

Pre ALAS Calafate 2014 ¿Estado, sujetos y poder en América Latina, debates en torno de la desigualdad?. ALAS, El Calafate, 2014.

Inclusión digital: discursos de los directivos beneficiarios del Programa Conectar Igualdad. ¿Nuevas configuraciones institucionales en la escuela secundaria pública?.

Sheila Amado y Lucila Dughera.

Cita:

Sheila Amado y Lucila Dughera (Mayo, 2014). *Inclusión digital: discursos de los directivos beneficiarios del Programa Conectar Igualdad. ¿Nuevas configuraciones institucionales en la escuela secundaria pública?.* Pre ALAS Calafate 2014 ¿Estado, sujetos y poder en América Latina, debates en torno de la desigualdad?. ALAS, El Calafate.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/sheila.amado/2>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pfy7/ovy>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

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>.

Sheila, Amado (UBA, IIGG)

sheila.j.amado@gmail.com

Lucila, Dughera (Becaria CONICET, IIGG, e-TCS)

ludughera@gmail.com

Mesa 4: Comunicación, tecnologías y subjetividad.

Inclusión digital: discursos de los directivos beneficiarios del Programa Conectar Igualdad. ¿Nuevas configuraciones institucionales en la escuela secundaria pública?

Resumen

Este trabajo presenta los resultados parciales de una investigación más amplia, realizada durante el 2011 – 2012, por el equipo bajo la dirección de Lago Martínez, S. en el Instituto de Investigaciones Gino Germani. El mismo se aboca a describir y analizar las percepciones y representaciones de los principales destinatarios del Programa Conectar Igualdad (PCI). Más específicamente, partiendo de identificar ciertas continuidades y rupturas en la vida organizacional de la educación secundaria pública, busca describir a partir de la voz de los directivos algunas de ellas. En ese sentido, se indaga en la dimensión organizacional de las instituciones educativas. Concretamente, esta se operacionaliza en: organigrama, canales de comunicación, distribución de tareas y toma de decisiones. Metodológicamente, se utiliza un abordaje cualitativo, cuyo principal instrumento de recolección de datos consiste en una entrevista semiestructura a directivos.

Introducción

En los últimos años la incorporación de tecnologías digitales¹ al sistema educativo ha sido foco de los más diversos análisis tanto a nivel regional como mundial. Así, podría

1

¹ De la diversidad de tecnologías que se pueden encontrar dentro de la institución escolar nos interesa destacar las tecnologías digitales (ordenadores, páginas web, Internet), que “son aquellas que procesan, transmiten, almacenan o generan información digital (ID). La definimos como toda forma de conocimiento codificado binariamente mediante señales eléctricas de encendido-apagado” (Zukerfeld, 2007: 41).

decirse que las diferentes formas de inclusión digital, en cierta medida, han ido resignificándose. Concretamente, si a comienzos de los '90 el eje de la inclusión residía en diseñar laboratorios de informática, actualmente el foco se orienta a la aplicación de los denominados modelos 1:1².

En nuestra región, Latinoamérica, si bien ya han pasado siete años desde que se iniciara la primera implementación del modelo formulado por Negroponte³, muchos son los interrogantes a responder en torno a este tipo de inclusión digital. En Argentina, desde el 2010, se implementa a nivel nacional un plan que, con diferencias y similitudes a OLPC, se enmarca dentro de los 1:1. Específicamente, el Programa Conectar Igualdad (PCI). Este dista de la mayoría de los 1 a1 regionales ya que se desarrolla en primera instancia en el ámbito de la educación secundaria, y posteriormente se ha extendido a la educación especial y a la formación docente.

A grandes rasgos, se identifica al PCI como una nueva apuesta por parte del Estado nacional para alcanzar tanto la inclusión social, así como digital. Dichos propósitos, en cierta medida, ya tenían asidero en la Ley Nacional de Educacional (2006). Puede decirse entonces que el PCI intenta complementar una serie de transformaciones profundas que se promulgaron desde el Estado argentino en lo que hace a educación. En tal sentido, una de las máximas expresiones de ello es la obligatoriedad de la escuela

2

² Según la definición de la Red Latinoamericana de Portales Educativos (RELPE, 2010: 10): *“Los modelos “uno a uno” consisten en la distribución de equipos de computación portátiles a estudiantes y a docentes en forma individual, de modo que los maestros y los alumnos tienen acceso personalizado, directo, ilimitado y ubicuo a la tecnología de la información. Lo hacen al mismo tiempo y quedan todos vinculados entre sí y con otras redes en un tiempo que excede el de concurrencia escolar”.* “También conocido como un «ordenador por niño», «modelo 1 a 1», «1:1» «computación ubicua en las escuelas», o «inmersión tecnológica.» Area Moreira, M. (2011:3)

3

³ Recordemos que es durante el año 2005 que Nicolás Negroponte promulga desde el Massachusetts Institute of Technology el proyecto One Laptop Per Child (OLPC), el cual consiste en otorgar a cada estudiante una computadora personal de bajo costo. Uruguay es considerado el país pionero en la región al implementar, siguiendo los lineamientos generales marcados por Negroponte, el denominado Plan Ceibal (Conectividad Educativa de Informática Básica para el Aprendizaje en Línea).

secundaria. Este cambio, junto con otros, se inscribe en principio en lo formal; sin embargo, en su aplicación trastocan, en cierta medida, la estructura que estaba dada en la escuela pública y enfrenta a sus actores a nuevos desafíos y debates. Dentro de tal contexto, el objetivo del presente trabajo consiste en describir la dimensión organizacional de la institución educativa secundaria desde la voz de los directivos con ocasión del programa Conectar Igualdad. Para ello partimos de la hipótesis que la implementación del PCI genera en las distintas dimensiones que conforman la vida organizacional de las escuelas secundarias una diversidad de tensiones entre los actores propios de la institución educativa, es decir quienes desarrollan sus labores diariamente dentro de la escuela, y los actores externos a la dinámica de dicha institución.

