

Institución escolar y Programa Conectar Igualdad: la dimensión inter-subjetiva en las representaciones de estudiantes y docentes.

Florencia Botta, Agostina Dolcemáscolo, Lucila Dughera y Guillermina Yansen.

Cita:

Florencia Botta, Agostina Dolcemáscolo, Lucila Dughera y Guillermina Yansen (2017). *Institución escolar y Programa Conectar Igualdad: la dimensión inter-subjetiva en las representaciones de estudiantes y docentes. XXXI Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. Asociación Latinoamericana de Sociología, Montevideo.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-018/2706>

Institución escolar y Programa Conectar Igualdad: la dimensión inter-subjetiva en las representaciones de docentes. Subdimensión normativa.

Autoras:

Botta, Florencia. florenciabotta@e-tcs.org (Equipo e-TCS, UM/CONICET, Argentina).

Dolcemáscolo, Agustina. agostinadolcemascolo@e-tcs.org (Equipo e-TCS, UM/CONICET, Argentina)

Dughera, Lucila. luciladughera@e-tcs.org (Equipo e-TCS, UM/CONICET, Argentina)

Yansen, Guillermina. guillerminayansen@e-tcs.org (Equipo e-TCS, UM/CONICET, Argentina)

RESUMEN

El objeto de este trabajo es analizar un aspecto específico de la inclusión de tecnologías digitales en la institución escolar: las normas que según los docentes operan respecto del uso de TD en la escuela. Para esto, retomamos datos producidos en una investigación en torno al Programa Conectar Igualdad (PCI), el más grande del mundo en su rubro (los llamados “modelos 1 a 1”), realizada en 2015 entre la UNLP y el Equipo e-TCS de la Universidad Maimónides. Esta estuvo destinada a caracterizar los flujos de conocimientos que componen a la institución escolar impactada por el PCI, en tres dimensiones: i. Objetiva (infraestructura, hardware, software y contenidos); ii. Subjetiva (habilidades, modos de aprendizaje, y uso relativos a la TD); III. Intersubjetiva (relaciones entre actores escolares; autoridad; comunicaciones; organización espacio-temporal; redes de reconocimiento; normas y valores), en base a un estudio representativo a nivel nacional que indagó en las representaciones de diferentes actores de la comunidad educativa (Véase Benítez Larghi y Zukerfeld, 2015).

En particular, en este escrito nos proponemos avanzar sobre la sub-dimensión normativa de la institución escolar. Para ello analizamos entrevistas en profundidad realizadas a docentes. No se trata de un análisis de documentos sobre las normas que rigen a las escuelas en materia de tecnologías digitales, sino de las normas que según docentes operan dentro de estas, tanto de manera explícita como implícita.

Palabras Clave: Escuela - Conectar Igualdad - normas

ABSTRACT

The aim of this article is to analyze a specific aspect of the inclusion of digital technologies (DT) in the school: the norms that according to the teachers operate in the use of DT. In order to do that, we revisit data produced in a previous research regarding the Program Conectar Igualdad, the largest in its kind (“1 to 1” models), conducted in 2015 by UNLP and e-TCS team from Maimónides University. The goal of this research was to characterize the knowledge flows that are part of the school affected by the PCI in three dimensions: Objective (infrastructure, hardware, software and content); Subjective (skills, ways to learn and uses of DT); Intersubjective (relations among school actors, authority, communications, space-time organization, recognition networks; norms and values), based on a national representative investigation that studied different representations of school community members (Véase Benítez Larghi y Zukerfeld, 2015).

We here study exclusively the normative sub-dimension of the school institution. To do that we analyze in-depth interviews made to teachers. This paper does not aim to study the school normative regarding DT, objectified in documents, but the norms that according to the teachers are functioning in the school, explicitly or implicitly.

Keywords: School - Conectar Igualdad -rules

I. Introducción

En el marco del llamado “Capitalismo Informacional o Cognitivo” (Castells, 1997; Boutang, 1999; Rullani, 2000; Vercellone, 2011), los Estados latinoamericanos han implementado diversas políticas tendientes a introducir a sus poblaciones en la llamada “Sociedad del conocimiento y la información” (Guerra & Jordán, 2010, Sunkel, Trucco & Espejo, 2013). En particular, el Estado argentino ha llevado adelante el Programa Conectar Igualdad (PCI), el más grande del mundo en el rubro de los llamados “modelos 1 a 1”. Dicho programa ha provocado cambios profundos en la institución escolar (Burbules y Callister, 2001; Dussel, 2011), y se ha tornado objeto de estudio por parte de la literatura especializada, tanto en su aspecto educativo como en el que atañe a la inclusión social. En particular, el primero de ellos ha sido abordado mayormente por estudios vinculados a las políticas públicas y/o desde perspectivas pedagógicas. A partir de tal identificación, en 2015 la UNLP y el Equipo e-TCS de la Universidad Maimónides realizamos una investigación en conjunto, financiada por el Centro Interdisciplinario de estudios en Ciencia, Tecnología e Innovación – CIECTI- del MINCyT, desde un enfoque sociológico. Esta estuvo destinada a caracterizar los flujos de conocimientos que componen a la institución escolar impactada por el PCI, en tres dimensiones: i. Objetiva (infraestructura, hardware, software y contenidos); ii. Subjetiva (habilidades, modos de aprendizaje, y uso relativos a la TD); III. Intersubjetiva (relaciones entre actores escolares; autoridad; comunicaciones; organización espacio-temporal; redes de reconocimiento; normas y valores), en base a un estudio representativo a nivel nacional que indagó en las representaciones de diferentes actores de la comunidad educativa¹ (Véase Benítez Larghi y Zukerfeld, 2015). Esta ponencia surge de dicha investigación y retoma un aspecto acotado de la dimensión inter-subjetiva²: la sub-dimensión normativa de la institución escolar. Lo hacemos a partir de las representaciones de docentes, trabajando sobre 16 entrevistas en profundidad. El objetivo es, entonces, reconstruir y sistematizar normas (y argumentos) que aparecen en relación al uso de tecnologías digitales (TD) en

¹ Metodológicamente, allí se combinó una estrategia cuanti-cualitativa, a partir de la realización de encuestas representativas a nivel nacional a estudiantes y docentes, entrevistas no estructuradas a docentes, focus groups a estudiantes y observaciones no participantes en escuelas.

