

IX Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2011.

Usos “inconclusos” de los TICS en una escuela albergue rural.

María Belén Guiraldo.

Cita:

María Belén Guiraldo (2011). *Usos “inconclusos” de los TICS en una escuela albergue rural. IX Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-034/690>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

USOS “INCONCLUSOS” DE LAS TICS EN UNA ESCUELA ALBERGUE RURAL

Lic. María Belén Guirado

IISE – FACSO – UNSJ
Maestrando FLACSO – Argentina

mabelenguirado@yahoo.com.ar

Resumen

La ponencia plantea la particularidad con que se resuelve la llegada de las TICs en una escuela albergue rural, ubicada en un paraje serrano al que sólo se accede a pie o en animal. La llegada de recursos tecnológicos a una escuela de esta características supone superar el asilamiento físico-geográfico, sin embargo, no son éstas “soluciones mágicas” a sus realidades marcadas por la particularidad de su geografía. Un registro de su cotidianeidad sugiere que, luego de “palpar” estas tecnologías, el deterioro y/o el uso condicionado de las mismas, inscripto en la trama significativa de su realidad social, refuerza la construcción de una identidad atravesada por el aislamiento. El trabajo abre interrogantes recordando que entre la política educativa y su aplicación hay distancias socioculturales en las que se reedita una lucha dispareja, donde los medios llegan, pero sigue pendiente un “ida y vuelta”.

Palabras claves: escuela, aislamiento, tecnologías, cotidianeidad.

USOS “INCONCLUSOS” DE LAS TICS EN UNA ESCUELA ALBERGUE RURAL

Introducción

El tema de las tecnologías en la escuela emerge como uno de los tópicos importantes de la trama de un espacio escolar, objeto de estudio de una tesis de maestría¹, que explora las construcciones cotidianas de una escuela albergue rural. La misma se fue constituyendo en un capítulo del trabajo que aún está en proceso de análisis por lo cual, es necesario aclarar, se trata de hipótesis aproximativas y no de un trabajo madurado en profundidad.

Aquí se expone, invitando al debate, algunas aproximaciones de sentido que propone traer a la mesa de las TICs otros recursos muy anteriores a las nuevas tecnologías pero que, por sus funciones elementales de comunicación, se suman a éstas y juegan papeles condicionantes para la integración de aquellas en la cotidianeidad de la escuela albergue. Dicho condicionamiento se debe a que estas nuevas tecnologías son resignificadas en su contexto, y no sólo puestas en prácticas de mejor o peor manera según se espera desde los programas de mejoramiento educativo. Los nuevos recursos no se incorporan de forma aislada, para funciones específicas, sino que aparecen en relación con el resto de los recursos prácticos y simbólicos, dentro de la trama cotidiana de la escuela, donde se juegan diferentes planos o dimensiones de la realidad social construida allí.

El tema se desarrolla con una descripción del uso de los recursos tecnológicos en la cotidianeidad de esta escuela; lo que permite arriesgar lecturas aproximativas del juego de relaciones que configuran esta dimensión de su cotidianeidad; para, finalmente, retomar la crítica que abre la ponencia sobre la “implementación” de las TICs *en* la escuela. La cursiva, siguiendo a Achilli (2010), marca el contraste entre la medida eficientista de la inversión en tecnologías para la educación, y la dimensionalización cualitativa de la presencia de las TICs. El enfoque permite observar la relevancia que, primero como medios de comunicación –luego, como tecnologías-, tienen los recursos tecnológicos en la construcción de identidades en este espacio escolar; por cuya particularidad, el “fantasma” del aislamiento no ha sido del todo superado.

Las TICs en las escuelas, desafíos de época, y de contexto..

Las discusiones en torno a la integración de las TICs en la escuela señalan la ausencia de un modelo pedagógico que acompañe el cambio cultural que significan las tecnologías de la información. Tal como sugiere Tedesco (2005), las nuevas tecnologías en la escuela abren la posibilidad de sortear los condicionantes socioeconómicos a través de una democratización del acceso a los recursos socioculturales. Sin embargo, señala el mismo autor, la incorporación pragmática e instrumental de las nuevas tecnologías, en el marco de una pedagogía tradicional, no permiten un “uso inteligente” de las tecnologías en tanto que se usa para enseñar y no para aprender. En otras palabras, la llegada de las TICs a la escuela tiene que ver con profundos cambios sociales que debe asumir la educación ante la revolución tecnológica, en términos de generar medios de acceso a los códigos culturales de la “sociedad informacional”, y no sólo hacer una capacitación de uso de tecnologías.

A sí mismo, el problema de las TICs no se limita a una cuestión de renovación pedagógica; la no-apropiación de las TICs puede fomentar la exclusión (Beatriz Busaniche, 2004). Su “implementación educativa” tiene relación con condiciones socioestructurales de desarrollo equilibrado de la población, de la complejidad que reviste la marginalidad social, y la dinámica de exclusión que caracteriza a las sociedades posindustriales. En este sentido, algunos advierten el potencial efecto negativo de las TICs si no son considerados de forma crítica y responsable, asumiendo las múltiples dimensiones que conlleva su integración a la enseñanza-aprendizaje (Colle, Roman y Yang, 2000, citado por Fonseca, C., 2001). En definitiva, difícilmente se llegue a buen puerto si el diseño de las políticas educativas no se constituye en una política de Estado, que supere el carácter de recursos paliativos para la desigualdad social.