A nivel metodológico, los resultados presentados a continuación forman parte de un estudio más amplio⁴. Sin embargo, en este trabajo únicamente se recuperan las entrevistas semiestructuradas realizadas a directivos de escuelas secundarias de la región del Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA) entre 2011 y 2012.

A partir de lo expuesto, el trabajo se organiza de la siguiente manera. En la primera sección se presentan las principales transformaciones acaecidas a nivel normativo por la institución secundaria en las últimas décadas. En la segunda sección describimos y delimitamos el marco teórico desde el cuál va a ser abordada la escuela secundaria pública. Ya en la tercera sección nos adentramos en los resultados de nuestro trabajo de campo, así analizamos los organigramas, los canales de comunicación, la división de tareas y la toma de decisiones. Finalmente, trazamos algunas conclusiones y delineamos diversos interrogantes.

4

¹ Esta investigación forma parte de los trabajos realizados dentro del Proyecto UBACyT “Política y creatividad social: Nuevos escenarios en la cultura digital” El estudio se lleva a cabo en el Instituto Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, y lo dirige Silvia Lago Martínez.

I. Algunos intentos de transformación en la estructura de la escuela secundaria argentina

A grandes rasgos, desde mediados de la década del ochenta, el sistema de educación formal en la Argentina ha asistido y/o protagonizado distintos intentos por incorporar a la currícula y, en cierta medida, a la vida áulica el uso de tecnologías digitales (Dussel y Quevedo, 2010; Palamidessi, 2006; Dughera, 2012). Si bien en principio, por una cuestión de costos, entre otros motivos, estos intentos solo se dieron en el ámbito de la educación privada, con el transcurrir de la década de los noventa comienzan a aparecer en la educación pública los primeros gabinetes informáticos⁵. Estas transformaciones se enmarcan dentro de un proceso global y adquieren una configuración específica en el contexto latinoamericano. Más precisamente, el avance de las políticas neoliberales, junto con las “recomendaciones” de organismos de crédito internacional (Banco Mundial, FMI, etc.), ponen en el centro del debate la necesidad de insertarse en el mundo globalizado. De acuerdo con Pablo Gentili (1996) si analizamos todas las reformas educativas llevadas a cabo a partir de mediados de la década del 70 en Latinoamérica, encontraremos grandes semejanzas entre las mismas.

“Tal regularidad se verifica en la expansión de un mismo núcleo de diagnósticos, propuestas y argumentos “oficiales” acerca de la crisis

5

¹ “Desde la década del noventa ha primado lo que se dio en llamar el laboratorio de informática (Dussel y Quevedo, 2010). Si se desagrega dicha experiencia en capas o niveles (...) queda representada de la siguiente manera. En el nivel de la infraestructura, esta modalidad ha consistido en la puesta a punto de un aula sin conexión a Internet y con el rearmado de instalación eléctrica, en la que se instalaba el hardware (generalmente, computadoras de escritorio). En relación a la capa de software, tanto el sistema operativo bajo el que corrían las máquinas como sus aplicaciones no eran seleccionados –ni menos aún producidos– con miras a los fines pedagógicos. En tanto, los contenidos podían ser de mayor o menor alcance pedagógico. Esto dependía fundamentalmente de cuestiones individuales, vinculadas con las actividades específicas de cada docente. No había, nuevamente, ninguna línea ni direccionalidad pre establecida por parte de las autoridades educativas nacionales, provinciales y/o municipales.” (Dughera, L. 2013: 18)

educacional y de sus supuestas salidas, así como en la circulación y el impacto (directo e indirecto) que los documentos y ‘recomendaciones’ del Banco Mundial y del FMI tienen en la definición de las políticas públicas destinada a este sector.” (Gentili, 1996: 3)

Siguiendo el análisis de dicho autor, encontramos que las reformas que se realizan en ese período tienden a pensar la educación como un servicio a ser privatizado. Bajo esta misma lógica, también, se propone una creciente descentralización de la educación y se le resta responsabilidad al Estado Nacional en lo que refiere principalmente a financiamiento. Así, en nuestro país, algunos de los cambios mencionados por Gentili se plasmaron en la Ley Federal de Educación⁶. Esta reforma plantea a la educación como un servicio educativo, profundiza la descentralización que se había iniciado a fines de los 70 delegando en las distintas jurisdicciones (23 provincias y la Ciudad de Buenos Aires) la planificación, organización y administración del sistema educativo argentino. Por consiguiente,

“A fines-inicio de siglo, docentes y escuelas están en una transición epocal crítica y paradójica, enfrentados como nunca al desfase entre lo viejo y lo nuevo, a viejas tareas pendientes y nuevos desafíos que no pueden esperar, a caballo de un viejo sistema escolar que está vivo en sus manifestaciones esenciales y un nuevo sistema escolar en gestación, ambos coexistiendo contradictoriamente en las mismas instituciones y sujetos.” (Torres, 2000:1)