² Aquella que la literatura ha abordado algunas veces como dimensión organizativa, otras como dimensión institucional, etc. y que aquí entendemos como aquella dimensión específicamente social.

el aula (netbooks, celulares). No se trata de un análisis de documentos sobre las normas que rigen a las escuelas en materia de TD, sino de las normas que según los docentes operan dentro de las escuelas, sea de manera explícita o implícita.

Tal objetivo se fundamenta en tres cuestiones. Primero, la literatura ha señalado que existen pocas normas asentadas en el diseño del PCI respecto del uso de las netbooks en la institución y que estas muchas veces se encuentran a cargo de los docentes (Dussel, 2014; Ministerio de Educación, 2015). Segundo, del análisis de las fuentes primarias cuantitativas de la investigación mencionada surge que las escuelas son heterogéneas en cuanto a las normativas vinculadas a las TD. Así, las fuentes cuantitativas merecen un complemento que intente precisar qué sentido otorgan los docentes a las normas vinculadas a las TD en la escuela. ¿Qué aspectos prohíben? ¿Cuáles les parecen problemáticos? ¿Cómo lo expresan? ¿Qué argumentos señalan respecto de las normas que imparten en las escuelas? En esta línea, y tercero, es importante indicar que, dada la amplitud de los objetivos de la investigación mencionada, la sub-dimensión normativa fue abordada en dicha oportunidad únicamente señalando un panorama general, sin recuperar ni analizar las normas surgidas de las entrevistas pormenorizadamente (Véase Benítez Larghi y Zukerfeld, 2015: 221).

II. Precisiones teóricas

En este apartado definimos sintéticamente los tres conceptos más relevantes de esta ponencia: institución escolar, dimensión intersubjetiva de la escuela y sub-dimensión normativa.

Tal como lo hemos hecho en otros trabajos (Yansen, 2017), siguiendo a Zukerfeld (2010, Vol I), definimos a la institución escolar como un complejo entramado de conocimientos que clasificamos en base a sus soportes³. Así, la institución escolar se compone de tres dimensiones: i. aquella compuesta por los conocimientos de soporte objetivo o dimensión objetiva (cables, Acces Point, pizarrones, sillas, cuadernos, etc.); ii. aquella compuesta por conocimientos de soporte subjetivo (aquellos conocimientos que internalizan los sujetos), dentro de lo cual sobresalen aquellos que

³ Este criterio se sustenta en la idea de que el soporte de cada uno de los elementos que compone a la institución escolar implica una determinada lógica, participación de actores, regulaciones y posibilidades diferenciales de acción sobre los mismos.

suponen algún tipo de aprendizaje: las técnicas, conocimientos de tipo instrumental y procedimental (Zukerfeld 2007; 2010; Dughera et al 2012); iii. aquella compuesta por los conocimientos de soporte inter-subjetivo. Se trata de

....Todos esos conocimientos [que] comparten el no poder explicarse en base a fenómenos biológicos o subjetivos y el no estar objetivados por fuera de los seres humanos (...). Los conocimientos de soporte intersubjetivo reposan en los aspectos colectivos, intersubjetivos o, para usar el término impreciso y usual, 'sociales' de la humanidad. Se apoyan en los vínculos entre los sujetos humanos que los preexisten y tienen una vida razonablemente autónoma de la de todo individuo particular (Zukerfeld, 2010 Vol I: 101).

Dentro del gran cúmulo de conocimientos inter-subjetivos que circulan en la escuela (valores, lenguajes, aspectos organizacionales, etc.), aquí nos detenemos en los conocimientos de la sub-dimensión normativa. Estos “refieren a la internalización intersubjetiva de ciertas pautas de conducta que están respaldadas por sanciones de diversa índole. Hacen referencia a las distintas clases de normas (...) en la medida en que están encarnadas en el entramado colectivo” (Zukerfeld, 2010 vol I.: 102). Naturalmente, en la escuela circulan normas referidas a los más variados aspectos. Aquí nos centramos en aquellas normas vinculadas a las tecnologías digitales.

III. Metodología

La presente ponencia se apoya en el análisis cualitativo de fuentes primarias: 16 entrevistas en profundidad realizadas a docentes de escuelas secundarias públicas de gestión estatal beneficiarias del PCI. Las mismas se distribuyen de la siguiente manera: 2 en Ciudad Autónoma de Buenos Aires; 8 en Provincia de Buenos Aires⁴; 2 en Entre Ríos (Colón); 2 en Tucumán; y finalmente 2 en Corrientes⁵.

A partir de la lectura de las mismas surgieron cuatro tipos de normas: relativas a los usos “no educativos” de las netbooks, relativas a los usos educativos, relativas al artefacto y relativas al uso

⁴ 2 Bernal, 2 Junín, 2 Don Torcuato, 2 Del Viso.