Las TICs representan un cambio cualitativo para la educación en tanto se dirime entre la posibilidad de ser integrados o excluidos de la trama social, en la medida que se alcance el uso y manejo del “código cultural” de la sociedad informacional. Mientras que su integración exitosa promete comunicación, coproducción, intercambio, consenso, negociación, compromiso, formación, simplificación operativa de lo burocrático, socialización global, apertura el mundo de conocimiento, retención y fortalecimiento de lo local; o sea, la reducción de las brechas sociales en muchos sentidos. Su resultado malogrado, en la “no-apropiación” de las TICs, fomentará la exclusión al quedar por fuera de todo este circuito. Con esto se quiere subrayar que la implementación de las TICs deben entrañar la posibilidad de un *feedback* entre la comunidad educativa y el resto de los actores de diversas esferas de lo social (político, ministeriales, institucional, organizacional, comunal, etc.), integrando realmente circuitos de producción de la información y el conocimiento. Este imperativo no se limita a suponer en ello una construcción colectiva y como tal democratizadora, sino que habla en términos de construcción de identidades relacionadas a circuitos de exclusión-inclusión, de visibilización-insivibilización social.

El problema del sesgo instrumental de la “implementación” de TICs en las escuelas, abre el juego a muchas líneas de análisis. Desde aquí se propone hacer foco en las implicancias que entraña la “localización”² de los recursos tecnológicos *en* la escuela; sobre cómo juegan, a nivel de construcciones cotidianas de sentido, la “llegada” de TICs, con la particularidad de ser una escuela albergue, en un medio rural de difícil acceso.

Contrario a lo que se viene apuntando desde las discusiones más instaladas, no se trata de la apropiación o no-apropiación del recurso, en este caso tecnológico, sino de la configuración particular que genera la llegada del mismo a la vida

escolar. Siguiendo a Ezpeleta y Rockwell (1983), estas lecturas parten de entender que siempre existe una forma de apropiación que reedita práctica y significativamente los recursos que “llegan”, con lo cual, en la realidad de la vida cotidiana, la apropiación siempre se hace efectiva en términos de ir constituyendo y construyendo las identidades, en este caso, escolares (de docentes y alumnos), en un espacio educativo particular. Desde esta mirada, la apropiación no implica el efectivo alcance de resultados en la implementación de TICs, sino la reelaboración de su contenido, en un espacio de construcción de sentidos; el cómo, cuándo, de qué forma y en qué juego de relaciones, se integran las tecnologías a la cotidianeidad escolar.

El caso en estudio de esta tesis, por la dificultad de acceso, hace suponer que su realidad social se construye en condiciones marcadas por su aislamiento físico-geográfico. Este planteo es resistido por quienes estudian realidades educativas en el marco de una política de democratización de los recursos, dado que consisten en garantizar el aprovisionamiento de TICs ejerciendo una discriminación positiva de los sectores desfavorecidos. No obstante, los accesos y usos de las tecnologías vienen condicionados por el *contexto formativo* (Achilli, 2010) en el que se inscriben, relacionado éste a otros planos de integración social como son –en este caso- el contexto político-institucional, y los “desajustes” que allí se dan, comprometiendo la posibilidad de los mismos.

Al equipamiento de computadoras, antena satelital, y próxima seña de internet, en esta escuela, se suman otros recursos tecnológicos menos modernos pero más básicos por la elementalidad de sus funciones: la comunicación dialógica³, en tanto permite el diálogo entre un emisor y un receptor. En este *contexto formativo*, un radio transmisor, conectado a la red provincial de telecomunicaciones, y dos radios receptores de fm y am, asumen una centralidad en la rutina escolar que hace necesario incorporarlas en el análisis sobre las TICs, si se pretende una mirada interpretativa de las nuevas tecnologías, sobre sus usos y significaciones, e incluso el contrasentido que, en parte, pueden representar allí. En otras palabras, la funcionalidad de estos aparatos en la cotidianeidad de este medio, dan cuenta, y relativiza en un juego de relaciones, la “funcionalidad/disfuncionalidad” de los otros recursos tecnológicos más modernos.

De lo nuevo en desuso y lo viejo remendado..

Para exponer una descripción del uso de los recursos tecnológicos en la cotidianeidad de esta escuela, es necesario hacer un par de aclaraciones. Si bien el concepto de TICs alude a las nuevas tecnologías las propias computadoras ya estarían quedando fuera de esta categoría), en su definición, corresponde a las

tecnologías de la comunicación y la información, y en esos términos, sus orígenes se remontan al telégrafo, y más tarde a la radiotelefonía. Como ya se dijo, el análisis contextual sobre este caso en particular de “localización” – en lugar de implementación- de TICs en la escuela, impone retroceder hasta la radiofonía para *interpretar*, o sea, dar cuenta de la lógica sociocultural, que organiza la integración de las tecnologías en el mundo escolar, y de cómo estas se constituyen en elementos de sus *identidades escolares* (Achilli, 2010).



