

Conectad@s desde la escuela: percepciones y apreciaciones de los estudiantes sobre el espacio escolar a partir de la implementación del Programa Conectar Igualdad

Sebastian Benítez Larghi, Magdalena Lemus y
Nicolás Welschinger Lascano

Introducción

A mediados de la década pasada en Latinoamérica comenzaron a implementarse un conjunto de políticas tendientes a garantizar el acceso universal a las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) por vía del sistema educativo.¹ Entre las diversas modalidades de incorporación y distribución de estas tecnologías en los ámbitos escolares se destacan los modelos 1 a 1 (una *netbook* por alumno) adoptados por numerosos países (Uruguay con su pionero Plan Ceibal, Argentina, Perú, Venezuela, Costa Rica, entre varios otros). En este contexto, especialistas del campo de las ciencias sociales empezaron a investigar cómo la incorporación masiva de las TIC en el ámbito escolar intervendría en los procesos de enseñanza y aprendizaje, la construcción del conocimiento, los comportamientos y

1. Si bien existen diferencias entre las diferentes nominaciones, en el presente capítulo tomaremos a la escuela, el ámbito escolar y el sistema educativo como sinónimos.

sensibilidad docentes y percepciones estudiantiles (Dussel, 2011; Cabello, 2008; Morduchowicz, 2008; Balardini, 2002; entre otros). Así, comenzó a delinearse un campo problemático en torno a la pregunta por los modos en que la tecnología habilitaría nuevas formas de vinculación con los conocimientos y saberes en las aulas.

Reconociendo la base que constituyen estos estudios como punto de partida, nuestra investigación² decide concentrarse en los procesos de apropiación juvenil de las TIC para luego comprender de manera situada cómo las tecnologías adquieren sentido en diversas esferas de la vida cotidiana de los jóvenes: la vida hogareña, las dinámicas familiares, la sociabilidad, el tiempo libre y los procesos de enseñanza/aprendizaje. Desde esta perspectiva, en el presente trabajo nos proponemos indagar, mediante el análisis de los relatos de jóvenes estudiantes de escuelas secundarias de La Plata y Berisso, el modo en que la llegada del Programa Conectar Igualdad (PCI) y la apropiación de las *netbooks* e Internet intervinieron en sus percepciones de la escuela como un espacio de socialización y aprendizaje.

A partir de nuestro trabajo de campo, logramos acceder a las percepciones y apreciaciones de los jóvenes en relación a la apropiación de las *netbooks* otorgadas por el PCI. Así, relevamos que desde el punto de vista de los estudiantes secundarios el PCI es clasificado temporalmente en tres períodos distintos: uno previo a la llegada de las *netbooks*, un segundo período inmediatamente posterior a su arribo (que comprende aproximadamente unos 6 meses), y un tercero surgido luego del paso del furor inicial. En el presente capí-

2. Investigación enmarcada en los proyectos de investigación PICT 2011 1639 "Juventud, TIC y desigualdades" (financiado por la Agencia Nacional de Ciencia y Tecnología), PIP 0756 "TIC, Juventudes y experiencias de tiempo y espacio en el marco del Programa Conectar Igualdad en La Plata y Gran La Plata" (financiado por el CONICET), PPIID "Jóvenes, desigualdades y TIC" (financiado por la UNLP), y SIRCA II "Youth, Inequalities & ICT" (financiado por el IDRC y la Nanyang Technological University de Singapur).

tulo, a lo largo de los distintos apartados, daremos cuenta de las condiciones de acceso previas con las que se encuentra el PCI, el modo en que su implementación logra afectarlas, los cambios en el modo en que los estudiantes perciben el espacio escolar (dentro y fuera del aula) a partir de la llegada de las *netbooks*, las tensiones surgidas en el vínculo docente – estudiante en relación al uso de estos dispositivos, y el acceso a la información y el conocimiento escolar que se habilitaron a partir de la implementación del PCI.