⁵ Para conocer cómo fueron seleccionadas las escuelas véase Benítez Larghi y Zukerfeld 2015.

de otras TD. Esta clasificación es una construcción realizada a partir de lo que los docentes señalan discursivamente en las entrevistas en relación a las normas⁶. Finalmente, relevamos asimismo aquellos argumentos que ofrecen los docentes al fundamentar estas normas. A continuación, presentamos una descripción detallada de las dimensiones mencionadas y avanzamos sobre el análisis de los datos.

IV. Análisis y discusión de datos

A partir de lo relevado en las entrevistas, presentamos a continuación una tabla que sintetiza las normas⁷ expresadas por los docentes y su clasificación.

Tabla n°1: Clasificación de normas representados por docentes

Normas	Normas relativas a los usos “no educativos” de las netbooks	Uso de Jueguitos/videojuegos
		Uso de redes sociales
		Uso de música/videos (contenido audiovisual)
	Normas relativas a los usos educativos de las netbooks	

⁶ Como indicamos, estas no necesariamente son producto de una directiva institucional, sino construidas en la dinámica escolar.

⁷ Es importante señalar que las normas que sistematizamos a continuación, aunque remiten todas a ciertas pautas de conducta referidas por los docentes, no tienen todas el mismo estatus en términos de sanción o de rigidez. En efecto, en algunos casos el lector hallará pautas de conductas que parecen ser importantes o deseables para los docentes, pero que no siempre se expresan de forma diáfana como una norma.

	Normas relativas al artefacto (cuidado, personalización)	
	Normas relativas al uso de otras TD (celulares)	

Fuente: elaboración propia en base a las entrevistas

En primer lugar, distinguimos los usos “no educativos” (contenido audiovisual -música/videos⁸, videojuegos, redes sociales) como aquellos que, de acuerdo a los docentes, serían contrarios a la lógica escolar, distintos de los “buenos” usos, etc. A partir de tal identificación, generamos una segunda categoría que indicara su complemento: los usos educativos de las TD. Como veremos, sin embargo, esta apenas aparece en los relatos de los docentes. Esta categorización no busca corroborar o discutir si efectivamente puede establecerse una diferencia entre lo educativo y lo no educativo, sino reponer categorías que los docentes separan de dicho modo, aunque naturalmente bajo distintas expresiones. En tercer lugar, aunque naturalmente vinculado al uso que se les da a las tecnologías, emergieron normas relativas específicamente al artefacto netbook (cuidado, personalización, etc.). En cuarto y último lugar, en diversos relatos emergió como una cuestión diferenciada el uso de otras tecnologías, específicamente de teléfonos celulares.

A continuación, llenamos de contenido la tabla, analizando los fragmentos más ilustrativos de la forma en que los docentes abordan, encaran y argumentan cada una de estas normas.

⁸ Por una cuestión de extensión, pero, además, por el peso relativo menor otorgado por los propios docentes al acceso a música y videos respecto de los otros dos usos “no educativos”, hemos omitido los relatos relativos a esta subdimensión, los que por lo demás se ubican, de forma similar al uso de videojuegos, como un “distractor” o aspecto contrario a la lógica escolar.

1) Normas relativas a los usos no educativos de las netbooks

i. Normas y uso de videojuegos en la escuela

En las entrevistas, encontramos que para algunos docentes el videojuego aparece como un distractor, un obstáculo para el desarrollo de la clase, requiriendo alguna norma y posible sanción de no cumplirse la misma. Ligado a esto, aparece también la idea de que es necesario un control continuo de lo que están haciendo los estudiantes con la netbook durante la clase.

Cuando se trabaja con la netbook, se trabaja con la netbook. Saben que la tienen que sacar y trabajamos. Ahora cuando estamos haciendo otra cosa (...) se guardan las netbooks y listo. No hay un cambio. Sí tenés por ahí más problemas en el alumno que desde el vamos no quiere y quiere estar jugando. Entonces vos le decís “cerrá la netbook” y está jugando, la tiene ahí abajo y está jugando. Y, bueno, tenés que tomar algún tipo de sanción. Obstaculiza en ese aspecto. (E.E.T. N° 2, Bernal, Buenos Aires)

Tenés que estar continuamente controlando que no usen ese medio para otro medio. Eso desvirtúa la situación, pero nada que no se pueda solucionar restringiendo (...) De veinte siempre hay una oveja que se descarría. Es fija. Y, tenés que estar como los rondines, como si fuera una cárcel. (E.E.T. N° 2, Bernal, Buenos Aires)

Porque en realidad, por mi parte, nunca he podido poner en práctica lo que he aprendido. Sencillamente porque el uso se limitaba, en una primera etapa, a los jueguitos. Eran los jueguitos, los jueguitos y terminaba siendo un dolor de cabeza. Hasta dejábamos de lado la computadora porque tampoco ellos la sabían utilizar. (Técnica N°1, Colón, Entre Ríos -B-)

Así, habría una cierta línea de continuidad entre la computadora utilizada para juegos y aquello que se “desvirtúa” respecto de lo educativo o de lo planificado por el docente; y la necesidad de un control continuo, apelando incluso a la imagen carcelaria.