Este punto, lejos de tergiversar el tema de las TICs, habla de realidades socio contextuales escasamente imaginadas por los diseñadores de la política educativa que, sin embargo, pueden ser elementos de peso en los cambios sustantivos esperados para estas inversiones. Estos radios, en la actualidad, son el único medio de comunicación que la escuela tienen con “el afuera”.

Las descripciones que se exponen tienen un fin más bien ilustrativo, en tanto no es posible detenerse en un análisis en profundidad que amerita cada uno de los aparatos en relación a su contexto. La historia, ubicación, contenidos, el uso que tienen en la escuela, y el juego de relación en el que se insertan, les asigna importancia y roles particulares en la construcción cotidiana de la escuela, que apenas se van a esbozar. En el siguiente apartado, se propone una lectura acerca del juego de relaciones que emerge entre estos recursos *en* contexto, o sea, en su inscripción en las rutinas diarias de la escuela, y de las posibles configuraciones de sentido que trazan los mismos, en los procesos socializadores de este medio escolar.

A partir de un abordaje socio antropológico de la comunidad educativa rural, surge como uno de los tópicos centrales el tema de la comunicación con los “otros” (los de afuera de las sierras, los del pueblo, los de la ciudad, etc.), de quienes viven geográficamente apartados⁴. El correlato social de este posicionamiento espacial (Bourdieu, 1999), lleva a que las posibilidades de comunicación para ellos devienen en un complejo de interrelaciones, visibilidades e invisibilidades, y distanciamientos en todos los órdenes del espacio social. Este tema es imposible de desarrollar aquí pero se concluirá, provisoriamente, la construcción de una identidad donde la noción de aislamiento juega en diferentes grados y sentidos, pero siempre presente.

Tal como se viene desarrollando, la noción de aislamiento tiene su origen en lo geográfico pero es de naturaleza social; y en la escuela, tiene que ver, en importante medida, con cómo se dan las condiciones de comunicación. Pensar en una escuela, donde sus miembros conviven por períodos de 10 días en un establecimiento ubicado a 40kms del pueblo más cercano, sin caminos ni tendido telefónico, que dependen exclusivamente de un radio transmisor conectado a la red provincial de telecomunicaciones; impone suponer que la comunicación con “el afuera”, más allá de ser una cuestión *vital*, sus condiciones juegan un papel fundamental en la construcción de las *identidades escolares*.

Lo más próximo a las TICs, tal como se los define actualmente, son las 3 computadoras y sus recursos periféricos, y una antena satelital (DTV) que funciona por meses, de forma interrumpida, “*cuando (desde el ministerio) pagan la boleta*”. Entre otros, el internet y el uso de computadoras en el aula aún no se hace posible. Cabe agregar que la conexión a internet se espera ansiosamente por parte de los docentes que, según sus apreciaciones, verían ampliamente simplificado sus diligencias con el ministerio⁵; mientras que lo relacionado al uso didáctico de las computadoras en el aula no se expuso en ningún momento como posibilidad.

La escuela cuenta con tres computadoras, nuevas, escasamente usadas; con periféricos como escáner y fotocopidora de última tecnología, los cuales, los propios docentes, admitieron no saber usar la mayoría de sus funciones. Los equipos se encuentran al costado del aula, dispuestos y conectados, y permanecen cubiertos con sus fundas hasta que los docentes las ocupan para hacer alguna tarea de administrativa o de planificación, o para mostrarles a los niños las fotos que se sacan con sus cámaras digitales, como entretenimiento en alguna de esas “largas tardes”. Por su parte, los niños no mostraron tener ninguna familiaridad con el uso de las computadoras. No obstante, varios de ellos manifestaron inquietud e interés por las máquinas. En ocasión de que se utilizara la computadora y se les facilitara el acercamiento, por parte del investigador, mientras hacia su trabajo de campo, se mostraban curiosos y entusiasmados de escribir en el teclado y “que las palabras salieran en la pantalla”⁶.

La escuela cuenta con tres televisores y tres DVD, adquiridos por medio del Ministerio de Educación de la Nación, uno; el otro por donación; y el otro con dinero de la cooperadora. Sólo funciona un televisor, y de ninguno de los DVD se tuvo oportunidad de saber de su utilización. Este TV “gobierna” la cocina, si es que está pagada la factura y tienen señal satelital de DTV. Es el entretenimiento de docentes y alumnos por la tarde noche, donde la elección del canal se define implícitamente por la “mayoría” (salvando el “peso diferencial” del docente); y por

ser un espacio limitado, el “cupo” de alumnos espectadores se limita a los más osados para tomar un lugar, en las márgenes de la cocina, mientras que alrededor de la mesa, centralmente, se ubican los docentes, el personal de cocina y alguna visita ocasional. Recientemente, el director comentó que agregarían un televisor al comedor (espacio más grande donde comen los niños) “*en cuanto tenga el dinero para hacerle un soporte al otro aparato*”, que hasta el momento sigue guardado en su caja. Sobre la antena de la TV pública, se mostró desconocido del tema y dijo no tener ninguna novedad.

