

La recepción del Programa Conectar Igualdad en los alumnos de escuelas secundarias. Análisis de caso en escuelas de Quilmes y Avellaneda.

Marisa Blanco¹

Marcelo Gómez²

Viviana Fixman³

Resumen

El trabajo se propone desarrollar el análisis de una serie de entrevistas semiestructuradas sobre el Programa Conectar Igualdad realizadas a cuarenta alumnos de escuelas de nivel secundario de los distritos de Quilmes y Avellaneda. El cuestionario-guía utilizado permite acceder a la visión y las evaluaciones que realizan los alumnos sobre varios aspectos de la implementación, la entrega y la utilización escolar y extraescolar de las netbooks. En esta presentación indagamos: 1) la percepción de los alumnos sobre el uso escolar o pedagógico de las netbooks y las nuevas tecnologías; 2) sobre las actitudes de los docentes y sus competencias o habilidades informáticas; 3) sobre la cuestión de la brecha digital docente-alumno.

Palabras clave: Plan Conectar-Igualdad, inclusión digital, brecha generacional, sujeto de derecho.

¹ Licenciada en Educación UNQ, maestranda, directiva docente de educación básica e integrante del Proyecto PICT “Los movimientos sociales como agentes de producción de significación. Procesos de enmarcado y lucha simbólica en los campos de la educación y la comunicación”.

² Doctor en Ciencias Sociales (IDES/UNGS), Master en Ciencias Sociales FLACSO, profesor de Sociología de la Educación (UNQ) y de Teoría e historia de los movimientos sociales (Facultad de Ciencias Sociales, UBA) y Director del Proyecto PICT “Los movimientos sociales como agentes de producción de significación. Procesos de enmarcado y lucha simbólica en los campos de la educación y la comunicación”. mgomez@unq.edu.ar

³ Master en Ciencias Sociales de la UNQ, docente de enseñanza superior e investigadora del Proyecto PICT “Los movimientos sociales como agentes de producción de significación. Procesos de enmarcado y lucha simbólica en los campos de la educación y la comunicación”.

1. Introducción.

La implementación del Programa Conectar Igualdad (en adelante, PC-I) se inicia en el año 2010 con el objetivo de incorporar nuevas tecnologías para el aprendizaje de alumnos y docentes, y encarna uno de los acontecimientos más importantes de la historia de la educación secundaria de nuestro país habida cuenta de sus alcances sociales y de los efectos previsibles a largo plazo que supone la introducción masiva en las instituciones escolares de los nuevos lenguajes comunicacionales e informacionales producto de las tecnologías digitales (en adelante TIC). Partimos de la base de que las políticas públicas -y mucho más aquellas que por interés y alcances masivos tienen tantos impactos potenciales- son detonantes de procesos de significación y agenciamientos múltiples que no están exentos de efectos imprevistos, paradojas y disonancias. Objetivos, formulación y procedimientos de implementación son materia de asignaciones de significación y reenmarcados en torno a los cuales se lucha por la imposición de sentido. En este trabajo nos proponemos establecer parte de estos procesos enfocándonos en las condiciones de recepción de las netbooks (en adelante NB), interrogándonos sobre las construcciones de sentido y enmarcados interpretativos que realizan los estudiantes en torno al PC-I.

El trabajo⁴ se propone desarrollar algunos de los resultados del análisis de una serie de entrevistas semiestructuradas realizadas a 40 alumnos de escuelas secundarias de los distritos de Quilmes y Avellaneda sobre diversos aspectos del PC-I y la entrega de las NB, su uso escolar y extraescolar, y los posibles cambios en la vida personal que introducen.

Para la elección de las instituciones educativas de Quilmes y Avellaneda se tuvieron en cuenta las siguientes variables:

-El nivel social, cultural y económico de los estudiantes, que principalmente provienen de clases medias bajas y sectores populares.

⁴ Tanto el cuestionario como el trabajo de campo se desarrollaron en el marco de un colectivo autogestivo de alumnos, ex alumnos, investigadores y maestrands, en torno a la cátedra de Sociología de la Educación del Dr. Marcelo Gómez en la Universidad Nacional de Quilmes. Participaron en la elaboración de este texto las alumnas Maialen Jáuregui, Betiana Rodríguez, Karina Benítez, y Rosana Scialabba. También hay que señalar la colaboración de la Lic. María Leiva y del Lic. Diego Maman en la coordinación del trabajo de relevamiento en las escuelas. Agradecemos especialmente la colaboración del personal directivo de las ESB39 y EET8 de Avellaneda y la EET6 de Quilmes. Todas las escuelas tienen una composición mayoritaria de chicos de clases medias bajas y clases populares en sus diversos estratos. La ESB39 ofrece la particularidad de ser una escuela de turno extendido y la EET8 tiene turno vespertino por lo que el rango de edades de sus alumnos es considerablemente mayor.

-La cobertura de diversas modalidades de las escuelas: Técnica, Secundaria Básica (ESB), puras o con articulación a primarias cercanas, funcionamiento en los tres turnos.

-La trayectoria de esas instituciones en relación al uso de las TIC, previa a la entrega de las NB, con talleres o aulas de informática.

En este primer muestreo se trabajó sobre las siguientes instituciones educativas:

Escuela Secundaria N° 39 (ESB N°39) en Avellaneda, Escuela de Educación Técnica N°6 (EET N° 6) en Quilmes, Escuela de Educación Técnica N° 8 en Avellaneda. (EET N°8).

A los efectos de poder analizar las condiciones de recepción del plan entre los alumnos, las entrevistas se hicieron tanto a alumnos que recibieron la NB como a aquellos que las estaban esperando. El cuestionario⁵ utilizado permite acceder a la visión y a las evaluaciones que realizan los alumnos sobre varios aspectos:

a) Características técnicas e instrumentales de las NB (hard, soft, conectividad, controles de encendido, antirobo.).

b) Procesos de implementación y de la distribución de NB, percepción de la publicidad y los anuncios oficiales, las expectativas familiares y personales, las responsabilidades asumidas por los padres, riesgos o miedos sentidos, la vivencia de los actos de entrega, la recepción de los mensajes o recomendaciones iniciales de autoridades y docentes.

c) El uso escolar o pedagógico por parte de los docentes, los contenidos temáticos y el tipo de actividades pautadas que incluyen uso de TIC, el software y las plataformas de enseñanza on line utilizadas, la percepción del alumno de las competencias o habilidades informáticas de los docentes.

d) Los usos escolares no pedagógicos de las NB: comunicación entre pares, con profesores, uso institucional, y usos relacionados con el entretenimiento, la información, el arte o la cultura, y los posibles cambios en el clima escolar, el ausentismo, la convivencia, los recreos.

e) Los cambios personales en estilos de vida o hábitos, nuevos intereses y orientaciones valorativas asociadas al uso de las TIC y las redes sociales, nuevas

⁵ Los cuestionarios guía utilizados pueden verse en <http://clubdelapelea.wikispaces.com/Entrevistas+y+Trabajo+de+Campo>

inquietudes, iniciativas de participación o involucramiento en temas políticos, sociales, ambientales, solidarios, comunitarios, artísticos.

Este artículo reviste el carácter de primera aproximación al análisis de las entrevistas realizadas y no tiene más pretensión que hacer una lectura de carácter exploratorio y tentativo poniendo en juego algunas conjeturas o hipótesis interpretativas sin ninguna posibilidad de otorgarle representatividad estadística para legitimar una generalización. En modo alguno se incluye el intento de hacer una “evaluación” del Plan como las que ya se vienen realizando con muy interesantes resultados⁶. Se trata simplemente de bucear en algunas dimensiones del punto de vista de los estudiantes, sus percepciones y los marcos interpretativos que sostienen. No se trataría tanto de proponer tendencias o patrones de respuesta a determinadas preguntas ni de realizar una lectura desde categorías teóricas precisas, sino de mostrar cualitativamente la gama de variantes que albergan los modos de recepción del PC-I.

Siguiendo los planteos clásicos de Bourdieu acerca de los diferentes tipos de capital⁷, podría decirse que en torno a las NB se desata un forcejeo simbólico pero también práctico acerca del tipo de capital que se moviliza con el PC-I: las NB asumen en diversos alumnos y registros discursivos caracteres diversos, muchas veces en evidente pugna, como capital económico, cultural, educativo, y social. Pero incluso dentro mismo del campo del capital simbólico -el que fija las reglas de asignación de valor y legitimidad- hay una pugna por cómo deben definirse los destinatarios del PC-I y las NB. Comencemos por ahí, por cómo los alumnos se sienten interpelados por el PC-I.

2. Los alumnos frente a las NB: ¿sujetos de necesidad o sujetos de derecho?

2.1. ¿Quién está a cargo y por qué?

El marco legal y conceptual del proyecto del PC-I y sus objetivos muestra claramente una formulación en términos de legitimación como “derecho”,

⁶ Entre los trabajos de evaluación y monitoreo del PC-I pueden consultarse: Nuevas voces, nuevos escenarios. Estudios evaluativos sobre el Programa Conectar Igualdad. Buenos Aires. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. o la propia web del Programa. <http://www.conectarigualdad.gob.ar/>.