Sin embargo, habría algunos aspectos “positivos” del uso de videojuegos que son destacados en algunos relatos, aunque ciertamente aparecen en menor medida. En dos relatos encontramos que el uso de videojuegos puede ser importante cuando se da por fuera del espacio/tiempo de la clase:

... yo veía hoy a los chicos, cuando te decía que les di un ratito para jugar. Ellos jugaban a su juego preferido (que no sé cómo se llama) con la compu y jugaban en red. Hacían una competencia. Entonces, una forma de estar en hora libre, tranqui, sin molestar a las otras aulas que están dando clases. Fijate que yo andaba acá, ellos solamente jugaban. Una competencia sana porque no es que se arma... ¿me entendés? Una competencia sana, juegan entre ellos. Y en eso está bueno. (Escuela Técnica N°1, Colón, Entre Ríos- A-)

Sí, cambió en el hecho de la relación entre los chicos a través del juego. Positivo y negativo a veces. Pero sí. Ellos interactuaban más entre ellos, creando sus redes y demás. No me preguntes detalles, pero yo sé que jugaban todos juntos. Pero sí, se acercaban y a veces, propio del juego, se alejaban un poco más. Pero creaba una unión entre ellos. (Escuela Técnica N°1, Colón, Entre Ríos -B-)

De acuerdo a estas expresiones, los videojuegos podrían contribuir, por un lado, al orden y la tranquilidad y, por otro, a la integración de los estudiantes. En uno de estos relatos, además, se sugiere que los videojuegos pueden servir para fomentar lo educativo incluso dentro de la clase:

Se puede aprender jugando. Se debería aprender jugando. Me acuerdo que yo enseñaba a través de un juego, porque ellos me lo enseñaron a mí el juego (...). Eran las

características del feudalismo y cómo vivían y demás. (...) Entonces ellos conocían más de feudalismo a través del juego. Por ahí tenía que ir aclarándoles cierta terminología, que era propia del juego, pero cuando ellos me lo mostraban en ciertos gráficos daba con el perfil histórico. (...) Así que ni hablar que sirve. Es mucho más didáctico, es mucho más llevadero, para ellos y para mí. (Escuela Técnica N°1, Colón, Entre Ríos - B-)

En síntesis, los videojuegos aparecen como un elemento contrario a la lógica de la clase, al menos en tanto y en cuanto el videojuego no esté relacionado con el contenido que se está impartiendo. Ante esta cuestión emerge la necesidad de la norma y posible sanción, propia de una institución disciplinaria. En este aspecto, los relatos muestran cierta homogeneidad. Sin embargo, de los relatos surge también que los videojuegos bien podrían incorporarse a la escuela de otros modos. Esto, como señalamos, solo aparece de manera sugerida en una de las entrevistas. En este sentido, de los relatos no surge -sino sólo incipientemente- que las normas se dirijan a incluir a los videojuegos -una práctica que parece integrar el cotidiano de los estudiantes- a la lógica escolar o a pensar en su potencial como herramienta pedagógica. Contrario a esto, se tiende a restringir su uso, entendido como algo diferenciado de lo escolar, de un modo característico de las instituciones del capitalismo industrial, en las que las fronteras entre ocio y trabajo están claramente demarcadas. A su vez, estos relatos dan cuenta de las representaciones que los docentes portan sobre lo educativo que lejos están de incluir o habilitar el juego en general y los videojuegos en particular.

ii. Normas y uso de redes sociales

El otro aspecto que reiteradamente emerge en las entrevistas es el uso de las redes sociales, particularmente en cuanto a las relaciones y comunicación entre estudiantes y docentes⁹. Los relatos son muy heterogéneos. En algunos de ellos, la red social es un elemento de trabajo, en otros, de

⁹ Esto es que cuando los docentes se refieren a las redes sociales, no parecen estar pensando en la distracción que puede producir el acceso a Facebook en clase, sino en cómo manejar la participación conjunta de estudiantes y docentes en una red social, como Facebook o WhatsApp.

acercamiento a los estudiantes, y/o un espacio de ocio no aceptado dentro de la institución, etc. En todos ellos, sin embargo, aparece la inquietud por la difuminación entre el tiempo/espacio privado y público, de ocio y laboral, que luego es resuelta de los modos más diversos. A los fines de sistematizar el análisis, encontramos dos abordajes que adoptan los docentes respecto del uso de redes sociales.

En primer lugar, encontramos a las redes sociales como un instrumento de trabajo útil y normas dirigidas a sostenerlo como tal, separando lo más claramente posible el tiempo/espacio laboral del de ocio, y el ámbito privado del público:

Con ese Whatsapp yo modero todos los aspectos de la clase. Si es un trabajo práctico lo escribo en una hoja o lo imprimo, saco una foto al práctico y lo paso por medio de foto. [...] Tanto mi teléfono como el Facebook son de trabajo. Yo no tengo el ámbito de la familia. ¿Se entiende? Yo tengo cosas de trabajo. Es más, mi foto de Whatsapp es un distintivo. Yo no mezclo las dos cosas. Siempre les explico “yo tengo una familia, sepan que entre ustedes charlen lo que quieran pero no les voy a contestar más allá de las 10 de la noche”. (Media N° 11, Don Torcuato, Buenos Aires).

Yo lo que tengo son dos perfiles distintos. Tengo uno que es personal y después tengo otro que es para el trabajo. Entonces utilizo con ellos el que es para trabajar acá en la escuela. No pueden acceder...porque por ahí te invaden mucho también lo que es tu vida privada. Eso también. ¿Cómo puedo explicarte? Es como que trabajás con ellos por el Facebook y entonces te envían sus fotos de qué hicieron y demás. Se olvidan de que lo estamos utilizando para trabajar esto. Entonces por ahí hay que recordarles a ellos. “Esto lo hicimos por tal motivo, está bien que quieras compartir la vida privada, pero ese no es el fin”. Si no es como que se mezcla un poquito. (Colegio Secundario Brig. Gral. Pedro Ferré, Corrientes Cap.)