Para ello, el artículo se estructura de la siguiente manera. En el *apartado 1* exponemos las herramientas conceptuales y metodológicas utilizadas durante la investigación. Allí, por un lado, se define nuestra perspectiva teórica, las nociones centrales para nuestro análisis como la de *apropiación* y la estrategia metodológica adoptada y, por otro lado, se presentan en su contexto particular los casos estudiados. El *apartado 2* describe las condiciones de acceso vigentes en cada una de las escuelas previas a la llegada del PCI y detecta el modo en que el programa ha permitido transformarlas. En el *apartado 3* reconstruimos cómo se ha desarrollado el ciclo de implementación del PCI de acuerdo a la perspectiva de los propios estudiantes indagando sus percepciones respecto a la escuela, el acceso a la información, el vínculo con el conocimiento escolar y con sus profesores. Por último, a modo de *conclusión* recuperamos lo planteado en los apartados y resaltamos la importancia de los esquemas de percepción y apreciación para analizar los imaginarios juveniles en relación a las nuevas tecnologías, como una dimensión más (que no conviene ignorar) de la implementación del PCI.

Aspectos teórico-metodológicos

La investigación que da origen al presente trabajo se inscribe en un enfoque cualitativo y en una perspectiva socio-antropológica, que estudia el vínculo entre la tecnología y la sociedad desde la experiencia y el contexto socio-económico específico en el que se inscriben (Winocur, 2009;

Benítez Larghi, 2010, por citar sólo algunos de los trabajos en el contexto latinoamericano). A partir de estos aportes entendemos que la apropiación es el proceso simbólico y material en el que un sujeto o grupo social toma el contenido significativo de un artefacto y lo hace propio (Thompson, 1998), dotándolo de sentido e incorporándolo a su vida, en el marco de sus espacios cotidianos y de la relación con los otros (Winocur, 2009). Por lo tanto, los modos en que se desarrolle dicho proceso serán heterogéneos y diferenciales, según la particular manera en que se interpreten y reinterpreten los artefactos culturales de forma tal que se conviertan en significativos en relación a los propios objetivos y necesidades (Benítez Larghi, 2010).

Para desarrollar la investigación se llevó adelante un trabajo de campo en dos escuelas secundarias públicas de La Plata y Berisso. En relación a las ciudades seleccionadas para la investigación, cabe destacar dos cuestiones. Por un lado, dado que gran parte de las investigaciones sobre apropiaciones de computadora e Internet han tendido a concentrarse en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, se ha vuelto necesario contar con trabajos que aborden estos procesos en ciudades que reúnan características sociales, económicas y geográficas distintas que la ciudad capital de Argentina. En este sentido, consideramos que la región del Gran La Plata combina elementos propios de ámbitos de desarrollo industrial (principalmente las ciudades de Berisso y Ensenada) y, a su vez, de enclave de formación universitaria y académica (en la ciudad de La Plata), tornándola así en un espacio de grandes heterogeneidades socioculturales y económicas. Por otro lado, es innegable la relevancia y complejidad de la provincia de Buenos Aires en materia educativa, ya que reúne al 38% del alumnado de todo el país y el nivel secundario incluye 5072 escuelas y 1.394.650 estudiantes (Bracchi, 2010), siendo la región de La Plata y Gran La Plata (Región n°1) una de las que concentran la mayor matrícula. Tomando en consideración los mencionados aspectos, y con el objetivo general del proyecto de

investigación orientado a evaluar la incidencia del origen socioeconómico de los alumnos en su experiencia con las computadoras, se seleccionó una escuela secundaria ubicada en el centro de la ciudad de La Plata, dependiente de la universidad local, a la que concurren alumnos de clases medias-altas; y una escuela media de la ciudad de Berisso (ubicada a aproximadamente 11 kilómetros del centro de La Plata, con una histórica impronta obrera e industrial), a la cual concurren alumnos de clases populares.