La crisis económica y política, que en nuestro país – Argentina- tiene como punto máximo Diciembre de 2001, encuentra en las escuelas un lugar para la contención de los sectores empobrecidos. De acuerdo con Dussel, Britoz, y Nuñez (2007:18) “Los

6

¹ Ley Federal de Educación N° 24.195 sancionada en el año 1993 durante el gobierno de Menem.

alumnos que se incorporaron durante la década del noventa lo hicieron postulando nuevas demandas y problemas a las escuelas. Por ejemplo: escenas de comedores escolares, administración de subsidios alimentarios y becas o situaciones de mayor violencia e ilegalidad". En este contexto, la implementación de recursos digitales en el sistema de educación pública se vio fuertemente disminuida.

A partir de la restitución económica que se da en los años posteriores al 2003, nuevamente comienzan a perfilarse en la agenda estatal cambios en materia educativa. Resultado de este proceso, en el año 2006 se sanciona la ley de Educación Nacional N° 26.206. Esta ley caracteriza la educación como un derecho y propone, entre otros cambios, transformar, una vez más la estructura de la escuela secundaria, convirtiendo a esta última en obligatoria. La nueva ley enfatiza en la inclusión social y en la importancia del Estado como garante de este derecho. Lo llamativo de esta ley, dentro del tema que nos ocupa, es que por primera vez establece la importancia de la incorporación de las tecnologías digitales al aula. Concretamente, la ley promulga en su artículo 11: "*Desarrollar las competencias necesarias para el manejo de los nuevos lenguajes producidos por las tecnologías de la información y la comunicación*". Respecto a esto último, el título VII de la Ley en cuestión se centra en educación, nuevas tecnologías y medios de comunicación. También se menciona el reconocimiento del portal educativo Educ.Ar como responsable del desarrollo de contenidos, y de la señal televisiva educativa estatal Encuentro, que estará a cargo de la difusión de las producciones. Dentro de esta nueva normativa, en la educación comienza a utilizarse el término inclusión digital. Entonces, presentadas algunas de las transformaciones experimentadas por la escuela secundaria. En el siguiente apartado nos dedicamos a presentar el marco teórico que utilizaremos para el análisis de la dimensión organizacional de la institución educativa. Para ello recuperamos la voz de los directivos.

II. Un intento por pensar en términos institucionales. Las dimensiones de lo institucional.

Con el objetivo por (de)construir a la institución⁷ educativa con PCI , se recupera, por un lado, la definición brindada por Dubet (2000:32) “proceso social que transforma valores y principios en acción y en subjetividad por el sesgo de un trabajo profesional específico y organizado”. Por otro, se retoma la operacionalización propuesta por Frigerio y Poggi (1992). De lo contrario, estas *formas de lo escolar* (Dicker y Frigerio, 2007) se nos escurren, se nos vuelven inaprensibles e inaccesibles. Entonces, en este trabajo se parte del siguiente cuadro:

Cuadro 1: Dimensiones de la dinámica institucional

| | Dimensión Curricular⁸ | Dimensión Pedagógica⁹ | Dimensión Comunitaria | Dimensión Organizacional |
|-------------------------------|--|---|--|--|
| Dinámica Institucional | Eje vertebrador del formato escolar moderno. Estructura la | Modalidades de enseñanza, teorías de la enseñanza y del | Actividades que promueven la participación de representantes | Organigramas, distribución de tareas y división del trabajo, canales de comunicación formal, toma de |

7

⁷ Dada la polisemia del concepto institución vale recordar sus distintas acepciones. “Por instituciones se entiende: las formas sociales establecidas, es decir aquellas formas que remiten a lo instituido, reglado, normado; los procesos por los cuales las sociedades y los individuos se organizan, o sea que nos remite a a los procesos de cambio, de transformación de lo instituido, es decir, lo instituyente; el proceso de institucionalización, que resulta del permanente interjuego y tensión entre lo instituido y lo instituyente” (Frigerio y Poggi, 1992:34)

8

⁸ La naturaleza del currículum escolar es de corte disciplinar y se sostiene incólume e impoluto y porta sólo variaciones menores.

9

⁹ “La dimensión pedagógica-didáctica hace referencia a aquellas actividades que definen la institución educativa, diferenciándola de otras instituciones sociales. Su eje fundamental lo constituyen los vínculos que los actores construyen con el conocimiento y los modelos didácticos” (Frigerio, Poggi y Tiramonti, 1992: 27)

| | | | | |
|--|--------------------------------------|--|---|---|
| | identidad y labor de los profesores. | aprendizaje que subyacen a las prácticas docentes, el valor y significado otorgado a los saberes, los criterios de evaluación de los procesos. | del ámbito en el que está inserta la misma. | decisiones, uso del tiempo y del espacio. A la vez, hay que incluir al modo en que los actores institucionales "encarnan" las estructuras formales. |
|--|--------------------------------------|--|---|---|

Fuente: Frigerio y Poggi (1992)