En segundo lugar, cuando el perfil laboral y no laboral no están claramente distinguidos, surge la cuestión de si deberían o no agregar a sus estudiantes a sus redes sociales. Aquí se plantean dos posiciones: aquellos que deciden no incorporar estudiantes y aquellos que los incorporan bajo ciertas condiciones.

Respecto de la primera posición, estos docentes refieren a la superposición entre lo público y lo privado emergente en las redes, agregando que ello puede generar conflicto:

E: ¿y alguna vez te pasó que algún chico te quiso agregar [a sus redes sociales]?

D: si

E: ¿Y qué haces con eso?

D: No... no contesto ni sí ni no. [...] Y pero... genera más conflicto. Me parece que es... bueno pero esto es mi Facebook, es privado yo puedo poner lo que quiero. Y entonces se genera me parece... no sé.. me parece... se supone que puede poner lo que quiera. Cuando hay así un intercambio me parece que es un poco conflictivo. Entonces mucho el profesor o el preceptor no saben muy bien qué hacer [...] O sea.. es un tema... que yo sepa no está... las escuelas no se... o sea se hablo con los alumnos pero nada más, no podes.. no hay un... me parece, una norma o algo más formal que regule ese tipo de cosas. (Escuela Nro. 18 Larroque, Floresta, CABA)

No, no, yo para que no se preste... yo por las dudas, viste cómo son hoy los chicos, no sé, yo por las dudas no mezclo, trato de no mezclar las cosas cuando son mis alumnos. (Escuela de Educación Técnica 2 “Patricias Argentinas”, Junín, Buenos Aires-A-)

Respecto de la segunda posición, hallamos docentes que agregan estudiantes a sus redes sociales bajo ciertos condicionamientos: o bien referidos al tipo de intercambios y vínculos que permiten con sus estudiantes (charlas no; “me gusta” o preguntas vinculadas a la clase sí, etc.) o bien a referidos al criterio por el cual deciden incorporar a algunxs estudiantes y no a otrxs:

Yo tengo Facebook. Me ha pasado que me pidan y los agrego sin problemas, pero no comparto charlas. Ellos me mandan alguna frase o dicen “hoy es mi cumpleaños” y les pongo feliz cumple o una carita. A mí las redes sociales no me encantan. [...] Pero no me comunico por FB sino que todo eso es presencial. [...] Yo tengo una hija de 35 años que es jueza. Una vez yo le prohibí algo y me dijo: “fulana de tal es amiga de la madre” y le respondí: “yo no soy tu amiga, yo soy tu mamá. Contá conmigo incondicionalmente pero ¿puedo ponerme una minifalda e ir con vos a bailar?” “Ni loca” me dijo. “Bueno, entonces no podemos ser amigas”. El FB me parece lo mismo. (Escuela de Comercio No. 9 "Dr. José Ingenieros, CABA)

Yo los he agregado pero en general son pocos los que agrego. Los agrego porque sé que son chicos confiables, que te van a hacer una pregunta que no es desubicada. (...) Según la relación, de profesor a alumno y los conozco entonces no tengo problema de aceptarles la solicitud. (...) A los más chicos generalmente no los acepto. Acepto a los más grandes, que ya tenemos otro trato, que ya transcurrimos algunos años más en la escuela (...) Me mandan por el correo privado, por el inbox (...) Preguntas así relacionadas con la clase. [...] Entonces ese vínculo se generó anteriormente, como para generar después ese espacio de confianza. No es que es al revés, de que si vos lo ingresás dentro del Facebook vas a tener otra relación. Generalmente es, con quien tenés una buena relación, lo podés aceptar y mantenés otro tipo de vínculo. [...] Sí, por ahí, para uno también está bueno porque vos ves qué es lo que hace el chico más allá de la escuela. Lo comparte, lo está compartiendo con vos. Como nosotros también. No sos sólo la profesora que viene y nos da la clase sino que tiene familia, hace otras cosas, se va de vacaciones, pone una foto. Entonces es como que sí por ahí la relación cambia. (...) No sé si desde el punto de vista académico. Creo que por ahí sí sabés o lo conocés un poco más. Es como que le tolerás algunas cosas más si sabés que no tuvo una buena semana, que tuvo un problema familiar (...), sabiendo esas cosas es como que tenés un

poco más de consideración y lo aplicás en el aula. (E.E.T. N° 2 Paula Albarracín de Sarmiento, Bernal, Buenos Aires-A-)

Yo tengo Facebook. En eso, estoy en lo más moderna. (...) Yo uso mucho el Facebook porque tengo una personalidad de utilizarlo mucho para divertirme. Leer y hacer opiniones, divertirme, subir fotos graciosas, comentarios graciosos. (...) Porque, ya te digo, no soy de subir cosas que afecten. De última, si son cosas privadas, las comparto con gente que yo solamente las puedo compartir. (...) Es más, yo he logrado tener diálogos con chicos, amigos de mi hijo, por privado de cosas que yo he leído y les di consejos en privado, y he logrado muy buenas cosas. Conectarme con padres para que prestaran atención por lo que yo leía. Me parece una buena herramienta también. (Escuela Técnica N°1, Colón, Entre Ríos -A-)