El equipo de música se puede definir como “la vedet” de la escuela. Con ayuda de la cooperadora, se fue adquiriendo con mejor sonido y más potencia. El flamante equipo, -motivo de orgullo de la comunidad educativa- sale a relucir en los actos escolares. No obstante, se observó que se les adjudica además otra funcionalidad, tal vez más importante: el entretenimiento de los niños por las tardes, cuando alguno de los docentes “saca” el equipo al patio para que se diviertan relatando el partido de futbol que desarrollan los compañeros en la canchita, y luego “se arme baile” hasta que anochece.

Los dos radiograbadores son, junto al radio transmisor, un elemento central de la rutina escolar. Estos aparatos están en un estado casi obsoletos, llenos de “ataduras con alambre”, sin embargo tienen un lugar privilegiado en la rutina escolar. Permanecen encendidos durante toda la jornada, presente de forma directa o indirecta en las aulas. Luego de musicalizar con una cinta gastada el Aurora que recitan por la mañana los niños al izar la bandera, el aparato funciona como radio receptor de la fm del pueblo más cercano. Estos –ahora son dos- continuarán “acompañando” la jornada escolar, ubicados por los propios alumnos, cada uno, cerca de las dos aulas, en el patio, a la altura de las ventanas o de la puerta, a una distancia “moderada”, con sus antenas tomadas al mástil de la bandera o del alambre para colgar la ropa. Desde allí “chisporrotean”, entre interferencias de señal, noticias, música y mensajes de radioescuchas. A través del programa radial -explica el director- se les suele enviar mensajes a la gente de la escuela y/o de la comunidad serrana, algún aviso, un saludo, alguna novedad. La naturalización del funcionamiento constante de aparato “acompañando” la jornada escolar se volvía gráfica en una oportunidad en que se presencié cómo una alumna salía del aula para sintonizar mejor la radio donde sonaba una canción de moda, mientras el docente se había ausentado del aula dejándoles tarea.

En este *contexto formativo*, finalmente, el equipo de radio transmisión, conectado a la red provincial de telecomunicaciones desde finales de la década del ´80, es el más viejo y más importante de los recursos tecnológicos, y el más representativo

de su realidad escolar. La importancia del aparato se observa en que se encuentra en la sala de comedor, donde en las mañanas se dicta clases. Se ubica en un rincón, siempre encendido, con bajo volumen, pero con el ruido permanente de la señal de radio, y las intervenciones de comunicaciones con otros lugares, y cada tanto con ellos también. Los alumnos y el docente parecen haber naturalizado en tal medida la participación del radio en clase que no registran los molestos ruidos de señal.

El equipo lleva más de tres años en malas condiciones, dado su largo tiempo de uso, y más de un año en estado casi obsoleto. Pese al carácter elemental de este recurso de comunicación, y los reiterados pedidos y expedientes retomados en el Ministerio para su reemplazo, hasta el momento no hay respuesta de ningún tipo. Cabe agregar que, curiosamente, el problema con el radio no surgió sino a colación de un tema de logística del trabajo de campo. Paradójicamente a su centralidad y urgencia, del problema del equipo casi no se hacía mención entre los miembros de la comunidad, más bien aparecía como negado o sobrellevado desde una actitud de restarle importancia; o tal vez, también, naturalizado. No obstante, cuando el director aludió al problema lo hizo con una tangencialidad intencionada, como remarcando un “detalle no menor”, pero tampoco inusual, sobre las condiciones en las que debe llevarse adelante la escuela.

Está de más enumerar los inconvenientes que trae aparejado el estar prácticamente incomunicados con “el afuera”; en cambio, se rescata del relato del director sobre el problema, una expresión (de la realidad) que resulta ser una metáfora sobre la presencia de recursos tecnológicos en la cotidianeidad de esta escuela. Al respecto explicó: *“nosotros podemos escucharlos a ellos, pero ellos casi no nos escuchan, nos escuchan muy poco”*. La frase descubre la permanente desatención, desinterés, e ignorancia de los agentes responsables y demás agente mediadores para el apoyo a las escuelas, que no dejan de ofrecer recursos, pero que no logran hacerse eco de las necesidades reales –en este caso- urgentes y vitales, que ellos demandan.

El caso del equipo de radio es sintomático, por su relevancia, de un patrón que se repite en todos los demás recursos tecnológicos. Este, marca la urgencia y la gravedad -que en el mejor de los (otros) casos es inoperancia- que implican los serios desfases a nivel ministerial, en relación a las necesidades reales del contexto educativo; lo cual se hace más elocuentes en el marco de un holgado aprovisionamiento de recursos⁷, muchas veces desaprovechados. Aun siendo un caso particular, de alguna manera prefigura condiciones de “sordera institucional” que representa cierto grado de desconocimiento o desatención de las condiciones contextuales donde se ejecutan los programas de una política educativa

democratizadora. Y en este sentido, siguiendo la línea de análisis, es que se propone rescatar la metáfora que significa la afirmación del director. Dicho uso metafórico, aduciendo a una interrupción del *feedback* elemental que supone un proceso democratizador, hace de eje en las lecturas de aproximación de sentido que se vienen desarrollando sobre las prácticas y significaciones que giran en torno a los recursos tecnológicos inscriptos en la cotidianeidad, y de sus implicancias en los procesos socializadores y de construcción identitaria en este medio escolar.