⁷ Los agentes se desenvuelven en el espacio social movilizando diversos tipos de recursos (económicos, culturales, sociales, simbólicos) para dirimir las relaciones de diferencia y asimetría con otros agentes (Bourdieu, 1986). Desde este punto de vista, las NB pueden ser inscriptas como elementos del capital económico, del capital cultural o educativo y del capital social. El predominio de asignación de sentido (valor relativo y legitimidad) en torno a una u otra forma de capital a su vez es resultado de las tomas de posición en el campo del capital simbólico de los diversos agentes (docentes, alumnos, padres, políticos y funcionarios, medios de comunicación, etc.) a través de los discursos y de las prácticas significantes que ejercen (Bourdieu, 2003).

descartando otras autenticaciones como la de políticas compensatorias, asistencia a sectores sociales desfavorecidos, e incluso de promoción social.

El decreto 459/10 comienza por invocar el derecho personal y social a la educación y al conocimiento, y las responsabilidades estatales de garantizarla con igualdad, gratuidad y equidad. El marco fundamental es el de “promover la inclusión digital y hacer efectivo el derecho a la igualdad”, enfrentando la “brecha digital” con políticas universales, y directamente alude a la asignación universal por hijo (AUH) como importante precedente. La formulación específica del PC-I centra sus objetivos en reducir las brechas digitales, en fomentar la igualdad y universalidad de acceso en pos de una sociedad alfabetizada en los nuevos lenguajes.

La perspectiva de la inclusión digital como derecho obliga también a prevenirnos contra una mirada desaprensivamente escolarizadora que reduzca el PC-I a la entrega sin cargo de las NB entre alumnos del nivel secundario, y a una serie de acciones tendientes a incorporar las TIC al proceso pedagógico. Por un lado, el PC-I es un componente de una serie de políticas de inclusión digital que van más allá de lo netamente escolar, como también lo son el programa “PC Abuelos” y de acceso a la TV digital. Por otro lado, el mismo PC-I tiene una multiplicidad de destinatarios y objetivos que exceden lo escolar: que las familias se involucren y se apropien del uso de la NB, la incentivación a la participación activa ciudadana, y hasta objetivos como “producir un cambio en las formas de comprender y relacionarse con el mundo”.

La intención del decreto y del PC-I es clara: interpela a sus destinatarios como sujetos de derecho y bajo el imperativo legitimador de la igualdad de acceso a los bienes públicos de la información, el conocimiento humano acumulado (en la web) y a las posibilidades de expresión y comunicación. El ANSES dirige el Comité Ejecutivo del programa en donde hay una clara subalternización del sistema educativo que diluye su peso con un representante ministerial junto a los de Jefatura de Gabinete, el mismo ANSES y el Ministerio de Planificación Federal (Infraestructura) que ingresan al comité en calidad de colaboradores en la ejecución (art. 7). Los sistemas educativos jurisdiccionales son convocados sólo para acuerdos en la implementación (art. 6). El peso del ANSES⁸ y la notable subalternización del sistema educativo se patentiza además en que las actividades

⁸ Testimonios de directivos y jefes de región permiten asegurar que los distritos no participaron ni siquiera en la selección de escuelas y en los cronogramas de entrega. Sin duda, esta centralidad se asocia a la financiación del PC-I que queda a cargo del ANSES (art. 8) que compra con el Fondo de Garantía Solidaria del sistema previsional un Bono del Tesoro a pagar a largo plazo.

de organización, distribución, logística y capacitación quedan notablemente a cargo del mismo ANSES, así como el campus on line de capacitación en servicio “Escuelas de Innovación”, o en que el programa federal para las escuelas técnicas “Una computadora para cada alumno” queda subsumido en el PC-I (art.1 Res. CFE 114/10). Tampoco el Consejo Asesor del PC-I constituido por figuras prestigiosas del mundo académico y de organismos internacionales brinda ninguna cabida al sistema educativo formal y sus estructuras de gestión.

En relación a la capacitación para docentes, a partir del año 2012, el Ministerio de Educación da inicio al Postítulo de Especialización docente de nivel superior en Educación y Tic. (Resolución 856/12), contando en la actualidad con cerca de 28.500 docentes cursando la misma y con una próxima primera promoción.

No se trata aquí de analizar si el desfase entre propósitos (centralmente educativos) y responsables institucionales (previsión social) es solamente un formalismo o si está bien o mal, toda vez que las capacidades de gestión del sistema educativo son probadamente defectuosas, sino de tenerlo en cuenta por las implicancias simbólicas sobre el proceso de recepción en las escuelas como una potencial fuente de confusión y trastocamientos de sentido para los receptores. No deja de ser una paradoja curiosa que un Plan que tiene por objeto democratizar el acceso a la información, haya sido vivido por los alumnos en la más notoria desinformación: la mayoría se enteró porque habían empezado a entregar o porque le notificaron que tenía que “hacer los papeles”, sin definir fechas o plazos de entrega.

No se registran testimonios de explicaciones, distribución de material informativo, clases alusivas o comunicados formales informativos sobre las características del PC-I de parte de directivos o docentes. Tampoco los alumnos, salvo excepciones, registraron las publicidades oficiales –“no veo ese canal”, decía un entrevistado refiriéndose a que la publicidad se pasaba únicamente por Canal 7– ni escucharon comentarios en la familia o amigos, excepto en el caso de que algún hermano hubiese recibido ya la NB. Una vez anunciado que el curso ingresaba al PC-I, la única información versaba sobre los trámites, el CUIT y la firma del comodato.

El grado de incertidumbre generado por la falta de información acerca de si las iban a entregar o no, y cuáles serían las fechas, era tal que ocurrían dos cosas: los alumnos recurrían al site del PC-I en infructuosa búsqueda o terminaban “acorrando” a los profesores: “Si no las van a entregar ¡dígalos! le decíamos a los profesores”, comentaba Mariano (ESB39, 3º año, 15 años), creyendo que los profesores sabían y no querían decirles.

La confusión fue la norma en la experiencia de los alumnos ya que algunos se sorprendían en la pronta e inesperada entrega o porque pasaban varios meses y no había novedades. “En la otra escuela firmé todo pero no me entregaron. Y acá, al mes, me entregaron. Mis amigos decían que estaba mal porque a ellos no le entregaron y a mí sí...” (Yeila, ESB39, 2º1ª, 13 años).

Si bien casi no hubo problemas con los trámites administrativos (algunos chicos sin DNI), lo que perturbaba era la incertidumbre y las falsas informaciones y rumores: “Yo escuché que si la rompíamos la teníamos que pagar al gobierno, que algunos padres no querían firmar porque si la rompía, la perdía o se la robaban, la tenía que pagar.” (Olmedo, ESB 39, 2º1ª, 13 años).

Más perturbador aún era la constatación de que “estaban acá las computadoras en la escuela pero no se habían entregado”, como exclamaba Francisco (EET6, 4º1ª, 15 años).

En los casos de los que no habían recibido la NB, lógicamente la ansiedad por la falta de información certera y la decepción por la demora en la entrega, motiva toda clase de expresiones de fastidio: “Me enteré el año pasado cuando me dieron el papelito para llenar. Después le dieron a 6to, a 4to, a 5to y quedó ahí...” Francisco (EET6, 4º1ª, 15 años).

Este año cuando me reinscribo y me comentaron, me presenté y me dijeron lo que tenía que traer y pasado un mes y medio me dijeron que no iban a entregar más y ahí terminó todo...me pareció un poco desprolijo... Está bueno pero hubiese estado mejor que le hubieran entregado a todos los que le dijeron. Carlos (EET 6, 4º1ª, 16 años, en espera).

Las dos veces que me pidieron los papeles, los entregué pero nunca llegaron las NB... Vi la propaganda que le daban a personas jóvenes que no tienen, para que se conecten...pero es mentira si a mí no me llegó, menos a ellos...Lucas (ESB 39, 3º 1ª, 15 años, en espera).

Me dijeron que las computadoras estaban porque vi unas cajas pero que no las podían dar por un problema con el ANSES. El año pasado me había cansado de preguntar. Sofía (EET 6, 3º 1ª, 15 años, en espera).

Posiblemente el carácter exterior al sistema educativo del ANSES dificultaba la provisión de información en tiempo y forma, generando incertidumbre incluso entre los mismos directivos de las escuelas. En este sentido, los directivos eran notificados sobre la fecha de entrega, no mucho tiempo antes de la misma, vía correo electrónico o comunicación telefónica. Tampoco existía participación en la toma de decisiones en las Jefaturas Regionales de los distritos escolares para la elección de los establecimientos donde se distribuían las NB.

Las preguntas a los alumnos sobre cómo vivieron la implementación del PC-I brindan valiosas pistas para iluminar los marcos en los cuales le dan sentido. Pero la ausencia de intervenciones informativas más llamativa es sobre el marco institucional y conceptual del programa. Es así que los alumnos parecen ignorar por completo no sólo los fundamentos y el propósito, sino el origen del programa, quién lo financia, quién lo administra y ejecuta, quiénes son los responsables. Y esta ignorancia no parece ser voluntaria sino producto de la ausencia de mensaje y de entusiasmo al respecto por parte de la institución escolar. Es posible que la casi nula participación en los procesos de toma de decisiones en la implementación del PC-I haya llevado a los directivos y jefaturas a una caracterización del mismo como una nueva “carga pública” sobre sus espaldas que es vivida como una sobrecarga de trabajo “que le correspondería a otros”.