Así, entre estos docentes los argumentos para agregar a estudiantes a Facebook involucran la idea de que las redes pueden ser útiles para afianzar vínculos con los estudiantes (incluso por fuera de lo estrictamente educativo), o contestar preguntas vinculadas a la clase, lo que redundaría en un mejor vínculo en el ámbito escolar. El criterio para admitir a unxs estudiantes y no otrxs no es del todo claro y probablemente sea evaluado caso por caso, pero aparecen algunos elementos interesantes como la edad de los estudiantes vinculada al “respeto” y a lo “no desubicado”. Esto puede ser explicado al menos parcialmente por el hecho de que aquellos estudiantes que más avanzados se encuentran en los años de escolaridad son, a la vez, aquellos más socializados en dicho ámbito y que, por lo tanto, no modificarían la lógica relacional de la escuela por el hecho de que esa relación se traslade a una red social. También aparecen elementos vinculados a cierta necesidad de separación de roles (esto se aprecia con claridad en la comparación entre madre/hija y docente/estudiante). Ambos elementos parecen tener como telón de fondo, nuevamente, la inquietud por los límites de la separación entre lo escolar/ educativo y lo no escolar/no educativo.

En esta dirección, un aspecto relevante que señalan los docentes es cómo separar tales cuestiones ante situaciones de violencia o conflicto que ocurren en los muros de los estudiantes, y plantean la pregunta de si corresponde o no que esto sea sancionado por la escuela.

Recuerdo un caso de un grupo que utilizó la... No sé si te lo puedo contar. Utilizó la netbook, digamos, para filmar. Hicieron una broma a un docente (...) Filmaron ese chiste que le hicieron a determinado profesor y después se replicó esa filmación y demás. Hasta que descubrieron que estaba circulando esto. Se habló con ese curso en particular y la persona que fue la que inició, que filmó y que empezó a reenviar y demás, asumió lo que hizo. Y, bueno, en lo posible trataron de todo lo que tenían ya, tenían en el celular, tenían... Borraban. Más allá de que ya se difundió. Tuvieron esa actitud de reconocer que estuvieron mal, que fue un chiste lo que hicieron. Más allá de que sea un recurso, porque la cuestión era: ¿pueden sancionarnos por hacer eso? Más allá de que exista, yo pueda filmar, pueda sacar fotos, pueda hacer lo que yo quiera con el recurso, el respeto por ese docente y por algo que no me pertenece a mí como para que yo pueda replicar y difundir algo. Bueno, a partir de ahí se trabajó con ellos y hubo un cambio de actitud. Fue el único caso que yo recuerdo. Y por ese motivo también es que muchos docentes no quieren que los chicos utilicen... (Colegio Secundario Brig. Gral. Pedro Ferré, Corrientes Cap., Corrientes)

En síntesis, podemos identificar dos formas de normar el uso de redes: imponer normas claras de separación del uso privado y público de las redes sociales o, en cambio, definir las normas menos taxativamente, con un criterio de separación del espacio público/privado no del todo sistemático sino definido caso a caso y en base a variables difíciles de descifrar (tales como “la confianza”, el nivel de “conflictividad” de los estudiantes, etc.). En este segundo caso, podemos pensar, incluso, que no existe una “norma”, o al menos no una clara. Finalmente, es importante notar que no

emergió en ninguno de los relatos una tercera posición en la que se utilicen las redes sociales no laborales/educativas con estudiantes sin condicionamiento algunos.

2) Normas relativas a los usos educativos de las netbooks

En los relatos no emergen normas relativas a los usos educativos de las nets, sino únicamente, como hemos mostrado, aquellas tendientes a evitar que los usos lúdicos o no educativos no interfieran en la clase. Así, por ejemplo, no hemos hallado normas relativas al tiempo o espacio de uso (por ejemplo, ¿los docentes tienden a indicar que la net debe ser usada en el aula todo el tiempo que se desee? o ¿solamente para alguna actividad particular?), tampoco relativas a los criterios de búsqueda o uso de la información para aspectos educativos, etc.

En un relato, sí, aparece la cuestión de tener las netbooks vinculadas en red como parte de la actividad escolar, no ya únicamente para controlar que los estudiantes no se dispersen, sino además para mejorar la dinámica de trabajo:

E: Si...y que.. ¿cuándo decís que tendrían que estar enlazadas, porque haces tanto énfasis en eso?

D: Y.. que vos puedas ver lo que está haciendo el alumno. Que yo pueda trabajar con la máquina ver que está haciendo cada uno, si está en otra cosa vos no podes saber que está haciendo si las maquinas no están... y ahí ir corrigiendo, o ir haciendo observaciones, ayudándolo para que haga el trabajo mejor, orientándolo ¿viste? vos lo podes hacer en la medida en que estás viendo qué está haciendo, supongo. (Escuela Nro. 18 Larroque, Floresta, CABA)

En este sentido, lo que predomina en los relatos analizados no se vincula tan directamente con las normas que los docentes estipulan o siguen para el uso de la netbook en relación a los contenidos, trabajo en clase, seguimiento de pautas, entre otros, sino a aquellos usos que, según ellos,

obstaculizan o facilitan su tarea docente. Sólo en contados momentos en las entrevistas, aquello que es presentado como obstáculo, se manifiesta con un potencial uso educativo:

Van a facilitar muchísimo más el acercamiento y el intercambio de datos, de conocimiento, de un montón de cosas. Siempre y cuando las redes sociales no estén limitadas solamente, por así decirte, al Facebook sino a cualquier otro tipo de tecnología.

[...]

