera de alumnos y un número reducido de padres de familia, ansiosos por recibir sus netbooks. Por el otro, me preguntaba acerca del impacto real en los aprendizajes del alumnado al no contar con instalaciones en buen estado, pues consideré que contar con condiciones edilicias medianamente resueltas podría habilitar otro tipo de prácticas educativas, o simplemente permitiría distinguir al alumnado entre el espacio físico escolar, en comparación con lo que podrían observar en sus barrios de procedencia caracterizados por un extracto social carenciado, así me lo confirmaba Sonia durante nuestra espera<sup>22</sup>. Sin embargo, al ingresar al edificio mi sorpresa fue aún mayor debido a las precarias condiciones del mobiliario y las aulas (Ver Imágenes 1 y 2).



Imagen 1. Condiciones edilicias. Aulas de Escuela 1

Cuando el camión de OCA llegó, su personal desendió para abrir las puertas traseras dejando ante la vista de todos, columnas de cajas de distinta altura que contenían las netbooks. Las expresiones de alumnos, docentes y padres de familia variaban; algunos sonreían y otros parecían ver con incredulidad la situación. Allí, rápidamente la directora me reafirmó la invitación a formar parte del equipo compuesto por una profesora de biología, un preceptor de ciclo básico, la encargada del quiosco de la Escuela 1 y, ante la falta de uno de base en el plantel, se requirió de un EMATP de otra escuela. Nos dispusimos a ingresar las cajas en el SUM donde se previó minutos antes ingresarlas y organizar cantidades por aula y grupo. Allí, entendí que no solo se cubriría el ciclo básico a cargo de la Escuela 1, sino que además llegarían posteriormente al nivel superior, el cual dependía

<sup>22</sup> En sus barrios tanto servicios públicos como el desarrollo urbano solían ser deficientes, al provenir algunos de villas de emergencia como el “El Congo” ubicada en la zona centro de Martínez y “La Cava” en la zona centro de del partido de San isidro.

de su propio equipo directivo. Esta misma subdivisión administrativa la encontré en dos de las siete escuelas relevadas.

Un representante de OCA pidió a la directora supervisar el total de cajas entregadas. Allí, en el circuito camión OCA-SUM, observé el documento de entrega-recepción que debía firmarse por el director de escuela y representantes de ANSES y OCA, además del documento de comodato firmado por padres de familia y estudiantes que debían entregar en la escuela para acceder a la posesión del dispositivo. Cada uno contenía datos personales de estudiantes, padres, alumnos y autoridades del plantel, entre otros.

#### 4.2.2 La RTT en la Escuela 1: la formación docente para el uso del Piso Tecnológico

Mientras en el SUM del primer piso Sonia coordinaba la entrega de netbooks junto a la directora y personal de intendencia, en la Sala de informática del segundo piso del edificio la Quiosquera, ambos docentes, el EMATP y yo asistimos a la sala de informática a capacitarnos en el uso del Piso Tecnológico –Servidor, Puertos de Acceso (AP) y Cableado– a cargo de un Referente Tecnológico Territorial (RTT) del PCI, quien modeló y explicó cada componente, y posteriormente describió los procesos para completar la Activación, Asociación y Desbloques de netbooks. Allí, realizó comentarios y aseveraciones que me dejaron entrever su impronta, la política como discurso señalada en apartados anteriores, a través del rol técnico que este desempeñaba. Por último, nos recomendó asistir al V Congreso de Conectar Igualdad, región centro, al que asistí posteriormente.

Este pequeño grupo de docentes y agentes externos aparecíamos en escena como ‘equipo de conducción’, quizás no con plena consciencia, asumíamos en ese momento responsabilidad de recibir y gestionar el Programa. Quiosquera e investigador participábamos de una actividad con relevancia pedagógica y administrativa, habilitados por la directora y percibidos por el resto de docentes como agentes que, a decir de la profa. de Biología, “ustedes conocen de qué se trata todo esto” (Profa. de Biología, Capacitación de Piso Tecnológico, Noviembre de 2012, Escuela 1). Tres circunstancias pueden destacarse: la primera, la Escuela 1 no contaba con EMATP. Por ello la presencia y apoyo

de un EMATP de otra escuela. La segunda, la razón que dio la directora para incluir a la Quiosquera fue: “*alguien debe cubrir el rol de EMATP de la escuela (...) ella cuenta con conocimientos informáticos, además tiene un cibercafé y fotocopiado, cosa no menor*”. (Directora de Escuela 1, charla informal, noviembre de 2012). La tercera cuestión es que, ese día el puesto de EMATP se cubrió con personal de otra escuela. Esto aparecía como una acción pasajera y aparentemente no anticipé qué pasaría en el futuro, pero ciertamente hablaba de una ambivalencia e indefinición en el presente.

Es interesante detenerse en la confluencia entre saberes tecnológicos y cibercafé. La actividad dentro de un cibercafé es abordado en la obra de Cristina Fuentes, *El edén de los jóvenes* (2012), en cuyo postfacio a cargo de Dussel, se plantea que estos espacios se han configurado como espacios privados de interés comercial que incorporan una dimensión pública y comunitaria en el cual la tecnología genera cierta *socialidad*<sup>23</sup> que convoca y obliga a convivir con otros cuerpos. En la escuela también puede verse un fenómeno similar. La Quiosquera se convierte en “mediadora” de saberes no solo como encargada de un cibercafé sino que además se torna en un agente escolar. Puede observarse que, al menos en este caso, la escuela no “termina” exactamente en sus agentes escolares o en los límites conocidos, sino que tiene bordes porosos y que éstos van cambiando. Por supuesto, otro indicador de esta porosidad es la propia presencia del investigador que, validado solo por la directora y no por el Consejo Escolar distrital, se convierte en un observador-participante, y casi inmediatamente en un “próximo capacitador” dentro del plantel. No es menor cómo confluyen por momentos mi presencia como investigador, otras veces percibido como experto en el tema, y otras veces como posible “espía” de la gestión central del PCI, como sucedió cuando Silvia, la secretaria académica de la Escuela 3, me ordenó anotar en “mi libretita” sus demandas.

Mientras en el SUM se realizaba la entrega de netbooks, en la sala de informática nos disponíamos a recibir capacitación para conocer y manejar el Programa. Todo se tornaba vertiginoso y por momentos parecía cómico. Sonia me dijo que aproximadamente un mes atrás personal del PCI había instalado los recursos de cableado, puertos de acceso y el servidor que ahora se nos mostraba. Mientras el RTT preparaba su exposición, yo

---

<sup>23</sup> La autora retoma la definición de socialidad de Rossana Reguillo (2008), que a su vez la toma de Michel Maffesoli y Jesús Martín-Barbero, para referirse a los modos de estar haciéndose de una sociedad, los modos de estar juntos. Reguillo la distingue de la sociabilidad, que es la sociedad estructurándose y organizándose. Así, el “modo de estar juntos” en las plazas y los cibercafé no siempre conforma vínculos más estables pero sí configura recorridos y redes.



anotaba en mi cuaderno características de la Sala de Informática: mesas en todo su perímetro con gabinetes de computadoras; un espacio limpio pero descuidado en la colocación del mobiliario y equipos; cada monitor y su CPU estaban cubiertos con protectores de plástico, destacando una mayor cantidad de estos últimos. En las paredes se exponían afiches con contenidos de otras asignaturas. Uno de ellos mostraba las partes de una computadora, mientras en una mesa se encontraba una maqueta de una computadora hecha de cartón, la cual inferí formaba parte de los recursos y actividades que en esa sala se enseñaban.



Imagen 2. Condiciones edilicias. Sala de Informática de la Escuela 1

La capacitación inició, al acercar cada uno su silla al perímetro del escritorio donde se posicionó el RTT, quien tenía a pocos centímetros detrás de suyo el gabinete que resguardaba el servidor. Con un mate para compartir al centro del escritorio, la RTT dijo ser representante de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), y que específicamente conformaba el Equipo Técnico Territorial (ETT) del PCI, y además dijo ser capacitadora en el CIIE dentro de la Región 6. Allí nos invitó a participar en el V Congreso Regional de Conectar Igualdad donde impartiría algunos talleres: “Entre paréntesis, ¡anótense en el

congreso!, voy a dar taller en el congreso ¿eh?.. en el uso del SAMBA<sup>24</sup>, y soy RTT, ¿ya sabían? ¿No les conté? Entré al CIIE como capacitadora. El congreso es en la Universidad de San Martín”. (RTT, capacitación de piso tecnológico en Escuela 1, noviembre de 2012).

Su exposición acerca del hardware, que duró alrededor de 40 minutos, inició de la siguiente manera:

“Bueno, a ver... toda máquina que está en la escuela se tiene que asociar al servidor. ¿Qué significa que esté asociada al servidor? Que esté conectada al ‘servidor de seguridad’ que es un programa que hace... que las protege si algo anda mal [inaudible], también eso se puede utilizar como forma de atraer al chico; si ustedes tienen deserción, le dan ‘certificado’ a pocos días ¿sí? Entonces se le va a bloquear la máquina y va a tener que volver, tiene que volver (inaudible), entonces sirve para eso, para la estrategia de ‘el chico en la escuela’.” (RTT, capacitación de piso tecnológico en Escuela 1, noviembre de 2012).

En ese momento vi con aceptación esta aseveración. La idea de que las netbooks podrían afectar positivamente el tema de la deserción escolar; yo lo daba por hecho, con un análisis tan lineal como simplista, y celebratorio. El RTT describía de la certificación como un elemento central del procedimiento para iniciar el PCI en las escuelas:

“¿qué significa dar certificado? Es una parte de este programa, del servidor de seguridad, que lo que hace es emitir un certificado que la máquina toma ¿sí? Para que, si no está conectada al servidor, se bloquee en esa fecha ¿cómo puede ser que no esté conectada al servidor? que el chico no traiga la computadora a la escuela; que la traiga y no la conecte a una AP [Access Point] o que directamente no la traiga. (...) ¿Cómo pueden evitar ustedes laburar más de la cuenta? Enseñándoles a los chicos que se tienen que conectar a una AP”. (RTT, capacitación de piso tecnológico en Escuela 1, noviembre de 2012).

Todas las preguntas eran emitidas y respondidas por el propio RTT, hasta llegado el punto de consultar si alguien de los presentes sabía lo que era una AP. Sólo el EMATP contestó un escueto: “*es un Access point*”, seguido por la Quiosquera: “*eso que está allá arriba*”, señalando el AP colocado para cubrir la Sala de informática, mientras el resto escuchábamos y observábamos la AP detenidamente. La RTT continuó:

“Sí, AP: Access Point. Es ese aparato que permite la conexión de las computadoras con el servidor ¿sí? A través del Wi Fi, ¿ok? Los chicos van a ver, cuando vean en sus netbooks, que tienen varios AP, [ellos] se tienen que conectar al que corresponde a su salón y alguno que otro más por cualquier eventualidad. Hacen una conexión automática que después voy a señalar.” (RTT, capacitación de piso tecnológico en Escuela 1, noviembre de 2012).

---

<sup>24</sup> El SAMBA es un protocolo de archivos compartidos que forma parte de los elementos sobre los que se apoyaban los EMATP en las escuelas para gestionar el uso del piso tecnológico. Tal como explicaré más adelante, el SAMBA se convierte en una herramienta de mucha utilidad como alternativa de trabajo para las escuelas al no depender de la capacidad de banda ancha al momento de compartir archivos de mayor “peso” como lo son los de video o audio.

Ahí se generó el siguiente diálogo:

ProfeBIO: ¿Dos 'AC'? (sic) ¿sugerís 'hacer' dos ?

RTT: Dos o tres, y si quieren pueden poner todos los AP [de la escuela] no hay problema porque el chico mientras se va desplazando dentro de la escuela.../

Preceptor: ¿Hay uno por aula... es? ¿no es que haya uno general para todos, sino que es uno por aula?

RTT: Es uno por aula y a veces hay también en dependencias así que hay de sobra; pero siempre que estén 'colgados' a un AP, el chico siempre va a tener la máquina conectada y no va a haber problema por tener que 'resetear' el certificado, siempre va a estar actualizado. Así que... bueno... para ingresar al servidor.../

ProfeBIO: ¿Qué sugerís el certificado, de cuantos días? ¿Por cuánto tiempo?

RTT: Máximo un mes. Lo máximo es un mes. Ahora lo vamos a dar a marzo [2013] porque ya.../

ProfeBIO: Sí porque también hay clases/

RTT: No los quiero volver locos, o sea, como caso excepcional. ... en vacaciones de invierno, quince días antes de las vacaciones, ya damos certificado para agosto, para la vuelta; en vacaciones de verano vamos a entregar hasta la última semana de clase, vamos a dar un certificado...o sea, nos aseguramos que el pibe venga esa semana, por eso 'una semana antes' ¿sí?

ProfeBIO: Por eso, pero nosotros se la colocamos a marzo, pero no le decimos que es hasta Marzo ¿no?

RTT: [Los alumnos] lo van a ver; así que sí, lo van a ver, eso lo pueden ver en cada máquina ¿sí? [ahí, me dirige una pregunta]- ¿ustedes no tienen todavía el sistema implementado?

Investigador: No; a nivel federal, no. Se hace por colegios, por otro tipo de sistema.../

RTT: Ah, ¡direccionado!, no a nivel de todo el país. Bueno, ojalá porque te digo, bueno... soy profesora de informática [y] daba clase con '486kb'; se imaginan, esto para mí es una felicidad...

(Capacitación de piso tecnológico en Escuela 1, noviembre de 2012).

Los diálogos anteriores contienen pasajes de la magnificencia con la que la RTT expuso cómo el Piso Tecnológico –AP, cableado, servidor, netbooks– no solo contribuirían a bajar el índice de deserción escolar, sino que además esta tecnología proporcionaba una satisfacción, un aliciente más para el ejercicio de la práctica docente.

En ese momento ingresaron a la Sala la directora acompañada de la inspectora a cargo de la Escuela 1. La inspectora era una persona de unos 50 años, alta, tez morena, vestida de traje sastre y con semblante de seriedad. Se dirigió hacia el RTT y en un rápido movimiento las presentó. La inspectora brevemente se sentó junto a nosotros, mientras la RTT continuaba con la explicación, y mientras en voz baja, la directora le iba diciendo el nombre y puesto de cada uno del “equipo de conducción”. El siguiente diálogo revela una emergencia recurrente en voz de los distintos EMATP y RTT contactados en el resto de escuelas, y referida a cómo el día y hora de la llegada de las netbooks a las escuelas es notificada con muy poco tiempo de antelación. Ahí podemos advertir el por qué también a mí se me había avisado de la misma forma, y por qué los padres parecían acompañar a sus hijos, al parecer, sin un anticipo de la actividad:

Inspectora: Chicos, les comento una cosa: vienen a la junta mañana así que me quedo a charlar muy poco; (inaudible) me llama 'Porto'<sup>25</sup> que hay reunión mañana a las diez;

ProfeBIO: ¿A quienes cita?

RTT: A ella [señalando a la directora]

Inspectora: [tras lapso breve de segundos] Yo... me llamó la atención que hubiera tanta gente afuera [de la escuela 1]; saludé, dije: "buen día" y seguí de largo.../

Directora: Yo me planté en la puerta y me agarró la cita...

ProfeBIO: Sí, la ansiedad de todos...

Inspectora: Yo me enteré a lo último [de la llegada de las netbooks] así que... ayer en la noche/

RTT: Yo también... así que, escucháme, tengo... no sé la cantidad de netbooks así que quedáte tranquila, tenemos todo el día...

Directora: Yo lo que te cuento [RTT] es que a las 10 de la mañana ya vamos a tener cuatro cursos esperando afuera ¿sí? Porque me hicieron citar a/

RTT: ¡No, pará pará! Los chicos, ¡que tengan clase normal, eeh!

Directora: No, los chicos hoy tienen un torneo de educación física a las tres de la tarde.../

Secretaria: Y tenían libre la mañana [esta persona se incorporó a mitad del diálogo]

ProfeBIO: No, pero la orden fue que cada media hora se entregase un curso...

Inspectora: Yo les recomiendo que busquen cómo solucionarlo, que... les busquemos un libro, o les bailamos o no sé qué hacemos [risas] (Capacitación de piso tecnológico en Escuela 1, noviembre de 2012).

En este diálogo, podríamos inferir cómo ante la llegada de las netbooks los actores escolares anticipan o improvisan su accionar. Las escuelas se enfrentan a imponderables que impactan en sus actividades cotidianas, y es ahí donde la inventiva logra configurar una zona de intersección entre lo dispuesto por la normatividad y su accionar según sus propios criterios. De ese accionar es que podríamos encontrar posicionamientos, resistencias, adherencias y alianzas entre los involucrados.

El RTT continuó dictándonos una dirección web que habilitaba el ingreso al servidor. Mientras tanto, yo observaba la seria dificultad del preceptor y la profesora para comprender la explicación, contrario lo percibido en la Quiosquera y el EMATP. Mientras tanto, inspectora y directora continuaban su diálogo en tono bajo. En un instante, la profe de Biología preguntaba por una birome y se retrasaba en la explicación del RTT, aumentando su incertidumbre acerca de los pasos a cumplir. El RTT énfaticaba la importancia de conocer y cuidar la contraseña del servidor para futuros procedimientos de asociación de netbooks –allí fue cuando el rol del 'EMATP invitado' devino en monitor al atender dudas surgidas en el resto del grupo, sin ocultar un aire de pereza en explicarnos detalladamente –. El RTT indicó que la contraseña ingresada en el servidor, también debía anotarse en el acta de entrega que él se llevaría como documento comprobatorio de haber realizado el acto de entrega y capacitación de esa jornada. Indicó que utilizar una

---

<sup>25</sup> César Porto (o Porto) es el pseudónimo adjudicado al Encargado Tecnológico Regional (ETR), a cargo de la coordinación de los RTT dentro de la Región 6.

contraseña de seguridad evitaría que personas ajenas a la escuela pudiera conectarse, por ejemplo, desde la vereda; esto pareciera ser un elemento menor pero dados los problemas de abastecimiento de banda ancha que fui encontrando a los largo del campo, se convertía en un elemento clave para un mejor funcionamiento. Sin embargo, mencionó cómo las contraseñas que venían por default en los servidores ya se encontraban publicadas en Taringa.com siendo necesario cambiarla y resguardarla. Esta explicación del RTT presentaba una problemática asociada al resguardo de contraseñas, al bloqueo de determinadas páginas web, la colocación de contraseñas de seguridad del servidor y/o internet, debido a que el servidor solía ser “hackeado” por estudiantes que poseían un conocimiento técnico mayor; conocimientos que justamente algunos EMATP contactados no dominaban. Al respecto, y más adelante en el trabajo de campo, la profesora de Artes de la Escuela 3 comentaba lo siguiente acerca del bloqueo premeditado de internet en su escuela:

Profe: Te cierro el concepto de por qué hay que descomprimir [desbloquear el servicio de internet]. Hay que descomprimir porque los chicos ya lo tienen incorporado en sus celulares y a través del celular, ese internet móvil hace accionar cualquier tipo de dispositivo con internet para cinco máquinas más.

Investigador: ¿El del celular? ¿lo asocian los chicos a las netbooks?

Profe: Aja.

Entrevistador: ¿Y cómo se logra eso? ¿los chicos le contaron o usted ya sabía?

Profe: ¡Aaah!... ya no pregunto tanto porque tengo que seguir [risas], porque tengo treinta [alumnos] y tengo que pedir que “hagan esto, que hagan el otro”; lo único que hago es “bueno, mira, guárdalo, no lo uses”...

Entrevistador: Le pregunto porque yo no sabía eso ¿cómo se hace?

Profe: No sé... ahí los tengo a los chicos, así que les podemos preguntar, sí.

Entrevistador: ¡No sabía que podían asociar sus máquinas!

Profe: Saben todo. Ellos... ésta [señala su netbook] no se las puedo prestar porque enseguida me pueden sacar la clave que puso Víctor; la otra vez me la tuvo que cambiar. Porque por ahí les digo “Bueno chicos, busquen por ahí” y vas a ver que “Chiqui chiqui chic” y llegan a la clave y tienen internet ellos acá. Entonces a mi no me gusta tener la cosa de ser yo la reina que tiene internet, o sea no la quiero tener como un arma de poder, porque los chicos también pueden tener lo suyo. (Entrevista en profundidad; Profesora de Artes, Escuela 3, Octubre de 2012)

Esta situación de bloqueo premeditado de internet no se presentó en la Escuela 2. Sin embargo, sí carecía tanto de un responsable que diera cuenta por la gestión del PCI como de un proyecto educativo que direccionara la utilización de las netbooks y dejando a la deriva el Programa y sus objetivos de fomentar e introducir las netbooks.