El trabajo de campo fue llevado a cabo durante el año 2012 y consistió en la aplicación de un cuestionario cerrado y la realización de entrevistas individuales en profundidad con 40 alumnos de 4° y 5° año, varones y mujeres en proporciones equitativas, de ambas escuelas. La selección de los estudiantes entrevistados se realizó siguiendo los principios del muestreo intencional (Marradi, Archenti y Piovani, 2010) en relación a criterios relevantes para la investigación, tales como: acceso a computadora e Internet en el hogar, género, perfiles culturales. A su vez, para la selección del caso se tuvo en cuenta la fecha en la que se habían entregado las *netbooks* en la escuela para que los estudiantes ya hubieran experimentado un tiempo de uso del dispositivo medianamente prolongado y así evitar encontrarnos con experiencias, visiones y percepciones de los jóvenes propias de los primeros momentos de arribo de las computadoras, como ansiedad, emoción y/o desilusión y preocupación frente a inconvenientes que pudieran haber surgido, tal como lo señala la literatura específica (Ministerio de Educación de la Nación, 2011a y 2011b). Por lo tanto, se incluyó en la muestra a estudiantes que habían recibido la *netbook* con un mínimo de un año de antelación.

La primera institución elegida fue una escuela secundaria del centro de la ciudad de La Plata, dependiente de la universidad local (en adelante, Escuela A), que tiene una matrícula de aproximadamente 1600 alumnos que concurren en el turno mañana, de 3° a 6° año, y al turno tarde, de 1° a 3° año. La mayoría de los estudiantes son jóvenes

de sectores medios y medios altos que viven entre el casco urbano de la ciudad y la zona norte del Gran La Plata. Los padres y madres de estos jóvenes han completado los estudios secundarios, accediendo la gran mayoría de ellos/as también a una carrera universitaria y/o terciaria, desempeñándose laboralmente en empleos formales y estables afines a su formación profesional.

La experiencia de los jóvenes de la Escuela A con la computadora e Internet se caracteriza por la hiperconectividad y una larga trayectoria de acceso a dispositivos electrónicos, informáticos y digitales en el hogar. En la absoluta mayoría de los casos, el acceso hogareño a la computadora e Internet es superior a los cinco años y en muchos de ellos a los diez años, contando también con múltiples dispositivos para el entretenimiento, como reproductores de DVD y consolas de videojuegos, y para la comunicación, como teléfonos fijos y celulares.

La mayoría de los padres y madres de los estudiantes entrevistados de la Escuela A tenía acceso a computadoras antes del nacimiento de sus hijos y generalmente el aprendizaje y utilización de este dispositivo estuvieron asociados con cuestiones laborales. Si bien estos padres y madres no han crecido, por un cuestión generacional, en contacto con la computadora e Internet, sí han adquirido habilidades de uso (Winocur, 2009), e incluso algunos se han formado en instancias universitarias convirtiéndose en expertos en el área. Por lo tanto, en varios relatos de jóvenes de clases medias-altas sobre sus primeros contactos con la computadora e Internet aparecen sus padres y madres como los primeros usuarios de estos dispositivos en el hogar, y como interlocutores válidos, e incluso referentes, en las primeras incursiones de los jóvenes en lo digital.

La segunda escuela seleccionada depende de la Dirección General de Cultura y Educación provincial, está ubicada en Berisso (en adelante, Escuela B), y asisten alrededor de 400 alumnos entre 1° y 6° año de la escuela secundaria, distribuidos entre el turno mañana y tarde. La población