Este cuadro nos permite en primer lugar identificar y describir sintéticamente las diferentes dimensiones de la vida institucional educativa. Un segundo aspecto a considerar, y en función de los objetivos que nos convocan, consiste en señalar que la dimensión seleccionada en este trabajo es la **organizacional**. Claro, dicho recorte merece alguna justificación más que el propio gusto de quienes suscriben por el ejercicio del (re)pensar a dicha dimensión. Así, a continuación, ensayamos algunas argumentaciones. La primera está relacionada con la bibliografía acerca de los planes 1 a 1 y la institución educativa. En esta dirección, encontramos que dentro de dicha literatura poca es la que se ocupa del cruce: 1a1/organizacional. La segunda de las justificaciones descansa en que generalmente la mayoría de los usos, ni apropiaciones por parte de los actores educativos, principalmente docentes, está relacionado, entre otras cuestiones, con el desfasaje que existe entre una escuela que "disloca" los emblemas de la escuela moderna propiamente dicha y una institución que continúa, en términos organizacionales, funcionando con mecanismos propios de dicha época.

Así, en este primer acercamiento a lo organizativo de la vida institucional se recupera la voz de los directivos. Claro, que un análisis exhaustivo de la misma requeriría captar las diferentes voces de los actores institucionales, sin embargo, en esta oportunidad, por cuestiones de espacio y limitaciones temporales nos centraremos en las voces de dichos actores que son, por lo menos, a nivel normativo, quienes “tienen mayor responsabilidad en esta dimensión” (Frigerio y Poggi, 1992:41) y, en consecuencia, portan una mirada general de estas formas de lo institucional. Hecha la aclaración, pasemos entonces a identificar y describir los cuatro indicadores en los que haremos hincapié.

Cuadro 2: Indicadores de la dimensión organizacional

| Dimensión Organizacional I | Organigrama (a) | Canales de comunicación (b) | Toma de decisiones (c) | Distribución de tareas (d) |
|-----------------------------------|-----------------|-----------------------------|------------------------|----------------------------|
| Directivos | | | | |

En resumen, en este trabajo se describe cómo observan los directivos la implementación del plan Conectar Igualdad en la dimensión organizacional de las escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. En tal sentido, las preguntas que nos guían son: ¿Cómo se organizan los organigramas de las escuelas públicas medias con el 1 a 1 nacional? ¿Cuáles son los canales formales de comunicación? ¿Cómo se distribuyen las tareas que compelen a la implementación del PCI?, entre otras.

II.a) Indicador organigrama (a):

En primer lugar, antes de pasar al análisis propiamente dicho de esta dimensión, vale aclarar que por organigrama entendemos los cargos correspondientes a la planta funcional de las escuelas, es decir todas las asignaciones formales y permanentes que se dan dentro de la estructura escolar. En relación con esto, observamos que la administración del PCI no incorporó nuevo personal al organigrama escolar para cumplir con las necesidades que reclamaba la implementación del modelo 1:1. En efecto, la llegada de las *netbooks* a la escuela trajo nuevas tareas para las cuales los integrantes de la institución, muchas veces no estaban preparados o para las cuales no contaban con el personal suficiente. Esto tuvo como resultado que dichas tareas fueran ejecutadas por personal docente, estudiantes, administrativos y/o auxiliar formalmente asignado para otras funciones. Dicha situación puede verse desde las tareas iniciales, lo que incluye tanto la llegada y el registro de las *netbooks*, hasta las tareas cotidianas que va a demandar el programa. Uno de los directivos entrevistados hace referencia a este problema en el contexto de la recepción de las computadoras:

“en realidad en lo que se trabajó mucho fue desde el aspecto administrativo como para que el momento de entrega de las máquinas sea lo más ordenado posible, lo que nosotros hicimos fue primero hacer el relevamiento de los CUIL de los responsables y de los alumnos, verificamos, mandamos esa información vía Internet a los responsables ... nos confirmaron el día de entrega de las máquina y ese día hubo una presentación formal y después una descarga de una cantidad de máquinas ... fuimos a la sala de máquinas y junto con referentes provinciales y distritales que vinieron a hacer la habilitación de la máquina capacitaron a algunos alumnos del turno de la noche porque había que habilitar 480 máquinas, o sea que era un número importante de máquinas, así que se habilitaron primero las de los docentes y después se habilitaron las de los alumnos, teníamos las listas ya armadas y a medida que íbamos sacando la habilitación por curso íbamos entregándosela a los chicos, con firma de la planilla de los responsables y los chicos se llevaban la máquina.” (Vicedirectora)

Vemos en esta cita, como desde el personal jerárquico hasta los propios estudiantes llevan adelante tareas que permiten la acogida de las máquinas. Esta resignación de tareas depende en muchos casos de la predisposición o iniciativa de algunos de los miembros de la comunidad escolar. El inconveniente que esto conlleva es que esta situación al no estar reglada formalmente varía de escuela a escuela. Por otra parte, cabe aclarar, que entre las entrevistas analizadas también encontramos problemas tanto en lo que hace a la coordinación de la jurisdicción como a la falta de articulación

al interior del organigrama del propio PCI, situación que acentúa los problemas que hemos detectado al interior de las escuelas.

Podemos decir entonces en lo que respecta a la dimensión organigrama que encontramos algunas dificultades de orden estructural para la ejecución del modelo 1:1, ya que como hemos visto a lo largo del análisis no se contempla la incorporación de nuevo personal especializado a la planta orgánico funcional de las escuelas.