Al finalizar la explicación del RTT, comenzó con el procedimiento de activación de contraseña del servidor destinado a la Escuela 1. Ahí, al mirar la pantalla principal del programa –software– notamos que no existía ninguna netbook asociada al mismo: de esto

se trataba el procedimiento que hasta ahora el RTT había explicado desde el comienzo; allí, el rostro de confusión de la docente y el preceptor era más que evidente. Entonces el RTT comenzó el siguiente diálogo:

RTT: El tema es así: el servidor no hace nada más que tener guardado el certificado que nosotros le ponemos ¿sí? La computadora es, o el programa agente que tiene la computadora, es la que está buscando constantemente actualización en el servidor; si se conecta, que la vamos a conectar a una AP ¿sí? Y está constantemente revisando si tiene algo nuevo en el servidor: viene al servidor y dice: “¿ves algo nuevo para mí?” y dice: “sí, hay un nuevo certificado para el 15 de diciembre”, por ejemplo. La netbook lo toma al certificado, se va a ver un cartelito que dice que la computadora se va a reiniciar en treinta segundos (...) la computadora se reinicia y toma el primer certificado y vamos a ver que la ficha de xxxx va a cambiar a xxxx, cuando vemos que cambia, la máquina ya está agregada en el servidor; le falta recibir el segundo certificado que es el de la fecha en que va a expirar si esa máquina no la traen para conectarla.

Preceptor: ¿Y ahí es cuando se bloquea?

RTT: Y ahí es cuando se bloquea; lo que tienen que hacer ustedes para no trabajar tanto es evitar que se bloqueen ¿cómo evitan que se bloqueen?/

ProfBIO: ¡Que vengan los chicos...!

RTT: Primero enseñándole a los chicos a conectarse a una AP; en segunda instancia diciéndole a los chicos que traigan las computadoras y haciendo con los profesores que usen. Nosotros como equipo técnico vamos a, estamos dando capacitación para el uso de las computadoras a docentes específicos para biología, para geografía, entonces estamos implementándolo de a poquito; aparte en mi caso soy del CIIE y dentro del CIIE, también, voy a capacitar en el uso de las netbooks, osea, voy a aprovechar el estar ahí para poder ayudar también a los profesores para que puedan usar sus computadoras. ¡Usen la computadora para evitar la deserción escolar! Si el chico, saben, que es un chico ‘abandónico’ lo primero que hacen es darle un certificado de tres días a ese chico: tres, cuatro días, el chico tiene que sí o sí venir porque si no se le bloqueó la netbook ¿sí? Entonces, si la trae y la conecta, no hace falta que hagan nada, la computadora se encarga de hacer todo y automáticamente se va renovando/

Preceptor: ¿Se renueva cada tres días solo?

RTT: No, no, se va renovando todos los días que se conecta, el servidor lo va renovando; tiene una actualización automática que va renovando el certificado, va agregando cada día un día ¿sí? Pero si el chico no trae la netbook ahí se bloquea.

Preceptor: Ah, está bien.

Este diálogo representó solo una de varias ocasiones donde a lo largo del campo se mencionó los beneficios o posibilidades colaterales brindadas por el PCI. Durante el relevamiento de escuelas para realizar esta investigación, el entonces director de la escuela “Villa Adelina” resaltó cómo a partir de la llegada del PCI, algunos de sus alumnos provenientes de países limítrofes, habían logrado la obtención de su DNI a consecuencia de realizar el trámite de comodato para la adquisición de su netbook. Señaló cómo el Programa cumplía su labor de integración y de reconocimiento de la igualdad de derechos ciudadanos (Diario de campo. Director de “Villa Adelina”; Marzo de 2013). En relación al bloqueo/desbloqueo de netbooks, Víctor de la Escuela 3, relató cómo fue esa primer entrega de netbooks en su escuela, diciendo cómo el día que las recibió en su escuela: “me sentaron frente a la máquina server (piso tecnológico) y me dijeron “a esto se asocian las

máquinas y se aceptan”, a medida que los chicos la iban prendiendo, “así, así y así”, ¡punto! Me dieron tres pasitos locos y con eso me arreglé ése día.”, agregó que ahí mismo le enseñaron cómo desbloquear solamente. (Entrevista en profundidad, Víctor, Escuela 3; octubre de 2013). Víctor ya abogaba por lo que llamaba “una mínima preparación” de los EMATP para resolver las demandas del Programa, pues en su opinión, en ello radicaba la optimización de recursos y su gestión.

De pronto, la profesora de Biología se disculpó justificando que debía ayudar en la entrega de netbooks en el SUM, dejando como único actor ligado a la Escuela 1 al Preceptor; mientras tanto la Quiosquera y yo conformábamos mayoría en el “equipo de conducción”. La cantidad de indicaciones eran numerosas, evidenciando que en el caso de la profesora esta información le había saturado, tornándose confusa, y exponiendo a la participación del Preceptor de una forma más bien pasiva, sin preguntar mucho. Desde los primeros minutos, el rostro de ambos reflejaron el poco entendimiento, y por momentos la angustia de no comprender términos, especificaciones técnicas y conceptos allí vertidos. Su participación en la capacitación pareció ser aleatoria, o como suele suceder en las escuelas, los equipos directivos cuentan con particulares participaciones en sus convocatorias al involucrar a personal y docentes con quienes encuentran mayor coincidencia o conveniencias generadas por determinadas coyunturas. Inclusive, en el siguiente diálogo puede advertirse cómo se otorga participación a agentes externos –Quiosquera, “EMATP invitado”, e investigador– a la escuela. Aquellos que inclusive pueden verse interpelados por la temática tratada, a diferencia de lo logrado por los actores locales; algunos hasta suelen responder a la situación con cuestionamientos puntuales que podrían denotar su entendimiento a lo expuesto:

RTT: ¿Qué más tenía para decirles? Ah, las netbooks traen un programita que se llama ‘agentes’, es el ‘Theft Deterrent Agent’ también, pero que tiene un archivo que es el agente, que es el que se encarga de venir al servidor y ver si tiene algo nuevo ¿sí? Este agente siempre está cargado en el sistema, o sea, arranca la máquina y se carga. Cuando nosotros abrimos la netbook podemos ir al agente y ver para cuándo tenemos el certificado (...) ahora cuando traigan una les voy a mostrar, (...) van a ver qué dice ¿sí? El número de hardware de esa máquina y abajo dice la fecha de expiración de ese certificado; y aparte, la cantidad de reinicios que tiene esa máquina: lo que primero suceda.

Quiosquera: ¿Eso también se controla desde este programa?

RTT: ¿Sí? Si tiene mil reinicios y el pibe se la pasó reiniciándola la máquina, antes de la fecha de expiración, se va a bloquear porque... [es lo que primero suceda].

Ya casi para terminar la capacitación, algunos estudiantes se aglomeraron en la puerta de la Sala de informática trayendo consigo su formato de comodato junto a su netbook nueva. Cuando sus gritos eran cada vez más altos en el piso de abajo, el 'EMATP invitado' se ofreció a iniciar con la revisión de datos como eran sus firmas, la de sus padres, número de DNI, CUIL, como paso previo a que ingresaran a la Sala de Informática. Nos organizamos velozmente para ingresar de forma ordenada ocupando cada una de las sillas disponibles e iniciar la Activación, Asociación y Certificado.

El tiempo entre ingresar y salir con su netbook habilitada para su uso oscilaba en unos 10 minutos. El RTT nos indicaba el número de certificado que debíamos ingresar en cada netbook. Casi al medio día, la cantidad de alumnos haciendo fila fuera de la Sala ya alcanzaba la puerta de entrada del plantel. Allí, un alumno de la escuela, quien ya había recibido su Activación y Certificado, se incorporó a ayudarnos por unos 40 minutos otorgando certificados a las netbooks de sus compañeros. El circuito fue intenso y basado en recibir y firmar documentos de comodato; entregar y “sembrar” netbooks al servidor junto al “equipo de conducción” gestado ese día *insitu* por la directora, y por algunos estudiantes que ayudaban a acomodar las cajas que contenían las netbooks –no más de 3–, poco más tarde, y cerca del medio día al monitorear que sus compañeros anotaran serie de códigos y números en los distintos pasos para lograr la activación de su netbook.

La participación de alumnos fue algo documentado en esta tesis. Ya fuera como en el caso de la Escuela 3 al momento de recibir una segundo lote de netbooks, donde Víctor su EMATP, se apoyaba en alumnos de sexto grado para realizar todo este proceso de Activación, Asociación y Certificados y evitar así “un descontrol de alumnos” según dijo, o directamente aquel alumno mencionado por la directora de ese plantel que afirmó como un alumno suyo era quien gestionaba el PCI fue algo que logré documentar conforme avancé en el campo, y del cual hablaré posteriormente.





Imagen 3. Apoyo de estudiantes en la Escuela 3.  
Recepción de un segundo lote de Netbooks

Pasadas las 5 de la tarde nos dirigimos al SUM para dar por terminada la entrega de equipos. Allí la directora, Sonia, el EMATP y el Preceptor resguardamos aquellos que no fueron reclamados o que no se entregaron debido a la falta de documentación. Me despedí comprometiéndome con Sonia a mantener contacto y “ayudar en lo sucesivo” motivado por la significativa experiencia de ese día, pero decidido a continuar la búsqueda de una escuela que sí contara con un EMATP o un equipo medianamente responsable del PCI. Desde ese momento decidí que seleccionaría una escuela en lo posible con recurso humano experimentado y en condiciones edilicias medianamente solventadas.

#### 4.3 La asamblea de SUTEBA:

##### entre campañas de atención comunitaria y la lucha magisterial

Con la experiencia en la Escuela 1 resignifiqué la idea de Geertz (citado en Rockwell, 2009) al definir la descripción densa (Thick Description) como antecedida por un trabajo teórico mediante el cual el etnógrafo intenta comprender “la visión de los nativos” o “conocimiento local” e integrar esos conocimientos locales a través de descripciones presentadas durante el proceso etnográfico. Reforcé mi disposición de comunicación y cercanía en cada contacto, atento a lo emergente para contextualizar cada descripción o nota. No bastaba con una estancia prolongada en el campo o con

experimentar intensamente una sola jornada en una escuela. En cierto modo contradije mis estructuras cognitivas, esquemas mentales y mi acostumbrada forma de socializar con el otro. En un país que por momentos me asaltaba con sus diferencias idiomáticas, me fue necesario dejar de asumirme plenamente como extranjero y comenzar a sumergirme entre directivos, docentes, inspectores y formadores, *como uno más*. Por ello, cuando Sonia me invitó a participar de una asamblea informativa convocada por el Sindicato Único de Trabajadores de la Educación de Buenos Aires (SUTEBA-San Isidro), a celebrarse días después, acepté decididamente.

Su invitación la realizó el día de entrega de netbooks. Ese día tomé nota del domicilio de la escuela con la idea de visitarla otro día y observar qué sucedía en torno al PCI pues se trataba de un plantel de educación especial. Para entonces, Sonia ya me comentaba temas sin filtro alguno, y asumiendo un rol de “guía”, una especie de “lente” a través del cual yo observaría la realidad circundante. Advertí su intención, consciente o no, de que yo adoptara su relato y que tal vez reconstruyera mi propia experiencia con base en el suyo. En lo profundo, el posicionamiento de Sonia dejaba advertir lo que sucede cuando los sujetos investigados se transforman en uno mismo (Jan Nesper, 1998; Paerregaard, 2002) identificando el lugar que ocupan dentro de la investigación y accionando con base a ese “darse cuenta”, y de cómo podrían incidir en un determinado resultado.

La reunión estuvo convocada a las 5 de la tarde, encontrándonos justo en la entrada del edificio. Al llegar a la mesa de registro, me presentó con sus integrantes y me pidió que la esperara a un costado. Pasados un par de minutos se acercó acompañada del “presidente de mesa” a quien después de presentarme brevemente le solicitó, con marcada reverencia, una Ficha de Afiliación para mí, y al recibirla en mis manos me dijo: “¡Escribíle a un costado que eres [estudiaste] de la Universidad de San Andrés!” (Sonia, Asamblea de SUTEBA, noviembre de 2012). Llené la ficha absorto por la vertiginosidad de los hechos y por la solicitud de anotar tal referencia académica. En ese instante, mis constantes preocupaciones durante las semanas previas me asaltaron: cómo responder ante situaciones imprevistas que, de emerger, me orillarían a tomar decisiones inmediatas sin margen de maniobra; cómo responder ante ellas y cómo estas podrían obstaculizar el avance de mi investigación. En este caso puntual, por un lado, pensé en mostrarme agradecido y evitar desairarlos no solo con una negativa, sino además pensar en la inconveniencia de mostrar

una tibia respuesta de mí parte; me urgía evitar el cierre de nuevas conexiones que habilitaran conseguir una escuela y acceder a nuevos contactos. Por otro lado, sospechaba estar desatendiendo cuestiones de tipo ético y/o metodológicas, aunque no lograba dimensionarlas.

Decidí tomar nota de mi accionar, de los actores y del contexto y la experiencia. La escena se tornaba cómica nuevamente: mientras yo llenaba la ficha una asistente de la mesa me entregaba folletos de difusión y misivas de actividades próximas de SUTEBA, y otra me explicaba mis derechos como adherente: i) acceder a servicios turísticos y promociones; ii) asesoría gremial gratuita; iii) participación en “seminarios con acumulación de puntaje”, advirtiéndome la próxima celebración que cerraría el año; y iv) mi estatus sería el de adherente con acceso solo a algunos beneficios como promociones turísticas, pero sin que SUTEBA me representara legalmente. Me informó del próximo Encuentro de Adherentes a celebrarse en la localidad de Tigre, siendo necesario presentarse a las 3pm en la zona del muelle para “cruzar en lancha al Recreo<sup>26</sup>”, cuyo regreso se programó a las 11pm; los hechos superaron mi asombro. Esta persona me describió vagamente lo que solía ocurrir en estas jornadas y concluyeron afirmando: “SUTEBA tiene pleno conocimiento de esta jornada” (Integrante de Mesa de Registro, Charla informal, Asamblea ordinaria de SUTEBA-San Isidro, noviembre de 2012). Recién completada la solicitud, me pidieron la fotocopia color rosa de la ficha, pero antes, el presidente de mesa le escribió la leyenda “*afiliado adherente*”, y me entregó la original y su fotocopia azul. Este episodio anticipó nuestro ingreso al SUM de la escuela.

Allí, alrededor de 80 sillas que creaban una especie de auditorio, y el resto completaban la escena al estar colocadas una apilada sobre la otra hasta completar varias columnas. Nos sentamos justo al centro observando al frente un improvisado escenario con pódium en la parte izquierda y un panel a la derecha que minutos después fue ocupado por una comitiva delegacional de autoridades del sindicato. El evento estuvo presidido por un representante de Roberto Baradell, Secretario General de SUTEBA, de quién no logró anotar su nombre debido a que Sonia me compartía sus opiniones acerca de directores, docentes e inspectores que de apoco ingresaban a la sala. El representante abrió el evento

---

<sup>26</sup> El recreo de Tigre es como se conoce al área de recreación al cual acceden todos los agremiados de SUTEBA; está equipado por piletas, baños, parrillas y servicio de comestibles. Debido a que Tigre esta compuesto por variados islotes, el transporte hacia “el recreo” se debe realizar en uno de tantos transportes marítimos que prestan sus servicios en el río Delta.

con un discurso corto y remarcando la expectativa gremial por la continuidad de la mesa de diálogo con el Gobierno, pues se trataba de días clave en la negociación salarial.

En el orden del día se presentó el programa “SUTEBA va a la escuela” a cargo de la Secretaría de Salud, que impartía talleres dirigidos a: i) alumnos, en temáticas como Educación Sexual, Alimentación y Hábitos Saludables; ii) Padres de familia, en temas como Prevención de Cáncer de mamas; iii) Atención a la comunidad, con actividades tales como Buscador de Medicamentos, Campaña de Vacunación Antigripal; reportaron la intervención del Instituto de Obra Médico Asistencial e informaron sobre el nombramiento de nuevos puestos: Vocalía Docente, Sría. de Salud Provincial, Regional y Distrital. Además, relataron el avance de campañas del Plan Ser y Plan Mami. Por su parte, el Srío. de la Comisión de Derechos Humanos, Marcelo Alarcón, presentó los seminarios: “Jóvenes y Memoria”, y “Memoria, Verdad y Justicia” además de la campaña “Tu Sangre puede ayudar a identificarlos”. Estas exposiciones mostraban la variedad de actividades que, de concretarse, me hacían pensar en su alcance político, al inferir su desplazamiento por distintos espacios, niveles y dimensiones del sistema escolar. Esto requeriría conformar redes de comunicación, aplicación de presupuesto y, como a mí me había sucedido al llenar la solicitud como adherente, requería también del reclutamiento de nuevos miembros que operaran esa red. Sin embargo, la llamada “militancia” de la cual había escuchado hablar en distintos contextos desde mi llegada a Buenos Aires, estaba a punto de observarla en acción.

Al tratar los Asuntos Generales, las demandas docentes hicieron presencia por parte de los participantes más jóvenes –dos, ambos docentes; una mujer y un varón que participaron por separado y que al final de la reunión les observé conversar, casi como reconociéndose y/o felicitándose entre sí–; su participación fue una pasional demanda por *emanciparse*, decían, de quienes identificaban con expresiones como “*líderes políticos y caciques delegacionales*” que, según los argumentos expuestos, demostraban negociar “*lo ganado por la histórica lucha sindical*” (Militantes gremiales; Asamblea ordinaria de SUTEBA-San Isidro, noviembre de 2012).

Allí, construí de a poco una mirada más abarcadora de la situación docente en las escuelas, de la dimensión político-sindical, y que si bien no analizaré en profundidad en esta tesis, sin duda tiene un vínculo central con la implementación de políticas y programas.

Por otra parte, destaco cómo un actor –Sonia–, pudo habilitar nuevas conexiones y facilitar el acceso a otros ámbitos que eventualmente sumaron evidencia para una mejor comprensión de mi objeto de investigación. Todas estas experiencias, que comparten la facilidad e informalidad con la que pude desplazarme e insertarme en distintos espacios educativos y sindicales, hablan de una permeabilidad de la institución escolar, de sus márgenes de acción o “autonomía de hecho”, que son también muy significativas. Esta especie de linterna político-sindical me ayudó posteriormente a advertir la estructura de relaciones constituida por actores pertenecientes a una misma escuela; quizás como una superficie más de lo que trataría la micro política, aquella que sí había contemplado en mi proyecto de investigación pero que se caracterizaba por relieves no contemplados plenamente, y sin estar preparado para observarla tan de cerca.

Al salir de esa Asamblea ya oscurecía. Iba asombrado por lo documentado y con más de una incertidumbre: ¡No contaba con permiso de ingreso y ya había relevado toda una jornada de entrega de netbooks! ¡Aún no había seleccionado escuela para mi trabajo de campo y ya llenaba una ficha de adherente a SUTEBA! Resolví no confiar esto último a quienes contactara en el futuro de esta etnografía. Pensé que, si bien mi nacionalidad o el aprovechar el cruce de acciones metodológicas y/o eventos fortuitos, me permitían acceder de cierta forma a distintos espacios, ésta en particular podría negármelo por la complejidad existente entre fracciones sindicales que la Asamblea de SUTEBA me permitió observar.

#### 4.3.1 Adhesiones político-sindicales y el PCI

A través de estas experiencias documenté que la adhesión sindical influía en el posicionamiento de los actores acerca del PCI. Esto pudo deberse a la asociación construida por ellos como “una política del gobierno”. En distintas ocasiones escuché a docentes nombrar las netbooks como “las Cristinitas”; se tornaba claro que, dependiendo del tono e intencionalidad del comentario, se podía interpretar la orientación política del emisor. Al respecto Garfinkel (1967; citado en Guber, 2014) afirma que la sociedad con sus normas y valores se reproduce no en la socialización temprana de las personas sino en las situaciones de interacción. Al interactuar, sus protagonistas:

actualizan normas y valores al mismo tiempo que interpretan la realidad social y crean contextos en los que cobra sentido cuanto sucede y se dice de ellas. El lenguaje aquí no interviene tanto en su dimensión referencial, como si las personas estuvieran citando un código exterior de la situación, sino en su dimensión performativa: decir es hacer. (...) Para entender lo que alguien dice es necesario acceder a las condiciones en que lo dice. En esas condiciones se cuenta al interlocutor, su definición social, su posición, sus encuadres, etc. (Guber, 2014: 21).

Garfinkel distingue la reflexividad y la indexicalidad como propiedades del lenguaje que ayudan a decodificar e identificar la comunicación plena como dependiente de significados comunes que comparten quienes interactúan: “basado en un saber socialmente compartido, ese saber no se explicita” (2014: 21). La indexicalidad refiere a una característica del lenguaje según la cual nuestra interpretación de lo dicho debería realizarse con relación a cada situación de interacción. En este sentido, sin explicitar detalles, Sonia se presentó ante mí como:

Soy compañera integrante de SUTEBA porque ellos siempre muestran trabajo con las jornadas que realizan en beneficio de los adherentes y la comunidad; y no sólo andan haciendo quilombo (Sonia, Tesorera en Escuela 1, noviembre, 2012).