Una vez anunciada la entrega sólo se registran recomendaciones administrativas y de cuidado del aparato o la módica indicación de que es sólo “para estudiar y no para perder el tiempo”. Solamente en la ESB 39 aparecen testimonios de que recomendaban que la use toda la familia.

El nivel de desinformación llega al absurdo en el caso de Nahuel de la ESB 39 (3º1ª, 15 años) quien había recibido la NB hacía ya un año y decía no conocer el PC-I:

Yo no entendía nada...yo quería internet... A mí no me importa el plan PC-I. No me gusta nada lo que viene ahí... no me interesa... ni lo toco... ¡ni idea!... Yo la voy a saber usar la computadora como la usé siempre no hace falta tener ese plan.

En este caso el PC-I queda incluso desenganchado de la entrega de la NB y reducido a los íconos de los programas específicos que vienen con la misma. La NB queda desinvertida de todo imperativo pedagógico: no es un instrumento de aprendizaje ni siquiera de aprendizaje informático. La falta de información y la incertidumbre son formas también de desjerarquizar o atenuar la importancia del

PC-I. Esto se prolonga aún más nítidamente cuando los alumnos testimonian acerca de los actos o procedimientos de entrega de los equipos.

Entregas individuales en “cuartitos” en desuso del establecimiento ante los que se hacía fila o iban llamando por lista, entregas a los padres sin presencia de los alumnos, entregas sin reuniones o charlas de ningún tipo más que la activación y la recomendación de registrarla o de cuidados técnicos del aparato. Solo Cristian de EET 6 (4^o1^a, 15 años) participó de un acto que proporcionó algo de importancia al hecho: “Vino el Intendente, una locutora y un par de chaboncitos y todos los preceptores haciendo alarde de una computadora”.

Con estas prácticas en torno a la entrega no debe sorprender que el modo de recepción de los alumnos sea completamente librado a los marcos interpretativos disponibles en los medios de comunicación y en el “sentido común” que casan con el naturalismo inmediateista en el que las NB parecen “haber caído” en las escuelas por obra del azar y “los manejos políticos”. Lo de “caído” pasa a ser una triste literalidad en este testimonio de Mariano (ESB39, 15 años, 3^o 1^a): “Al final nos la dieron antes porque en la sala de computación había una montaña de NB y como por ahí pasa mucha gente había peligro que se caiga la montaña y lastime a alguien.”

Expresiones que recuerdan los chicos respecto del momento de recibirla son elocuentes: “¡gané una NB!”, “¡saqué la NB!”, “regalo del gobierno”, en donde el vínculo con la NB está completamente despojado de sentido de derecho y revestido de azarosa arbitrariedad o de una previsible sospecha de “especulación para ganar votos”.

Tampoco puede sorprender que la enorme mayoría de los testimonios tienda a ver la entrega de la NB no como “derecho” en sentido universal de igualdad de acceso a un bien público cultural o simbólico sino como “asistencia material” o “ayuda al que no tiene”, “al que no puede comprar”. La interpelación como sujeto de necesidad es el eje vertebrador del marco dador de sentido⁹.

⁹ Tomamos aquí un esquema interesante (Mata, 2006) que enmarca las percepciones de asimetría social: sujetos de necesidad, sujetos de derecho y sujetos de decisión. En los primeros se los reconoce como meros carentes o padecedores, damnificados, víctimas, que en su vulnerabilidad también pueden ser manipulados o utilizados. Los sujetos de necesidad son desresponsabilizados y los estereotipos los condenan a meros receptores de la solidaridad colectiva o de las preocupaciones del Estado. Muchas veces esas mismas necesidades son formuladas a través de otros agentes legítimos porque ellos ni siquiera son tomados como capaces para formularlas. Los sujetos de derecho son enunciados como víctimas de una injusticia o portadores de intereses

Me pareció bien...ayuda a los colegios que tienen menos. (Janet EET 6, 5º año, 18 años). Los que no tienen para pagar una computadora y le dan eso... pueden estar conectados. Está bien porque aunque no lo pagaron lo tienen que valorar, lo tienen que valorar. (Franco de EET39, 2º 1ª, 13 años).

[...] que estaba bien y mal pensé...no me gusta hablar de política porque mucho no entiendo...lo mejor sería que en vez de regalar que cada uno se la compre pero como hay muchas personas que no tienen para comprársela se la tuvieron que dar... pero igual está bien. (Facundo, EET8, 6º año, 19 años).

El enmarcado como interpelación desde la necesidad tiende siempre a deslegitimarse a partir de que siempre se pueden invocar otras necesidades más acuciantes.

Está bien y mal...la presidenta hace una cosa solidaria, invierte mucha cantidad de dinero...para mí está bien que se haga todo eso, pero para mí ese dinero que se usó para las NB puede usarse para la medicina, para las rutas... Hay muchas personas necesitadas que quizás no tienen la fuente de ingresos y que se enferman y van al hospital y todo está deteriorado y los doctores hacen milagros para curarlos. (Francisco, EET 6, 4ª1ª, 15 años).

2.2 Capitales en juego.

Otros testimonios son más moderados ya que intentan congeniar lo positivo del PC-I con este marco interpretativo y hablan de “asistencialismo en el buen sentido” o “ayuda a los que menos tienen pero también estimula para estudiar”. Algunos chicos relacionan la entrega de la NB con solidaridad en el sentido de “ayuda” para estudiar y aprobar. En definitiva la reducción del PC-I a una nueva política “social” del gobierno es el marco disponible de sentido común. Para los pobres y sus escuelas se representa como la provisión gratuita de un bien material y esta consideración a los costos tiende a fijar las NB como un capital

propios reconocidos como legítimos pero las respuestas a sus demandas sólo pueden hacerse dentro del orden jurídico dado y delegando en las instancias que correspondan, no pudiendo expresar preferencias sobre dicho orden o pretender cambiarlo. Por último los sujetos de decisión, en cambio, son representados como rectas conciencias autorresponsables, autosuficientes, no condicionados por necesidades ni injusticias, siendo legitimados para expresar sus preferencias sobre el orden colectivo y el bien general, y también para atribuirles capacidad y responsabilidad para tomar las decisiones en lugar de sus representados o de otros grupos inhábiles.

económico en torno al cual surgen las sospechas de que pueden ser robadas, vendidas, desmontadas para vender las memorias, entre otras cosas.

Una consecuencia de este marco interpretativo es que algunos plantean “no quiero que me la regalen” como forma de librarse del incómodo lugar de pobres asistidos por el gobierno. Este testimonio muestra cómo de manera flagrante busca evitarse el lugar de “carenciado”.

Hay algunos que con un fibrón negro le borran todo lo que sea del PC-I... para que crean que la compraron ellos...lo toman como acto de pobreza... lo borran hasta que se acabe el fibrón... Pero boludo cómo te va a dar vergüenza...Para mí... el gobierno me regaló una computadora, ¿qué querés? ¡¡¡Qué la rechace!!!! Miguel (EET 8, 6° 2ª, 19 años)

También enmarcan la NB como capital económico, y en este sentido algunos chicos se quejan de las diferencias de calidad de las NB, las cuales fueron variando en las entregas desde que se implementó el programa.

Yo tenía la expectativa que iban a ser todas iguales, pero veía que otros tenían mejor que yo y ya ni tenía ganas de usarla... son diferentes marcas, la mía era una gris que no servía para nada... acá le dieron una con usb y todo, en cambio a nosotros nos dieron una sarna sin nada: la cajita, la NB y fuiste... Una porquería, sinceramente una porquería, una antigüedad, se tilda cada dos por tres... un reembolso y la devolví unos días antes de fin de clase... la tuve 6 meses, la tenía guardada porque se arruinó el cargador, mi hermanito corriendo lo pisó. Mis compañeros estaban reansiosos antes pero después se quejaban de todo que era muy básica, que era relenta, no tenía capacidad, no tenía memoria, no se conectaba. (Cristián EET6, 5° año, 17 años).

Las funcionalidades simbólicas, culturales y sociales quedan subordinadas a las propiedades materiales y al valor tecnológico. Las diferencias con las NB de otra marca llevan a relativizar también la universalidad y la igualdad percibidas.

La constitución de la significación como derecho también está erosionada por la percepción de insuficiencias materiales: “lo peor es no tener acceso porque no hay wi fi”, o porque se cuelga o es lenta. Estas condiciones fallidas son vistas como las que desmienten la accesibilidad. Es especialmente significativo y numeroso el reclamo del wi fi en la escuela ya que casi todos dicen que tardaron varios meses después de la entrega de disponer de acceso a internet en la escuela y que aún hoy el alcance del wi fi es parcial en el edificio escolar. Varios mencionan la nítida barrera de costo de conexión hogareña y por tanto valoran

mucho la conectividad en la escuela. La absoluta falta de comprensión del PC-I como derecho se ve en esta fina ironía que hace Franco: “Te dan derechos a poder entretenerte en las horas libres, en el recreo ja ja.” (EET 39, 2º1ª, 13 años).