Aislamiento, cuando el *feedback* queda pendiente.

“nosotros podemos escucharlos a ellos, pero ellos casi no nos escuchan, nos escuchan muy poco..”
(director)

Para describir el *contexto formativo* en que se pone en juego el uso cotidiano de los recursos tecnológicos en la escuela, brevemente se dirá que el perfil organizativo de esta escuela está atravesado por su condición de albergue. Esto implica que el dictado de clases tiene un régimen de 10 días por 5 de descanso, con jornada simple de 4 horas áulicas y que, en la rutina diaria, son los tiempos de la comida los que marcan el ritmo. Las actividades propiamente pedagógicas de una escuela se subordinan a éstas rutinas de tipo domésticas. En este sentido, queda pendiente la pregunta por los procesos socializadores en el espacio escolarizado de la escuela albergue rural, cuyas prácticas cotidianas constituyen una dimensión doméstica significativa; si este espacio escolarizado se trasunta en un espacio doméstico desde dichas prácticas o si sus prácticas se expresan en un estado de tensión entre lo doméstico y lo escolar. El tema de los recursos tecnológicos suman elementos para dar respuestas a estas preguntas. Se observa cómo sus usos y significaciones tienen relación con este componente *fantasmático* (Fernández, 1994) de la institución escolar que ronda la idea de una escuela albergue, más albergue (hogar) que escuela.

Los relatos de los docentes, fundamentalmente en la voz del director, echan luz en las condiciones de la escuela como hogar, destacando los esfuerzos y logros en torno a un mejoramiento de la “calidad de vida” de los “niños”; en tanto deja en sombras -evitando aludir a la dimensión pedagógica-curricular de la escuela- la tarea de escolarización de los “alumnos”, valga la diferenciación. En dichos relatos, si bien aparece la adquisición de equipos modernos, estos no son presentados como las adquisiciones para el mejoramiento educativo sino como “*mejor calidad de vida para los chicos*”; y se exponen en la misma línea de adquisiciones como un horno pizzero o el bajo mesada de la cocina, pintar un

pared, machimbrar otra; sumar un celador, etc. De esto puede inferirse que la valoración de los recursos tecnológicos se inscribe más bien en la *dimensión doméstica* de la cotidianeidad escolar. Hipótesis que se refuerza al observar el uso de entretenimiento extraescolar que en todos los casos revisten estos recursos: escuchar música, ver fotos, ver la tele, bailar, jugar, etc.

Por otra parte, se puede observar que los recursos tecnológicos que *realmente* proveen comunicación⁸, son los que adquieren centralidad en sus rutinas, no sólo por su ubicación en tiempo y espacio, sino por el grado de naturalización que reviste su presencia, y por cómo se sobrellevan sus dificultades (en cuanto al estado casi obsoleto de estos aparatos) como parte de una definición identitaria de la vida institucional de la escuela y de sus miembros. En otras palabras, el escenario muestra la crudeza de las condiciones de estas comunicaciones las cuales, en parte, son un elemento constitutivo de los procesos de construcción identitaria en este medio, y en parte, una prueba contundente de la marginalidad de su condición y la naturalización de la misma.

Siguiendo a Achilli (2010), la construcción de identidades sociales suponen procesos relacionales que implican la *construcción de otredades*. La construcción de un “nosotros” siempre es en referencia a la construcción de un “los otros”, que se va fraguando en la experiencia social. En este caso, tal como se viene planteando en relación al entramado práctico y significativo que emerge del tópico sobre los recursos tecnológicos, puede inferirse que la construcción identitaria en este medio supone, al menos, dos elementos; por decirlo de alguna manera, con una dinámica relacional que los refuerza mutuamente: las condiciones de *aislamiento*, y las prácticas de *entretenimiento*. A modo de hipótesis puede decirse que, en estas condiciones, se configura un “nosotros” definido en términos de cierre con respecto a “los otros”, como realidad que se les impone y realidad que se construyen a manera de resistencias de esas condiciones, subvirtiendo las funciones técnicamente esperables desde lo institucional, por ejemplo.