Meses después, en abril de 2013, mientras sostenía una charla informal en la puerta de entrada de la Escuela 3 con la portera y una docente de Química, juntos observamos la llegada del Secretario General de SUTEBA, Roberto Baradell, acompañado por una comitiva de 12 personas; su presencia estaba relacionada con la elección de carteras sindicales dentro de SUTEBA. En un encuentro cuerpo a cuerpo y en silencio, observamos su recorrido primero de frente, luego al saludar y pasar por un costado, y por último observarles adentrándose en uno de los módulos de la escuela; ya en la sala de maestros un grupo de docentes aguardaban por ellos para conocer de primera voz sus propuestas; ahí le consulté a la docente de quiénes se trataba –yo sabía quiénes y para qué estaban ahí–, y aprovechó en su respuesta a declarar su filiación a UDOCBA, aseverando además que los afiliados de SUTEBA hacían “*lo que el Gobierno les indica*” (profesora de Química, Escuela 3, abril de 2013). Minutos más tarde, al encontrarme en una de las preceptorías, le consulté lo mismo a un preceptor con quien establecí una relación estrecha desde mi llegada a la Escuela 3 –quien me invitaba a jugar “picaditos de fútbol”–. Este se limitó a decirme la siguiente frase: “*yo no le doy de comer a nadie*” (Preceptor, Escuela 3; abril de

2013); me explicó que no creía en ninguno de los sindicatos y prefería no participar de los actos y eventos convocados –elecciones, asambleas, etc.– y dijo no contar con una afiliación sindical preestablecida. Esta des-marcación de una afiliación sindical también la pude advertir de Víctor, por ejemplo en aquella frase de “yo soy a-político” (Víctor, charla informal, Escuela 3, julio de 2013), aunque en el caso de Víctor tal declaración yo la tomaba como un oxímoron. En todos los casos, los actores fueron enfáticos en aclarar su estatus.

En otra ocasión, al continuar con mi búsqueda de escuela contacté a un segundo inspector del distrito escolar de San Isidro. Durante nuestra conversación recordé su rostro entre los asistentes a la reunión de SUTEBA, pues Sonia *me lo distinguió* en esa ocasión. En el transcurso de nuestra charla, y al comenzar a hablarme del PCI, tomé sus palabras como una declaración de su militancia:

Yo pertenezco a un proyecto. Un proyecto de nación que dirige nuestra compañera presidenta [Cristina Fernández de Kirchner]; somos quienes queremos seguir haciendo [*sic*]... y sabemos que un programa como este [PCI] le brinda la posibilidad de acceder a nuevas oportunidades de aprendizaje a los chicos, de incluirlos socialmente...” (Saúl, Inspector Escolar; Marzo de 2013).

Todas estas declaraciones reflejaban las disímiles posturas político-sindicales dentro del sistema escolar en general y en las escuelas relevadas. En una mirada de conjunto, me sorprendía la co-existencia de sindicatos magisteriales en Argentina. Comparé sus diferencias respecto a la situación en México, donde el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) históricamente se ha caracterizado por agrupar distintos niveles y subsistemas a través de regiones delegacionales en las que, si bien pueden sostener posturas políticas disímiles entre sí, al final suele imperar la decisión política del oficialismo sindical. Ahí, me permití observar el contexto argentino bajo un mecanismo de diferenciación que me permitía de momento registrar y documentar sus rasgos quizás superficiales, pero no por ello menos interesantes.

Por otra parte, el contexto político y social del país durante la celebración de la Asamblea de SUTEBA se caracterizó por la negociación de aumentos salariales y prestaciones a través de reuniones paritarias que año a año sirven para establecer

condiciones contractuales y prestaciones salariales<sup>27</sup>. Además de estas comparaciones y reubicaciones, mi tema de estudio se complejizaba aún más al observar que los eventos sucedían de forma vertiginosa y adquirían relevancia al observarlas en su conjunto. Pero sin duda, esta entrada abrupta y a pleno motor en el trabajo en terreno permitían documentar distintos elementos que operaron en la implementación del PCI, y que probablemente no hubieran sido visibles de otra manera.

#### 4.4 Igualdad ESCOnectar: *la escuela que nuestros alumnos necesitan*

Paralelamente al relevamiento de escuelas, compartía con otros tesisistas las incertidumbres generadas por nuestros proyectos de investigación, reproduciendo así una fantasmagoría que por momentos inmovilizaba y seguramente ralentizó mi trabajo. Estas charlas llegaban a confundirme, e incluso angustiarme al grado de rehuirle a los textos. Sin embargo, en cierta ocasión este espacio sirvió de conexión con nuevos agentes escolares, esta vez en la localidad de Escobar, Prov. de Buenos Aires, perteneciente a la Región 11 (Ver Gráfico 1), es decir, fuera del universo de escuelas que hasta ese momento había relevado. Advertí la posibilidad de documentar, en primer lugar, la iniciativa de formación docente para el uso de recursos del PCI llamada ESCOnectar<sup>28</sup>, y ya dentro de ese espacio, en segundo lugar explorar acerca del rol desempeñado por una inspectora escolar al frente de un grupo de escuelas, quien facilitó la concreción del espacio formativo. Esta segunda cuestión la abordaré más adelante cuando realice breves comentarios acerca de la relación de los inspectores con el PCI. De momento enfatizo que ambas se desarrollaron en el marco de una iniciativa diseñada y operada por actores locales con el apoyo material de las autoridades ejecutivas del Programa.

De inicio, concerté una videoconferencia con Gloria, directora de la propuesta, con quien acordé documentar en audio nuestra conversación y con el compromiso de posteriormente presenciar una jornada de ESCOnectar. Gloria contaba con 17 años de

<sup>27</sup> Ante tales eventos yo me preguntaba: ¿qué había sido “lo ganado por la histórica lucha sindical”? Nuevamente mi experiencia personal aparecía, esta vez, con algo de sorna: ¿Será acaso que “lo ganado” fue la división del gremio en distintos sindicatos mediante lo cual surgían otras luchas que complejizaban la atención de su reclamo? En México, pareciera que los antagonismos sólo se manifestaban bajo la dicotomía de una parte patronal y otra sindical.

<sup>28</sup> <http://igualdadesconectar.blogspot.com.ar/>



experiencia como directora de secundaria privada. Dirigía un equipo de tres integrantes que implementaban un taller de formación en modalidad presencial sostenida en dos hipótesis: i) la opción de cursos online dejaba por fuera a aquellos docentes que tenían usos limitados, o nulos, con dispositivos digitales; y, ii) de consolidar la confianza del docente respecto a sus capacidades tecnológicas –una Actitud 2.0, según refirió–, y de lograr comodidad en “el medio tecnológico”, les permitiría resolver desafíos implicados en el manejo de programas informáticos para enriquecer su práctica. Esta segunda hipótesis, según dijo, significó intervenir en “ideas fuertemente reproducidas entre los docentes” (sic): por una parte, esta idea sostiene que, al hablar de tecnología todo docente se encuentra en desventaja respecto a los saberes de sus alumnos, y por el otro, pensar que compartir sus producciones y saberes con colegas representaba una desventaja al perder exclusividad de autoría y por ende del reconocimiento de los demás. Es decir, para estos docentes Compartir significaba Restar. En una entrada titulada *‘Las “andanzas de un grupo de docentes” Gracias Alejandro Piscitelli’* del día 26 de junio de 2011, del blog Igualdad ESCOnectar, declaraban la apropiación del concepto Actitud 2.0 de la siguiente forma:

Exploramos los elementos de la Actitud 2.0 buscando que nos ayuden a rediseñar el rol y repetimos en cada ocasión, la relevancia de la colaboración, la interacción, la posibilidad de borrar las paredes del aula y multiplicar los minutos de clase con nuevos planteos. Comenzamos recién este camino con la gran ambición de aportar en la fundación de “la escuela que nuestros alumnos necesitan”, cediendo el lugar conocido por otro que revista significatividad para los tiempos que vivimos. Y seguimos andando, para que se convierta en cierta la frase de Alejandro.

En dos entradas posteriores<sup>29</sup> dentro del mismo blog, la Actitud 2.0 fue particularmente definida en movimiento. En la primera de ellas titulada “*Actitud 2.0 en la Experiencia ESCOnectar*” del día 22 de septiembre de 2011, se describe lo siguiente:

Varias veces, en los encuentros hablamos de Actitud 2.0. Creemos que una de las características de la actitud 2.0 es tener una mente abierta a los cambios que la nueva era nos presenta entre otras muchas. Hacer uso de la tecnología y compartir hace nuestra labor más fácil y entretenida. ¡Aún con corte de luz!... como sucedió el martes pasado durante el 3er encuentro del Taller de la comisión 4. A pesar de ello nuestros alumnos, docentes emprendedores, continuaron trabajando en la creación y edición de un video. El entusiasmo y la concentración le ganaron a la oscuridad.

---

<sup>29</sup> <http://igualdadesconectar.blogspot.com.ar/search/label/Actitud%202.0>

En la segunda entrada titulada “11/11/11 *Un encuentro diferente*” del día 12 de noviembre de 2011 se describe lo siguiente:

Para la Experiencia ESCOnectar fue definitivamente una jornada diferente. La conectividad que la Casa de la Cultura nos provee, que Martín (el técnico de ANSES) laboriosamente convirtió en WIFI y que nos espera para facilitar nuestros talleres... no funcionó. ¿Interferencia cósmica? ¿La fuerte tormenta del pasado martes? Algunos intentos de restaurarla sin éxito y la llegada de los participantes nos impulsaron a salir a buscar conectividad por Escobar. Para el taller de la mañana nos aprovechamos de Die Engels, conocida cafetería - restaurant frente a la plaza. Allí, sin el proyector, pero con mucho entusiasmo para reemplazar la comodidad que nos brinda, cada participante inició su blog. Por la tarde nos mudamos a Munchi's [Casa de helados]. Copamos un área y con una computadora sobre un bolso para que todos pudieran ver la pantalla, cada grupo presentó la herramienta que investigó. Hasta aquí, la tarea cumplida; pero lo más trascendente, lo que convirtió este 11/11/11 en un día excepcional fue la actitud de cada participante. Actitud 2.0 que tienen los que no se inmovilizan ante el primer problema, que saltan vallas para lograr sus objetivos, que disfrutan de su labor al punto de olvidarse del tiempo y espacio para sumergirse en el hacer.

Vaya un especial reconocimiento para los profesores que nos acompañaron, que son flexibles y se acomodan a las posibilidades que encuentran, sin descuidar su compromiso y conservando el placer por aprender.

El sólo transcribir estas entradas limitan un espacio que bien pudo ser utilizado para analizar y/o describir; creo que citarlo tal cual fue descrito por los propios actores, es más enriquecedor pues demuestra el sentido y significación de su experiencia.

Al preguntarle a Gloria por el origen de ESCOnectar, se remontó al año 2007 cuando junto a otros colegas cumplía el rol de directora de secundaria en una zona donde el desarrollo inmobiliario de los llamados “Countries” o barrios cerrados contribuyó a la proliferación de colegios privados y centros comerciales. La atención del alumnado provenía mayormente de estratos sociales medio y alto; una zona donde se convivía con áreas precarizadas en sus servicios públicos y habitantes de estrato socioeconómico bajo.

Un día, las autoridades de su institución informaron que al año siguiente los alumnos de 5to. grado habrían de recibir una netbook y cada docente una PC; además se colocaría una Smartboard (Pizarra digital) y conectividad dentro de cada aula. Según dijo, ese sería su primer acercamiento a la incorporación del modelo Uno a Uno tomando la iniciativa de investigar por su cuenta de qué trataba el tema: consultó Internet, a colegas en el extranjero y compartió toda información con sus pares dentro de la institución advirtiéndoles de algo que habían desconocido hasta el momento pero que ya sucedía en otras partes del mundo. Compartirlo con sus pares le generó otros y mayores aprendizajes producto de lograr un cambio, al parecer, actitudinal y no solo con relación a saberes en torno a la tecnología sino a valores relacionados con su práctica docente.

Esta búsqueda de nuevos saberes del *ethos* tecnológico por fuera del sistema escolar, por un lado, me recordó el relato de Sonia en Escuela 1, respecto a saberes que sus hijos dominaban acerca del Cine y de la edición de videos, adquiridos por fuera de su escuela. En este sentido, Beatriz Sarlo (1992; citada en Dussel, 2010-b) categorizaba como “los saberes del pobre” a aquellos conformados casi autodidácticamente, al margen del sistema formal de acreditación, que aparecían como más valiosos o más verdaderos que los académicos en la educación libresca de los años 1920 y 1930. Sarlo mostraba que a partir de la alfabetización masiva se originaron en sus márgenes otras articulaciones posibles de saberes estructurados en torno a un saber despreciado por la escuela: los saberes técnicos y tecnológicos. Para Dussel, Sarlo a través de su propio análisis se cuestionaba acerca del sistema de inclusión-exclusión de saberes escolares, proponiendo la existencia de una jerarquía de saberes. De existir esta categoría de inclusión-exclusión de “Saberes pobres” (tecnológicos) y “Saberes ricos” (ofrecidos en y por el contenido curricular), en la llegada de las netbooks en la Escuela 1 no logré distinguir los primeros en su directora, el Preceptor y la profa de Biología. En ese momento, aunque no daban señal de ello, su iniciativa por buscar saberes por fuera de la escuela parecía ser una opción más que viable y necesaria para implementar el PCI. Quizás Sonia sí podría representar tal búsqueda; ella y sus hijos tenían la impronta de encontrar en un espacio extraescolar, en el caso de su gusto por la producción de cortometrajes, donde acceder a conocimientos propios de la edición de materiales multimediales.

Por otro lado, el relato de Gloria también describía el tránsito de una institución escolar hacia la incorporación tecnológica que previamente explicitaba el equipamiento a utilizar. El rol del equipo directivo y las implicancias técnico-pedagógicas de seleccionar un soporte determinado –Tablets, Netbooks, Smartboard, Celulares– a decir de Burbules y Callister (2001), éstas suelen ser decisiones políticas que engloban una constelación de cambios sin plena consciencia de sus alcances, prácticas o alternativas.

Sin relevar el por qué, en su colegio privado fueron observadas por Alejandro Piscitelli –entonces director del sitio Educ.ar–, quien al transcurrir un par de años las recomendó a ella y su equipo con el entonces director ejecutivo del PCI, Pablo Fontdevila, quien a su vez perfiló su contratación como parte del equipo de formación PCI para atender la localidad de Escobar. Para Gloria, al momento de nuestra charla las propuestas

formativas online relacionadas con el PCI, a saber, Instituto Nacional de Formación Docente (INFD), el sitio Educ.ar, Escuelas de Innovación, por mencionar algunas, acaparaban grandes cantidades de especialistas en tecnología para ejercer la tutoría ante el incremento de la demanda de docentes por formación. Este contexto pudo significar la factibilidad de ESCONectar. En esas conversaciones me reveló datos interesantes con relación a su primera hipótesis de trabajo:

Gloria: Así como está bueno tener una propuesta online, ¿viste? hay muchísima gente que queda por fuera de esa propuesta porque es como ponerles una vara demasiado alta. Y también, por otro lado, por más que vos seas usuario, de ahí a convertirte en productor de material y demás, nos parecía que había ¿viste? como una brecha que había que salvar con las capacitaciones presenciales...

Investigador: Claro. Había la intención de hacer un ejercicio pedagógico, persona a persona.

Gloria: Es que digamos, es muy difícil replicar en el aula algo que está a kilómetros de lo que es tu experiencia porque, además digamos, hay como todo un... como si fuera una creencia ¿viste? Como un error conceptual de que los chicos saben más que los docentes y [entonces] los docentes entran en esto perdiendo. La gran mayoría de los docentes asumen que “entran en esto perdiendo” (G. López, Comunicación personal, 22 de noviembre de 2012).

En este sentido, Buckingham (2008) afirma que la mayoría de los usos escolares con tecnología son más bien estrechos, poco imaginativos e instrumentales y concluye que de esta forma poco o nada sirven para cumplir objetivos de clase. Dussel (2010-b) propone que la inclusión tecnológica escolar suele estar acompañada por un “imaginario tecnológico-educativo” configurado en simultáneo por el discurso de académicos, la política educativa y la cultura popular de su tiempo. Dentro de este imaginario podemos ubicar el concepto de “nativos e inmigrantes digitales” (Prensky, 2001), referido a niños y adolescentes quienes parecieran estar en concordancia con la “maraña” internética audiovisual dentro y fuera del aula. Sin embargo, existen quienes desde distintos espacios y perspectivas se oponen a una supuesta superioridad de saberes entre generaciones (Selwyn, 2009). Tarasow en su artículo en el diario Clarín del 02 de junio de 2013, acuñó la frase: *‘...de existir, los “nativos digitales” no nacen... sino que se hacen’*<sup>30</sup> al opinar que, si el docente llega a correrse del rol de emisor esto no implica perder su papel central al existir oportunidad de dedicar tiempo en el aula para trabajar procesos de construcción del conocimiento, usar la información para seleccionar, analizar, contrastar, sacar conclusiones, comparar. Por otra parte, Gloria comentaba que una vez que las autoridades del PCI les “*autorizaron la hipótesis*” (sic), gestionaron un aula en la Casa de la Cultura donde

<sup>30</sup> [http://www.clarin.com/sociedad/Ahora-tiempo-ensenar-analizar\\_0\\_rJmQh9vsv7x.html](http://www.clarin.com/sociedad/Ahora-tiempo-ensenar-analizar_0_rJmQh9vsv7x.html), consultado el 28/12/2016 a las 19:22 p.m.

personal del ANSES instaló Puertos de Acceso, conectividad, y entregó una determinada cantidad de máquinas para quienes asistieran a ESCOnectar y no contaran aún con su propia Netbook.

El taller presencial de ESCOnectar consistía de cuatro sesiones: en la primera y segunda sesión se trabajaban conceptos básicos y prácticas cuya complejidad iba en aumento hasta trabajar con, por ejemplo, aplicaciones de Google (docs, email, apps) “*para incentivar que esos docentes trabajen su propio (material) multimedial*”, dijo; la tercera sesión consistía en abrir y explorar las funciones de un Blog, y en la cuarta sesión se proponía trabajar en conjunto elementos de sesiones anteriores. Agregó que, si bien en las primeras comisiones subdividieron el taller en nivel básico y nivel medio, cuando los de nivel medio egresaron les demandaron un nivel avanzado. Ahí, reestructuraron la propuesta al definir como criterios de egreso el 80% de asistencia y la aprobación de un trabajo final integrador: i) el nivel básico debía presentar un video producido con el programa Movie Maker; ii) el nivel medio debía presentar un blog personal que integrara las producciones realizadas en las distintas sesiones. Quienes cumplieran con estos criterios recibían un certificado expedido por el PCI.

En la primera edición del nivel medio se pensó trabajar con Google Docs en un esquema de trabajo por proyectos estableciendo reuniones cada quince días. Sin embargo, esta modalidad no prosperó y colocó en evidencia la segunda hipótesis: los docentes se reunían a través de Google Docs, pero sin evidenciar trabajo colaborativo. ESCOnectar decidió intervenir para modificar el posicionamiento de los docentes respecto al compartir lo que generaban individualmente. Así, algunos docentes refirieron que en el comienzo tenían dudas de compartir lo que sabían pues querían evitar aparecer como soberbios ante los demás o, por el contrario, evitar mostrarse vulnerables ante el juicio de sus capacidades. Gloria se cuestionaba si acaso el origen de esta postura radicaba en la formación recibida durante el magisterio, y al mismo tiempo se respondía: “*ahí es donde se les enseña a enseñar con el librito*” (sic). En la investigación “El uso didáctico de las tecnologías durante la formación de magisterio y el ejercicio docente” (ANII, 2017) realizada en Uruguay, abarcó entrevistas en profundidad (25) y focus group (7), encuestas autoadministradas (106) a estudiantes de cuarto año (entre 20 y 22 años), docentes nóveles (mayores de 22 años), y a directivos y docentes (mujeres y hombres entre 40 y 60 años) en

Institutos de Formación Docente, refirieron justamente tal incidencia de la formación recibida en el Instituto. Algunos casos argumentaron como la propia práctica y el conocimiento de sus estudiantes ampliaban sus secuencias y potenciaban su capacidad de aprendizaje en torno a la tecnología.

Gloria distinguía ESCOnectar de la propuesta online de Conectar Igualdad, caracterizando sus sesiones como interdisciplinarias, con un trabajo transversal al manejar distintas aplicaciones y programas, hasta consolidar la confianza del docente para construir su propio material multimedial. Esto implicó pensar, o por lo menos era deseable, un perfil de ingreso: cada docente debía conocer sus contenidos disciplinares, debería saber cómo dar su clase –estrategias didácticas–, además de conocer a sus alumnos<sup>31</sup>. Así, el taller consistiría en brindar herramientas que utilizarían bajo su propio criterio. Relacionado a la segunda hipótesis, comentó lo siguiente:

Si nosotros lográbamos que un docente tuviera confianza en sus capacidades, se sintiera cómodo en este medio –me refiero, tecnológico– se iba a poder sentar y poder “sacar” cualquier programa que se le pusiera enfrente. (G. López, Comunicación personal, 22 de noviembre de 2012)

Además, relató casos puntuales, por ejemplo, de como una egresada del taller trasladó “*su propia experiencia ESCOnectar a su escuela impartíendola todos los sábados a la mañana*” (Gloria, Videoconferencia, noviembre de 2011); otros en cambio, se posicionaban como referente tecnológico en sus escuelas a partir de ESCOnectar, y como promotores del taller. Encontré lógica en su relato al recordar lo observado en la Escuela 1, y en el relevamiento de escuelas, donde documenté testimonios de cómo algunos docentes de otras escuelas que, en ausencia de un EMATP de base, cumplían dicha función.