Aquí hay algo importante: ya no aparece la burda materialidad del recurso invertido en darle algo al que no puede comprarlo, sino que lo que dan es un bien cultural que tiene un carácter devaluado en términos de capital simbólico; por ejemplo, el entretenimiento barato de los juguetitos, música, videos para los abundantes tiempos muertos en la escuela. Es claro que en la casi totalidad de los testimonios, la NB y el acceso a internet es visto de manera predominante o concomitante como acceso a formas de entretenimiento muy ansiadas y eso se traspone simbólicamente como un “derecho” a igualar el acceso a la cultura de masas digitalizada. Pero esta definición como acceso a las formas más masivas y devaluadas de capital cultural que alegremente sostienen la mayoría de los pibes, entra en pugna frontal con la definición que hacen los docentes: “Los profesores se las quitan se la dan a la directora y no te la da antes de las vacaciones, por eso por las dudas yo no la traigo” (Franco EET 39, 2º1ª, 13 años).

La conculcación del derecho al “entretenimiento fuera de lugar” se hace invocando la superior legitimidad del capital educativo. Lo que seguramente no se advierte al tomar sanciones que privan al alumno de la NB es que claramente desaparece de manera evidente el carácter de derecho y hasta su función de suplementar el capital educativo que suministra la escuela. Sanciones de este tipo simplemente hacen equivaler la NB con entretenimiento y distracción contraproducente, además de insinuar la condicionalidad de la posesión a una suerte de “contraprestación”: su uso para estudiar.

La percepción del PC-I y las NB como interpelando sujetos de necesidad con un nuevo plan social se asocia muy claramente en gran cantidad de entrevistas con la cuestión de la manipulación política con frases como “...hay trampa... es para que la gente vote”, “los políticos hacen campaña con las NB”, y muchas otras por el estilo, son mayoritarias y no necesariamente van acompañadas por un posicionamiento antikirchnerista u opositor sino como una constatación de algo casi naturalizado. La politización de las NB significa su desconocimiento como “política de estado” apoyada incluso por la oposición. De nuevo hay un marco interpretativo disponible que goza de una aparente bendición por el sentido común que llena el espacio dejado en silencio por la escuela.

Si hay algo claro en las entrevistas es que las críticas o aspectos negativos que ven los chicos en el PC-I no tienen nada que ver con la postura frente al gobierno. Uno de los más despectivos con las NB es Cristian, que incluso terminó devolviéndola, pero se declara abiertamente kirchnerista.

En general las preguntas sobre participación o preocupaciones por temas públicos tienden mayoritariamente a manifestar un notorio desinterés que en muchos casos da lugar a burlas o expresiones irónicas: “Noooo...¡¡¡nunca!!!, No me interesa nada, siempre me mintieron, ¿Política?...neeee, ¿diarios? neeee...el suplemento deportivo ja, ja.” (Cristian, EET 6, 5º año, 17 años).

Pero otros entrevistados en cambio reconocen que la accesibilidad les permite desarrollar nuevas inquietudes o preocupaciones. La información y el acceso a la pluralidad de posiciones y opiniones sobre los asuntos públicos operan como incentivo para conectarse con la política. Cristian da a entender que entre los alumnos también hay controversias en torno al gobierno y rescata con convicción la importancia del acceso a la información política.

Me sirve para informarme... sobre todo cuando se hablaba en clase de Cristina porque yo soy kirch...no sé si sos antiK...a mí me gustaba opinar porque había gente que por ahí no te lo sabía discutir. (Cristian; EET 6, 4º1ª, 15 años).

Aún los más pequeños toman nota de esta cuestión: “[...] Te podés enterar y defender alguna idea que a vos te guste.” (Franco, ESB 39, 2º1ª, 13 años).

Otros se enganchan en cuestiones relativas a la solidaridad: los videos de maltrato a los animales, las inundaciones, ayudar a gente que se queda sin casa por un incendio.

En definitiva, aunque la entrega de las NB está lejos de ser elaborada en un sentido de derecho, sí está presente entre los estudiantes la idea de que la información es importante para participar en la vida social y política.

3. Las NB frente a la escuela: instrumento didáctico o perturbación sobre un modelo pedagógico.

3.1 La brecha digital en el campo pedagógico escolar.

Los alumnos entrevistados son, con un par de excepciones, usuarios tempranos que tomaron contacto con una PC antes de los diez años, y con una precocidad que alcanza en algunos los cuatro años. Además estos jóvenes son todos usuarios tecnológicos, no sólo de las computadoras sino que la mayoría maneja celulares, MP3, ipods, entre otros artefactos digitales.

De acuerdo a los testimonios de las entrevistas, en general el manejo de la computadora se alcanza por autoaprendizaje intrafamiliar asistido por los hermanos mayores, primos, o amiguitos. Varios de los entrevistados aseguran que su primera entrada a la web fue guiada por su/sus hermano/s mayor/es.

El típico carácter de “nativos digitales” debe asociarse a una cultura del aprendizaje espontáneo: en los testimonios se repite con insistencia que fueron aprendiendo “mirando”, “probando solos”, “por ensayo y error”, y que en algunos casos también son sus pares los que les explican cómo hacer algo. En muy pocas entrevistas los jóvenes mencionan que el aprendizaje haya sido a instancias de la educación formal (talleres de informática en la escuela), y en ninguno de los casos a través de padres a hijos. Es más, no faltan relatos en los que son los jóvenes quienes explican a sus padres cómo usar herramientas informáticas y les prestan las NB. La adquisición de los nuevos lenguajes tecnológicos transcurre en paralelo con la vida cotidiana y las relaciones interpersonales y no tanto en los entornos formales. Los primeros pasos en la informática son guiados por “hermanos mayores”, para luego convertirse en autoaprendizaje y finalmente apoyarse mutuamente entre pares y amigos ante dudas y/o nuevos desafíos.

Pero la glorificación de la natividad digital corre el riesgo de ocultar los conflictos de la “naturalización” acrítica con la que viene acompañada. La totalidad de los entrevistados afirma que la posibilidad y el acceso a la información es lo mejor que tiene la web. Hay dos premisas generalizadas: que en la web “está toda la información que buscás o necesitás” y que la búsqueda es rápida “se dá en un toque... lo que buscás, aparece”. Un imaginario de la web como lugar donde buscar, lleva a la reducción del saber como “googleo” que omite sistemáticamente dos cosas: la pregunta sobre qué buscar, sobre el lugar desde donde se busca, y la crítica a lo que se encuentra. Así es que la mayoría de los entrevistados prácticamente no ven nada malo en Internet y los pocos que mencionan algo se refieren a cuestiones técnico prácticas: que se cuelga o es

lenta, no hay señal, hay interferencia, “cuando estas apurado queda todo re colgado”, los virus o la molesta omnipresencia de la publicidad. Un par de los alumnos más grandes mencionan el cuidado que hay que tener sobre la veracidad de la información o la inconveniencia para los más chicos del acceso fácil a escenas de violencia o pornografía.

Mientras los alumnos naturalizan el uso de las TIC y sus mundos se impregnan endémicamente con sus códigos, los docentes tienden a ser vistos como ajenos y desinteresados en ellos, por lo que en el mismo discurso de los entrevistados se patentiza la brecha entre nativos digitales y docentes.

Los testimonios son categóricos. Los entrevistados explican que son pocos los docentes que la saben usar: “No la tienen tan clara (se refiere a los profesores), a veces nos preguntan a nosotros.” Nahuel (ESB 39, 3^o1^a, 15 años).

A mí se me hace que nunca tocó una computadora, ni siquiera la quiere (se refiere a una profesora de matemática)... Pocos profesores las usan porque no le ven utilidad... son muy pocos, y otros no las usan porque no saben mucho de información (sic). Luis (EET 8, 2^o1^a, 13 años).

La NB tiene un montón de programas... pero algunos no sé usarlos; los profesores... ni ellos saben manejarlos. Leonel (EET 6, 4^o1^a, 15 años).

No [los profes no la usan], la usamos nosotros...la de plástica sí la lleva la computadora igual que la de inglés... a veces nos dicen ¿qué tengo que hacer acá? Patricia (ESB 39, 2^o1^a, 14 años).

Y...saben poco. Están recién aprendiendo ahora que se enteraron que iban a venir computadoras... aparte es un beneficio porque se asocian más con lo que hacemos nosotros con la computadora, cómo buscar información, cómo usarla...podemos explicarles cómo usar unos programas... en el colegio me parece que vamos a usar mucho el Word, para poder armar la información, entregar algunos trabajos prácticos y lo que le podemos enseñar a los profesores es cómo usarlo. (Yeila ESB 39, 2^o1^a, 13 años)

Entre los entrevistados se deja traslucir que la respuesta de los docentes ante esta notoria asimetría en la relación pedagógica, pasa por la insistencia de los profesores en expresar la desconfianza a las capacidades de los alumnos... ¡para el “cuidado” del aparato! Y para usarlo para “estudiar”... ¡aunque ellos mismos no lo usen!