mayoritaria de la escuela son jóvenes de clases populares que viven principalmente en distintos barrios de Berisso, aunque, cabe aclarar, no hemos trabajado con estudiantes en una situación de exclusión extrema (por ejemplo, ninguno de ellos vive en asentamientos informales, la mayoría tiene a alguno de los padres con al menos un empleo informal y, obviamente, todos están escolarizados). En relación a la formación educativa de los padres y madres de los jóvenes, encontramos que la mayoría ha completado el nivel primario y, entre ellos, casi la mitad ha continuado los estudios alcanzando el nivel secundario, encontrándose sólo un caso con formación terciaria. Con respecto a la situación laboral, la mayoría de las madres se desempeñan en el área de los servicios (cuidado de niños y adultos mayores, limpieza de hogares e institucional, y enfermería). En menor medida, trabajan en relación de dependencia, o en su hogar como amas de casa, modistas o tienen sus propios emprendimientos. En el caso de los padres, se distribuyen de forma proporcional entre la albañilería, el transporte de carga y de pasajeros (camioneros, taxistas y choferes de colectivos), las fuerzas de seguridad estatales, los empleos administrativos en el municipio local, el desempeño como técnicos en empresas, siendo menores los casos de quienes son docentes, jubilados y pensionados.

En el caso de los jóvenes de la Escuela B, los primeros usos de computadora e Internet tuvieron lugar entre los 9 y los 10 años (salvo unos pocos casos que comenzaron alrededor de los 7 años) en *cibers* del barrio, a los que asistían con amigos, hermanos mayores o primos, o en la casa de amigos y/o familiares que poseían computadoras, y fueron los encargados de las primeras enseñanzas. Cabe mencionar que la mayor parte de los padres y madres de los estudiantes de la Escuela B entrevistados, han tenido sus primeros contactos con computadoras e Internet recientemente, y esos acercamientos –en general– han sido mediados por las enseñanzas de sus hijos.

En la actualidad, si bien la totalidad de los jóvenes entrevistados cuenta con al menos una computadora en su hogar, garantizada a partir del PCI, el acceso a una conexión a Internet en el hogar no es aún universal para los estudiantes de la Escuela B. Algunos de los jóvenes que no cuentan con conexión desde su casa, han manifestado que ése es uno de los principales motivos para usar la *netbook* con mayor intensidad en la escuela y para usarla menos tiempo (o en casos extremos no usarla) en su hogar.

Como se ha podido apreciar en este apartado, los jóvenes de ambas escuelas y sus familias han experimentado diferentes modos de acceso a la computadora e Internet en relación, entre otros aspectos, a la situación económica, laboral y a los intereses de cada familia.

Las condiciones de acceso a las TIC en las escuelas: antes y después del PCI

Antes de la llegada del PCI, la Escuela A contaba con laboratorios de Informática con gran equipamiento y acceso a Internet a los que asistían regularmente para las clases de Informática. A su vez, en los pasillos de la escuela había computadoras con Internet para uso de los estudiantes durante los recreos, tanto para fines educativos como para entretenimiento. Además, en cada salón de clase había una computadora con Internet disponible para uso del docente.

Por su parte, en la Escuela B, los alumnos contaban con un laboratorio de computación al que asistían esporádicamente en algunas clases de Informática, a cargo del docente de la disciplina. También había computadoras con Internet en la Biblioteca, la Dirección y la Secretaría pero sólo para uso del personal jerárquico y administrativo.

En ambos casos, la mayoría de los entrevistados señalan haber tenido un contacto puntual con esas computadoras, concentrado especialmente en los horarios de materias específicas como TIC y/o Informática y, en menor medida, en horas libres y en el uso a contra turno. En la Escuela B el

uso previo al PCI era menor al de la Escuela A pero también se concentraba en las materias Informática y/o TIC. Las diferencias residen en que una considerable porción de los entrevistados de la Escuela A manifestaron usarla dos o tres veces por semana previamente a la llegada de las *netbooks* del PCI, mientras que en la Escuela B casi la mitad señaló que la utilizaba en promedio una vez por mes.