Al paso del tiempo, Gloria y su equipo sumaron como actividad un seminario donde los participantes mostraron usos interesantes con tecnología, enlistando diversos casos: una docente que utilizaba Facebook con sus alumnos durante el desarrollo de su clase; otra demostró el uso de Twitter como herramienta pedagógica en el aula; otra docente ideó y trabajó un taller para mostrar el uso de un blog como herramienta didáctica; una profesora de Educación Física utilizaba su blog para reforzar su trabajo. Entre ellos, Gloria destacó el caso de una profesora de biología que empezó su blog en agosto de 2011 y para noviembre

---

<sup>31</sup> Tedesco (1995) señala la importancia de conocer los marcos de referencia, que son ante todo culturales como cognitivos, pues ambos constituyen un núcleo cultural desde el cual se procesa todo lo que se recibe, además de velar por una lectura crítica de los medios.

de 2012 registraba por arriba de las 120,000 visitas. Esta docente comenzó con ESCONectar en el nivel medio; según Gloria, al abrir su blog la docente se dio cuenta que sus contenidos servían para otros docentes, y afirmó: *“le encontró la vuelta a esto”*. En general, como parte de los logros obtenidos, Gloria destacó lo que llamó *“un evidente cambio de paradigma en los docentes participantes de pasar del si yo comparto pierdo”* a reconocer que se trataba de una ganancia. Al momento de escribir esta tesis, algunos de estos blogs continúan activos, tal es el caso de *El blog del profe Franco*<sup>32</sup> que por segundo año consecutivo (2015, 2016) obtuvo la mención EDUBLOGS-UBA.

Al momento de nuestra charla, Gloria estimaba un número aproximado de 80 docentes egresados y certificados desde haber iniciado a mediados del año 2011. La entrada titulada *“Las andanzas de un grupo de docentes”* incluida en su blog<sup>33</sup>, del 26 de junio de 2011, donde se podía leer lo siguiente:

No pasa todos los días que un proyecto se materializa. Una idea que comienza chiquita empieza a juntar voluntades, incorpora otras ideas, se las prueba y va tomando forma, color, logra un poco más de consistencia. Y en ese camino encuentra apoyos, obstáculos; retrocede, después avanza y se ilusiona, de golpe se duerme y todo parecería indicar que quedó ahí... y de pronto surge y se concreta... En pocas líneas y menos palabras, es cómo llegamos a hoy y al fin de una semana fantástica para nosotros. Sorprendente también, porque ya podemos ponerle cara y situación a tanto aprestamiento (...) Comenzamos recién este camino con la gran ambición de aportar en la fundación de “la escuela que nuestros alumnos necesitan”, cediendo el lugar conocido por otro que revista significatividad para los tiempos que vivimos.

Con esta cita dio inicio ESCONectar bajo contrato del PCI; sin embargo, dos semanas antes de nuestra videoconferencia, Gloria fue notificada de la suspensión del contrato. Allí, dijo sentirse desmoralizada por la energía invertida pero satisfecha por los logros obtenidos; lo significaba como parte de la idiosincrasia institucional argentina, a la que caracterizó como poco común de reconocer el esfuerzo, interpretándolo como una consecuencia del cambio en la dirigencia ejecutiva<sup>34</sup> del PCI. Se autonombró *“soldado de otro ejército”* (sic), que era esperable que no se renovara su contrato, e infería que no existía interés de la nueva dirigencia en conocer experiencias piloto como ESCONectar. Se mostró orgullosa de su equipo de trabajo e indicó: *“Esto es todo a pulmón y entusiasmo”*.

<sup>32</sup> <http://elblogdelprofe franco.blogspot.com.ar/> En él se puede observar actividades de la materia impartida y la divulgación científica a través de notas de color o artículos relacionados. Para noviembre de 2016 este blog recibió la mención como “El blog educativo del año” otorgado por la Universidad de Buenos Aires.

<sup>33</sup> <http://igualdadesconectar.blogspot.com.ar/2011/06/andanzas-productivas-de-un-grupo-de.html>

<sup>34</sup> El 9 de agosto de 2012, la Dra. Silvina Gvirtz, quien había permanecido por cerca de un año al frente de la Dirección General de Escuelas de la Provincia, presentó su renuncia al cargo en medio de un debate acerca de los ajustes financieros que el gobierno provincial venía realizando. A partir de septiembre de 2012 la Dra. Gvirtz asumió el cargo como Directora Ejecutiva del PCI.

#### 4.4.1 El programa Maestro

Al terminar nuestra videoconferencia, acordamos encontrarnos en la próxima edición del taller del Programa “Maestro” (e-Learning) incluido en las netbooks, y a realizarse en el lunes siguiente en la Casa de la Cultura de Escobar. Se intentaba fortalecer la práctica de los docentes destacando particularmente lo siguiente:

Lo que tiene de bueno el programa “Maestro” que, como las aulas no tienen cañón, no tienen proyector, entonces es muy conveniente porque como que vos bloqueas las máquinas, le pones a los chicos lo que querés que vean, no tenés que andar con un pendrive distribuyendo ¿viste? Vos pones en red todas las máquinas. (G. López, Comunicación personal, 22 de noviembre de 2012).

Esta forma de destacar el programa “Maestro” la contrasté posteriormente en la Escuela 3, donde su EMATP Víctor afirmó cómo durante las jornadas provinciales de formación dirigidas a docentes de los CIIE, los tutores a cargo repetían la consigna “*Muerte al e-Learning*” en referencia a este programa. Su rechazo radicaba en la inoperatividad al transmitir simultáneamente video y audio debido a la insuficiencia de banda ancha en escuelas que contaban con conectividad, y/o por la imposibilidad de abastecer la cantidad promedio de netbooks existente en cada aula. Otra cuestión a destacar era la queja frecuente de docentes por carecer del programa en sus netbooks obligándolos a buscar apoyo para su instalación; situación compleja dada la carencia de EMATP en las escuelas.

En estos intercambios, es posible ver que existieron disímiles perspectivas construidas acerca de un mismo software. Sin embargo, de contar con el óptimo servicio de banda ancha, esto posiblemente habilitaría el trabajo colaborativo en el aula, pero en caso contrario, exigiría a los docentes optimizar su utilización mediante otras prácticas resultantes de su propia traducción del PCI y sus recursos.

Al lunes siguiente, llegué a la Casa de la Cultura en Escobar, una sala de usos múltiples refrigerada, con mobiliario disponible nos esperaba para desarrollar el taller de ESCONectar. Al abrir la jornada, Gloria me presentó ante el grupo y acto seguido relató por qué a este grupo en particular lo llamaban el “truncado curso”. Según Gloria, en la sesión anterior acudieron al mismo lugar, pero se llevaron “*una trompada*” (sic) al percatarse del robo de los AP, obligando a trasladarse a una escuela que uno de los asistentes facilitó. Sin



embargo, la conectividad era tan intermitente que decidieron posponerlo. El robo de recursos complejizaba la trama de fallas e insuficiencia técnica, complejizando aún más los objetivos y el desarrollo del PCI. Esa jornada fue grabada en audio con aprobación de Gloria, además de notas en mi diario de campo. Duró poco menos de tres horas y tuvo trece asistentes coordinados por cuatro docentes del equipo: dos cumplieron el rol de facilitadoras y el resto resolvían dudas surgidas en el grupo –ESConectar tenía como política rotar facilitadores cada taller que debían ser reclutados entre quienes egresaran de ediciones anteriores para otorgar sustentabilidad a la propuesta–. Identifiqué entre el equipo a la docente que había iniciado con mínimos conocimientos, aquella que Gloria me referenció días antes en nuestra videoconferencia. Esta docente cursó en dos ocasiones el nivel básico de ESConectar debido a su dificultad para manejar la netbook, pero según dijo la propia docente, cuando le entregaron su netbook quiso utilizarla de inmediato; quería conocer el programa “Maestro” y demás. Sin embargo, al buscar capacitación quedó en lista de espera y su desesperación fue en aumento. Así que junto a una maestra compañera aprendieron a usarlo mediante un tutorial que bajaron de internet. El accionar de esta docente devenida en facilitadora sirvió de ejemplo para que Gloria me citara nuevamente el concepto de Piscitelli: la actitud 2.0, algo que Gloria asociaba a su hipótesis de que un docente al que se le refuerza su confianza y se muestra cómo manejarse en entornos digitales, aprende a conducirse autónomamente.

Durante la presentación del curso, Gloria anunció que desconocían cómo continuaría ESConectar debido a la no renovación de su contrato con el PCI. Uno de los asistentes cuestionó el porqué de esta decisión, dijo:

El argumento es que, -es simple y lógico-: ¡que no hay presupuesto! Lo que nos decían, digamos, es que no hay presupuesto para nada; que en los cálculos del Programa Conectar Igualdad, se terminaba este año. Entonces, todo lo que pase el año que viene como que, tiene que salir como con un presupuesto... tienen que hacer todo un reajuste de los cálculos que tienen que hacer y lógicamente, me imagino yo, la prioridad la tendrán “más máquinas” ¡qué se yo!, no sé. La verdad que 1,200,000 [pendientes de entregar] ¡es un montón que todavía faltan! Pero, a ver, nosotros somos “una gota en un océano”, mira que el Programa Conectar Igualdad maneja presupuestos infinitos comparado con lo que es la experiencia ESConectar, pero lógicamente también en el orden de prioridades no entramos en la carrera esa. (G. López, Taller ESConectar, 26 de noviembre de 2012).

Gloria volvió a rescatar, esta vez frente al grupo, lo construido hasta ese momento y que “*la vía de comunicación va más allá de asistir a la Casa de la Cultura*”; que ellos –asistentes– sabían que ellas –ESConectar– estaban “*del otro lado de la pantalla*”. En

privado, me comentó que debido a “temas políticos” ya no pudo continuar, que la nueva Directora Ejecutiva del PCI “*había decidido correrlos a todos*”. Aun así, los asistentes querían saber si ESCOnectar podía ir a sus escuelas a brindar capacitación. Inclusive, algunos preguntaban si era posible que asistieran con pago por un monto específico, y sin afirmar que se aceptaría algún tipo de pago, respondió:

Gloria: ¡Pero claro! ¡Seguro! Nosotras estamos abiertas a eso... De hecho, fue lo que nosotros buscamos, a ver... lo que nosotras queremos —nuestra idea en principio— era justamente trabajar adentro de una escuela con un grupo de docentes. Esto que nosotros hicimos es una propuesta dentro de las condiciones que nosotras podíamos manejar: no podíamos hacerlo en las escuelas, no podíamos ingresar a las escuelas, entonces/

Docente: Quizás en febrero, si existe la posibilidad —¿Cuándo tenemos que entrar? — el 15 ya estamos adentro... y a veces estamos... O sea que, si hay un proyecto establecido se las podía convocar...

Gloria: ¡sí, no hay ningún problema! Más allá de lo que hacemos individualmente ...

Docente: pero ustedes desde lo particular ustedes ¿Harían capacitaciones?

Gloria: Nosotras esto lo hacemos. (...) De hecho antes de comenzar con Conectar Igualdad lo que hacíamos era dar capacitaciones. Hemos trabajado en (psicología), hemos trabajado en el instituto donde yo trabajo (Diálogo entre Gloria y un asistente al Taller de ESCOnectar “Programa Maestro”, 26 de noviembre, 2012)

Con relación a la consulta de esta docente, durante mi estancia en la Escuela 3 tuve conocimiento del llamado Plan Mejora Institucional (PMI), en el cual ella pareció enmarcar el financiamiento referido. Los PMI formaron parte de una serie de resoluciones aprobadas (CFE No.79/09, 84/09, 88/09 93/09) por el Consejo Federal de Educación en el año 2009 con los siguientes propósitos:

Financiar planes de mejora que fortalezcan los procesos de enseñanza, aporten condiciones para sostener las trayectorias escolares, permitan la construcción de diversos recorridos para la enseñanza y el aprendizaje y brinden condiciones para otros modos de organización del trabajo docente (Resolución CFE No. 84/09. Anexo, p. 27).

De este programa y temas relacionados ahondaré más adelante, a propósito de lo encontrado en la Escuela 3. Hasta aquí describí generalidades de mi contacto con Gloria; del origen y puesta en marcha de ESCOnectar. Los pormenores de la jornada de formación documentada en nuestro segundo encuentro, lo abordaré en el capítulo 5 referido a la puesta en marcha del Programa. Por ahora, continuaré con la experiencia que signó el cierre de la etapa de relevamiento de escuelas y de acercamiento al campo.

#### 4.5 El Congreso Regional de Conectar Igualdad

A partir de la sugerencia del RTT contactado en la Escuela 1, asistí al V Congreso Regional del Programa Conectar Igualdad (de aquí en adelante Congreso) correspondiente a la Región Centro, celebrado el 29 y 30 de noviembre de 2012. Su objetivo central fue compartir experiencias escolares con TIC, convocando a directivos, docentes, EMATP de escuelas de las provincias de Entre Ríos, Córdoba, Santa Fe, Buenos Aires y Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA). El evento fue presidido por la directora ejecutiva del PCI, Dra. Silvina Gvirtz, recientemente nombrada en su cargo, y por el Ministro de Educación de la Nación, Prof. Alberto Sileoni. Los asistentes podían inscribirse en conferencias, exposiciones y talleres subdivididos por temáticas y dirigidos a un rol escolar en particular. Yo participé de dos talleres realizados en dos días consecutivos: i) “*Propuestas de gestión institucional con integración de TIC*”, que consistió en la revisión general de la Ley de Nacional de Educación (26.206) y de puntos sugeridos como coincidentes con la creación e implementación del PCI. La discusión se centró en los cambios de política educativa en la Argentina y su relación con la escuela secundaria, donde participaron mayormente directores de escuela, secretarios administrativos y académicos, e inspectores; y ii) “*Gobernar la escuela integrando TIC. Espacio de análisis y revisión de las prácticas de los equipos directivos*”, donde se expusieron distintos proyectos en curso a cargo de equipos conformados en su mayoría por su director(a) y el EMATP, y otros colaboradores a saber secretarios académicos, administrativos y/o docentes. Mediante producciones multimedia los equipos mostraron cómo “incluir las netbooks” ya fuera por asignatura o a través de proyectos definidos en su Plan Estratégico Institucional (PEI) de cada escuela de manera transversal.

Durante el taller “*Gobernar la escuela...*”, uno de los equipos expuso la producción del programa de radio *La Indu Online*<sup>35</sup> de transmisión en tiempo real conducido por alumnos de 4to., 5to y 6to grado de la EESTN1 de Bragado, PBA. El director y su EMATP, expusieron cómo prepararon a sus estudiantes en saberes relacionados con las áreas de Comunicación y Artes Visuales para desarrollar habilidades en locución, conducción y de

---

<sup>35</sup> <http://eetn1bragado.blogspot.com/>

periodismo escolar y comunitario. La escuela brindaba el equipo y materiales y el EMATP coordinaba la asesoría de docentes involucrados. Partieron de pensar cómo utilizar la tecnología para desarrollar habilidades digitales requeridas en un programa de radio: edición de audio, video, imagen, búsqueda de información para la parte editorial, uso de redes sociales; y en general, encontrar su relación con contenidos curriculares de la escuela. Al término de su exposición se nos entregó a los asistentes una tarjeta de presentación con los datos de la radio y un documento donde describían cómo y por qué construyeron su propuesta.

El programa de radio, por un lado mostraba la relación funcional entre el lugar otorgado a la tecnología dentro de la escuela y las prácticas resultantes. En este caso, sobresalía la tecnología como vehículo para el desarrollo de habilidades y la construcción de saberes curriculares. Por el otro, la escuela emergía como espacio de traducción ilustrando distintos modos de implementar el PCI, individualizando la experiencia de cada plantel al atender su propia cultura institucional y el entrecruzamiento de relaciones y/o variables ya mencionadas: condiciones edilicias; experiencia de los agentes escolares con la tecnología y el lugar otorgado a ésta dentro de la escuela; el atravesamiento de los actores por otras luchas sindicales y/o políticas del sistema educativo (véase Gráfico 1).

Durante el desarrollo del taller experimenté una mirada longitudinal del posible proceso que transitaban las escuelas. Las significativas diferencias entre la Escuela 1 y la EESTN1 podrían representar dos fases del proceso como fueron la llegada de las netbooks y la institucionalización de proyectos, respectivamente. En este sentido, existiría la posibilidad de ejercer una particular direccionalidad desde los equipos directivos (Véase Gvirtz *et al*, 2012) a partir del dominio competencias que faciliten la concreción de proyectos al superar problemáticas comunes de establecimientos dentro de un mismo sistema educativo. Parecería entonces que no dependería solo de un mayor tiempo de presencia del PCI en un plantel, ni condiciones edilicias superlativas para generar mejores usos de la tecnología en las escuelas. Inclusive, contar con perfiles docentes expertos en el uso de tecnología puede ser insuficiente, ya no para generar la mediación entre ésta y sus usuarios, sino para concretar proyectos donde participen conjuntamente estudiantes, docentes y equipos. Una interconexión de distintos nodos, cada uno con relieves en sus vórtices, y representados a partir de mi propia mirada, valorando el lugar de la formación

docente a partir de las experiencias en la Escuela 1 y el rol de su equipo directivo y de ESCONectar; el rol de los EMATP, y de otros actores que entretejían una trama de relieves particulares de una superficie, a veces uniforme y otras con superposiciones que en conjunto trazaban el objeto de estudio.

En este mismo Congreso de CI me encontré por casualidad con la inspectora de la Escuela 1; de los detalles de nuestra charla de ese día me ocupó más adelante.

#### 4.6 Los avatares del cartógrafo

*“La escuela no se inventa a sí misma, tiene un margen para acentuar, voluntaria o involuntariamente, algún perfil que las diferencie (lo que lleva a los padres o funcionarios a distinguirlas como “buenas” o “conflictivas”, por ejemplo). En ese margen, donde se articula su identidad, actúan factores en gran medida no previsible. Cuando este margen, siempre vulnerable, puede dar cabida a intereses profesionales, es cuando puede encontrarse cierta apertura hacia las innovaciones (mientras que, en el polo opuesto, puede dar lugar a situaciones tan conflictivas que anulan la posibilidad de compartir proyectos).”*  
(Ezpeleta, 2004: 418)

En marzo de 2013, me presenté en la Escuela 1 para reactivar mi contacto con Sonia y su directora. Indagué qué había sucedido con la recepción y entrega de netbooks. Al llegar el personal de intendencia me informó la designación de una nueva directora por lo que solicité hablar con ella. El clima fue sensiblemente diferente. En nuestra conversación agradeció mi participación en la recepción y entrega de las netbooks tal y como previamente se lo relató Sonia, y dijo que por indicaciones de la inspectora, la misma que nos visitó en plena capacitación y con quien yo había almorzado en el Congreso del CI, debía entregarle la autorización correspondiente por escrito y sólo hasta entonces podría permitir mi ingreso. Efectivamente: en el Congreso la inspectora en cuestión me había dado su teléfono y explicado la tramitología de ingreso. Sin embargo, al desestimar previamente la Escuela 1 como escuela anclaje, acudí solo para conversar con Sonia; tal situación me mostró que no siempre las escuelas son tan porosas en sus márgenes, y que las situaciones cambian con mucha rapidez. En tanto posible escuela anclaje, la Escuela 1 me pareció que no aportaría suficiente evidencia empírica respecto a mis objetivos. Ante sus limitaciones edilicias, de recursos humanos y técnicas quizás tendría otras prioridades en perjuicio de acciones direccionadas a incorporar tecnología.

Con la fase exploratoria cubierta, refiné criterios para seleccionar una escuela para continuar el relevamiento. Me interesé por encontrar una escuela dentro del mismo distrito escolar con condiciones edilicias mayormente solventadas; con un equipo directivo sobresaliente por su gestión y con un EMATP de base en su plantilla, sin excluir aquellas escuelas que lo tuvieran y estos no contaran con amplia formación profesional en TIC. Esta combinación de factores aumentaría la posibilidad de encontrar una escuela anclaje y relevar así evidencias más interesantes. Para ese momento, el factor tiempo sobresalió ante el resto de consideraciones ya que, como en el caso de las escuelas expositoras en el Congreso de CI, los cambios tecnológicos pasan por un periodo de inestabilidad, una especie de “ventana interpretativa” que da lugar a un “periodo de flexibilidad en la que los distintos actores sociales se movilizan para construir en un particular sentido al artefacto tecnológico hasta convertirlo en un nuevo sentido común” (Ito *et al.*, 2010: 25). Agregué la trascendencia de cuestiones como la identidad e historia de cada escuela, su trama escolar, el conocimiento y perfil profesional del personal disponible. Revisé en mis notas de campo y decidí acercarme a una de las escuelas relevadas en mi recorrido meses atrás, de la que solo contaba con sus datos generales; persistía mi idea de dialogar personalmente con directivos e informarme sobre su disposición para mi ingreso e indagar acerca del PCI. Fue entonces que acudí a la Escuela “Villa Adelina<sup>36</sup>” ubicada en la localidad de mismo nombre. Según mis registros fechados previos a la asamblea de SUTEBA, aparecía la provisión de internet sin restricción en sus aulas, un rasgo poco común en el distrito. Posterior a acudir a presenciar la jornada en Escobar de ESCONectar, contacté a su inspector y concretamos una cita. Antes, la breve historia de cómo llegué a él.