Según algunos de los alumnos entrevistados los profesores se quejaban que primero se las tendrían que haber dado a ellos para que aprendan y sorprendentemente los mismos alumnos les dan la razón a los profesores en este sentido.

La masiva introducción de medios tecnológicos –que nos remite a lo que Adriana Puiggrós ha llamado alguna vez “inyección de modernidad” en la escuela¹⁰- implica para la escuela una ruptura: una inversión del lugar del saber. Las NB suponen la legitimación de la internalización de esta brecha y esta inversión en el campo pedagógico escolar. Esta alteración del campo pedagógico genera, según lo testimoniado por la mayoría de las entrevistas, dos tipos de reacciones.

Una de las primeras consecuencias es la reticencia para usar las NB en la escuela por parte de los profesores. La mayoría de los alumnos se refiere al poco, escaso o nulo uso de la netbook en la escuela, con evidentes muestras de desánimo y frustración de expectativas: “No la pide nadie. En ninguna materia. Los pofes no se llevan bien con la NB” (Cristian EET 6, 15 años, 4^o1^a). “Pensé que íbamos a estar todos con la NB, que íbamos a trabajar todos, pero nada que ver.” (Janet, EET6, 18 años, 5^o año).

Esperaba que las NB fueran a reemplazar las carpetas... pero olvidate... la profesora de Lengua no la utiliza para nada... algún libro digital... la de matemática cero, no la usa para nada. La que teníamos antes nos obligaba a comprar calculadora cuanto antes y ahora ¡¡ni usamos la calculadora!!... así que la tecnología no le gusta. (Mariano, ESB 39, 3^o1^a 15años).

En ninguna de las escuelas relevadas los alumnos suelen llevar diariamente la NB, solo lo hacen cuando excepcionalmente un profesor les avisa que van a trabajar con ella¹¹. Algunos manifiestan el temor a perderla, que se les rompa o

¹⁰ En este sentido, la entrega masiva de las NB en los Institutos de Formación Docente, brinda fuertes esperanzas para que estas tendencias se vayan fortaleciendo: los docentes en formación son ya en su mayoría jóvenes usuarios de la computadora o directamente nativos digitales, sin resistencias, ni prejuicios en el uso de estas tecnologías y, además, dentro de su formación curricular ya están trabajando con el PC-I, lo que puede facilitar este recurso en sus futuras prácticas docentes.

¹¹ Las materias de Taller de las ET son las que mayor uso en el aula le dan a las NB. En el resto de las materias en cambio es casi inexistente. En las ESB, las más mencionadas son geografía, historia, biología y literatura. En menor medida matemática, física, química, educación física, y nada en artística e idiomas.

que se las roben, y de alguna forma son desincentivados por las amenazas de algunos docentes y directivos de sacárselas si las usan en clase sin autorización.

La otra reacción es adaptativa en la medida en que los docentes utilizan la NB o las TIC como sustitutos “modernos” de los recursos didácticos tradicionales. En los casos que los alumnos detallan de utilización de las NB por parte de los docentes, la mayoría de las actividades propuestas se reducía a usos básicos del procesador de textos y los motores de búsqueda, donde la copia pasaba a ser la actividad central del aprendizaje. También en esto se ve con desánimo el uso rutinario por reiterativo, aburrido o cansino:

[...] la usamos poquito, a veces nos hacen buscar información y copiarla con birome en la carpeta; la clase que más me costó fue buscar en la PC y después escribir y escribir; en Construcción nos hicieron pasar un libro copiándolo; en Historia, las dos horas de clase y copiar y copiar [...] buscar en la netbook preguntas sobre el Virreinato de la Plata [...] 18 preguntas y copiar en la carpeta, son algunas de las referencias relevadas.

Para completar el panorama, ninguna entrevista da cuenta de alguna actividad específica a nivel institucional para promover la utilización de las NB en situaciones didácticas o de aprendizaje. No se mencionan proyectos institucionales de ningún tipo en este sentido.

3.2 La adquisición de habilidades informáticas y los cambios en el patrón de uso

Aunque la escuela como lugar de aprendizaje de habilidades informáticas está sumamente diluido¹², el análisis de las preguntas referidas a los cambios que introduce la entrega de la NB como usuarios informáticos entre aquellos que hace por lo menos un año que la tienen es muy interesante por la cantidad de factores que parecen operar sobre los hábitos y competencias después de la entrega de la NB. Es un dato importante de este relevamiento que los entrevistados tenían acceso a computadoras desde edades tempranas y

¹² De las 40 entrevistas solamente en 2 podría decirse que la NB significó una cierta “entrada al mundo digital”. Es mucho más significativo el porcentaje de chicos que tienen por primera vez una NB propia (90%) o en la casa (29%). Es clarísimo en esto que el impacto diferencial de introducción en los lenguajes asociados a las TIC del PC-I en los chicos de clases medias de las grandes ciudades es seguramente mucho menor al que se produce en las clases populares del interior del país. En este sentido es importante el énfasis explícitamente federal de los alcances del programa.

conocimientos como usuarios de diversas funcionalidades. Pero con la entrega de la NB se producen varios cambios asociados a otros factores:

a) La edad: los chicos más grandes de los últimos años o del turno noche tienden a reducir el uso como entretenimiento y a incrementar el uso laboral, informativo o formativo. Uno de los entrevistados es un alumno de 24 años en el turno vespertino y él comenta que: “el Google me sirvió para encontrar trabajo”, pude hacer mi CV y mandarlo; soy matricero y puedo aprender programas de control numérico que me sirven para mi trabajo”. Por otra parte, algunos chicos grandes son sumamente críticos con los más chicos que “se la pasan boludeando y están en cualquiera” y consideran que lo peor de la web es “Facebook, porque distrae, hay otros programas que les pueden enseñar cosas”. En conclusión, la proximidad del mercado laboral empieza a convertir la NB en un capital económico vía la expectativa de incremento gratuito de las calificaciones laborales.

b) El tipo de escuela también se asocia a patrones de uso bastante diferentes. En la ESB los chicos se convierten en usuarios donde predomina la búsqueda de información puntual y se adquieren prioritariamente habilidades con buscadores, navegadores y sitios de información y conocimiento general más allá de la calidad de lo que se ofrece (tanto *Wikipedia* como *Rincón del vago*) y en software de procesamiento de texto. En cambio en las EET los alumnos tienden a posicionarse como usuarios a partir del manejo de software de procesamiento de datos (graficadores, cálculo, etc.) y sobre todo de diseño o dibujo (autocad). No aparecen habilidades de procesamiento de sonido e imagen, donde en tanto que usuarios parecen ser consumidores de música y video pero no productores.

c) Pero a pesar de las brechas digitales y el entorno pedagógico hostil, la exigua exigencia docente de inclusión de recursos informáticos en la propuesta pedagógica aparece en las entrevistas como determinante en la ampliación de perspectivas y habilidades digitales de los alumnos. Aquellos docentes que introducen el Autocad, trabajan en clase con las normas IRAM, usan programas para matemática y simuladores para química, son celebrados por los chicos que los utilizan también por *motus proprio* y lo incorporan a su patrón de uso. Las propuestas pedagógicas de los docentes se reflejan claramente en los nuevos hábitos de uso privado, mostrando la potencialidad del entorno educativo escolar para ampliar las habilidades informáticas.

3.3 La recepción pedagógica de las NB

Resulta bastante evidente la tensión que significa adoptar como plataforma para una política de inclusión digital a una institución fuertemente “analógica” basada en la voz personal de emisores autorizados y en textos escritos como fuentes fijas de saber. La autoridad pedagógica escolar se encuentra encarnada en una persona o en libros de personas. La web rompe con estas reglas constitutivas de la autoridad pedagógica: el saber o la información pasan a estar depositados en dispositivos fuertemente anónimos cuyos lugares de enunciación permanecen lejanos o directamente ocultos.

Veamos cómo la escuela y los docentes, a través de la visión y la vivencia de los alumnos, inscriben las NB en dispositivos y prácticas pedagógicas que, dentro de nuestra línea de análisis, significan el intento de convertir las TIC en capital educativo en sus formas acreditadas e incorporadas.

Un análisis de conjunto de las respuestas de las entrevistas a las preguntas sobre cómo se usaron las NB en las distintas materias permite arrojar una conclusión bastante firme: las esperanzas modernizadoras de que la introducción de tecnología y acceso a recursos informáticos iba a modificar las prácticas pedagógicas y el modelo pedagógico que le subyace resultaron ser ingenuas. En la visión y los testimonios de los alumnos se transparenta que se produce una clara subsunción de los recursos informáticos introducidos por la entrega de las NB y la conectividad al paradigma de enseñanza establecido y no se presentan grandes cambios en las formas de enseñar.

Lo que los alumnos entrevistados describen que se hace en la práctica remite a un uso de las TIC que asume una cruda funcionalidad instruccional. Median todavía en la gramática escolar¹³ una ideología reproductivista del conocimiento, una concepción de transferencia del saber, a la que algunas funciones de los procesadores de textos como el *cut y paste* le calzan a la perfección.