Esta situación cambió notoriamente con la implementación del PCI. En ambas escuelas el uso de la computadora en horario escolar creció, se intensificó la frecuencia y diversificó el tipo de uso en gran porcentaje. En primer lugar, aumentó la cantidad de alumnos que declaran usar computadora en clase, quienes, además, indican utilizarla en varias materias. En segundo lugar, este impacto parece jugar con mucho mayor peso en la Escuela B que en la Escuela A: mientras la frecuencia de uso semanal en este último es similar a la previa al PCI, en la Escuela B aumentó notoriamente a punto tal que ahora casi la mitad de los usuarios escolares declaran utilizarla todos los días y muchos otros dos o tres veces por semana mientras que solamente menos de un cuarto de los entrevistados indica usarla una vez por semana o menos. Finalmente, desde la llegada de las *netbooks* se amplió el abanico de usos en ambas instituciones creciendo tanto los usos llamados “escolares” (usos de programas de oficina, búsqueda de información en Internet para tareas escolares, uso de programas educativos) como los lúdicos y de entretenimiento (uso de redes sociales, chat, escuchar música y ver videos). Sin dudas, la posibilidad de acceder a Internet en toda la escuela en cualquier momento ha jugado un rol fundamental en esta diversificación ya que las actividades que registran mayor crecimiento son aquellas que justamente requieren de conexión. En relación a esto, mientras que en la Escuela A los estudiantes pudieron acceder a Internet *wi-fi* simultáneamente con la llegada del PCI, en el caso de la Escuela B demoró más de seis meses la instalación del piso tecnológico, por lo que

los alumnos recién pudieron acceder a Internet luego de ese lapso de tiempo.

En síntesis, la llegada del PCI encuentra condiciones matizadamente diferentes en ambas escuelas. La Escuela A no sólo contaba con un mayor acceso relativo a las computadoras sino que sus alumnos hacían un uso más intensivo que en la Escuela B. El PCI tiende a igualar las condiciones de acceso jalando hacia arriba el contacto de los estudiantes de la Escuela B con las computadoras. Además, si bien con diferencias temporales, ambas instituciones cuentan ahora con acceso a Internet.

El ciclo de implementación³ y apropiación del PCI en la escuela desde la perspectiva estudiantil

Los relatos de los estudiantes de la Escuela A y B nos sugieren que para comprender la implementación del PCI en las escuelas y el proceso de apropiación de las *netbooks* por parte de los estudiantes debemos remontarnos al momento del lanzamiento oficial del programa en el año 2010. En ese entonces, se comenzaron a tramar entre los estudiantes, sus padres, docentes, preceptores y directivos un conjunto de expectativas, incertidumbres, tensiones y emociones con respecto a la llegada de las *netbooks* a la escuela. Luego de este momento, identificamos una segunda instancia que se abre con la efectiva entrega de las *netbooks* en donde se combinan un gran entusiasmo –principalmente de los estudiantes– con los miedos y resquemores –especialmente de padres, docentes, preceptores y directivos– acerca

3. En el presente trabajo, por “implementación” del PCI nos referimos al período comprendido desde el lanzamiento oficial del programa a finales del año 2010 hasta los primeros meses posteriores a la llegada de las *netbooks* a las escuelas en donde realizamos el trabajo de campo. Comprende, por lo tanto, el momento en que la escuela se entera que va a ser beneficiaria, las expectativas generadas antes de las llegadas, la instalación del piso tecnológico, la llegada y distribución de las *netbooks* y la puesta en marcha de cada una de ellas.

de cómo efectivamente se utilizarán éstas, con una fuerte preocupación por fomentar “los usos educativos” de estos dispositivos. Por último, comienza un tercer período que denominamos de “institucionalización efectiva” del PCI que tiene lugar transcurridos los primeros meses de la llegada de las *netbooks* a la escuela –y luego del momento inicial de entusiasmo generalizado– y en donde consideramos se comienzan a “estabilizar” las dinámicas escolares en torno al uso de las *netbooks*. En este momento, también se apacigua el entusiasmo de la primera y segunda etapa y, como hemos advertido a partir del trabajo de campo en las escuelas A y B, el uso escolar de las *netbooks* tiende a decaer entre los estudiantes.