En noviembre de 2012, durante el relevamiento de escuelas contacté a una docente a quien identifiqué entre la asistencia a la asamblea de SUTEBA. Me acerqué a ella debido a encontrarla cada tanto en mis recorridos de la zona. Ella me dió el número telefónico de este inspector, y me advirtió: “*no vas a estar en mejores manos*” (Docente del distrito escolar de San Isidro, charla informal, noviembre de 2012).

Al comunicarme con este inspector, di referencias del trayecto recorrido y de cuál era mi interés en conversar. Me citó para la siguiente semana y previo al Congreso de CI, en

---

<sup>36</sup> Bajo este pseudónimo se protegen los datos de aquellos actores con los que establecí contacto. Este caso toma relevancia al analizar cómo son las condiciones de campo que le toca transitar al investigador, las características de los objetos, y en todo caso nuevamente me abría la posibilidad de indagar sobre el tema reflexividad e instalaba el compromiso de abordar el tema de la indexicalidad.

un café ubicado en el principal Shopping Mall de Zona Norte. Durante la reunión, nuevamente percibí esa evaluación vivida en el encuentro con la inspectora de la Escuela 1 durante la capacitación en la Escuela 1 y en el Congreso de CI: se trató de un esfuerzo por reconocermé a mí como individuo e identificar de qué trataba mi investigación. Los inspectores parecen funcionar como ‘gatekeepers’ o agentes aduaneros que deciden, según criterios más o menos arbitrarios, si dan ingreso a un investigador; en los dos casos, mi perfil académico, institución educativa, el nombre de mi tutora, su nacionalidad y trayectoria, actuaron como indicadores importantes que definieron el cierre o la apertura de entrada a las escuelas. De este inspector ya realicé una cita previamente, fue quien afirmó formar parte de “un proyecto nacional”. Durante nuestra reunión recordé que Sonia me lo había señalado durante la reunión de SUTEBA con un gesto de desdén al decir: “*éste anda con La Cámpora*<sup>37</sup>”. Al concluir la breve charla que no duró más de 20 minutos, me indicó que él llamaría a la dirección de Escuela “Villa Adelina”, y posteriormente yo debería acudir personalmente a comunicar mi interés al director del establecimiento para finiquitar el trámite. Al acudir a la Escuela “Villa Adelina”, su director me recibió con mucha amabilidad, y además de darme un recorrido por las instalaciones, mantuvimos gran parte de nuestra reunión en la sala de informática; allí, la EMATP de la escuela poco pudo acompañarnos pues los alumnos entraban y le consultaban diversos temas. En esa ocasión me despedí de ellos, agradeciendo su atención y acordando vernos al inicio del ciclo escolar próximo. Nuevamente, el escenario fue otro.

Al presentarme en marzo de 2013 con la intención de reactivar el contacto, una nueva asignación de autoridades había sucedido, y ahora debía explicarle mi presencia a una nueva directora. Ahí, esa experiencia tuvo un fuerte impacto en la construcción de mi visión general acerca de la escuela secundaria argentina, y en particular una perspectiva muy distinta acerca de los directores que habían participado en el Congreso. Al momento de recibirme en su oficina, la directora tenía un semblante de molestia y frustración, desencajado. Todo el espacio se percibía un tanto desprolijo; carpetas, unas sobre otras, cubrían prácticamente todo su escritorio. Después de presentarme y contarle cómo llegué a ella, y de qué iba mi investigación, me cuestionó lo siguiente:

---

<sup>37</sup> La Cámpora es identificada en la escena política nacional como una de las organizaciones militantes más fuertes en apoyo al gobierno nacional de ese momento.

¿Y qué vas a observar? Acá no tengo alumnos ¡Tengo ‘Chorros’! ¿Vos pensás que saben qué hacer con ellas [netbooks]?... los pibes las desarmen y las venden... A los profesores no les interesa, no saben ni cómo usarlas. ...Ya tengo bastantes cosas que hacer como para sumarle otra cosa más. ...Además esas computadoras son votos, o ¿qué pensabas? ¿Qué son por la buena intención del gobierno? Por eso bajaron la edad para votar ¿vos sabías eso? No, no creo. ¡Acá no entrás! (Amélie, directora de escuela; Notas de campo, marzo de 2013)<sup>38</sup>

Me despedí proponiendo conversar en otra ocasión, a lo cual me dio una rotunda negativa y, con cierto sarcasmo, me dijo que hablara de nuevo con el inspector para que me consiguiera otra escuela.

La designación de esta directora nuevamente evidenciaba que la rotación de directivos se presentó en distintos momentos de esta investigación, y cómo sus efectos pueden alcanzar a proyectar una perspectiva particular de la política, de los objetos y de un proyecto educativo que se debate entre estas aristas. El día de mi charla con Amélie, cumplía su segundo día al frente del establecimiento y acusaba no haber recibido “*ni siquiera las llaves*” (sic) de las oficinas y aulas por parte de la administración anterior. Al salir de “Villa Adelina” tomé nota de los hechos y continué la búsqueda. Su breve y contundente respuesta me impactó fuertemente, atinando sólo a escribir algunas notas en mi diario que al paso de unas horas, reconstruí apoyándome en mi grabador de voz. Para Okely (2008; citado en Rockwell, 2011) someter a nuestra memoria para el registro este tipo de encuentros, aquellos donde el investigador no considera adecuado utilizar un grabador de voz o mostrar nuestro diario, aunque no se tenga un registro fiel de las conversaciones, sean informales o no, nos iluminan de perspectivas y significados locales. En el mismo texto, Rockwell afirma:

Narrar esta experiencia [nuestra experiencia] le da sentido a lo que suele llamarse diario de campo. Por eso, es legítimo registrar a solas la experiencia de convivir allí; este registro suele ser, finalmente, el fundamento más sólido del conocimiento logrado, es lo que permite interpretar todo lo demás (2011: 191).

---

<sup>38</sup> Desde mi llegada a Buenos Aires noté evidentes diferencias idiomáticas entre México y Argentina; sin embargo, cuestiones como la vehemencia en la expresión de una determinada postura me llegaron a descolocar en distintos momentos del trabajo de campo. Mi experiencia en el cotidiano bien me ayudó a sobre pasar estas situaciones. En este caso puntual observé que, en las autoridades escolares mexicanas nunca presencié este tipo de exabruptos. Pareciera que, en México si bien se pueden pensar las mismas cosas, los actores suelen mantener una marcada prudencia ante un determinado conflicto, algo que se suele reconocerse en la jerga local como “ser institucional”. Sin embargo, es importante señalar que también se trata de una postura que habilita la discrecionalidad otorgando otros sentidos a las prácticas institucionales.



Estas situaciones me mostraron por un lado rupturas y continuidades que caracterizaron la jerarquía institucional, y por el otro, embates que enfrenta la escuela como organización al rotar su personal directivo. El sistema educativo puede ser tan variante como distintas son las escuelas entre sí, y como distintas son las escuelas si uno se aproxima en distintos momentos. Ante esta serie de situaciones, y con el ciclo lectivo en sus primeras semanas, decidí acudir a la Secretaría de Inspección, sede de los inspectores distritales y dependiente del Consejo Escolar.

#### 4.6.1 La Secretaría de Inspección: “Tengo una escuela para vos”

Acudí al lugar ubicado dentro de las instalaciones de otro plantel educativo, en el corazón de la municipalidad. Tras cuatro días de insistir al tocar la puerta y de llamadas telefónicas sin respuesta, un día sin más abrió la puerta quien se presentó como una de los tres cargos de inspector escolar adscritos al distrito de San Isidro. El lugar era un monoambiente con tres escritorios y un par de gabinetes para archivos, un teléfono, cafetera; había afiches en las paredes de diversas actividades académicas y pizarras con anotaciones de eventos, citas y datos de autoridades escolares –teléfonos, direcciones, escuelas, etc. –. Mi explicación del tránsito vivido y las necesidades que tenía para llevar a cabo mi investigación fue un poco más asertiva debido a la claridad ganada con el campo ya realizado y por los datos ya relevados hasta entonces. Me anticipé a la pregunta de qué era lo que buscaba, y recité la siguiente frase, que ya para ese momento lo había memorizado al extraerlo de mi diario de campo:

Una buena escuela; una escuela en la cual las necesidades edilicias estén mayormente solventadas; con al menos un año de haber recibido las netbooks; que cuente con un EMATP de base en la escuela, quien idealmente debería conocer o trabajar con el PCI, pero sin ser una condición excluyente; que su equipo directivo destaque en lo posible por su rendimiento en relación con las demás escuelas del distrito escolar de San Isidro. (Notas de campo).

Le entregué documentos que me identificaban como estudiante de posgrado y mientras charlábamos al respecto me intercalaba preguntas acerca de mi país, de sus artistas

plásticos y pintores internacionalmente renombrados. Así pasamos de hablar del prestigio de la institución en la que cursaba el posgrado a hablar de Alfaro Siqueiros, y de ahí a hablar de “*las hermosas playas mexicanas*” (sic). Sin más, mi solicitud fue atendida de inmediato, y me comentó: “*Tengo una escuela para vos*”. Tomó el teléfono y frente a mí llamó a la directora de una escuela hasta ese momento desconocida para mí, comentándole mis requerimientos. Al terminar la llamada, me pidió que redactara una nueva solicitud, pero esta vez con datos que ella me anotó en un papel, y debidamente dirigida al Consejo Escolar y con atención particular a ella. Ahí formalicé mi entrada a una escuela y todo parecía tomar su cauce. Identifiqué de qué escuela se trataba al darme indicaciones de cómo llegar al establecimiento, pues la había visitado en mi relevamiento previo: de esta escuela solo había anotado sus datos generales contenidos en el cartel de su entrada, pero sin tener mayor dato al respecto. Antes de despedirnos me contó brevemente que se trataba de una escuela “*con un EMATP muy capaz*” (sic), del cual la Secretaría de Inspección recibía ayuda para cargar y procesar información de las escuelas. Opinaba que era la mejor escuela del distrito, invitándome a contrastar este dato, aun cuando en el pasado esa escuela había sido “*intervenida*”<sup>39</sup> debido a un desvío de fondos que concluyó con la presentación de los responsables ante las autoridades.

Cada circunstancia vivenciada a lo largo del campo, más la interacción con cada actor contactado, me dio acceso a perspectivas comunes y algunas otras aisladas en torno al PCI. Esta nueva mirada de conjunto, aunada al avance de nuevas lecturas de bibliografía, reforzaron mis preguntas iniciales acerca de posibles cambios en la configuración de la escuela secundaria como resultado de la aprobación de la Ley de Educación (26.206). Para algunos autores, la reforma educativa reciente, u otras anteriores como fue el proceso de descentralización en los años '90 y su particular impacto en San Isidro, habían aportado su parte en la configuración del estado actual de la escuela secundaria en el sistema educativo argentino (Dussel, 1995; Gallart, 2006). Inclusive, Sonia de la Escuela 1 me había descrito, breve e intensamente, un racconto histórico al enfatizarme la importancia de estos factores a la hora de “*pensar la escuela*”. Para el primer director entrevistado de la Escuela “*Villa Adelina*” las reformas, políticas y programas les motivaban opiniones y descripciones de

<sup>39</sup> Intenté relevar la mayor cantidad de datos acerca de este hecho. Sin embargo, fue complicado tener testimonios interesantes basados en datos concretos; todo lo que pude recopilar parecía más un relato acorde con un evento pasado del cual pocos o nadie quería volver a tratar. Las autoridades provinciales intervienen una escuela ante una situación conflictiva que la escuela por sí misma no encuentra capacidad para resolver.

los cambios que iban observando; una menor cantidad construía relaciones entre esos posibles cambios –demandas, diría Ezpeleta– y la incorporación de tecnología en sus aulas.

#### 4.6.2 Lo singular y lo contingente

Este modo de atravesar las condiciones reales en que se despliegan o ponen en acto las políticas educativas y sus múltiples dimensiones, habla su posible correlación con la llegada del PCI. Específicamente, habla también de la dificultad de aislar una ‘dimensión institucional’ de otras condiciones (por ejemplo, de la polarización política, o de cuestiones político-administrativas como la rotación de directivos y el vínculo entre directivos e inspecciones; y la actuación de docentes que son atravesados por todas y cada una de estas aristas, muchos de ellos con importantes necesidades de formación) que tienen un peso importante en la definición de los márgenes de acción de cada establecimiento.

Enfatizo que, quizás de no haber asistido ese día en la Escuela 1, gracias a lo causal de los cruces singulares y contingentes como producto de lo planeado y el azar (Fine y Deegan, 1996), no hubiese tenido acceso a la experiencia de vivenciar la llegada de los netbooks ni de observar los rostros de angustia de los docentes al escuchar la explicación del Referente Tecnológico que describía cómo utilizar el Piso Tecnológico; quizás tampoco habría podido encarar el campo de la forma que lo hice y conocer a Amelie, la directora de la Escuela “Villa Adelina”, quien me mostró el rostro crudo y visceral de su segundo día como directora de una escuela en la cual dijo tener “chorros en lugar de alumnos”; tampoco es menor que, de una conversación informal con otros tesistas haya podido contactar a Gloria de ESCONectar, ni tampoco el que de asistir a la asamblea de SUTEBA, donde Sonia de la Escuela 1 me afirmó que uno de los allí presentes adhería a “La Cándida”, y que posteriormente en un encuentro con él me haya asegurado “formar parte de un proyecto nacional”, confirmándome que los actores escolares no solamente practican un oficio específico en su centro de trabajo, sino que además estos son influenciados, entre otras cosas, por sus filiaciones políticas y sindicales.

Estos avatares relatados en este capítulo, que pueden definirse como prolegómenos del trabajo de campo o pasos dados en relación a seleccionar una escuela y poder realizar la

investigación que quería hacer inicialmente, muestran que en realidad la investigación empieza desde el día en que uno comienza a imaginar el problema y a recorrer y mapear el territorio. El recorrido, aunque generó angustia e incertidumbre por las demoras y recomienzos sucesivos, ayudó a relevar un conjunto de experiencias y dimensiones a las que de otra manera no hubiera accedido. Y en ese camino, sentí que me iba formando como un verdadero etnógrafo, caminando o rodando en las calles, hablando con los actores, con una mirada abierta y atenta a las posibilidades y encuentros que se me presentaban. Si bien eso me generó dudas éticas, como la de participar de capacitaciones o de asambleas sindicales, me queda de esta trayectoria una experiencia inconmensurable, sin la cual la investigación nunca hubiera llegado a ser lo que fue.

## CAPÍTULO 5

### EL CASO ESTUDIADO: LA ESCUELA 3

#### 5.1 La escuela y sus entornos

*“Lo fragmentario puede ser significativo; lo recurrente puede ser representativo”  
Rockwell, E.; La Experiencia Etnográfica, 2009.*

En el perímetro de la Escuela 3 se encontraban terrenos que desde su origen fueron destinados a galpones de talleres industriales y/o de empresas como es IBM Argentina, y donde hoy se encuentran parte de sus oficinas administrativas. Debido al crecimiento poblacional desde hace un par de décadas se han mudado fuera de la localidad, siendo sus instalaciones ocupadas, y en algunos casos donadas, por la Municipalidad para instalar establecimientos educativos. Tal es el caso del Campus Norte de la Universidad de Buenos Aires (UBA) y la propia construcción de la Escuela 3, un edificio frente a otro. A un costado del campus universitario se encontraba el Campo Núm. 1 de Deportes de la Municipalidad de San Isidro al servicio exclusivo de la comunidad de Martínez, al cual se accede de forma gratuita al comprobar la residencia dentro de ella. Este aspecto de clubes de barrio o servicio municipales proveen de un escenario con alta afluencia de jóvenes y adultos que asistían a estos centros. Estas colindancias poblaron el escenario con kioscos y papelerías, instalando un matiz estudiantil con alumnos en sus veredas diariamente.

Un gran letrero al frente de la Escuela 3 anunciaba las áreas de especialización en: Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Comunicación/Artes Visuales, Educación Física, Economía y Administración. El edificio es de una sola planta, en “forma de herradura” y distribuido en dos pabellones para aulas y oficinas cada uno, divididos por un gran SUM. Al frente del edificio, de un lado hay un pequeño estacionamiento para 15 vehículos, por cuya puerta lo mismo ingresaban vehículos que estudiantes y docentes, y del otro, un campo de fútbol con pasto y espacios de tierra que me hacía recordar el llamado “fútbol de potrero”. Al centro de ambos pabellones, ya en la entrada propiamente del edificio, su portería consistía en un pequeño cuarto con un ventanal desde donde el portero de turno activaba el

desbloqueo eléctrico para permitir el ingreso. Contaba con servicios de psicopedagogía, aula digital, laboratorios, gimnasio. Desde su fachada, esta institución era significativamente distinta al resto de escuelas: paredes pintadas, zonas verdes, poda y mantenimiento de los jardines, que la distinguían a lo visitado en el relevamiento. Esta *fotografía* del lugar mostraba una asimetría edilicia entre establecimientos, quizás debido a la ocupación de edificios históricos o casonas de épocas anteriores. En cambio, la Escuela 3 parecía haber sido construida con el fin de albergar un establecimiento educativo desde su planeación.

Una escuela distinta con un deterioro producto de la poca inversión en su mantenimiento, con sus paredes pintadas y pisos limpios, con personal de limpieza ultimando detalles completaban un escenario de pulcritud, aun con paredes de ladrillo con huellas de la humedad de años. Sus pasillos estaban iluminados, con faltantes mínimos de sus lámparas, y cristales relucientes; sus aulas y espacios estaban bien señalizados. Parte del cableado eléctrico del edificio estaba ubicado en canastillas metálicas pegadas al techo de los pasillos; desde mi llegada pensé que pudieron ser colocados posterior a la construcción de la estructura del edificio. El SUM tenía piso, con porterías y gradas movibles, canastas de basketball en cada extremo, todo con dimensiones que cuadruplicaban el de la Escuela 1. Sus servicios deportivos se incrementaron a partir del convenio establecido con el Campo Núm. 1 de Deportes de la Municipalidad, a dónde sus estudiantes acudían a clases de tennis, natación y fútbol 5. Contiguo al SUM se albergaba una pequeña cocina habilitada con un par de mesas donde acudían los adultos de la escuela; a un costado, una especie de bodega albergaba materiales de distintos tipo. Todos estos espacios formaban el perímetro del patio escolar, sumados a ambos pabellones de aulas y oficinas. La pared que servía de fondo del edificio, exhibía un gran mural elaborado por egresados del ciclo anterior como producto del trabajo final en la cátedra de Artes. A un costado de este había una pequeña puerta de acceso a una casa por fuera de la cerca de la escuela. Allí habitaba una familia, cuyos miembros realizaban en algunos casos labores de limpieza, velaban las instalaciones y hacían guardias los fines de semana. En alguna ocasión la madre de esa familia me contó que ya desde varias generaciones anteriores la familia había aportado trabajo en la Escuela 3 cubriendo puestos de veladores o conserjes.

Sus estudiantes provenían mayormente de localidades dentro de San Isidro (Martínez, Beccar, Villa Adelina, San Isidro). Otros provenían de localidades como Munro y Olivos de Vte. López, e inclusive de localidades como Pacheco, José C. Paz y Tortuguitas. No abundaba un estrato social en particular, sin embargo, el turno tarde parecía concentrar a aquellos de mayor vulnerabilidad económica, social y cultural. Algunos provenían de una villa cercana conocida como “El Congo”, y también provenían de La Cava. La Quiosquera de la Escuela 3 me contó en una ocasión su incompreensión de que algunos estudiantes que no tenían para materiales escolares sin embargo traían celulares de alta gama; se quejaba de quienes vivían dentro de *las villas* y no pagaban los servicios de televisión por cable, luz y otros, refiriéndose a estudiantes a quienes diariamente les vendían sus productos. Puede verse en estos comentarios una percepción similar a la que, con mucha mayor crudeza, expresaba la directora nueva de la Escuela “Villa Adelina”, y que evidencia el entrecruzamiento de las políticas educativas con percepciones políticas no solamente sobre las decisiones oficiales sino también sobre la desigualdad y la inclusión educativas.

#### 5.1.1 Los reconocimientos a la Escuela 3

Un pasillo al costado del SUM, frente a las oficinas administrativas, exhibía un relato histórico a través de reconocimientos otorgado por diversas instancias públicas o privadas: por sus aniversarios, participación en eventos deportivos y/o escolares, ya fuera por la municipalidad, quién sobresalía al otorgar la mayor cantidad enalteciendo la formación educativa ofrecida a la comunidad, o de Rotary Argentina felicitándole por aniversarios y placas por patrocinios entregados, o de parte del Consejo Escolar por sus veinticinco años de labor. Una placa fechada el 10 de marzo de 2007 reconocía al ciudadano distinguido de la localidad de Martínez, homónimo de la Escuela 3, entregado por la comunidad cultural de San Isidro. Otros reconocimientos habían sido emitidos de parte de la Cooperadora por aniversarios y por la labor realizada durante los ciclos escolares.