En este mismo sentido, Dussel (2004) señala que la escuela se propone consolidar la difusión de una cultura pública caracterizada por el predominio del pensamiento racional, reflexivo y argumentativo. Hoy la escuela compite con otras agencias culturales en la trasmisión de saberes y en la formación intelectual. En esta competencia, la escuela está en condiciones de desventaja, ya que por sus

¹³ Tomamos la concepción de Tyack y Cuban (2001) quienes entienden a la “gramática escolar” como ese conjunto de reglas que define las formas en que las escuelas dividen el tiempo y el espacio, clasifican a los estudiantes y los asignan a clases, conforman el saber que debe ser enseñado y estructuran las formas de promoción y acreditación. Estas formas son, según los autores, un sustrato de alta estabilidad en el tiempo y el espacio, estableciendo que se entienda por escuela, por buen alumno y buen docente, y que resiste a buena parte de los intentos de cambio.

características duras, por su gramática estructurante, la institución escolar se muestra menos permeable a estas nuevas configuraciones de la fluidez que ofrecen las TIC. Así, en la mayoría de las ocasiones, las instituciones y los docentes se mantienen en una estrategia defensiva, nostálgica o de resistencia.

Integrar las NB en un proceso educativo formal y estandarizado suele terminar en un intento de “encajar” las TIC sobre una estructura nacida y creada en otro tiempo y bajo supuestos diferentes. El efecto de remendar con las TIC prácticas institucionales y de enseñanza ya obsoletas hace que las tecnologías digitales terminen sirviendo para reforzar la cultura escolar y las prácticas docentes predominantes donde enseñar consiste en explicar (lo haga el docente o lo haga el material multimedia) y aprender consiste en escuchar o leer (un libro o la pantalla del ordenador).

El modelo pedagógico implícito bajo el que se produce la introducción de los recursos informáticos, tiende a instrumentalizarlos dentro de su propia lógica de sustituciones simples: el papel y el lápiz por la pantalla y el teclado, el discurso del docente y el pizarrón por fuentes multimediales de acceso fácil. Ver y escuchar, repetir, copiar, siguen siendo las competencias cognitivas estimuladas. Las TIC y la web, las redes sociales, son despotenciadas como entorno en el que se producen muchas de las interacciones y la comunicación que son la base del aprendizaje permanente de las personas y quedan muy lejos de servir para pensar de un modo diferente el aprendizaje y el escenario educativo (Castañeda Quinteros, 2010). Los docentes encuentran dificultad en modificar sus rutinas pedagógicas y sus expectativas sobre el aprendizaje de los estudiantes (Sancho Gil, 2008).

Pero esta asimilación al paradigma dominante asume diversas formas o grados. Una primera figura extrema que describen los alumnos es una suerte de hipertrofia informatizada de la pedagogía bancaria que incluso venía siendo practicada antes de la entrega de las NB. En efecto, según los testimonios recogidos, algunos profesores ya venían informatizando la gestión pedagógica de los contenidos: “(antes) había muchos (chicos)... que los profesores los mandaban a buscar información y no tenían computadora y ... ¡estaban cansados de ir al cyber!...” (Janet, EET6, 5º año, 18 años).

Y algunos que todavía no recibieron la NB calculan, no sin razón, que algunos profesores van a aprovechar para “[...] Mandar más tareas para buscar información y que con NB van tener que estudiar más. “(Carlos, EET 6, 4º1º, 16 años).

Dentro de este dispositivo pedagógico, para los chicos de clases populares o con menor dotación de capital educativo objetivado las NB son enormemente valoradas como una ayuda enorme, ya que permite ahorrar en material didáctico, libros, diccionarios, enciclopedias, concurrencia a bibliotecas. La velocidad de reproducción de contenido y la facilidad de búsqueda y acceso permite multiplicar la presión docente sobre los alumnos. Así, algunos docentes que no usan en clase recursos informáticos estaban muy interesados en la entrega de las NB y preguntaban quién tenía o quién no. La mayor velocidad facilita la multiplicación de tareas dentro del ritualismo compulsivo potenciado por el *cut y paste* y la superabundancia de información. La combinación de presión pedagógica y no uso escolar de las NB terminan definiendo los recursos informáticos como recurso didáctico “extraescolar” o, si se quiere, como recurso domiciliario, como era el viejo manual o las enciclopedias. Así, el campo pedagógico escolar termina colocando a las TIC como un capital educativo “privado” o individual de los chicos y no de la escuela: “La NB es para hacer deberes”.

El profesor nos manda los trabajos prácticos por mail..., trae la clase en el pen-drive, en lengua usamos el programa que tiene la computadora. Leemos los libros desde la compu. En geografía ubicamos a los países. En artística miramos las obras, las pinturas. Contestamos cuestionarios buscando en la web. (Olmedo, ESB 39, 2º1ª, 13 años).

Son prácticas cuyo propósito es el de ejercitar, donde el docente termina delegando la impartición de contenidos a “bancos de información” digital en la web y la activación de competencias cognitivas transcurre fuera del aula y se suele diferir al domicilio. La informática, lejos de alterar o perturbar, se convierte en “refuerzo ritualizador” del formato escolar. Dicho uso, creemos, se halla vinculado con la percepción de las computadoras como simple herramienta de acompañamiento a los contenidos temáticos que los docentes deben cubrir durante el ciclo lectivo, no como un espacio de producción donde se tenga en cuenta la competencia informática que los jóvenes poseen.

En algunas entrevistas la delegación de la función pedagógica hacia la web es tan grande que en los alumnos ronda la idea de la sustituibilidad de los docentes: “Nosotros aprendemos por nuestra cuenta, no hacen falta los profesores.” Franco (ESB 39, 2º1ª, 13 años). “La NB es como tener un profesor al lado.” Mariano (ESB 39, 3º1º, 14 años). “Las clases son iguales que antes; después

nosotros aprendemos por nosotros mismos, a veces las usamos acá abajo (se refiere debajo del pupitre).” Yeila (ESB 39, 2º1ª, 13 años).

La tendencia a la delegación de la función instruccional se acopla perfectamente a la tendencia a la deslocalización de los procesos de aprendizajes que son inherentes a las TIC¹⁴. Cuando se pregunta en qué mejoraron sus aprendizajes de algunas materias a partir del uso de la NB, hay un consenso universal en que “el acceso a la información” ayuda mucho. “Los aprendizajes quedan igual, se mejora la facilidad, la velocidad. Es como tener un profesor al lado todo el tiempo.” (Leonel, EET6, 17 años). “La información es lo que mejoró. No mejoró el aprendizaje, los profesores te dejaban usar la computadora y ellos no hacían nada y la usábamos para otras cosas. Hubo mucha vagancia.” (Luis, EET6, 17 años).

Sin embargo, no todas las figuras de la recepción pedagógica de las NB son tan esterilizadoras de cambios. Los docentes que tomaron este desafío en cuanto al mejor uso de la computadora como recurso pedagógico, obtienen un amplio reconocimiento de sus alumnos, a pesar de que fueron pocos. Veamos ahora las mejores experiencias pedagógicas de uso de las NB según los alumnos entrevistados: “La mejor clase fue química, me acuerdo que después de la escuela estuve toda la noche (conectado) mirando esa temática, me interesaba.” (Francisco, EET 6, 4º1ª, 15 años). “El profesor de matemática, el único que te tenía paciencia y te explicaba. Se ocupaba de todo. Te la desbloqueaba.” (Cristian, EET 6, 4º1ª, 15 años). “En matemática la usamos mucho, trabajamos con la (página) de Educ.ar.” (Cristian, EET 6, 4º1ª, 15 años).

La mejor clase... lengua. Nosotros con las NB teníamos que contestar lo que ella (la profe) nos preguntaba con su NB... nos daba las respuestas

¹⁴ Las tendencias a la pérdida de copresencialidad y al carácter grupal de los escenarios de aprendizaje son muy fuertes: la enseñanza virtual universitaria, los bachilleratos acelerados semipresenciales, la capacitación on line, etc. convierten al capital educativo en distribuible de manera impersonal, horizontal y mucho menos prescriptivo o mucho más electivo. Estas propiedades amenazan en convertir el rol docente tradicional en un elemento fungible.

(posibles) y nosotros teníamos que chequear/confirmar. (Patricia, ESB 39, 2º1ª, 14 años).

[...] el año pasado, en matemática entendí lo que era la función cuadrática, límites, había un programa instalado para esto. Me gustó porque para mí esto era fácil, no se me complicaba. (Carlos, EET 6, 4º 1ª, 17 años).

Los elementos más interactivos, el aprendizaje de nuevos programas, la intervención activa del docente, el acceso a tipos de información o contenidos no conocidos de antemano, son los más valorados por los alumnos.

4. La NB y los cambios en la vida escolar de los alumnos

Si en el campo de las prácticas pedagógicas se perciben pocos cambios, esto no parece repetirse en términos del campo de la vida social, interpersonal y grupal, tanto dentro como fuera de la escuela. En este punto habría dos escenarios relevantes: dentro del aula en la interacción docente-alumnos y fuera del aula en la interacción entre pares.