II.b) Indicador canales de comunicación (b):

En este apartado, centraremos nuestro foco de análisis en los canales de comunicación formal. Esta elección no desconoce que existen otros canales denominados informales. Sin embargo, en este primer acercamiento, se considera conveniente comenzar por el primero de estos y luego, en futuros trabajos, profundizar en los informales. Así, a partir de las entrevistas realizadas es posible identificar diferentes niveles y actores involucrados. Concretamente,

“a lo mejor no está tan informado, tan difundido, dónde habría que anotarse, cómo, cuándo, cómo solicitarlo. De hecho, cuando yo llamaba me decían todo lo que les pasaba, desde que no le andaba, se les bloqueaba, no tenían referente, no era pago, no les pagaban a los referentes. Yo lo único que les preguntaba es si tenían internet, intranet y yo recibía todos estos mensajes porque no sabían dónde evacuar estas preguntas, estas dudas, estas necesidades. Algunos dicen que sí se sabe dónde pero que el director no lo hace. (...) A mí una señora me llegó a plantear que se le habían bloqueado ocho máquinas y no le daban la nueva camada de máquinas, que esperaban 1000, porque ella tenía 8 máquinas ociosas que no las había entregado y no sabía cómo hacer ni a quién decírselo y que había una máquina que la recepcionaba y ella quería hablar con alguien personalmente y se creyó que ese alguien era yo. Yo le dije que no tenía ningún elemento de esto. Cuando se lo digo al director me dice que esto no es así, que vino el referente regional, ya arregló todo, se llevó todo y las máquinas ya estaban en camino. Entonces, hay falta de información, falta de comunicación. Esa misma referente me dijo que la gente de ella no estaba capacitada.” (Directora NM)

“yo siento que está todo como muy marcado los estamentos, que no hay una comunicación directa entre los estamentos, ayer casualmente hablaba con la gente que venía a medir el impacto social de las Netbook en la familia y les preguntaba a ellos sobre esto y no sabían darme una respuesta de a quién le correspondía, eso es lo que por lo menos yo siento, por ahí no es así pero las veces que he hablado con las diferentes personas ...El año pasado, también, se

acercaron personas del ANSES a supervisar que el personal de la UTN encargado de hacer todo el cableado de la Intranet lo hubiera hecho bien y demás y cuando pregunté por esto de por qué no teníamos Internet y demás nadie supo contestarme.” (Vicedirectora)

A partir de las citas anteriores, se advierten distintos niveles en los canales de comunicación formal. Específicamente, un primer nivel consiste en aquel que refiere a la comunicación propia, por llamarla de alguna manera, del PCI. En otras palabras, aquellas instancias que competen únicamente a los actores propios y/o contratados para la implementación de este plan. Así, en este nivel, por ejemplo, se ubican aquellas dependencias del ANSES o de las Universidades Nacionales encargadas de evaluar dicho plan, entre otras. Ya en un segundo nivel, se ubican propiamente aquellos actores que interesan particularmente en este trabajo. Concretamente, aquella comunicación que establecen los equipos de conducción -más específicamente el Director- con los diversos representantes del plan CI. En este sentido, se advierte que para los responsables de la escuela dicha comunicación presenta una serie de “ruidos” e imprecisiones. Más aún, en más de una oportunidad, estas presentan una serie de indefiniciones. Por supuesto, en futuros trabajos, habrá que indagar acerca de cómo es concebida esta por los diversos representantes del PCI. Por último, un tercer nivel corresponde propiamente a los canales de comunicación que se establecen al interior de la institución educativa o, más precisamente, cómo esta transmite e irradia formalmente las diversas comunicaciones del PCI. Así, una vez más, estas se suman a una diversidad de comunicados que, por lo general, van desde cuándo se realizan las capacitaciones del PCI hasta qué fecha cierran los cuatrimestres. Así, podemos suponer, de alguna manera, que si en la comunicación PCI - Institución, o lo que hemos dado en llamar segundo nivel, se advierten diversos ruidos comunicacionales, entonces, en una suerte de “alud” comunicacional es altamente probable que el tercer nivel, Intrainstitucional, presente mayores dificultades o, por lo menos, que este se traduzca al interior de los comunicaciones. Lo explicitado se plasma en el siguiente diagrama.

Finalmente, estos tres niveles de comunicación si bien se encuentran interrelacionados, también conservan cierta autonomía cada uno de ellos. Entonces, dada la ausencia de cambios en los organigramas de las escuelas secundarias, la mayoría de las veces, es en la figura de los Equipos de Conducción que se canalizan las diferentes comunicaciones. Así, podríamos pensar que estos cargos ofician de bisagra entre los diferentes canales de comunicación formal. Claro, en futuros trabajos, habrá que indagar acerca del peso de la comunicación formal en relación a la informal y cuáles y cómo se gestiona la misma.