### 5.1.2 Su historia y dinámica institucional

Una placa de mayor antigüedad fechada el 21 de agosto de 1987 constataba la colocación de la piedra fundante, bajo el nombre y modalidad de Colegio Nacional San Isidro<sup>40</sup>, siendo presidente el Dr. Raúl Alfonsín. Reconstruí parte de su historia y su dinámica institucional actual a partir de revisar información en su página web, y a través de relatos que enaltecieron o mitigaron pasajes y detalles de la historia. La inspectora a cargo de la Escuela 3, quien me atendió y posteriormente me envió ahí, enalteció su alto rendimiento y reconocimiento en la comunidad de San Isidro. Pero también me habló acerca de una intervención aplicada por el Ministerio de Educación. En una charla que sostuve con la secretaria administrativa, ella relató una serie de situaciones que dieron cuenta del redimiento institucional, mientras me relataba eventos cumbres de tal intervención. Allí, conecté los dichos de la inspectora con información más detallada:

En el año 1993, antes de la transferencia, el colegio fue intervenido. Fue intervenida la parte directiva: Director y Vicedirectores. Los separaron del cargo y pusieron a otros [a los titulares]. Así, “a dedo”. En ese tiempo éramos todavía de la Nación. [...] hubo unos problemas administrativos, que en realidad no hubo tales sino que hubo una pelea entre el director y una de las vicedirectoras, y a raíz de eso hubo denuncias [solo ante el Ministerio de EyC] entre ambas y era tanto el caos que se generó en ese momento, porque el cuerpo docente tomó partido por una y por otra. Entonces la Nación en esos casos decidía intervenir el colegio por un tiempo. [...] para que se calmara todo el asunto, se normalizara. Si había problemas administrativos se corregían y después se normalizaba; en realidad los problemas administrativos no existían sino que era a través de estas denuncias, generaron que separaran al cuerpo directivo de ese momento que era un Rector y dos Vicerrectores, que vendría a ser un Director y dos Vicedirectores que teníamos en aquella época... se los separó del cargo y se puso un... vino un Triunvirato que dirigía el colegio; que era una intervención. Hubo una primera que duró tres meses y después una segunda que duró dos años. ... por la misma situación (...) con otras personas a lo cual se hizo la transferencia en el medio, estas personas continuaron igual, hasta que un día la Provincia decidió sacarlos. Porque había habido algunos problemitas administrativos durante esa intervención. Por ejemplo: el colegio estuvo cerrado un día de paro; los días de paro, no se trabaja, uno puede adherirse al paro pero el directivo tiene que garantizar que el colegio esté abierto. Y ese día el colegio estuvo cerrado y justo pasó alguien y dijo: “¡el colegio está cerrado!”. Y es una denuncia grave, entonces para normalizar eso, en esa intervención renunciaron todos y se llamó a un concurso interno para cubrir los cargos. Estos nuevos profesores que entraron que eran profesores de la casa [Escuela 3] (Sria adtva., Escuela 3, Charla informal, Marzo de 2013).

---

<sup>40</sup> El nombre de Colegio Nacional San Isidro es un pseudónimo aplicado para dar confidencialidad al establecimiento y sus integrantes.



Existieron dos intervenciones: la primera en 1993 con duración de tres meses, y una segunda que duró dos años hasta el 1995, debido a que la primera no solucionó el dilema. En el proceso de éstas se realizó la descentralización del subsistema de educación media del Estado hacia la Provincia. Sin embargo, al final de esa segunda intervención, según dijo, las personas a cargo “se robaron todo lo de la cooperadora. ... vaciaron la cooperadora; sí, igual... que la primera. Y fue la intervención ésta ¡la que terminó el colegio! La segunda intervención fue la que terminó el edificio...” (Sria. admva., Escuela 3, Charla informal, Marzo de 2013). Para el año 1994 el edificio quedó terminado. Pero la culminación edilicia tuvo su parte difícil pues la empresa constructora contratada por el Ministerio de Educación desapareció: de tres edificios escolares solo terminó dos, dejando la Escuela 3 pendiente. Según dijo, la Nación ese mismo año giró fondos para terminar de construir el SUM y el Pabellón A, espacios pendientes de construir. Las denuncias no llegaron a instancias penales y dijo desconocer qué sucedió con esas personas pues “esas cosas nunca se saben”.

Me contó que en aquella época la cuota de inscripción de Cooperadora era de 50 dólares y se recaudaba casi la totalidad de la matrícula atendida que era mayor a los 700 alumnos: una mayor población y menor cantidad de espacios.

En esa época teníamos más, teníamos casi setecientos y pico, y éramos una escuela más chica que ahora. Porque en esa época el plan de estudios era de cinco años; hoy es de seis. En esa época teníamos casi setecientos y pico. Y bueno, esta nueva cooperadora que se formó, empezó a funcionar muy bien. A consciencia, hay que hacer un trabajo de tratar de mantener, porque el colegio estaba nuevo en ese momento, era todo nuevito, todo barbaro y bueno, esa cooperadora mantenía lo que estaba y generó mucho dinero, porque como no se robaba se generó dinero y desde esa época siempre la cooperadora tuvo esta visión de “poder equilibrar las cuentas ante todo” (Sria adtva., Escuela 3, Charla informal, Marzo de 2013).

De esta historia emergió una Cooperadora actual conformada con Víctor como presidente, asistido en sus actividades por una secretaria y una tesorera, quienes velaban por el mantenimiento de la Escuela 3.

Para marzo de 2013, los esfuerzos por el mantenimiento se direccionaban distinto. Su equipo directivo y Cooperadora se dividían entre la aportación de estudiantes y la gestión de recursos ante el Estado: “¡Hinchamos, hinchamos, hinchamos! que al final nos mandan algo... “¡ALGO!” (Secretaria adtva., Escuela 3, Charla informal, Marzo de 2013), dijo en referencia a atender un problema de fuga de agua que se había presentado y que, para solucionarlo, se presupuestaba la inversión de alrededor de 40.000 pesos, cantidad

similar a la que tenía recaudado Cooperadora pero sin permitirse invertirlo en una sola necesidad. La secretaria admva. sostenía que el Ministerio no invertiría en la Escuela 3 porque no lo hacía en escuelas del distrito en condiciones más precarias. Para marzo de 2013, la Cooperadora recaudaba muy por debajo de lo logrado décadas atrás; inclusive su matrícula escolar había descendido.

Cada turno iniciaba su jornada con el izamiento de bandera. Una fila de alumnos organizados por cada aula y coordinada por preceptores, docentes y directivos que ubicaban cada estudiante que ingresaba al plantel cerca de la hora de inicio, ubicándoles sobre la plaza. Ahí las autoridades, de ser necesario, brindaban algún mensaje. Al terminar, todo el personal pasaba a ocupar sus espacios de trabajo y los alumnos ingresaban en sus 24 aulas y sólo preceptores hacían recorridos por pasillos. Esta rutina fue sostenida durante todo el trabajo de campo sin variaciones significativas. Allí, en sus oficinas administrativas consulté en varias ocasiones la cantidad de matrícula sin lograr acceso a ése, y/o al Plan Estratégico Institucional, bajo argumentos que iban desde la supuesta ausencia del encargado o sobre la necesidad de hacer una modificación de datos y posteriormente mostrarlos. En cruces de relatos y por estimaciones personales, la matrícula escolar inscrita para el ciclo escolar 2013-2014 era de 669 alumnos cuya mayoría asistía al turno mañana con un promedio de 28 estudiantes en cada aula. El recelo por tales datos, y mi incapacidad para lograr acceder a ellos, representa uno de los límites de mi investigación.

### 5.1.3 Una mañana en la dirección

Durante una charla que sostenía con la secretaria administrativa (de aquí en adelante Adtva.), Céllica, directora de la Escuela 3, se acercó consultar si había constancia de licencia médica para una maestra ausente ese día. Su consulta sucitó un diálogo entre ellas, incluyendo a la asistente de la Adtva., de preguntas y respuestas: lista de cotejo de asistencias e inasistencia, documentos probatorios de permisos y licencias médicas, encontrando las reiteradas inasistencias de esta maestra. En un momento, la asistente dijo: “la otra vez, llamó el padre diciendo que no vendría porque estaba afónica” a lo que Céllica miró fijo a la Adtva. diciendo “¿y los pibes?... ¿vos mañana la agarrás?... después que no venga a pedir que la respeten. Porque no tenés autoridad si no respetas al alumno” (Céllica,

charla informal, marzo de 2013). Esta era una escena común de Cécica y *su equipo* directivo supervisando personal, procesos de tareas cotidianas o actividades planificadas. Esa ocasión su consulta fue concreta y de inmediato se dirigió a atender a un padre de familia que la esperaba en la dirección. Cécica tenía pocos días de haber asumido el cargo como directora.

El teléfono timbró. Al terminar la llamada, la Adtva. me dijo que una política institucionalizada era atender a todo padre de familia que acudiera o llamara por teléfono a pedir información de sus hijos:

A ver, esta es una política que se tomó a partir del año 1995 en adelante cuando se normalizó el colegio: que lo primero es atender al Padre (de familia) y tratar de solucionar el problema (en cuestión). ¡No todas las escuelas te atienden así! No todas las escuelas te van a atender en este horario (eran cerca de las 12:30pm, hora del almuerzo); si acá llama alguien, te atendemos. A pesar de que, hay escuelas que tienen la Secretaría en un horario reducido: dos horas a la mañana y dos horas a la tarde. Acá estamos permanentemente atendiendo a la gente, [...] No todos toman la misma política; y la política es tratar de solucionar, ver de solucionar el problema...(Secretaria Adtva., Escuela 3, Charla informal, Marzo de 2013).

Y efectivamente, tanto en preceptoría como en las oficinas administrativas al recibirse una llamada existía la coordinación con las otras áreas para saber ubicar la situación y solución de un posible conflicto.

En el diálogo anterior, Cécica relató la llamada que recibió a las 6:15am ese día. Era uno de los porteros, que sostenía el cargo de delegado sindical, para notificar su inasistencia. La Adtva. interrumpió su relato al exclamar tajantemente: “¡Artículo 64!”. Me explicó que había ciertos derechos sindicales que, sumados al rol como delegado Gremial, le habilitaba a este portero a hacer uso de todos los días permitidos, obligándoles a reorganizar al personal para cubrir el área esos días de ausencia:

Son todos logros sociales que se han ganado. Que no están mal si se usan para lo que uno realmente necesita, no indiscriminadamente. Por ejemplo este portero, además de tomarse estos días, como es Delegado Gremial, también se toma los cinco días mensuales por [ser] Delegado Gremial. Entonces ya te va faltando mucho. Como se toman salteados generalmente, no se pueden cubrir (Sria adtva., Escuela 3, Charla informal, Marzo de 2013)

Ahí mismo mencionaron una vacante de un mes en el área de Matemáticas y sin afectar nadie al cargo, quedando en evidencia la falta de clases, afectando la cotidianidad escolar por estudiantes que invertían ese tiempo en la cancha de fútbol. En esos instantes, una profesora miembro del Gabinete de orientación escolar, se acercó y comentó acerca del

progreso mostrado por un alumno que había sido canalizado al gabinete por sus problemas académicos; este alumno había aprobado una materia que adeudaba. Esto evidenciaba en general cómo cada miembro del equipo cubría necesidades de atención en sus áreas conforme estas se presentaban. Este rendimiento organizacional habitaba la trama escolar constituida también por percepciones personales que desafiaban intersubjetividades que incidían en sus relaciones y en el vínculo entre actores. En cierta ocasión la Adtva. me describió a Víctor, el EMATP, diciendo: “...él siempre ha querido ser director de esta escuela”. Aseveración poco alejada de mi percepción acerca de Víctor, pues él participaba en temas administrativos y/o pedagógicos de dirección y Cooperadora.

Es importante rescatar el momento particular que experimentaban cada una de las escuelas relevadas. Al momento de mi llegada a la Escuela 3, su cambio de directora posiblemente posicionó de manera particular a cada uno de sus miembros. En este sentido, Frigerio (1992) propone tres tipos de culturas institucionales escolares que caracterizan a las escuelas según la adopción de rasgos de cada una de estas tipologías: i) como una cuestión de familia, donde impera un sistemas de parentesco y se idealizan aspectos de las relaciones interpersonales sobre cuestiones positivas, gratificantes; ii) como una cuestión de papeles o expedientes; iii) como una cuestión de concertación. La Escuela 3 parecía operar sobre la segunda tipología, donde la jerarquía organizacional funcionaria como una gran maquinaria en la que cada elemento es un engranaje que funciona de acuerdo a reglamentos y prescripciones, y donde las tareas y atribuciones de cada funcionario se fijan de acuerdo a disposiciones administrativas, reglas o normas; allí, la autoridad se reserva el derecho de controlar el trabajo de los subordinados con base en un liderazgo o autoridad propio denominado racional-legal:

En síntesis, una institución burocratizada enfatiza los procesos racionales, en particular la descomposición racional de las tareas. El grupo humano que trabaja en esta institución se halla enmarcado en una estructura técnica, generalmente el organigrama de funciones (Frigerio, 1992: 46)

La rotación de autoridades y/o capacitadores fue un elemento trascendente en la implementación del PCI debido al poco o nulo conocimiento del programa que estos tienen al momento de asumir su nuevo rol dentro de la institución escolar, o al incremento de tareas que la gestión del PCI produjo: “se trata de más trabajo por el mismo sueldo” (RTT, 2da entrega de netbooks en Escuela 3; 08 de octubre de 2013).

## 5.2. La puesta en acción del programa: las netbooks en las escuelas

En algunas escuelas del distrito de San Isidro la responsabilidad por los resultados del PCI variaba en función de distintos factores. Ante la inminente llegada de las netbooks, el júbilo inundaba aulas y pasillos según testimonios de docentes. En un recorrido que cubrió todas las aulas de la Escuela 3, sus estudiantes dijeron atravesar diversas problemáticas que impedían la utilización de sus netbooks. Una saturación de tareas provocadas por la gestión del PCI, pareció incidir en los EMATP al buscar cambios de adscripción o de roles dentro de las escuelas. Las actividades de formación derivadas de los CIIE y de la gestión Equipo Tecnológico Territorial del PCI funcionaban como dispositivos de formación docente para el uso de las netbooks. El rol de EMATP mostró rasgos de ser funcional a particularidades en el rendimiento del Piso Tecnológico, al tipo de gestión y el lugar otorgado a las netbooks dentro de la trama de cada escuela, y que en algunos casos evidenció una profunda necesidad de formación. Se aclara que este capítulo requiere un mayor trabajo a profundidad pues solo presenta testimonios de voz cada protagonista en esta etnografía.

### 5.2.1 Llegaron las cajas

La llegada de las netbooks a las escuelas generó una gran expectativa. En la vereda de la Escuela 1, padres de familia, estudiantes y los pocos docentes que asistieron ese día, así lo demostraron. En la Escuela 3, Víctor aseguró que el día 2 de agosto de 2012 se recibieron alrededor de setecientos cuarenta equipos; que ése día una tormenta había complicado la entrega de todas las netbooks por lo que el debió continuar hasta terminar pasados 15 días. Que la expectativa era demasiada debido a que desde marzo de ese mismo año la escuela había ingresado los datos en el aplicativo del PCI. La expectativa de Víctor radicaba en la propuesta del Programa relacionada a la inclusión digital; esto lo entendía como algo ligado a la trayectoria educativa de los estudiantes y que fuese algo progresivo y

proyectado hacia fuera de la escuela –la familia, el club, los amigos–. En este sentido, una profesora de Matemáticas de la Escuela 3 dijo:

La llegada de la netbook ocasionó una revolución (...) porque el chico tenía la computadora en el aula, y pero empezó a jugar. Era el juego, el “COUNTER<sup>41</sup>” (...) Se conectaban y trataban de no subirse (conectarse) a la AP [del aula] porque si se subían a la AP, como yo tenía el programa “Maestro”, los bloqueaba entonces no querían, entonces se conectaban a otro AP que yo no estaba conectada, entonces sí, al principio era como “el gran furor de la computadora (Profa. Matemáticas en Escuela 3, octubre de 2013).

La netbook además generó en los docentes una búsqueda por alternativas ante la novedad aparejada a contar con un dispositivo que permitía establecer, si no el trabajo académico en red, sí por lo menos nuevas formas de socialidad mediante el videojuego del Counter. La respuesta de la docente parecía responder mediante la restricción de ciertas prácticas, pero mediante el uso del programa “Maestro”, pareció resolver en parte este nuevo contexto de trabajo pedagógico. Una docente de Artes recordó las “expectativas, y su ansiedad debido a que venían por partidas. Cuando llegaron [todos decían] “Llegaron las cajas”. Igualmente, previo a la llegada de las netbooks hubo todo un operativo de instalación. “lo que generaba ansiedad era que cada netbook [traía] una oblea, un sticker con la identificación de cada [propietario] uno” (Docente de Artes, Entrevista en profundidad; Escuela 3; octubre de 2013). Un docente del área de Sociales dijo: “la idea mía era que por ahí automáticamente todos nos conectábamos a internet y todos estábamos trabajando chochos con la máquina, pero bueno ahí empezaron las contras que se veían en el proyecto, por lo menos en [Ciencias] Sociales trae buenas cosas para leer y actividades para hacer. (Prof. de Sociales, Entrevista en profundidad; Escuela 3; octubre de 2013). Una de las preceptoras comentó acerca de los estudiantes:

Estaban ansiosos, y más ansiosos después porque las recibimos cuando volvimos de las vacaciones de invierno, así que como que ahí empezaron a aparecer los que no venían nunca, empezaron a aparecer para venir a recibir la netbook (risas). No que no venían nunca, sino que venían faltando más o menos y aparecieron, y el primer tiempo después de las netbooks aparecieron y después dejaron de venir de nuevo, ¿no? por ejemplo. (Preceptora, Entrevista en profundidad; Escuela 3; octubre de 2013)

---

<sup>41</sup> Durante la Jornada Solidaria en beneficio del programa “Adopta una escuela”, una de las actividades para la recaudación de fondos fue un torneo de Counter Strike, un videojuego de disparos multijugador, en primera persona; en aquellos días el “Counter” tenía gran popularidad entre estudiantes en las escuelas.

### 5.3 Aula por Aula: la netbook en la mesa

A mi llegada a la Escuela 3, Víctor me invitó a hacer un relevamiento de aulas para conocer quienes contaban con netbook, cuáles requerían servicio técnico, y cuáles requerían desbloqueo; días antes se les había notificado a los estudiantes que trajeran su netbook. Ese día recorrimos cada una de las aulas de ambos turnos; con lista en mano atendimos estudiante por estudiante. Camino al primer aula, me dijo “la máquina es una herramienta de estudio... es una herramienta fuerte de estudio” (Charla informal; Víctor, Escuela 3; 21 de marzo de 2013). Ingresamos al “3ero 4ta”, grado del ciclo básico; Víctor mencionó al aula para qué estábamos allí y me presentó como su asistente. Dijo que ese día, segunda semana de marzo, debía atenderse a este grupo y que la siguiente fecha de atención –desbloqueo de netbooks– sería hasta el 8 de mayo próximo, por ello la relevancia de la fecha. Le ordenó al grupo se conectara a la AP del aula; sin embargo, algunas no funcionaron obligándonos a conectarnos al aula contigua. Allí, la mayoría de los casos de estudiantes sin netbook se debía a no culminar el trámite de cambio de escuela impidiendo de momento generar una nueva adjudicación de netbook.

Allí, los testimonios mostraban los matices del ethos tecnológico: una alumna describió cómo se le había quemado el cargador, a lo cual Víctor indicó “comprar uno nuevo, pues el servicio técnico no repone cargadores”; mientras la alumna tomaba asiento, una alumna preguntaba cómo haría si su netbook no “traía carga”, Víctor le indicó que su netbook debía traerla con suficiente energía eléctrica a la escuela pues en caso contrario, no podría realizar el procedimiento de desbloqueo. La alumna se quedó de pie frente a él sin emitir palabra: su netbook no pudo ser atendida en ese momento. Casi al terminar esa aula, Víctor le indicó que consiguiera una batería y lo visitara en la Sala de informática para atenderle. Mientras Víctor avanzaba en el pase de lista, yo anotaba el estatus de la netbook de cada alumno en un formato diseñado por él. Allí, entre anotaciones y precisiones a cada estudiante, Víctor me comentaba que recordaba Bolivia y Venezuela donde programas similares se plantearon ver resultados después de 5 años. Por lo vivido en el Congreso del PCI, el escenario de estas aulas se me presentaba difícil de pensar en ese posible futuro. Al terminar el pase de lista, de esta primer aula Víctor ya contaba con cinco netbooks en el escritorio las cuales debería enviar al servicio técnico del PCI. Al nombra a una alumna ésta

respondió con un “no la traje”, a lo que Víctor le respondió con vehemencia “No puede estar la máquina fuera de la escuela. Es una obligación tuya, mía, de la Dirección de la escuela que esté dentro”. La alumna no pareció reconocer la falta, y en silencio tomó asiento de nuevo, mientras Víctor siguió nombrando el pase de lista. Así cada aula recorrida mostraba diferentes circunstancias: en un aula de 4to año, de 10 estudiantes presentes solo dos trajeron su netbook; ese día el ausentismo caracterizó al grupo sin razón aparente. En un aula de “5to 6ta”, de 5 alumnos que reportaron robo, solo 1 reportó haber logrado la reposición de la netbook. Allí, un grupo de alumnos, todos varones, estaban haciendo ruido con las sillas, hablando, interrumpiendo a Víctor, quien les dijo: “¡chicos! Guardapolvo a cuadros y Primaria está acá a la vuelta. ¡Esto es Secundaria!” (Notas de campo, Escuela 3; marzo de 2013). Los chicos guardaron silencio por unos minutos y continuaron hablando en volumen más bajo. Al ingresar al grupo “6to. 5ta” Víctor les mencionó que a este grupo le pondrá fecha de licencia hasta el 04 de junio, y les dice enérgicamente: “hasta esta fecha no quiero ver a ningún alumno con la máquina bloqueada; necesitan venir todos los días y conectarla a la ‘AP 19’”. Para mi sorpresa este grupo estaba conformado solo por 5 estudiantes. Al consultar a Víctor sobre esto solo respondió con un “Y... porque es así”. Allí, le comenté a la docente a cargo del grupo sobre lo sorprendente que era ver las paredes tan limpias, sin rayaduras, respondiéndome: “Todos los años se incia así: con las paredes limpias. Las directivas son no rayar; en caso de que uno de los turnos encuentre algo, debe ir a la Dirección y reportarlo. Las sanciones son fuertes” (Notas de campo; Docente de 6to; Escuela 3, marzo de 2013).