Una tendencia generalizada es a aceptar la tajante división entre usos autorizados y no autorizados para hacerla equivaler a usos educativos y no educativos. Lo “no autorizado” es el uso en hora de clase en actividades ajenas a la materia. Así, la escuela tiende a proscribir o desvalorizar los usos para entretenimiento y sociabilidad. Juegos, chat, Facebook, música y videos, son considerados invariablemente una perturbación pedagógica, fuente de molestia y conflictos en el aula: “Algunos compañeros [que] viven conectados y terminan discutiendo con el profesor que pide que cierren la computadora.” (Eric, ESB39, 3º1ª, 17 años).

[...] por ahí el profesor nos da una tarea y nosotros también abrimos otra ventana, en general el Facebook, cuando se acerca, rápidamente la minimizamos, cuando se dan cuenta, te la sacan y la mandan a dirección. (Nico, EET6, 2º 1ª, 14 años).

El uso de juegos por parte de los chicos hace que algunos profesores dejen de usar la NB para las clases: “ahora no la usamos mucho porque no le hacen caso al profesor, entran a juegos y eso” (Patricia, ESB 39, 2º1ª, 14 años).

Nahuel cuenta que dividen a los docentes en "tontos" y "pillos". Mientras que los primeros no notan o hacen caso omiso del uso indebido de las NB, los segundos son los que lo notan y sancionan quitándole las NB. Tener que retirar la computadora de dirección implica una serie de estrategias, destinadas a convencer a la autoridad de lo injusto de la privación y de la necesidad de recuperar la computadora para cumplir las consignas pedidas por algún docente.

La canalización digital de las fuerzas socioemocionales del grupo es definida como incompatible con el modelo pedagógico. Lo inesperado es que los entrevistados tienden a darle una gran legitimidad a esta proscripción.

Varios alumnos aluden a la "falta de responsabilidad" de algunos de sus compañeros que llegan al extremo de "borrar todos los programas para ponerle jueguitos". La conversión de la NB a puro capital social y cultural degradado (entretenimiento) es fieramente rechazada salvo algunas excepciones que manifiestan un exacerbado desinterés por ver el aparato como instrumento pedagógico.

Algunos son tajantes con los mismos profesores permisivos que permiten que los chicos "jueguen en clase" con la NB: "[...] que los profesores controlen más el uso, o al menos estén al frente de la clase, tranquilamente si el profesor no la va a usar que la cierren...supuestamente era para eso la computadora."

En cambio en el escenario escolar de recreos y horas libres, los alumnos perciben efectos en las relaciones sociales y los modos de convivencia de los alumnos. Los entrevistados hablan de un efecto "armonizante" de las NB en el trato y la comunicación entre compañeros y con los profesores. Un primer sentido a esta palabra tiene que ver con el tedio de la escuela que muchas veces es sinónimo de molestar y pelear: "Poder usar internet en la escuela, cuando tenés horas libres; podés entretenerte y no estar todo el tiempo 'sentado' sin hacer cosas." (Franco ESB39, 2º1ª, 13 años).

En este sentido, el comentario de Cristian (alumno de 4º año de la EET6 de Quilmes) es muy claro:

Antes de tener la NB, (los estudiantes) eran mucho más agresivos, ahora están mucho más metidos en la NB y por eso no le dan ni bola... también hay casos de alumnos que discutían con los docentes y ahora ya no lo hacen porque están metidos en la computadora. (Eric, ESB 39, 17 años)

Pero esta mayor tranquilidad parece hacerse al costo de una menor intensidad de comunicación entre compañeros en la escuela. Leonel (de 4º año de la EET6, 15 años) opina que hay menos comunicación entre compañeros, que ve a sus compañeros tan concentrados en la computadora que "uno cerraba la NB, miraba alrededor y se quedaba medio sólo...".

En esta línea, Franco (2º año de la ESB 39, 13 años) cuenta un episodio en el que se ve nítidamente la contradicción entre las demandas socioemocionales de atención y amistad y el uso de la NB como entretenimiento absorbente: en una ocasión estaba jugando en la NB y el compañero se la cerraba y trataba de apagar, presumiblemente para que le preste atención, desatando su reacción de golpearlo con su propia NB.

El uso extraescolar también presenta aristas significativas que pueden ser materia de análisis. Es universal la respuesta que asocia a la NB con el entretenimiento. Los más citados son buscar y escuchar música y acceder a las redes sociales, principalmente al Facebook. En menor medida para los "jueguitos". En la percepción de los entrevistados el patrón de uso para entretenimiento sigue cierto sesgo de género: las chicas privilegian las redes sociales y la música, y los chicos con los jueguitos de guerra y combate.

Existe una cuestión casi omnipresente en los testimonios de los jóvenes entrevistados y es la propia preocupación que tienen sobre temas como el abuso y el exceso en el uso de las NB y de ciertos riesgos que esta cuestión conlleva. Encontramos comentarios que indican cierto aislamiento producido por la compulsión a 'estar siempre conectado'. "Si es bueno, también tiene que tener lo malo. Porque hay chicos que se la pasan todo el día en la web, es como 'que trae una adicción'" (Mariano, ESB 39, 3º1ª). "[...] soy de estar mucho tiempo, me levanto, prendo la NB y después me voy a hacer el desayuno... hasta la noche." (Leonel, EET 6, 4º1ª, 15 años).

Nahuel (ESB 39, 3º1ª, 15 años) cuenta que lleva su NB "a todos lados...sino me voy a aburrir sin la computadora". Quizás esta referencia al aburrimiento muestre algún cambio en las percepciones, respecto qué es y qué no es aburrido, generado por la explosión de las TIC. Entre los testimonios se generaliza la tendencia a ver menos TV como principal cambio de costumbres, pero hay algunas autopercepciones claramente negativas:

[...] Deje futbol y natación. Dejé de salir al aire libre. Me quedo más encerrado en casa. Dejé de ir al club -a jugar a la pelota- para estar con la computadora. No juego tanto a la pelota con mi hermano, y me vienen a buscar y me gritan ortiva. Antes mi tío me llevaba a la plaza. Dejé de salir porque van mis primas a jugar a la casa con la NB.

Respecto de las redes sociales el patrón predominante tiende más al refuerzo de lazos previos, incluso intrafamiliar con parientes lejanos, más que nuevas formas de amistad. Muchos explican que “los amigos siguen siendo los mismos” y que previamente acuerdan el encuentro por chat o Facebook con una llamada telefónica o mensajito (“nos llamamos por teléfono para arrancar”, Francisco, EET6, 4^o1^a, 15 años) o sea que hay una intencionalidad para usar este tipo de comunicación como sustitutiva de otras, y no significa que descartan o desvalorizan la forma de encuentro presencial. Todo indica que el encuentro virtual actúa de manera de refuerzo y afirmación de la “amistad” o “comunicación presencial”. Muchos están conectados sin necesidad de estar chateando o intercambiando información o datos... solo están conectados y saben que su grupo referencial también “está virtualmente presente”.

Una minoría reconoce cambios en la vida social por ampliación de contactos y círculos de amigos: “muchos amigos no se conocen personalmente entre sí”. La pregunta si el uso del Facebook es un medio para vincularse y organizar actividades en la vida real, o es un fin en sí mismo, una forma de entretenimiento, es importante porque si opera un simple reforzamiento o agilización de los contactos no supone incrementos cuantitativos del capital social. Si por el contrario sirve para incorporar nuevas relaciones de amistad o reciprocidad, adoptar nuevos intereses o hábitos, ideas, etc. entonces se produce una ampliación del capital social. La idea de tener “amigos que no viste nunca” más que las fotos que no sabés si son ciertas, muestra también un tipo de capital social que los mismos chicos sitúan dentro de la categoría de “lo divertido” del chat o el FB. Y por tanto, hay una clara valoración diferencial entre el capital social de origen presencial en donde se patentizan los lazos de confianza y probada reciprocidad, de los contactos amistosos pero solamente divertidos. Podríamos decir que las redes sociales son vistas principalmente como una forma de refuerzo de capital social existente y secundariamente como una forma de ampliar capital social “ficticio”.

5. Conclusiones.

En esta primera aproximación exploratoria sobre la recepción del Programa Conectar-Igualdad, en las escuelas mencionadas y en las entrevistas realizadas se pueden puntualizar algunos ejes para seguir profundizando.

Lo primero que resalta como generalizado en los testimonios de los estudiantes en el uso escolar de las TIC es la brecha digital entre los docentes y los estudiantes. Los jóvenes se perciben a sí mismos llevando una amplia ventaja en el uso de estas tecnologías informáticas, siendo parte de la “*generación web*”¹⁵. Aunque algunos docentes realizan esfuerzos para la incorporación de las TIC en sus clases, son pocos los que son vistos por los alumnos como diestros y con capacidad de transmitir nuevas competencias.

De acuerdo a los testimonios recogidos, las respuestas mayoritarias de los docentes frente a la brecha digital son lisa y llanamente la resistencia a usar la NB y las TIC, o una adaptación rutinaria dentro del esquema pedagógico establecido. No obstante, la minoría de docentes que intentan un aprovechamiento más complejo e integral de las potencialidades de las TIC y del uso de las NB recibe de los alumnos una fuerte valoración y el reconocimiento de la importancia de estos aprendizajes.