II. C) Dimensión toma de decisiones (c)

En esta dimensión, incluimos todo lo que tiene que ver con la capacidad de los actores escolares de ejecutar acciones concretas respecto de la implementación del programa. Así, encontramos ciertos límites en la capacidad de decisión que poseen estos, ya que muchas de las resoluciones, y en particular las de carácter técnico, no dependen de la tomas de decisiones que puedan darse al interior de la escuela. A esto se refiere uno de nuestros entrevistados al hablar de la reparación de las pantallas de las *netbook*:

“Lo que pasa es que algunas cosas...por ejemplo no se reparan pantallas, porque eso se sabe que es un golpe y no se reconoce en la garantía. Tampoco se ha instrumentado. No sé si hay un mercado de repuestos para reponer la pantalla si se rompe. Es lo que ha cambiado del año pasado hasta ahora que tiene que ver con la modalidad del plan que va mutando a partir de los próximos problemas. Antes del año pasado sí se reconocían pantallas, este año ya no. Están apareciendo muchos problemas con los teclados no por el teclado mismo, sino porque lo quieren limpiar y terminan poniéndole algún líquido que hace un corto en el teclado. Entonces seguramente el año que viene van a decir, ‘ni pantalla ni teclado’ porque no se da abasto. Tampoco sé si hay un lugar a dónde se las puede llevar a reparar. Es evidente que tiene que haber porque son piezas estándar.”
(Referente tecnológico)

En este caso vemos que se crea un vacío frente a la necesidad de resolver un problema técnico concreto, dado que la capacidad de cobertura de la garantía no pasa por una decisión de la escuela sino que pasa por fuera de la organización del propio

PCI. Este hecho deja a los actores escolares imposibilitados de dar respuesta a un problema que afecta directamente a la implementación del programa.

Otra de las problemáticas registradas es respecto del reglamento escolar. En la cita que se presenta a continuación vemos como la introducción de las *netbooks* y con ello el acceso a Internet en las aulas enfrenta a los docentes y directivos a nuevos dilemas en torno al reglamento escolar.

“Y luego, vuelve, “el tema de Internet”. Dice que algunos docentes le manifiestan que se deberán poner reglas más rigurosas en cuanto a los usos, dice que hay muchos que le han manifestado que no saben cómo manejar el “problema del Facebook” en clase, y hay inclusive algunos que han elevado informes referidos a la disciplina.” (Director CA)

En estos casos vemos como ante el vacío de regulación los docentes buscan canales formales para dejar constancia de los problemas que enfrentan en el aula. No obstante, a diferencia del inconveniente que planteábamos en la primera cita, parte de las cuestiones disciplinarias o de convivencia pueden ser resueltas dentro de la comunidad educativa, ya que las reglamentaciones de algunas de las jurisdicciones permiten la construcción de acuerdos de convivencia dentro de la misma escuela.

A partir de lo señalado, entonces, se advierten distintos niveles en las tomas de decisiones. En otras palabras, si algunas cuestiones están en manos directamente de los mentores y ejecutores del PCI, en tanto, otras, ya refieren al funcionamiento y vida de la propia institución escolar. Por supuesto, que ellas están íntimamente relacionadas; sin embargo, vale la pena distinguirlas para que los Equipos de Conducción, así como actores educativos sepan, en cierta medida, en cuáles tienen incidencia y en cuáles no. Situación que en muchos casos dificulta o anula la resolución de problemas que deben ser abordados con cierta urgencia.

II.d) Indicador (re)distribución de tareas (d):

En esta sección nos dedicamos a describir cómo se (re)distribuyen las tareas a partir del PCI según los directivos entrevistados. Puntualmente, algunos de los focos a

considerar son: ¿quiénes se encargan de la implementación del PCI? ¿Hay encargados de la implementación del PCI? De ser así, ¿de qué se ocupan? Para ello, entonces, pasemos a considerar la voz de los protagonistas de este trabajo. En relación a la entrega de las nets, ellos señalan:

“Hay distintos entes que trabajan en esto. Pero acá hubo una reunión previa donde vino la gente de ANSES y nos explicó todo el proceso, cómo había que hacer el trabajo, la incorporación, los comodatos, toda la parte administrativa.” (Directora NM)

“Todo era muy complejo y hubo muchas tensiones políticas en el medio. Me explica que el Plan es de Nación pero que se debía ejecutar en coordinación con Ciudad (...). Como Ciudad es “autónoma” y se maneja “de otra forma” que el resto del país, todas las cuestiones de coordinación fueron muy difíciles, resaltando que todas cayeron sobre sus hombros. (...)Le pido que me especifique a qué se refería con “laburo”. Me dice que “todo eso” consistía en ir recolectando fotocopias de DNI, de cuil, de DNI de padres o tutor correspondiente, y demás. Me dice “Imaginate que ya con eso teníamos para divertirnos”; al preguntarle por qué, me puso el ejemplo de los “chicos de la pensión” (son los que vienen del interior a jugar en Argentinos Juniors y estudian en esta escuela) que no tienen domicilio en la Ciudad y a los cuales les resultó difícil conseguir los papeles de los padres.” (Director CA)

“Completar el listado de los alumnos que iban a recibir las máquinas, se colaboraba en capacitarlos en la inscripción al ANSES, se los capacitaba en qué día recibir y cómo vincular las máquinas.” (Director JI)

A partir de las citas, es posible identificar dos cuestiones en relación a las tareas. El primer punto consiste en señalar que la parte administrativa de la entrega de las nets, a diferencia de otros modelos 1 a 1, la lleva adelante la escuela, específicamente, la mayoría de las veces de esta se ocupan los equipos de conducción, concretamente las secretarías. Entonces, un punto a medir en futuras investigaciones consiste en ponderar cuánto de la jornada laboral se dedica a cuestiones administrativas del PCI. Un segundo aspecto, punto hartado trabajado en las problemáticas educativas, es la descentralización y la relación Nación/Provincias. Por supuesto, estas están íntimamente relacionadas con la alineación partidaria de cada una de ellas.