A continuación presentaremos las percepciones de los estudiantes de ambas escuelas en relación al segundo y tercer momento.

Ante todo debe señalarse que de acuerdo a la percepción de las y los alumnos ha habido un cambio significativo con la llegada de las *netbooks*. Para ellos, la escuela se ha modificado en tanto lugar y momento de sus vidas a partir de la presencia de estos artefactos. Sin embargo, las percepciones sobre la naturaleza de esos cambios y las apreciaciones y valoraciones sobre sus efectos son variadas y en ocasiones contradictorias. Mediante el análisis destacamos tres nudos problemáticos relativos a los cambios percibidos por los jóvenes en: 1) el espacio escolar dentro y fuera del aula; 2) el vínculo docente-alumno; 3) el acceso a la información y el vínculo con el conocimiento escolar.

Las percepciones de los jóvenes de ambas escuelas dan cuenta de una primera instancia en donde advertían significativos cambios: estaban emocionados y pasaban los recreos y horas libres explorando los programas de las *netbooks* y usándola especialmente para jugar y *chatear*. Pasado un año de la entrega, se ha ido diluyendo ese énfasis inicial en tanto la incorporación en las clases es selectiva (sólo para algunas materias) y, sobre todo en el caso de la Escuela A, los celulares de tercera generación tienden a reemplazar

las posibilidades que en materia de comunicación brinda la *netbook*. El siguiente relato es elocuente al respecto:

“Ahora el panorama no es muy diferente al de antes que llegaran las *netbooks*. Capaz que fue un momento específico, que fue al principio que todos estaban con la *netbook*, que ahí sí fue un cambio rotundo, todos la traían, todos los días, yo también. Pero después, con los meses ya no la traían, ya pesaba, se iban aburriendo, la empezamos a dejar, aparte más con los celulares, antes te ponías porque podías *chatear* y eso, aunque estabas en el aula de al lado” (Laura, 17 años, Escuela A).

En cuanto al primer eje, relativo a cómo los estudiantes perciben a la escuela a partir de la llegada de las *netbooks*, encontramos que para muchos se volvió un lugar más entretenido y seductor. En especial, algunos jóvenes sostienen que la escuela dejó de ser un lugar “aburrido” desde la llegada de las *netbooks* ya que se habilitaron nuevas modalidades para “pasar el tiempo” dentro de las aulas.

“Antes era como todo apagado, y por ahí ahora es todo como la tecnología. Antes era como rayado, ahora es todo más revoltoso, hay más libertad que antes” (Melina, 16 años, Escuela B).

“Con la llegada de las *netbooks* todos se ponían a jugar, era todo más ruidoso, más entretenido. En la hora libre no te aburrís con la computadora, antes no sabías qué hacer” (Julián, 15 años, Escuela A).

“Una vez que tuve la *netbook* es como que ya no te aburrís más [...] Antes aburrido no era porque igual te la rebuscabas, te cagabas de risa con algo, íbamos al patio, jugabas a la pelota, nos quedábamos dando vueltas. Pero una vez que la tenés, decimos: ¡vamos a jugar un *Counter* entre todos! ¡Vamos a escuchar música!” (Leandro, 16 años, Escuela B).

Sin embargo, la experiencia de los efectos de la incorporación de las *netbooks* en el aula resulta ambigua. Si bien por momentos parece agregar “ruido”, “entretenimiento” y “libertad”, también los jóvenes entrevistados perciben que la

llegada de las *netbooks* ha provocado cambios en relación a la conducta dentro del aula:

“Antes era mucho lío. Porque estábamos más dispersos, tirando papelitos, gritando, riéndonos, ahora con la *netbook* estamos todos más tranquilos, sentados” (Álvaro, 16 años, Escuela B).