Prueba de este cierre sobre sí, está en los relatos docentes. Estos cuando se refieren a la condiciones de escolaridad allí, los problemas de aprendizaje aparecen asociados fuertemente a la idea de que las condiciones y modos de vida de “la gente de las sierras” es muy diferente de lo urbano (entendiendo por éste al pueblo más cercano). Incorporar en la escuela condiciones de vida propias de *estar “sobre la cinta asfáltica”*, es la primer preocupación que expresan el director al hablar de su gestión; percepción que no se diferencia de las de otros docentes y ex docentes de la zona. Desde aquí, la escuela se entiende como continente de hábitos diferenciados que se esmeran en garantizar a través de la incorporación de recursos propiamente urbanos, que van desde la disposición física y

equipamiento del edificio escolar, hasta los nuevos recursos tecnológicos. Los docentes coinciden en gran medida en una descripción del espacio escolar como “recortado” del medio, donde la función pedagógica aparece más bien desplazada por una función moralizante y civilizadora:

“será un sentimiento por los niños, por la gente que vive acá que la ves tan sola tan lejos que uno bueno no digamos que Astica es grande pero sí, acá es diferente, es distinto a todo los chicos, son diferentes las familias son diferentes y bueno todo eso te lleva a que te quedes acá, uno a los chicos de acá los ve como...como te dije anterior, esta es mi familia grande y acá tenés que aprender a convivir con los docentes con el personal de servicio...” (celadora)

Opera aquí un efecto de recorte similar al que se plantea “desde afuera” para con la escuela. Las problemáticas surgidas en relación a la falta de comunicación/relación “hacia afuera”, son uno de los argumentos centrales sobre la necesidad de que los docentes sean rotados en pocos años. El motivo alude a una comunidad educativa que se torna en un “infierno chico” de tensiones entre la escuela y las familias, y pérdida de motivación de los docentes. *Off de record* el director señaló: *“el no tener que responderle a nadie hace que uno no tenga que responderse a uno mismo”*, lo que sintetiza el trasfondo de las dificultades de la escuela asociado a la idea de “abandono” institucional, de indiferencia social, de distancias de los centros de la vida social, de ajenidad de sus modos de vida respecto de los urbanos, etc., apreciaciones que atraviesan el relato docente.

Bourdieu (1999) plantea que el espacio se constituye en lugar de luchas de apropiación, por ganancias de localización (ubicado junto a agentes y bienes escasos); ganancias de posición (rango simbólico), y ganancias de ocupación (posesión de un espacio físico). La capacidad de dominar el espacio en las luchas de apropiación depende de los capitales poseídos que permiten poner a distancia a los demás. Puede decirse que, estos “recortes” que se dan entre “el afuera de las sierras” y la escuela, y entre la escuela y “las sierras”, están asociados a las condiciones geográficas de aislamiento, en términos de extrañamiento y escasa comunicación que deviene en invisibilidad social; de la escuela para con “el afuera”, y de las familias serranas para con la escuela.

Esta dinámica relacional que se plantea como recorte del medio, tiene su correlato cotidiano en el uso que se hace de los recursos tecnológicos, adjudicándoles a éstos una función de *entretenimiento*. Entretenerse, implica en cierta forma contener, sostener, sobrellevar, distraendo, las dificultades de un medio en tensión permanente. También aparece como un contrasentido de la función escolar, distraerse en lugar de formarse. Lo cual condice con esta definición fantasmática de la escuela que pasa por lo doméstico, u hogareño, más que por –

o incluso *en lugar de* lo escolar; y que tienen que ver con esta definición de la escuela refractaria del medio. Una escuela que, a su vez, desde la mirada docente, se asume extrañada, desvinculada o marginada del campo educativo-institucional; y de los planos de integración social mayores.

A su turno, estas percepciones de recorte, de cierre sobre sí, encuentran a diario su confirmación en la tensión que se da entre los actos reales y aparentes de la lucha que significa mantenerse comunicados, en la casi imposibilidad de que “los escuchen”. Ellos (algo) pueden escuchar de afuera, a ellos les llegan recursos, discursos, contenidos, normativas, etc. Pero ante la ausencia de una interrelación posible, lo que llega surte un efecto de desborde y desperdicio en relación al uso posible. Ahora bien, esa “disfuncionalidad” en los resultados, en este caso, de la “implementación” del recurso tecnológico, tiene su causa en cuestiones mucho más complejas que las capacidades y destrezas docentes para eficientizar la inversión. Se relaciona con una compleja trama significativa sobre la que se inscriben. En esta escuela, el recurso tecnológico no es para comunicarse sino para *entre-tenerse*, en el marco de un espacio sin recurso al *feedback*, que los condena a la invisibilidad social. Es posible pensar en una dinámica que refuerza la exclusión y la autoexclusión al reproducir una rutina escolar “endogámica”, cerrada sobre su propia realidad, reforzando y confirmando el aislamiento social que genera una comunicación trunca, de fines subsidiarios.