En cuanto a la figura del referente tecnológico,

“algunos secundarios tuvieron la oportunidad de contratar una persona que va dos veces por semana porque lo contrataron por determinadas horas y va a

escuela y se sienta a desbloquear máquinas, a cargar el software, a ver los problemas que tienen la profesora o el profesor con respecto al uso de las máquinas. Pero no estoy seguro si es en todos. Yo sé que en algunos secundarios se contrataron. No sé qué característica tiene que tener la secundaria para que se contrata. Esa persona factura, se presenta a una convocatoria y después presenta una factura que cobra en provincia de Buenos Aires.” (Director JI)

“Luego para la parte de capacitación, como tenemos un compañero que trabaja en Conectar Igualdad dispusimos una jornada para que los profesores pudieran conocer de qué se trataba, cuáles eran los programas, etc. Cuando llegaron las netbooks hicimos otra jornada para explicarles los programas y para evacuar dudas de cómo se podían manejar. Este señor, que es un referente tecnológico, pero que en realidad esto lo hace en forma gratuita, es sólo la “figura” de referente, nos ayuda mucho e instrumenta a los compañeros para que puedan abordar el trabajo.” (Directora)

“Cuando se largó el plan Conectar Igualdad, cada jurisdicción, cada provincia se comprometía a poner el servicio técnico menor, no el mayor. Bueno, tenés que pagarle a una persona para que puedan solucionarse problemas menores como que no se cargó un programa, se bloquean las máquinas porque el alumno no vino la fecha que tenía que venir ... cada jurisdicción se comprometió y contrató a esas personas. Provincia de Buenos Aires se comprometió y no cumplió con su palabra. Entonces en los casos de Secundaria, sí hubo algunos referentes técnicos que paga Provincia. Pero sé que hubo problemas hace dos meses porque no se les pagó durante 6 meses. Entonces, el tipo o la tipa no fue más.” (Referente tecnológico)

A grandes rasgos, es posible mapear tres situaciones diferentes de las instituciones educativas y los referentes tecnológicos. La primera, y más anhelada por los actores escolares, es formar parte de aquellas instituciones que cuentan con dicha figura. La segunda situación, y más “vista” en las escuelas, consiste en aquellas en las que no se dispone de esa figura, pero que hay algún docente que porta los conocimientos y que de manera gratuita lo pone a disposición de los colegas. La última de las situaciones son las instituciones que no tienen referente y tampoco cuentan con personal que detente los conocimientos necesarios para llevar adelante una capacitación, por ejemplo. A grandes rasgos, podemos señalar que en aquellas instituciones en las que se dispone de la figura del referente los directivos transitan el PCI, por así decirlo, de manera más relajada. En otras palabras, en aquellas instituciones en las que no cuentan con este personal los equipos de conducción tienen que “cargar” con el plan.

Más aún, *“desde principio de año se comenzaron a pedir todos los papeles correspondientes a los chicos lo cual ya fue “toda una cuestión”. Con esos problemas terminaba cargando “uno” en el hombro porque él tuvo que poner todo su personal “que es bastante chico, son dos preceptores y una bibliotecaria porque la secretaria y la vice trabajan a la mañana” con esa tarea. “Nadie me mandó gente para hacer todo ese laburo”. (Director AJ)*

De las tres situaciones presentadas, en cierta medida, es posible figurar cómo en cada una de ellas va a perfilarse, a partir del PCI, la inclusión digital. Concretamente, en la dimensión didáctica-pedagógica habrá que ver cómo la ausencia de un referente afecta (o no) el uso de las tecnologías digitales al interior de las instituciones educativas.

Finalmente, un punto a considerar, y del que no hemos dado cuenta en este trabajo, es cómo esta (re)distribución de tareas está atravesada por las relaciones de poder al interior/exterior de las instituciones educativas. O sea, este indicador requiere de un mapeo más exhaustivo del que hemos podido dar cuenta aquí acerca de las relaciones intrainstitucionales.

Reflexiones ¿finales?

De lo expuesto a lo largo de este trabajo se desprenden algunas conclusiones y unos cuantos interrogantes.

Inicialmente, se observa que en las últimas tres décadas la institución educativa secundaria, al igual que todo el sistema educativo argentino, ha sido en el plano normativo destinataria de una diversidad de transformaciones. Estas modificaciones que, en más de una ocasión, se han dado de manera vertiginosa no necesariamente se condicen con los tiempos que conllevan cambios a nivel institucional y en las prácticas de los actores escolares.

Así, en la segunda sección de este trabajo, además de presentar sucintamente el lineamiento seleccionado desde el que vamos a entender la institución escolar, presentamos las principales observaciones realizadas por los directivos de los diferentes indicadores que conforman la dimensión organizacional.

Respecto del organigrama (a) la inexistencia de cambios permanentes a la planta orgánica y/o funcional de la escuela, para la implementación del PCI, tiene como resultado una disparidad en la aplicación del programa que varía de escuela a escuela según las capacidades o disponibilidad de los miembros de la comunidad educativa.