Se puede aprender jugando. Se debería aprender jugando. Era de los Imperios. Ahí está. Ese me sirvió un montón para dar clases porque yo iba a la teoría y ellos iban adaptándola al juego, o se adelantaban con el juego. Lo entendieron perfectamente. (...). Es mucho más didáctico, es mucho más llevadero, para ellos y para mí. (Escuela Técnica N°1, Colón , Entre Ríos- B-)

3) Normas relativas al artefacto

Un elemento interesante que emerge respecto del artefacto es el espacio en donde las netbooks deberían estar. Como es sabido, la norma del PCI indica que las netbooks están dadas en comodato a los estudiantes, de modo que pueden llevárselas al hogar. Sin embargo, esto es cuestionado por algunos docentes, quienes sugieren que las netbooks deberían quedarse en la escuela, por los robos, roturas, mal cuidado, olvidos, etc.

... para mí tendría que estar en la escuela la netbook y usarla en la escuela. [...] porque aparte al chico es complicado hacerle entender que es una herramienta de trabajo. Entonces quiere jugar todo el tiempo. Le desinstala cosas y le carga juegos. Entonces sí me parece que hubiera resultado mejor si en las aulas de Informática tendría cada uno su netbook. La netbook queda en la escuela. En el momento de trabajar va a buscar la

netbook, como hacemos con las materias de laboratorio. Trabajás y no es que el chico se lleva el material a la casa. El material está en la escuela. (...) Pero la netbook como herramienta, no que se la lleven, que se rompa. Porque no saben, no lo ven como herramienta de trabajo los chicos. Lo ven como un juguete. (E.E.T. N° 2 Paula Albarracín de Sarmiento, Bernal, Buenos Aires-A-)

Las golpean también. Es parte del uso porque son chicos, porque... Se charla, se les dice, se les explica y demás, pero si no hay cuidado desde la casa y demás el material se va deteriorando. Los seguros que tienen las computadoras y el ANSES las reparan, pero el tiempo de reparación son seis meses. Si estamos hablando de un período lectivo de nueve... Es mucho tiempo de ese chico sin computadora. Nosotros en este colegio ¿cómo lo solucionamos? Teniendo laboratorios con computadoras fijas. (E.E.T. N° 2 Paula Albarracín de Sarmiento, Bernal - Buenos Aires -B-)

En este sentido, el uso lúdico de las nets reaparece en relación a las normas relativas al artefacto. Cabe notar que tal cuestión disminuiría el efecto del carácter portable de estas. Esto, además de incidir sobre el aspecto inclusivo del PCI, limitaría el uso educativo de las netbooks en el hogar¹⁰.

¹⁰ Contrariamente, aunque centrado en aquellos para quienes la net fue su primera computadora, otro docente considera que “la mayoría no tenía computadora, era algo propio, era suyo” y que “siempre las cuidaron mucho” (Escuela Media N° 11 Juana Azurduy, Don Torcuato, Buenos Aires -B-) y otro docente indica que las “personalizan” (Escuela Técnica N°1, Colón, Entre Ríos-B-) y, aunque señala que eso no está permitido en la escuela, no se expide por alguna preferencia al respecto. Sin embargo, más allá de esto no emergieron normas claras respecto a la personalización y cuidado de los artefactos.

4. Usos de otras TD: celulares

Finalmente, respecto del uso de otras TD, encontramos que existe una tensión entre la normativa escolar, según la cual no está permitido el uso de teléfonos celulares, y las prácticas que efectivamente tienen lugar. Estos son los motivos que señalan los docentes:

- Les parece bien que estén comunicados con sus familias...

Igual que siempre les digo “saquen el celular, yo no tengo problema con el celular” porque sé que tienen familia, tienen hermanos, los están llamando. Muchos cuidan hermanitos o viven lejos. No está prohibido usar la tecnología, sáquenlo. Yo no tengo drama. Me gustaría que asuman que tener el celular no es estar las dos horas sino saber que lo pueden usar en caso de que tengan que usarlo. (Escuela Media N° 11 Juana Azurduy, Don Torcuato - Buenos Aires-A-)

- El celular compite con la computadora, y resulta útil como herramienta de trabajo...

... yo creo que a ellos les interesa mucho más el teléfono que la computadora. Es más, yo en realidad, vieron los teléfonos no se pueden traer a la escuela, pero bueno, los traen. Entonces, de todas maneras, a veces no tienen la computadora y sí tienen el teléfono y se conectan a wifi, y usamos el teléfono, para, si tienen que buscar alguna información que en el libro no está. Porque a veces se necesitan datos actuales que en el libro ya no están, por más que tengamos libros modernos, por ahí la información es obsoleta. Entonces es indispensable estar conectados... (Escuela de Educación Técnica 2 “Patricias Argentinas”, Junín, Buenos Aires-B-)

...la que estoy haciendo ahora, también necesitás la conexión a Internet. Y como los acuerdos escolares de convivencia no permiten el uso del celular (que sería una alternativa como para tener la conexión a Internet) se dificulta un poco porque genera... No llegaría a un enfrentamiento pero sí una disparidad entre ideas, entre lo que nos está

determinando el acuerdo escolar de convivencia y el uso que hacemos nosotros de las TIC. No obstante, más de uno lo aplicamos porque sirve. Entonces, bueno, hacemos una salvedad al acuerdo de convivencia, personal. (Escuela Técnica N°1, Colón, Entre Ríos - B-)

Como podemos apreciar en estos relatos, aquí la existencia de una normativa entra en tensión con los usos efectivos que se hacen de las TD. Anteriormente, pudimos leer en relación al uso de redes sociales cómo muchos docentes manifestaban cierta incertidumbre ante la falta de normativa.