Conclusiones

En el campo de las tipificaciones que construyen realidades autoevidente, conocer “las rutinas homogeneizadoras en que despliega la vida cotidiana” (Achilli, 2005), para dar cuenta de la instancia “constructiva” de la reproducción de las condiciones de los agentes, revelan que el juego de lo social es mucho más complejo de lo que sugiere una lectura reproductivista de la escuela. Rockwell (2007) afirma que “se hace escuela”, a instancias de negociación, y en tensión entre los diferentes actores; entre un Estado que domina y clases subalternas que oponen resistencias y redefiniciones. Esto explica por qué, en lugar de realidades previsibles, emergen sentidos divergentes que coexisten, y que sólo se explican estudiando la historicidad de las prácticas sociales. De esta manera, en lugar de resultados esperados, los alcances de políticas como la “implementación” de TICs pueden asumir las más diversas realidades, no ponderables. En estos términos, la “localización” de las TICs, implica que éstos *afectan* -no en sentido negativo, sino en términos de producir efectos- la construcción de identidades en la experiencia escolar particular y se inscriben en la misma, por lo que son *afectados* en una redefinición contextual. Este contexto, a su vez, no es un recorte de la realidad, sino que es un campo de intersección de procesos en otros niveles, como son el

institucional, el político, el histórico social. En un complejo relacional, todos estos planos tienen que ver en cómo se resuelva, en el contexto empírico, la llegada de las TICs.

En términos de una experiencia escolar, socializadora, la pregunta no es hacia la posibilidad de acceso a un capital escolar y los efectos en sus trayectorias, sino por las formas, los alcances, y la significatividad con que la cultura escolar es inculcada y apropiada, y dentro de ésta, el juego de relación que se trama en torno a los recursos tecnológicos en su mundo cotidiano. Con todo, se piensa antes que en un problema de distribución de conocimiento –en este caso, de recursos para el acceso al conocimiento-, en un problema de estructuras de plausibilidad (Berger y Luckmann, 1968), es decir, las condiciones de producción del hábitus, cuyos esquemas tipificadores definen lo que es posible y lo que no en el universo significativo de sus prácticas. Se trata de un medio socializador elemental como es la escuela primaria, a lo que se suma su carácter de “albergue”, o incluso, como lo definen sus docentes, “de gran familia”, es decir, de fuerte impronta a nivel de construcción de sentido primario. Tiene que ver con la construcción de su mundo común, cotidiano, autoevidente, que se constituyen en el contexto formativo de los procesos de construcción identitaria, de su posición en el espacio social, y como tal, de sus poder ser y no poder ser.

Tal como se expuso, hay serias falencias en el uso de las nuevas tecnologías - pese al afán ministerial de hacerlas llegar y la valoración que desde la escuela se les adjudica-, de acuerdo con su escaso correlato en la tarea pedagógica. Se puede arriesgar cierto grado de alienación, contrasentido, y pragmatismo político, en el modo como se implementan estas tecnologías en los lugares más remotos, incluso, desde el modo cómo llegan.

No obstante, el objetivo de esta ponencia pasa por poner en discusión la noción de aislamiento. La misma está mucho más presente en las realidades educativas actuales de lo que suponen los que diseñan e implementan las políticas de intercomunicación institucional. Se dirá que es imposible que haya aislamiento en la era de las comunicaciones si no hay escuela que no tenga recursos de comunicación –efectivamente es así-, y a la que no le lleguen recursos informáticos. Sin embargo, incursionar en el tejido cotidiano de una escuela rural confirma la posibilidad de aislamiento; un aislamiento que es simbólico y social, construido desde la propia dinámica institucional, anclada en planos de integración social que la ubican en una relación de terminalidad, y como tal, de invisibilidad social.

Asimismo, se dirá que se trata de un aislamiento mucho más perjudicial que el propiamente físico-geográfico porque éste, tal vez, incluso, no sea un problema. Lo que aquí se plantea, a través del tema de las TICs, es la paradójica realidad de un aislamiento simbólico y el distanciamiento social que imprimen las condiciones en que se implementan lo que pretendidamente es acercarse “al mundo”. Los recursos que, se suponen, hacen posible acceder al mundo moderno, en la redefinición cotidiana de sus usos, puede, incluso reforzar el sentido de exclusión: tienen a la mano el recurso y no lo “pueden” usar; están provistos de recursos pero imposibilitados de comunicación. “Ellos escuchan a todos, pero nadie los escucha a ellos”.

Este tipo de aislamiento, socializado en la escuela, se lleva en el cuerpo, al ser incorporada la inercia de las estructuras del espacio social que se deriva de estar inscriptas en un espacio físico, cuyas oportunidades de mayor o menor apropiación sólo pueden modificarse a costa de un trasplante (mudanza, desarraigo, deportación, etc.). De esta manera, las condiciones de aislamiento que atraviesa la experiencia escolar en este medio, explicaría en parte porqué la escuela, en lugar de favorecer el arraigo, tiende a expulsar a los jóvenes de su medio. Estas marcas de la exclusión social son las que amenazan con aplazar la realidad pensadas por los profetas de la sociedad informacional.