#### 5.4 El Servicio Técnico en la Escuela 3

Al salir de un aula de 5to año Víctor me comenta que, ante tantos casos de fallas técnicas, ameritaba que él fuera competente para dar servicio técnico, que eso significaba que si “pudiera resolver esa situaciones” evitarían saturar el servicio técnico del PCI, el cual se caracterizaba por sus demoras, para “levantar” un servicio como para devolver un dispositivo una vez que se lo habían llevado a reparar. Y dijo:



El servicio técnico recibe todas las netbooks que presentan algún problema. En algunas escuelas no hay gente que sea técnico como lo soy yo; eso produce que envíen netbooks con problemas que con un conocimiento mínimo necesario, ellos mismos podrían solucionar (Notas de campo. Víctor, Escuela 3; 27 de marzo de 2013).

Esta situación volvió a emerger cuando en el aula de “5to 5ta” Víctor se dedicó a reparar un desperfecto que reportaba el alumno que habíamos nombrado en el listado, y dijo: “este tipo de problemas yo los soluciono por mi experiencia. En otras escuelas lo que hacen es enviarlo al servicio técnico. Lo que significa saturar el servicio que existe para otro tipo de cosas” (Notas de campo; Víctor, Escuela 3; 27 de marzo de 2013).

Esta demora quedaba en evidencia ante los casos relevados en cada aula durante nuestro recorrido descrito previamente. Pero también sucedía en la Sala de informática a dónde acudían docentes y estudiantes a consultar el estado de alguna netbook en servicio. Así, durante la segunda entrega de netbooks en la Escuela 3, mientras abría una de las cajas que personal de la ANSES había entregado ese día, exclamó: “¡En febrero me dió esta máquina! el chico venía de la [escuela] técnica. El [día] primero fue uno de los primeros que se inscribió; febrero ¡FEBRERO! ¡Estuvo todo el año así! ¡Ya estamos terminando, RTT!” (Víctor, EMATP de Escuela 3; 8 de octubre de 2013)

#### 5.4.1 Los EMATP y el Conectar Igualdad: especificaciones técnicas y necesidades de formación



Imagen 4. Sembrado y activación de netbooks. Escuela 3

La ausencia de EMATP en las escuelas, o su falta de formación, afectaba sensiblemente las actividades para fomentar e introducir tecnología en el aula como el caso de la Escuela 1. El 08 de octubre de 2013, Víctor y yo escuchamos el relato del RTT que acudió a apoyar la segunda entrega de netbooks de la Escuela 3, quien dijo observar en escuelas de San Isidro y San Fernando cómo las vacantes de EMATP fueron en aumento con la llegada del PCI, pues al ocupar ese puesto, buscaron posicionarse en otro espacio dentro de la misma escuela o solicitado su cambio de plantel. Asumía como causas posibles el incremento de tareas, y en algunos casos, al desconocimiento del trabajo requerido en la nueva labor. A media jornada, ya con varias netbooks sembradas en el servidor, dijo: “a mí me gusta así el laburo, pero cuando ya empezas con tanto palo decís “¡la puta madre!”, pero el laburo es lindo. Pero es un laburo lindo.” (RTT, 2da entrega de Netbooks, Escuela 3; Octubre de 2013). Ese día Víctor decidió que realizáramos el sembrado y activación de las netbooks sin la presencia de estudiantes, solo nosotros tres; sembrando y activando cada dispositivo nosotros mismos, diálogos acerca de varias cuestiones en el Laboratorio de Química, lugar donde se dispuso para desempacar las cajas del PCI. En relación a este tema, dijo:

[>Investigador]: coincido con vos acerca de que, a lo mejor si el chico tuviese alguien que lo vaya guiando, no hubiera tanta ...un docente, no le fuera tan difícil...

[>RTT]: Claro. Lo que pasa que, la otra realidad es.. vos decís: "Bueno, hay EMATP"; el EMATP es "¡Encargado de Medios de Apoyo Técnico y Pedagógico! Entonces vos decís "Bueno, que el EMATP se encargue de ir a darle una mano". Pero llega un momento que el EMATP tiene tanto laburo que tampoco puede salir de... ¡del quilombo que tiene!  
(RTT, 2da entrega de Netbooks, Escuela 3; Octubre de 2013)

Así, algunos EMATP administraban la red informática de la escuela, atendían desperfectos técnicos de netbooks, algunos brindaban apoyo a docentes, y como el caso de Víctor, además impartían clases en la escuela o en otro plantel. La atención de la parte técnica superaba a la parte pedagógica. Respecto a las Escuelas Técnicas, la figura de “Referente Técnico” afirmó se trataba de una figura habitual pues ya desde su contratación comprendía atender cuestiones de mantenimiento. En la Escuela 2 –Técnica– de Beccar, su Referente Técnico así lo confirmó pues dijo no involucrarse en cuestiones pedagógicas, delegando la formación docente a instancias externas. En contraparte, Víctor como EMATP brindaba atención técnica y pedagógica al implementar calendarios de atención de netbooks dentro de la escuela, proponer cursos de formación para docentes y directivos de su escuela

e invitando a otras escuelas a participar. Realizaba acciones similares a ESCOnectar, con sus diferencias acerca del programa “Maestro”, e incluyendo actividades propias de un Referente Técnico. El caso de las escuelas técnicas parecía ser particular, ciertas características de los equipos que recibían, en apariencia, hacían más práctica la tarea diaria de mantenimiento:

[>Investigador]: ¿estas [bolsitas] para qué las guardadas?  
 [>Víctor]: porque después cuando me devuelven las máquinas para reasignar, y me las traen sin bolsitas, sin nada y yo no tengo donde guardarlas.  
 [>Investigador]: ha  
 [>Víctor]: y las guardo ahí  
 [>RTT]: en la bolsa quedan un poquito más protegidas  
 [>Víctor]: claro, pero por lo menos no tengo el cargador acá, la maquina por allá  
 [>RTT]: las cajas que mandaban a [Escuelas] Técnicas estaban buenas  
 [>Víctor]: ha, esas no las conozco  
 [>RTT]: mandaban en una caja, diez máquinas. Cuando hacían entregan te mandaban una caja, diez máquinas. Una caja, vos la abrías y tenía todos los separadores "tac, tac, tac"; todas esas cajas muchos se quedaron con ellas  
 [>Víctor]: claro, las guardaron ahí  
 [>RTT]: vos guardas ahí  
 [>Víctor]: y las que llegaban, llegaban a las [Escuelas] Técnicas  
 [>RTT]: sí, a nosotros nunca nos llegó nada.  
 [>Víctor]: bueno, a mí tampoco

Nuevamente, Víctor optimizaba las circunstancias para brindar el mejor rendimiento del PCI, procurando su cuidado y resguardo. Organizado por cajas, dentro de gabinetes o archiveros a diferencia de la Escuela 1 en que las netbooks por entregar se resguardaban en el cuarto de limpieza, donde la precariedad emergía en distintas formas. Por otro lado, la distribución de distintos hardware en las escuelas determinaban los tiempos de ejecución en cada proceso. Al respecto del sembrado y activación de netbooks, el RTT dijo:

[>RTT]: Ayer en "la Cinco", en la xxxx que funciona en el mismo lugar que la xxx: 78 máquinas recibieron. Llegó el correo, 9:30am, para 10:50am ya estaban las 78 máquinas enlazadas.  
 [>Víctor]: y cómo hicieron?... ¡Escuchame!  
 [>RTT]: Tiene un piso [tecnológico] infernal  
 [>Víctor]: ¿anda bien?  
 [>RTT]: Tiene todo HP, todo el piso es HP. ¿Sabes cómo va?  
 [>Víctor]: ¡HP es muy cara!  
 [>Investigador]: hee no escuché ¿de cuál hablaban? [risas]  
 [>RTT]: En la xxx que está acá cerca, ayer llegaron 78 máquinas; luego el correo 9:30am, 9:45 y para las 11:30 ya estaban todas ingresadas. Esto que estamos haciendo (acá) ya lo teníamos hecho. ¡Las 78 máquinas!  
 [>Investigador]: ha, ¿porque las que llegaron son de marca...?  
 [>RTT]: No!, son iguales que estas.  
 [>Víctor]: ¡El Piso, el Piso Tecnológico!  
 [>RTT]: Las HP, Son HP, mucho mejor. ¿Entonces Qué hicieron? Primer año, le dieron la máquina a cada pibe (y lo enviaron) al aula. El otro primero, (lo enviaron) al aula. Había un profe que se

encarga, (él) se fue a un aula, yo a otra; hicimos este procedimiento, pero explicándoselo a los pibes para que lo hagan.

[>Victor]: y les fue bien?

[>RTT]: perfecto!, ¡genial!

En el diálogo anterior se advierte lo siguiente: i) los EMATP trabajaban según criterios propios para sembrar y activar las netbooks; ii) las especificaciones técnicas de cada Piso Tecnológico –Servidor y AP– distribuidos tenían efecto en el rendimiento de los procesos del PCI en lo general. En relación a la fecha de expiración de la licencia que provocaba el bloqueo de la netbook, es decir, cada estudiante debía traerla cada día y conectarse a una AP y evitar así el bloqueo, el RTT detalló una experiencia dentro de una escuela a su cargo:

[>Victor]: sí le estoy poniendo 26 de marzo de 2014 [fecha de bloqueo próximo]¿sí? ¿querés ponerle otra fecha? ¡ponele otra fecha he!

[>RTT]: no, no

[>Victor]: yo porque el primero (1er día de clases) no quiero quilombo

[>RTT]: y sí

[>Victor]: sí, pero después...

[>RTT]: en 30 días estás después llamándome para putearme [risas]

[>Victor]: o te digo "venir a laburar acá" [risas]

[>RTT]: yo en eso no me meto; sí, por ahí cuando veo que "¿Che, por qué están todas permanentes?" ahí sí. Bueno, me pasó en una escuela que, entro a mirar: "Permanente" 20 millones, 17 millones [DNI] y le digo "pará, le pusiste permanente todos los docentes, ¿vos sos loco?" [me responde] "no, la directora... [y le dije] "Sí, pero la directora cuando le quieran hacer el sumario te va a tirar bardo a vos; no va a decir 'ay sí, yo le di la orden' ". Le digo "No, que venga y lo haga ella" sino plantale el servidor y que lo maneje ella.

[>Victor]: que lo maneje ella. Yo hago así: yo le puse "Permanente", por órdenes de la directora, a dos chicos que están internados en la casa. Pero están internados en la casa y no están viniendo a la escuela y tienen "domiciliaria".. no... "Hospitalaria", y esos sí. Pero sé quiénes son, y después a los egresados que se reciben.

[>RTT]: no, claro. Pero [en esa escuela] yo cuando entré a mirar, digo: "pará tenés ciento y pico de máquinas en "permanente" -te estoy hablando año 2011 cuando todavía no había egresados, prácticamente- y le digo: "¿por qué tenés "permanente" todo esto?, y aparte por el número de DNI, le digo "Eso yo no sé"/

[>Victor]: Sí, 17 millones, 20 millones/

[>RTT]: [me dice] "No, lo que pasa es que a mí..." [y le digo] "Sabes lo que pasa nene, el día que la directora venga y le hagan un sumario, [ella] va a decir que fuiste vos"//

[>Victor]: //Hubo casos así ya//

[>RTT]: le digo "acá en docencia acostumbra que cada uno agarra una tapa de cacerolas y se tapa su propio culo"

[>Victor]: ¡ha, obviamente!

[>RTT]: Nadie te viene a decir "No, fui yo". Hay que tener cuidado.

[>Victor]: eso es así

[>RTT]: Le digo "así que tené cuidado".

En algunas escuelas esta *lectura de la política* acerca de la netbook como dispositivo disuasivo de la deserción no tenía mayor trascendencia. Más bien parecía recibirse como un dispositivo a ser entregado al estudiante que, en Escuela 2, después de un año de haberse beneficiado del Programa, carecían de acciones de formación en el uso de las netbooks. El otorgamiento de licencia “Permanente” hablaba del posible desinterés acerca de una de tantas aristas que le otorgarían el potencial alcance como “herramienta pedagógica” y/o generadora de mejores aprendizajes. Nuevamente, la traducción que los agentes escolares realizan acerca de la política es variada y dependiente de la existencia de un plan o programa de acciones que le otorgara un lugar específico y generara direccionalidad tendiente a fomentar su uso e introducir tecnología entrelazando su capacidad de actante con otros agentes, y por ejemplo, con contenidos curriculares; esto ponía en tensión un supuesto beneficios del PCI propuesto por la RTT en la Escuela 1.

#### 5.4.2 *Yo no sé si llegaremos al final*

A decir de los EMATP contactados, sus tareas se multiplicaron con la llegada del PCI, pero esta cuestión pareció impactar en distintos niveles. Víctor cuestionó acerca del número de RTT a cargo de César Porto, Responsable Regional del PCI, cuya respuesta dejó entrever otras cuestiones:

[>Víctor]: ¿y vos manejas toda la Región 6 o solo San Isidro?

[>RTT]: No, ¡Toda la Región 6!

[>Víctor]: ¿y muchas [escuelas] te llenan de pedidos [servicio técnico] ?

[>RTT]: Sí. Los pibes que se cambian de colegio con nosotros [inaudible; bajo la voz]

[>Víctor]: Sí, sí, sí.

[>RTT]: Van 15 días a una escuela [y dicen] "ay no me gustó, mamá. ¿Me puedo cambiar?" No era mala [para el PCI] la idea de decir "El pibe que se va, deja la máquina"

[>Víctor]: Punto y ya está.

[>RTT]: Y que le dejen la de la otra escuela

[>Víctor]: Sí. Y eso hubiera sido menos quilombo

[>RTT]: Yo lo hubiera hecho eso. Un día llamé a un EMATP, le digo "negro, vos me estás mandando tres pendejos de allá para acá; yo tengo de acá para allá. ¿Vos tenés máquinas para reasignar y así yo le reasigno acá [a los tuyos]? "No quiero pedir más paquetes [de provisión<sup>42</sup>]"...

[>Víctor]: Sí, y hacemos eso.. [risas]

[>RTT]: El paquete de provisiones es un "dolor de huevos", yo llego a Porto y le digo "Es un dolor de huevos el paquete de provisiones"

[>Víctor]: Sí,

---

<sup>42</sup> Los paquetes de provisión eran nuevos numeros, o tickets, para realizar procedimientos como eran los cambios de escuela, la reasignación de netbooks o las solicitudes de servicio técnico.

[>RTT]: Porque tenés que estar atento a una cosa más que está haciendo mucho ruido porque todo mundo se está quejando del paquete de provisiones, y quedamos pegados nosotros [RTT]

Dijo sostener entre seis y siete entregas diarias, actividad a cargo de cuatro personas para toda la Región 6, una de ellas, la RTT contactada en la Escuela 1:

[>RTT]: ¡Hoy hice cuatro! de acá termino y me voy a [escuela] "la 6"  
 [>Víctor]: Quedate acá y decí que ya terminaste; deciles que tuvimos mucho quilombo  
 [>RTT]: En Tigre ¡cinco hay... hoy! //Vicente López, cuatro [entregas]  
 [>Víctor]: //Y hoy había por primera vez la Esc25// Por primera vez la Esc25 que no tienen, ¡Nadie!  
 [>RTT]: Exacto! Bueno, yo venía de ahí ¡No nos mandaron el servidor!  
 [>Víctor]: ¡¿No tienen el servidor y les mandaron las netbooks?!  
 [>RTT]: No, no mandaron las "nets" con Huayra... con Huayra Server a hacerla. Lo acaban de presentar

Mientras continuábamos con el sembrado y asociación, Víctor le consultó por un paquete de provisiones pendiente, respondiendo acerca de la existencia de modificaciones recientes al sistema del paquete de provisiones le obligaban a ingresar las solicitudes recibidas dentro de una nueva plataforma a la que llamaba “Compartido”, de la cual el responsable era Porto directamente, pero los cuatro RTT debían ingresar para solucionar esas cuestiones; que ellos tenían toda la disposición pero que era demasiada la demanda. Víctor le interrumpió diciendo:

[>Víctor]: Claro, porque ahora sí o sí la marca [te solicita] "arranque<sup>43</sup>"; antes te servían un montón [en] uno [un solo ticket] Yo lo que le decía a Silvina Gvirtz que le escribí un mail "Por qué no hace que, nosotros mismos desde la escuela, cuando hacemos la migración, viste que la tenés que cargar en [la página de] Conectar Igualdad ¿sí?... Otro, que hay 800, 900 ("Quiu") así, una letra así ¡Y no está por orden numérico!  
 [>RTT]: No. ¿y con el "Ctrl-F" no te da la posibilidad de buscarlo?  
 [>Víctor]: ¿para ubicarlo? no lo probé. Con el Ctrl-F, entonces me tardo 20 minutos encontrando uno que se me, qué se yo. Bueno. le dije [por mail] "Cuando nosotros hacemos eso, [y que] ahí automáticamente que ya me salte un archivo que me diga 'bueno, su paquete de provisión actual...' ¡Hay que hacer algo más así! qué se yo..."

Víctor no solo demandaba mayor practicidad en ciertos procesos, además tomaba postura respecto a los lineamientos del Programa, proponiendo alternativas, que más allá de ser respondidas o no, demostraban el posicionamiento del actor escolar que crea alternativas haciendo que la política adquiriera sentidos distintos a como fueron diseñadas. Ante estas problemáticas, el RTT dijo sentir una “desesperación importante”, al afirmar: “eso sí, a mi me pone mal porque quedamos pegados nosotros pero porque no podemos

<sup>43</sup>Cada netbook al ser asociada al Servidor se le otorgaba un determinado número de arranques, es decir, determinado número de ocasiones que el dispositivo podía ser encendido. Lo cual no parecía tener mayor problema siempre y cuando el estudiante llevara su netbook a la escuela.

más. Yo le decía el otro día a Porto "Yo no sé si vamos a llegar al final [del Programa]" (Notas de campo. RTT en Escuela 3; 08 de octubre 2013). Esta percepción de debilidad extrema y precaridad en la implementación señala algunos límites importantes del desarrollo del Programa.

Sobre todo, en este recorrido por algunas escenas cotidianas y espacios escolares queda en evidencia que la política educativa implica "ensamblar" un conjunto de actores, artefactos y estrategias. En esta escuela, es claro que los artefactos tienen una cierta agencia para facilitar u obstaculizar los planes previstos; también es evidente que hay actores con estrategias y con márgenes de acción diferentes, que tienen peso en configurar lo que puede o no puede hacerse con las netbooks. Algunos de esos actores no son los previstos por el Programa, como es el caso de Víctor; otros que deberían tener mayor relevancia no siempre la tienen. De ahí la importancia de considerar la singularidad de cada caso, y también la complejidad del cotidiano escolar, para dar cuenta de la efectividad de las políticas educativas.

## CAPÍTULO 6

### A MANERA DE CONCLUSIÓN

El análisis aquí presentado representa una primera fase de un trabajo más amplio de investigación. En la tesis doctoral, actualmente en curso, me propongo profundizar en el trabajo en las aulas a nivel pedagógico y también sobre otras dinámicas institucionales que se ponen en juego al posicionar las netbooks como elemento central en propuestas de formación surgidas dentro de las propias escuelas. Es claro que aún quedan muchos aspectos por analizar para poder dar cuenta de las formas en que las netbooks del PCI fueron incorporándose en las aulas de algunas escuelas secundarias bonaerenses.