V. Reflexiones finales

En este trabajo nos hemos propuesto relevar las normas (explícitas o implícitas) que operan en la institución escolar respecto de las tecnologías digitales desde las representaciones docentes. Para ello, analizamos una serie de entrevistas en profundidad realizadas a docentes de escuelas beneficiarias del PCI de todo el país, como parte de un proyecto que tuvo lugar en 2015 (Benítez Larghi y Zukerfeld, 2015).

Algunos de los aspectos más sobresalientes que emergieron de nuestro análisis son: i. los usos que identificamos como no educativos, aparecen como protagonistas en los relatos de los docentes cuando se trata de establecer normas respecto de las TD. Así, los videojuegos, la música, las redes sociales, entre otros, vienen principalmente a obstaculizar, según estos actores, la tarea docente. A su vez, existen casos en donde se destacan ciertas “virtudes” que traen aparejadas estas TD como unir más a los grupos, habilitar espacios de comunicación y acercamiento entre docentes y estudiantes, etc.; ii. respecto del uso de TD no existe una normativa institucional clara y, en muchos casos, los docentes quedan librados a su propio criterio cuando surgen conflictos. Reside así cierto desconcierto, o una sensación de no tener todavía respuestas claras acerca de cómo proceder con las TD. Con lo cual, lejos de estar estabilizada la inclusión de TD, y de las diversas y variadas normativas que dicha inclusión genera y tensiona, es posible percibir incertidumbre acerca de cómo y qué es lo mejor; iii. asimismo, respecto del uso de celulares, sobre los que sí parece existir una normativa institucional más clara, aquello que la escuela busca regular (prohibir los celulares) entra

en tensión con los usos efectivos de los mismos. Como observamos, los celulares son utilizados también en el marco de la clase para buscar información y poder contar con Internet para el trabajo áulico; iv. casi no aparecen mencionados en los relatos que analizamos los usos educativos.

En este sentido, destacamos que las normas relativas al uso de TD a las que refieren los docentes (tanto aquellas que están más claras como aquellas que aparecen de manera más difusa) parecen estar atravesadas en todo momento por la difuminación entre el espacio de ocio/laboral, entre “lo educativo” y lo “no educativo”, “lo escolar” y lo “no escolar”, que las TD potencian. Finalmente, no se puede pasar por alto la heterogeneidad de argumentos, formas de normar e inquietudes que expresan los docentes. Este aspecto nos invita a pensar en la necesidad de generar instancias de discusión entre los actores de la comunidad educativa, en las que estas cuestiones puedan discutirse, canalizarse y homogeneizarse.

VI. Bibliografía

- Benítez Larghi, S. y Zukerfeld, M. (2015) *Flujos de conocimientos, tecnologías digitales y actores sociales en las escuelas secundarias. Un análisis socio-técnico de las capas del Programa Conectar Igualdad* (Informe de investigación). Disponible en <http://www.ciecti.org.ar/wp-content/uploads/2016/10/CIECTI-Proyecto-UM-UNLP.pdf> [Último acceso: 11/07/2016].
- Boutang, Y. M. (1999) Riqueza, propiedad, libertad y renta en el capitalismo cognitivo. En Rodríguez, E. y Sánchez, R. (Comps.) *Capitalismo cognitivo, propiedad intelectual y creación colectiva*. (pp. 107-120). Madrid: Traficantes de Sueños.
- Burbules, N. y Callister, T. JR. (2001). *Educación: Riesgos y promesas de las nuevas tecnologías*. Buenos Aires: Granica.
- Castells, M. (1997) *La era de la información*. Vol I. Madrid: Alianza Editorial.
- Dussel, I. (2011). *Aprender y enseñar en la cultura digital. Documento Básico del VII Foro*. Buenos Aires: Santillana.

- _____ (2014). Programas educativos de inclusión digital. Una reflexión desde la Teoría del Actor en Red sobre la experiencia de Conectar Igualdad (Argentina). *Revista Versión. Estudios de Comunicación y Política*, (34), 39-56.
- Guerra, M. & Jordán, V. (CEPAL) (2010). *Políticas públicas de la sociedad de la información en América Latina: ¿una misma visión?* Santiago de Chile: Naciones Unidas.
- Ministerio de Educación (Argentina) (2015) *Cambios y continuidades en la escuela secundaria: la universidad pública conectando miradas. (Segundo informe) Estudios evaluativos sobre el Programa Conectar Igualdad. Segunda etapa.* Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Rullani, E. (2000) El capitalismo cognitivo ¿un déjà- vu? En Rodríguez, E. y Sánchez, R. (comps.) *Capitalismo cognitivo, propiedad intelectual y creación colectiva* (pp. 99-106). Madrid: Traficantes de Sueños.
- Sunkel, G., Trucco, D., & Espejo, A. (2013). *La integración de las tecnologías digitales en las escuelas de América Latina y el Caribe: una mirada multidimensional.* Santiago de Chile: Cepal.
- Vercellone, C. (2011). *Capitalismo cognitivo. Renta, saber y valor en la época posfordista.* Buenos Aires: Prometeo.
- Yansen, G. (2017) *Institución escolar y Programa Conectar Igualdad: las escuelas en su dimensión tecnológica, subjetiva e inter-subjetiva. Un análisis desde las representaciones estudiantiles y docentes (Argentina, 2015).* Tesis doctoral no publicada. Facultad de Ciencias Sociales, UBA.
- Zukerfeld, M. (2010) *Capitalismo y conocimiento. Materialismo cognitivo, propiedad intelectual y capitalismo informacional (Tesis de Doctorado, FLACSO Argentina).* Disponible en <https://capitalismoyconocimiento.wordpress.com> [Último acceso: 12 de noviembre de 2017].