La escuela “analógica” y ritualista donde todavía se hace el parte diario a mano, hay cadenas telefónicas y se pierden expedientes, donde ni siquiera la gestión del sistema y la comunicación interna está informatizada, presentan serias dificultades para convertir las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en tecnologías para el aprendizaje y el conocimiento (TAC) (Sancho Gil, 2008). La incorporación de las TIC en la institución escolar atraviesa las tradiciones y costumbres inmiscuidas en la gramática escolar, manteniendo o reforzando las prácticas pedagógicas preexistentes.

En este sentido, las tecnologías también pueden ser instrumentos de apoyo didáctico e incluso supletorio del docente, para un aprendizaje poco significativo y netamente conductista. Las nuevas formas de interacción y las inéditas capacidades comunicativas que traen las TIC tienden a quedar afuera de los dispositivos pedagógicos. Aún más, los estudiantes tienen clara percepción de la caracterización negativa que hacen los profesores del uso de las redes sociales y los “jueguitos” como entretenimientos que amenazan y perturban el proceso educativo. En consecuencia, las TIC en manos de los adolescentes parecieran

¹⁵ Se refiere a niños que han crecido usando Internet.

ser algo antagónico a los fines escolares y educativos, imponiendo una barrera entre educadores, educandos y contexto social.

Pero, por otra parte, si desde el punto de vista cultural-comunicacional-social el objetivo de inclusión del PC-I excede lo educativo, desde el punto de vista educativo también puede afirmarse que la masificación del acceso a las TIC abre una problematización de lo escolar (pedagógico-didáctico-institucional) que excede la inclusión, y que obliga a pensar a los actores escolares el lugar de la escuela frente a la cultura digital. No se trataría de insertar las computadoras o las tablets y pretender que se adapten sin más al formato escolar sino, al revés, entender las lógicas de uso, los protocolos de prácticas que traen consigo e intentar incorporar a ellas las prácticas pedagógicas (Dussel, 2012). Entonces es posible pensar que si bien la irrupción de las NB es asimilada por los marcos dadores de sentido vigentes en el escenario escolar, esto no excluye que funcionen como presión solapada y difusa sobre docentes e instituciones para operar cambios.

Esto nos lleva de nuevo al papel guía del Estado como formador de derechos ya que no siempre pueden ser articulados como demandas por la sociedad civil. El PC-I junto con otras políticas públicas de ampliación de derechos tiene la particularidad de no haber sido producto de una demanda directa de algún sector social¹⁶. El estado muestra su capacidad de generar dinamismos aún en las instituciones más esclerosadas pero ello siempre en un marco de contradicciones intraestatales y en tensión con las inercias institucionales. El desdibujamiento en la recepción del PC-I como derecho universal e igualitario de inclusión obedece sin dudas a estos factores. La implementación del Plan es recibida bajo el dominio simbólico de marcos interpretativos de sentido común (como “política social”, como especulación política, como “asistencia a los necesitados”, etc.) lejana a la intención de establecer nuevos derechos de alcance universal. Es decir, podría decirse que la recepción de los alumnos revela un déficit de enmarcado simbólico de la entrega de las NB.

Por último, cabe la reflexión de que la universalización del derecho al acceso también puede ser objeto de segmentación clasista. Para las clases populares más desfavorecidas se convierte en un activo didáctico que sustituye sin costo otros activos didácticos como libros, material didáctico, “tener que ir al cyber”, etc. En este sentido el modo de incorporación como ahorro de capital económico va de la mano del capital educativo objetivado que permite sustituir material didáctico más oneroso. Para las clases populares menos desfavorecidas o las clases medias

¹⁶ De manera semejante a los beneficios previsionales y laborales para las empleadas domésticas, o a la universalización de las jubilaciones para quienes no tenían aportes (amas de casa) o no estaban al día.

bajas que ya contaban con algún acceso a las TIC, la NB no termina de consolidarse como capital cultural incorporado (adquisición de nuevos aprendizajes) debido a su escaso nivel de aprovechamiento en el ámbito escolar. En este caso, la NB o es subutilizada o se destina prioritariamente como forma de capital social a través de las redes sociales, o como forma devaluada de capital cultural a través del acceso al entretenimiento (jueguitos, música, videos).

De esta forma, el acceso universal puede ir acompañado de un conjunto de prácticas que de hecho segmentan los niveles de apropiación de capital educativo y cultural. En el marco de una pedagogía obsoleta, por default, la universalización amenaza con quedarse en el acceso al entretenimiento, entendido como capital cultural devaluado e ingreso a las formas elementales del mercado de consumo digital. Las formas superiores de capital educativo y cultural que sin duda anidan en la red digital, no pueden ser apropiadas sin procesos pedagógicos e institucionales que siguen requiriendo la intervención estatal y el protagonismo de los actores educativos. Es muy promisorio en este sentido el foco puesto en la propia capacitación de los educadores a través de la Especialización docente de nivel superior en Educación y Tic trabajada desde el Ministerio de Educación, que ha tenido un impacto cuantitativamente muy importante en términos de inscripción y próxima primera cohorte de graduados. En el mismo sentido va la ampliación del Programa Primaria Digital¹⁷ y la creación reciente en el marco del Programa Nacional de Formación Permanente, de la Especialización docente de nivel superior en Educación Primaria y Tic, tanto para maestras y maestros de Educación Primaria como para formadores del nivel.

Habrá que seguir de cerca los cambios que se puedan operar en las propias identidades digitales estudiantiles, ya sea en los intersticios de la cotidianidad escolar, en las clases formales o en los momentos no planificados, para analizar si las TIC y las políticas de educación e inclusión digital ayudan a promover y a habilitar otros tipos de aprendizajes, pensamientos y recorridos escolares e institucionales.

Referencias.

¹⁷ Programa dependiente del Ministerio de Educación cuya líneas de integración pedagógica digital para la inserción de las Tic para el nivel primario que se desarrolla en tres ejes: los entornos multimediales y materiales, la capacitación a docentes y equipos técnicos y el equipamiento de aulas digitales móviles (ADM)

Bourdieu, Pierre (1986). The forms of Capital. En John Richardson (ed.). *Handbook of theory and research for the sociology of Education*. Greenwood, NY.

_____ (1991). *Language and symbolic power* (pp.171-202). Cambridge, MA: Harvard University Press.

_____ (1998). *La Distinción. Las bases sociales del gusto*. Madrid: Ed. Taurus.

_____ (2003). Espacio social y espacio simbólico. Introducción a una lectura japonesa de La distinción. En *Capital Cultural, Escuela y Espacio social*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Bourdieu, P.; Passeron, J. (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Libro 1. Madrid: Ed. Akal.

Castañeda Quinteros, L. (2010). *Los Entornos Personales de Aprendizaje (PLE): una nueva manera de entender el aprendizaje*. Universidad de Murcia. Facultad de Educación.

Carr, N. (2011). *Superficiales ¿Qué está haciendo Internet con nuestras mentes?* Buenos Aires: Ed. Taurus.

Dussel, I. (2004). *La gramática escolar de la escuela argentina: un análisis desde la historia de los guardapolvos*. Ed. Prometeo.

_____ (2012). *Las nuevas alfabetizaciones en el nivel superior: Las transformaciones en la escuela y en la formación docente*. Seminario virtual INFOD.

Faireclough, N. (1992) *Discourse and social change*. Cambridge, UK: Polity Press.

Goffman, E. (1974). *Frame analysis*. Boston, Northeastern: University Press.

Lopez, G.; Ciuffoli, C. (2012). *Facebook es el mensaje. Oralidad, escritura y después*. Buenos Aires: Ed. La Crujía.

Martín Barbero, J (1987). *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*. Barcelona: Gustavo Gilli S.A.

Mata, M. C. (2006). *Comunicación y ciudadanía. Problemas teórico-políticos de su articulación*. Centro de Estudios Avanzados, Universidad Nacional de Córdoba.

Mc. Luhan, M. (2009). *Comprender los medios de comunicación: las extensiones del ser humano*. Barcelona: Paidós.

Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. (2011). *Nuevas voces, nuevos escenarios. Estudios evaluativos sobre el Programa Conectar Igualdad*. Buenos Aires.

Morduchowicz, R. (2012). *Los adolescentes y las redes sociales: la construcción de la identidad juvenil en Internet*. Buenos Aires: FCE.

_____ (2013). *Los adolescentes del siglo XXI. Los consumos culturales en un mundo de pantallas*. Buenos Aires: FCE.

_____ (2014). *Los chicos y las pantallas: Las respuestas que todos buscamos*. Buenos Aires: FCE.

Proyecto Educación y Nuevas Tecnología (2009). *Los recursos en la enseñanza con TIC*. Argentina: FLACSO.

Sagol, Cecilia (2010) *Netbooks en el aula. Introducción al modelo 1:1 e ideas para trabajar en clase*. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.

Sancho Gil, J. (2008). *De TIC a TAC, el difícil transito de una vocal. Investigación en la escuela*. Universidad de Barcelona.

Serres, M. (2013). *Pulgarcita: el mundo cambió tanto que los jóvenes deben reinventar todo: una manera de vivir juntos, instituciones, una manera de ser y de conocer*. Buenos Aires: FCE.

Tyack, D. y Cuban, L. (2001). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. 2ª edición. México: Fondo de Cultura Económica.