Los objetivos propuestos al inicio fueron modificándose a partir de la inmersión en el campo, reconociendo lo que creía conocer y desconocía del contexto (Milstein, 2009), y visibilizando los distintos relieves y matices del objeto de estudio que se pretendía analizar; este proceso me llevó a visitar lugares distintos a los originalmente previstos, y otras me hizo reconocer la limitación de mis propios recursos al investigar, ya que hacer investigación de procesos educativos a través del enfoque etnográfico representa un reto en sí mismo para quien se adentra en la trama de lo escolar. En mi trabajo, pude encontrarme con la porosidad de las escuelas en función del momento o la coyuntura que cada plantel transite cuando se ingresa al campo, pero también debido a la apertura o cierre de espacios o contactos propiciados a través de determinados agentes escolares, y del cruce con las jerarquías educativas, como fue el caso de inspectores y directivos que actuaron –no siempre eficazmente- como “gatekeepers” de los contactos con las escuelas. El hacer investigación en el campo implica un “estar allí” (Geertz, 1989) inmerso en un cuerpo a cuerpo en el lugar de los hechos. Quizás desde una perspectiva más romántica, en la etnografía que se encaró en esta tesis persistió la antigua tradición del artesano que trabaja en su taller la obra hasta darle forma (Wainerman, 2011), recorriendo calles, escuelas, espacios de formación. Quise partir de los actores para construir el propio posicionamiento dentro del campo, advertir sus reproducciones y sus propias imágenes acerca del investigador extranjero (Paerregaard, 2002) que ingresa con una propuesta de investigar algo, que permita documentar lo no documentado (Rockwell, 2009).



La cuestión de la porosidad y apertura de las escuelas en mi trabajo de investigación no es sin embargo equivalente a una apertura y hospitalidad con las políticas. En el trabajo de campo, pude ver que las escuelas tienen distintos grados de permeabilidad a las políticas y programas en función de variables de distinto orden. La historia institucional de cada plantel da forma a prácticas instaladas a partir de sucesos que las va identificando como institución dentro de una comunidad y/o del subsistema al que pertenecen. Cada centro educativo mostró su propia cultura e imaginario institucional (Frigerio *et al.*, 1992) con particularidades que facilitaron o dificultaron la adopción de las netbooks como un elemento importante dentro de su gestión pedagógica y/o administrativa (Ezpeleta, 2004). En estos espacios algunos agentes lograron reinventarse ante la llegada de las netbooks movilizándolo sus propias experiencias e incursionando en la práctica docente con prácticas devenidas de la cultura digital; otros parecieron solo recibir los dispositivos como un bien material producto de un “plan del gobierno” con el derecho a recibirlo y también a resistirlo.

Junto con la porosidad a la investigación y la alta ambivalencia respecto a las políticas, también puede observarse otro rasgo importante: la inestabilidad. A pesar de las características particulares de la construcción social de la escuela secundaria argentina que ha llevado a una persistencia de su configuración académica y curricular (Gallard, 2006), y de las propias características del Programa Conectar Igualdad, pudo observarse cambios significativos en las instituciones de un año a otro, devenidos del cambio de equipos directivos, que pueden “cambiarlo todo”, sobre todo en relación a su posición particular respecto a las políticas educativas. Pero la inestabilidad también se hizo visible en la sensación de incertidumbre del personal operativo del PCI, ya no por una situación contractual sino más bien por la aparente saturación de tareas y el avizorar el riesgo de fenómenos como el burnout o desborde –como lo expresó uno de los actores, “yo no sé si llegamos al final” del Programa.

Otro rasgo a subrayar es la trascendencia de las afiliaciones políticas y sindicales de inspectores, equipos directivos, docentes y personal no docente en la configuración de redes que llegan a facilitar la implementación de ciertos planes y políticas, y también a obstaculizarlas. La trama partidaria y política instalada en las escuelas dejó entrever la persistencia de un tipo de alineación de autoridades municipales, distritos y autoridades

escolares (Dussel y Thisted, 1996), en la que los sindicatos docentes también juegan un rol relevante. En la trama política también debe ubicarse las posiciones de los actores sobre cuestiones más amplias, por ejemplo sobre la inclusión educativa. Los actores tienen un margen de acción que los lleva, en algunos casos, a abrir la escuela al trabajo con las familias y buscar distintos modos de retener y promover a los chicos en las escuelas, y en otros casos, a una aplicación de criterios de selección e ingreso de alumnos que evidencia la estigmatización social de los jóvenes pobres. Así, hay que poner de relieve que las políticas educativas se entrecruzan con percepciones políticas que abarcan no solamente a los programas oficiales, sino también sus planteos más personales sobre la desigualdad y la inclusión educativa.

En relación con el PCI, puede señalarse que los artefactos *ingresaron* como un agente social que, en términos generales, complicó a los actores educativos por sus requerimientos técnicos y simbólicos sobre el manejo y sostenimiento de los equipos y sobre sus usos didácticos y pedagógicos. Los adultos de las escuelas debían desarrollar un programa que pareció presentárseles en código de caja negra (Gigli Box, 2014), mientras que a los adolescentes les facilitó el acceso a nuevas redes. Al respecto, puede señalarse que en algunas escuelas emergieron interesantes experiencias de equipos directivos construidas en una especie de experiencia compartida con estudiantes asumiendo los tiempos de la “socialidad conectada” (van Dijck, 2016), lo que, siguiendo a Tedesco (1995), evidencia que la tecnología puede ser un aliado para construir nuevos puentes pedagógicos que consideren los marcos de referencia culturales y cognitivos de los estudiantes. Por otro lado, en el imaginario de los actores aun persisten ideas fuertemente arraigadas acerca de la existencia de nativos digitales pese al debate de más de una década sobre esta noción; en vez de posicionar la cultura digital al servicio de la búsqueda de información, de producir secuencias didácticas más interesantes, muchos de los docentes la ven como un ámbito al que se ingresa en desventaja por el simple hecho de ser adultos. Se trata de una discusión que en el ámbito académico pareciera ya estar superada, pero al ingresar a las escuelas es evidente la firmeza de este pensamiento.

Por último, la expansión de las tecnologías digitales en los distintos ámbitos de la sociedad actual nos obliga a pensar en los márgenes de acción de las escuelas. Las instituciones educativas construyen sus posibilidades de acción en el marco de las reformas

y políticas educativas a las que someten a una particular traducción, y las transforman en sus prácticas cotidianas (Ball, 2002). El recorrido realizado en esta investigación señala la importancia de diseñar estudios más singulares, que permitan entender esta multiplicidad y riqueza de las traducciones y los avatares de las prácticas docentes, así como de la propia investigación en el campo. Es mi deseo que la investigación educativa construida desde una mirada crítica del uso de medios digitales pueda contribuir a diseñar políticas públicas que piensen las tecnologías como derecho ciudadano y articule sus procesos y resultados con políticas públicas y la formación docente relacionadas con la alfabetización e inclusión digital (Cota y Cardozo, 2018).

## Bibliografía

Appadurai, A. "Archive and Aspiration", en: Brouwer J. Y Mulder, A. (eds.) (2003), *Information is Alive*. Rotterdam, V2 Publishing.

Ball, Stephen (2002) Textos, Discursos Y Trayectorias De La Política: La Teoría Estratégica. *Páginas*, 2 (2/3). Pp. 19-33.

Beech, J. y Meo, A. I. (2016) Explorando el uso de las herramientas teóricas de Stephen J. Ball en el estudio de las políticas educativas en América Latina. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(23). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2417>.

Benítez Larghi, Sebastián, and Rosalía Winocur (2016) *Inclusión digital: una mirada crítica sobre la evaluación del Modelo Uno a Uno en Latinoamérica*. Buenos Aires: Ediciones del Zorzal.

Bond, Gail E.; Burr, Robert; Wolf, Frederic M.; Feldt, Karen (2010) "The effects of a web-based intervention on psychosocial well-being among adults aged 60 and older with diabetes - a randomized trial". *The diabetes educator*, v. 36, n. 3, pp. 446-456. <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/20375351>  
<http://dx.doi.org/10.1177/0145721710366758>

Bourdieu, P. (1980) *Le sens pratique*. Paris: Les Editions de Minuit.

Bruner, E. (1986) 'Experience and its expressions', in Turner, V., and Bruner, E. (eds.), *The anthropology of experience*, 3-33. Urbana: University of Illinois Press.

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.

Castillo, I. (1966) *México y su revolución educativa*, México DF: Pax México.

Cardoso de Oliveira, Roberto (2004) El trabajo del Antropólogo: Mirar, Escuchar, Escribir. Avá. *Revista de Antropología* 5: 55-68

Cardozo, Francisco; Cota, Alejandro (2018) La formación de científicos sociales. Reflexividad y contribuciones en el uso de herramientas digitales para la documentación, procesamiento y transcripción de entrevistas. En *Prácticas de oficio. Investigación y reflexión en Ciencias Sociales*, Número 21, Volumen 1, Junio - Diciembre 2018. Disponible en: <http://ides.org.ar/wp-content/uploads/2012/04/11-COTA-Y-CARDOZO.pdf>

Carvalho, José Jorge de (1993) Antropología: saber académico y experiencia iniciática. *Antropológicas*, Nueva Época, 5: 75-86

Charlot, B. (2007) *La relación con el saber*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Chartier, R. (1991) *The cultural origins of the French Revolution*, Durham: Duke University Press.

Chartier, R. (1993) “Popular Culture: A Concept revisited”, en: *Forms and Meanings: Text, performances, and Audiences in Early Modern Europe*. Filadelfia: University of Pennsylvania Press.

Cobo, C.; Tello de Meneses, L.; García Martínez, V. y Azuma, A. (2008) *Informe Programa Enciclomedia. Informe final de la evaluación de consistencia y resultados 2007*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, México.

Cota, Alejandro. (2015). “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? Instituto de Desarrollo Económico y Social, Argentina. Actas de las Jornadas sobre Etnografía y Procesos Educativos.

Denzin, N. & Y. Lincoln (2005). The Discipline and Practice of Qualitative Research. En N. Denzin & Y. Lincoln (eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research*. London: Sage Publications. (1-32).

Dussel, I., Thisted, S. (1995) *La descentralización educativa: el caso de Municipio de San Fernando, Provincia de Buenos Aires*. Buenos Aires: Flacso-Documentos de Investigación.

Dussel, I. (2008) *La escuela secundaria en la encrucijada: Problemas y desafíos*. Documento presentado en el 44° Coloquio Anual de IDEA, Mar del Plata, Argentina.

Dussel, I.; Quevedo, L.A. (2010) *Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital*. VI Foro Latinoamericano de Educación;. - Buenos Aires: Santillana, 2010.

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

Dussel, I. (2012). La formación docente y la cultura digital: Métodos y saberes para una nueva época. En: Birgin, A. (comp.), *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*. Buenos Aires, Ed. Paidós, pp. 203-232.

Dussel, I. (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. *Revista Versión. Estudios de Comunicación y Política*. Número 34/septiembre-octubre 2014, ISSN 2007-5758 Disponible en <http://version.xoc.uam.mx>

Dussel, I. (2016b) “Sobre la precariedad de la escuela”. Seminario “Elogio a la escuela”, organizado por la UDESC y la UFSC en Florianópolis, 11 y 12 de octubre de 2016.

Dussel, I. (2017). Digital classrooms and the new economies of attention. Reflections on the end of schooling as confinement. En: Willis, J. y K. Darian-Smith (eds.), *Designing Schools: Space, Place and Pedagogy*. London: Routledge, pp. 229-243.

Escolano A. (1994) La investigación histórico-educativa y la formación de profesores. *Revista de Ciencias de la Educación*, 157, pp. 55-69.

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

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

Feijóo, M. (2002). *Equidad social y educación en los años '90*. Buenos Aires: IPE-UNESCO.

Fine, G. & Deegan, J. (1996) Three principles of serendip: Insight, chance, and Discovery in qualitative research. *Qualitative studies in education*. Vol. 9, No. 4. <http://www.ul.ie/~philos/vol2/deegan.html>

Fitoussi, Jean-Paul, and Pierre Rosanvallon (2006) *La nueva era de las desigualdades*. Buenos Aires: Manantial.

Frigerio, Graciela (1992) *Las Instituciones educativas Cara y Ceca: elementos para su gestión*. Buenos Aires: Troquel.

Frigerio, Graciela (comp.) (1995) *De aquí y de allá. Textos sobre la institución educativa y su dirección*, Buenos Aires, Kapelusz.

Forni, Pablo (2010) “Reflexiones metodológicas en el Bicentenario: La triangulación en la investigación social: 50 años de una metáfora”, *Revista Argentina de Ciencia Política*, n° 13/14, Eudeba.

Garfinkel, Harold (1967). What is Ethnomethodology?. En *Studies in Ethnomethodology*. New Jersey, Englewood Cliffs: Prentice-Hall. Citado en Gúber, Rosana, y Laura Colabella. (2014). *Prácticas etnográficas: ejercicios de reflexividad de antropólogas de campo*. Buenos Aires: Ides (Instituto de Desarrollo Económico y Social).

Gallart, María Antonia (2006) *La construcción social de la escuela media: una aproximación institucional*. Buenos Aires: Ed. Stella.

Geertz, Clifford, y Alberto Cardín (1989) *El antropólogo como autor*. Barcelona: Paidós.

Geertz, Clifford (1990). “Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura”. En *La interpretación de las culturas*. (19-41) Barcelona: Gedisa.

Geertz, Clifford (1994) *Local knowledge: further essays in interpretive anthropology*. New York, NY: Basic Books. Citado en Rockwell, Elsie. 2009. *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. 1 ed. 1 reimp. Buenos Aires: Paidós.

Giddens, A. (1984) *The constitutions of Society*. Berkeley: University of California Press.

Gitelman, L. (2008) *Always already new. Media, history and the data of culture*, Cambridge, MIT Press.

Gómez Ricardo y Ospina Angélica (2002) *La lámpara sin genio: Usando telecentros para el desarrollo sin esperar milagros*. Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo, Canadá.

Guber, Rosana. (2005). "El salvaje metropolitano: reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo". Consultado el 17 de junio de 2017. [http://investigacionsocial.sociales.uba.ar/files/2013/03/Guber\\_el-salvaje-metropolitano.pdf](http://investigacionsocial.sociales.uba.ar/files/2013/03/Guber_el-salvaje-metropolitano.pdf)

Gúber, Rosana, y Laura Colabella. (2014). *Prácticas etnográficas: ejercicios de reflexividad de antropólogas de campo*. Buenos Aires: Ides (Instituto de Desarrollo Económico y Social).

Gvirtz, Silvina, Ivana Zacarias, and Victoria Abregú. (2012). *Construir una buena escuela: herramientas para el director*. Buenos Aires: Aique.

Ito, M., & Antin, J. (2010). *Hanging out, messing around, and geeking out: Kids living and learning with new media*. Cambridge, Mass: MIT Press.

Jenkins, H. (2008) *Convergence culture: la cultura de la convergencia de los medios*, Barcelona, Paidós.

Kamenetz, A. (2012) *Laptops For all kids! –That’s what One Laptop Per Child promised. Seven years later, the ambitious program is just finding it’s way. But it’s too late?-fastcompany.com*; Mansueto Ventures LLC, Copyrights.

Lahire, Bernard (2004) *El hombre plural: los resortes de la acción*. Barcelona: Edicions Bellaterra.

Lera López, F.; Hernández N., N. y Blanco Vaca C. (2003) *La Brecha Digital. Un reto para el desarrollo de la sociedad del conocimiento*. Universidad Pública de Navarra.

Levi, Primo (2006) *Deber de memoria*. Buenos Aires: Libros del zorzal.

Maxwell, J. (1996) A model for qualitative research design. En J. Maxwell (Ed.), *Qualitative research design and interactive approach*. Thousand Oaks: Sage Publications. (1-13).

Meo, A. y Navarro, A. (2009) *La voz de los otros: el uso de la entrevista en la investigación social*. Buenos Aires: Omicron System.

Meo, Analía Inés. (2010) Reflexividad e investigación social: herramientas para su análisis y su práctica en el caso de la sociología cualitativa argentina. *Universidad de Castilla-La Mancha: Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de Toledo*. Consultado el 21 de junio de 2017 desde: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/oaiart?csodigo=3252642>.

Meo, Analía. (2011). *Se hace camino al andar: Investigación cualitativa, desafíos y sorpresas. El caso de un estudio etnográfico sobre clases sociales e identidades en dos escuelas estatales en la Ciudad de Buenos Aires*.

Milstein, D. (2011). *Encuentros etnográficos con niños y adolescentes: Entre tiempos y espacios compartidos*. Madrid: Miño y Dávila.

Manovich, L. (2006), *El lenguaje de los nuevos medios de comunicación. La imagen en la era digital*. Barcelona: Paidós.

Nespor, J. (1998) The Meanings of Research: Kids as Subjects and Kids as Inquirers. *Qualitative Inquiry*, Vol. 4 Number 3, p. 369-388; Sage Publications, Inc.

Paerregaard, K. (2002) "The resonance of fieldwork: ethnographers, informants and the creation of anthropological knowledge". *Social Anthropology*. 10: 319-334.

Papacharissi, Z. (2010) *A Private Sphere: Democracy in a Digital Age*. Cambridge, Polity Press.

Patton, M. 2002. Qualitative Interviewing. En M. Patton, *Qualitative Research & Evaluation Methods*. Thousand Oaks (California): Sage Publications. (339-427).

Ponce de león, J. y Welschinger Lascano. 2016. "Las evaluaciones del Programa Conectar Igualdad: actores, estrategias y métodos". En *Inclusión digital: una mirada crítica sobre la evaluación del Modelo Uno a Uno en Latinoamérica*, coordinado por Benítez Larghi, Sebastián, y Rosalía Winocur, 49-84, Buenos Aires: Teseo.

Quiroga, M. (2017) *Enseñanza y aprendizaje en aulas conectadas de múltiples pantallas. Las redes escolares desplegadas*. Tesis de maestría. Universidad de San Andrés.

Ros, C. y otros (2014). *Inclusión digital y prácticas de enseñanza en el marco del Programa Conectar Igualdad para la formación docente del nivel secundario*. Buenos Aires: Instituto Nacional de Formación Docente, Ministerio de Educación de la Nación.

Rockwell, E. (1996), Keys to Appropriation: Rural Schooling in Mexico, en Bradley Levinson, Douglas Foley y Dorothy Holland (eds.) *The cultural Production of the Educated Person. Critical Ethnographies of schooling and local practices*, State University of New York Press, Albany, Nueva York, P. 301-324.



Rockwell, E. (2005) Cap. 1 “La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares”, en *Memoria, conocimiento y utopía. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación*, Num 1, Ene 2004. Mayo 2005; Ed. Pomares, p. 28-36.

Rockwell, Elsie (2011) *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.

Sautu, R., & Bechis, M. (1999). *El método biográfico: La reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores*. Buenos Aires: Editorial de Belgrano.

Sautu, Ruth, Paula Boniolo, and Pablo Dalle. 2010. *Manual de metodología: construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. 1ª ed. Buenos Aires: CLACSO.

Scasso, M. & Jaureguizar, M. (2013). “Caracterización estadística de las trayectorias educativas en el nivel secundario”. PICT 2010- 2214 “La escolarización secundaria de adolescentes y jóvenes: políticas educativas y trayectorias escolares en el Conurbano Bonaerense”. Informe de investigación, Los Polvorines.

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.

Snickers, P. y Vonderau P. (eds.) (2009) *The Youtube Reader*. Stockholm: National Library of Sweden.

Tarasow, F. (2 de junio de 2013) Ahora hay tiempo para enseñar a analizar. *Clarín*. Recuperado el 28 de Diciembre de 2016 de [http://www.clarin.com/sociedad/Ahora-tiempo-ensenar-analizar\\_0\\_rJmQh9vsv7x.html](http://www.clarin.com/sociedad/Ahora-tiempo-ensenar-analizar_0_rJmQh9vsv7x.html).

Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Revista Propuesta Educativa*, 29, 63-71.

Valles, M. (2000) Técnicas de conversación, narración (1) Las entrevistas en profundidad. En M. Valles, *Técnicas Cualitativas de Investigación Social. Reflexión Metodológica y Práctica Profesional*. Editorial Síntesis, Madrid. (177-232).

Van Dijck, J. (2016) *La cultura de la conectividad: una historia crítica de las redes sociales*. Siglo Veintiuno Argentina.

Van Maanen, John (1988) *Tales of the field. On writing ethnography*. Chicago: The University of Chicago Press.

Vincent, Lucía. 2017. "El kirchnerismo y los medios: entre el control y la polarización". *Temas Y Debates*. (34): 101-124.

Viqueira, J.P. (2016) “Después de Levis-Strauss”, *Revista Nexos*. Consultado el 05 de enero de 2010 a las 4:00 pm. <http://www.nexos.com.mx/?p=27227#ftn8>

Sitios Web consultados:

<http://www.tallerelmate.com.ar/#!/escuela-de-cine/>

Wainerman, Catalina, and Ruth Sautu (2011) *La trastienda de la investigación*. Buenos Aires: Manantial.

Welschinger, L., Nicolás (2016) “*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*. Tesis doctoral. Universidad de La Plata.

Zelmanovich, Perla (2013). *Las paradojas de la inclusión en la escuela media a partir de una lectura de la posición de los docentes en el vínculo educativo : aportes del psicoanálisis a la investigación del malestar en las prácticas socioeducativas*. Tesis de doctorado. FLACSO. Sede Académica Argentina, Buenos Aires.