En cuanto a los canales de comunicación formal, pudimos advertir que existen tres niveles. En primer término, aquel que le compete únicamente a los distintos organismos encargados de la implementación del PCI, como, por ejemplo, dependencias del ANSES o las Universidades Nacionales involucradas en el plan. En un segundo lugar, aquella que establecen aquellas caras visibles del PCI en las escuelas y los actores educativos. Por último, la correspondiente a las instituciones educativas propiamente dichas, en las que los Equipos de Conducción desempeñan, la mayoría de las veces, un papel protagónico.

En lo que refiere a la toma de decisiones existen límites que se imponen a la aplicación del programa por fuera de los canales de decisión del mismo, situación que impacta en la imposibilidad de resolución de problemáticas que reclaman una solución inmediata y que son vitales para el funcionamiento del PCI.

En el caso de la distribución de tareas, pudimos advertir que estas varían según la escuela, dado que no siempre encontramos una figura dispuesta o asignada para cumplir con las tareas específicas que reclama el programa. Esta situación en algunos casos recarga de trabajo a ciertos actores escolares que formalmente están asignados para cumplir otras tareas.

Finalmente cabe destacar, que de los distintos indicadores que hemos seleccionado para describir la vida organizacional de la escuela secundaria pública se advierte

cierta interrelación entre ellos. Así, si mientas en las plantas funcionales y/u organigramas escolares no se incluyen las figuras de los referentes tecnológicos, en la distribución de tareas se observa que algún actor de la institución que porte ciertos saberes al respecto, tomará cartas en el asunto.

Entonces, en fututos trabajos, además de la necesidad de continuar y profundizar la descripción presentada, sostenemos que uno de los grandes interrogantes que se desprenden de esta presentación involucra lo que sucede en el resto de las dimensiones institucionales señaladas.

Bibliografía

- **Área Moreira, M.** (2010) El proceso de integración y uso pedagógico de las TIC en los centros educativos. Un estudio de casos. *Revista de Educación*, 352. Mayo-Agosto.
- _____ (2011) Los efectos del modelo 1:1 en el cambio educativo en las escuelas. Evidencias y desafíos para las políticas Iberoamericanas. *Revista Iberoamericana de Educación- N°56*, pp. 49-74. Disponible: <http://www.rieoei.org/rie56a02.pdf>
- **Cabello, R. y Levis D. (eds.)** (2007) *Medios informáticos en la educación a principios del siglo XXI*, Buenos Aires. Ed. Prometeo Libros.
- **Dughera, L.** (2012) La institución escolar como protagonista de la inclusión digital. Una aproximación a la apropiación de tecnología por parte de vecinos y docentes en localidades de Corrientes, Argentina, en Palacios, S. (comp.) *Unidades TIC en cooperación y educación*, Barcelona, HegoBit aldea.
- _____ (2013) El Desembarco del modelo “Una computadora, un alumno” en las escuelas pioneras comunes de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2010:2011): un análisis desagregado de los actores, las relaciones problemas-soluciones y las regulaciones que se coconstruyen en el Plan Sarmiento”. Tesis para optar al grado de Magíster en Cs., Tecnología y Sociedad, Bernal UNQ.
- **Dussel, I.** (2011) *Aprender y enseñar en la cultura digital*, Documento Básico – Fundación Santillana.
- **Dussel I., Brito A., y Nuñez P.** (2007) Introducción. En *Más allá de la crisis. Visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria*, (pp. 11-31). Buenos Aires: Santillana. Recuperado de: <http://www.alfabetizacion.fundacionsantillana.org/archivos/docs/Mas%20alla%20%20de%20la%20crisis.pdf>
- **Dussel, I. y Quevedo, L.A.** (2010) *Educación y nuevas tecnologías: Los desafíos pedagógicos ante el mundo digital*. VI Foro Latinoamericano de Educación. Fundación

Santillana. Buenos Aires. Argentina. Disponible en: <http://edutechdebate.org/wp-content/uploads/2010/08/documentobasico2.pdf>

- **Frigerio, G, Poggi, M., Tiramonti, Gy Aguerrondo, I.** (1992) Las instituciones educativas. Cara y Ceca. Elementos para su gestión. Buenos Aires. Troquel.
- **Gentili, P.** (1996) El Consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina Pablo Gentili. Disponible en: <http://www.ipeca.edu.mx/Biblioteca/Documentos/Documento1.pdf>
- **Ley Federal de Educación N° 24.195.** Disponible en: http://www.me.gov.ar/consejo/cf_leyfederal.html
- **Ley de educación Nacional N°26.206.** Disponible en: http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf
- **Palamidessi M** (comp) (2006) *La escuela en la sociedad de redes*. Una introducción a las tecnologías de la información y la comunicación en la educación. Buenos Aires. Ed. Fondo de Cultura Económica.
- **Torres, R. M.** (2000) La profesión docente en la era de la informática y la lucha contra la pobreza. Disponible en: <http://altatecnologia.site40.net/profesiondocentienformaticaluchapobrezatorres.pdf>
- **Zukerfeld, M.** (2007) La Teoría de los Bienes Informacionales, en Perrone, Ignacio, y Zukerfeld, Mariano, *Disonancias del Capital. Música, Tecnologías Digitales y Capitalismo*. Buenos Aires. Ediciones Cooperativas.
- _____(2010) Capitalismo y conocimiento. Tesis doctoral, disponible en: <http://capitalismoyconocimiento.wordpress.com/>