El grado de incidencia que todos dan por sentado, tienen las TICs en la construcción de subjetividades “competentes” para la sociedad informacional, adquiere contornos más graves que las simples “destrezas”, y reclama la urgencia de una abordaje integral que contemple exhaustivamente las condiciones energéticas, de infraestructura, y de necesidades sociales locales del medio donde se “implementan”. Asimismo, dicho abordaje sólo es un punto de partida para un seguimiento de los procesos que permitan una real democratización sociocultural. Con esto se quiere insistir en la necesidad de que la “implementación” de los recursos esté anclado a los proceso de interrelación, asumiendo que se trata de una “localización” que reclama un ida y vuelta que confirme la presencia de ese otro. De lo contrario, tal como se observa en este caso, la comunidad educativa, sumida en la marginalidad de sus condiciones, y condenada a la terminalidad de un sistema, sin ser pasivo de la estructura, incurre en la complicidad con un sistema que lo vulnera, en términos de hacer y hacerse posible el acceso a los códigos culturales hegemónicos.

Bibliografía

- Achilli, E. (2010) *Escuela, familia y desigualdad social. Una antropología en los tiempos neoliberales*. Rosario: Laborde Editor.

- ----- (2005) *Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario: Laborde Editor.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1968.) *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Bourdieu, P. (1999) *La Miseria del Mundo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- -----, P. (1991). *El Sentido Práctico*. Madrid: Ed. Taurus.
- Busaniche, B. (2004) “Bestiario de la Sociedad de la información. Slogans, clichés y sus peligros inminentes”. Presentado como ponencia en el Coloquio Internacional de Córdoba “*Democracia y Ciudadanía en la Sociedad de la Información: desafíos y articulaciones regionales*”. 23 24 y 25 de Junio de 2004 / Escuela de Ciencias de la Información. Universidad Nacional de Córdoba.
- de Certeau, M. (1996) *La invención de lo cotidiano I. Artes del hacer*. México: Universidad Iberoamericana
- Ezpeleta, J. y Rockwell, E. (1983). “Escuela y clases subalternas”. Cuadernos Políticos, Número 37, México, D.F., Editorial Era, julio – septiembre de 1983, pp.70-80.
- Fernández, L. (1994) *Instituciones educativas: dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires: Paidós.
- Fonseca, C. (2001). “Mitos y Metas sobre los Usos de las Nuevas Tecnologías en la Educación”. Publicado en *Prospects*, vol. XXXI, No. 3, September 2001, pp. 399-413 “*New technologies in education*”.
- Rockwell, E (coord.) (1997). *La Escuela Cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- ----- (2005). *Hacer escuela, hacer estado. La educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala*. México: Colegio de Michoacán, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) y Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (Cinvestav), 2007
- Schütz, A. (1993). *La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*. Barcelona: Paidós
- Tedesco, J. C. (2005) “Las TICs y la desigualdad educativa en América Latina”. Presentado en el Tercer Seminario *Las Tecnologías de Información y Comunicación y los Desafíos del Aprendizaje en la Sociedad del Conocimiento*, realizado entre el 30 de marzo y el 1 de abril de 2005, en Santiago de Chile. Seminario CEDI/OCDE de Habla Hispana.

1 Maestría en Ciencias Sociales con Orientación en Educación (2007 – 2009) FLACSO – Argentina. Dir.: Dra. Ana Padawer.

2 El término se emplea con la intención de marcar la diferencia entre hacer llegar algo a algún lugar, y hacer que ese algo se arraigue en el lugar, es decir, haciendo jugar el peso de las determinaciones de lo local en su redefinición contextual.

3 Cabe aclarar que, a pesar de estar mediado por el radio (el diálogo supone co-presencia), lo que se rescata aquí es la posibilidad de un interlocutor fuera del medio serrano, que media entre la escuela y el pueblo más próximo.

4 El estudio en caso corresponde a una escuela plurigrado de "radio 7", lo cual indica que está en el grupo de establecimientos educativos más alejados del centro urbano sanjuanino. A las distancias se suma que sus vías de acceso son fuertemente limitadas. La escuela se ubica en el departamento de Valle Fértil, al este de la provincia de San Juan. Se trata de una comunidad rural de unas 15 familias sin los recursos básicos sanitarios, energéticos, y habitacionales; asentados de forma dispersa, a lo largo de una recorrido de quebradas de más de 40kms de huellas sólo transitable a pie o lomo de mula; y con economías de subsistencias de prácticas pastoriles, que en los últimos años han sido compensadas por el ingreso de planes sociales.

5 Al respecto, el gobierno provincial anunció recientemente la red provincial de acceso gratuito a internet que mantendrá nucleada la información de las municipalidades, escuelas, hospitales, comisarías y organizaciones intermedias de la provincia. Ver:

<http://www.canal-ar.com.ar/noticias/noticiamuestra.asp?id=6215>

6 Lo citado corresponde a una situación durante el trabajo de campo que involucró al investigador y un grupo de unos cinco alumnos que se acercaron espontáneamente al aula mientras éste escaneaba unos documentos. En tal situación no participó ningún docente.

7 Los equipos fueron adquiridos de distinta manera: algunos, como las pc, fueron donadas; otros, como los periféricos y los equipos de audio y video, fueron enviados por los programas de mejoramiento educativo (PROMER); mientras que otros son adquiridos, complementados y/o mejorados con dinero de la cooperadora, particularmente, el caso del equipo de audio para los actos.

8 De los cuales queda excluido el servicio de internet porque aún no lo han tenido nunca.