En segundo lugar, respecto a las transformaciones en el vínculo entre los docentes y los estudiantes, así como en las dinámicas de las clases, las percepciones varían de acuerdo a la experiencia personal de cada joven. En este punto, cada uno de ellos pone el foco en si la presencia de las *netbooks* influye en la dinámica de las clases y sus posibles efectos estimuladores o de distracción, así como en los cambios relativos a la posición de los docentes al momento de operar una computadora con fines didácticos. En relación a esto último, hallamos que en ambas escuelas varios estudiantes aventajan a sus docentes en lo que a habilidades para utilizar la computadora respecta y ello da lugar, en reiteradas ocasiones, a consultas por parte de los profesores hacia sus alumnos. Si bien estas situaciones no son experimentadas por los jóvenes como “molestas”, sí consideramos que ponen en tensión las expectativas que los jóvenes tienen sobre sus profesores.

Al respecto, Nadia, una de las estudiantes de la Escuela B señala:

“N: Los [profesores] más jóvenes como que la tienen más clara, pero hay algunos que ni siquiera quieren que la prendamos.

E: ¿Y cómo se sienten ustedes explicándoles a los profesores?

N: Bien.

E: ¿Los programas [educativos que trae incorporados la *netbook*] los usás?

N: No, los tengo ahí por las dudas, que algún día los usemos en la escuela, ni siquiera los profesores saben usarlos mucho, así que... si no saben ellos” (Nadia, 17 años, Escuela B).

Una situación similar encontramos en la Escuela A, en donde los docentes y los jóvenes ya contaban con acceso a computadoras e Internet desde antes de la llegada del PCI. Los relatos de algunos jóvenes dan cuenta de sus expectativas respecto a los docentes: esperan no solo que sepan cómo utilizar la *netbook* sino también que se los capacite en el uso de programas educativos para que luego puedan transmitirles a ellos esos saberes en el aula. Una de las jóvenes señalaba:

“Nos gustaría que nos enseñaran a usar programas que nosotros no usamos, porque el uso que le damos a nuestra edad, el *Facebook* y esas cosas, estaría bueno que te enseñen otra cosa. Más que nada capacitación para los profesores, porque son ellos los que no tienen mucha idea, y si no saben no pueden pretender enseñarnos algo a nosotros. No tienen cómo usarla a veces” (Jimena, 16 años, Escuela A).

Al mismo tiempo, en ambas instituciones, los jóvenes perciben que el uso de redes sociales, chat, teléfonos celulares y los juegos en varias ocasiones les posibilita evadirse de la clase, “colgarse” cuando están aburridos y, al mismo tiempo, los distrae y les dificulta seguir atentamente las explicaciones de los docentes.

“Antes, no tenías tantas distracciones [como el *Facebook* o los videojuegos], por ejemplo, con algún profesor que es muy bueno, quiere incluir la *netbook* en las clases pero si vos no tenés voluntad es difícil auto-regularse y no distraerse” (Ana, 16 años, Escuela A).

En tercer lugar, en lo relativo a las percepciones de los estudiantes acerca de las transformaciones en el acceso a la información y su vínculo con el conocimiento escolar hallamos algunas percepciones en común entre los jóvenes de ambas escuelas, para quienes la realización de las tareas se facilitan con las *netbooks* gracias a que en Internet el acceso a la información está disponible en un solo lugar y de manera rápida.

“Con la computadora ahora pensás que tenés todo: lápiz, goma, hoja. Y ahora me gusta más, antes no me gus-

taba tanto. Copiar, todas esas cosas, porque la profesora se la pasa dictando, te da teoría y encima después tenés que estudiar. Ahora podés ir a la computadora y buscar un resumen del tema. Antes teníamos que subir a biblioteca para ver videos, buscar una película, conectar el DVD, ahora podés poner el *pen*, y ver la peli en la compu, vos solo o con tus compañeros” (Esteban, 16 años, Escuela B).

A su vez, las experiencias de algunos jóvenes dan cuenta de los nuevos modos de apropiarse del conocimiento escolar que se habilitan a partir de la apropiación de las *netbooks*, que son percibidos no sólo como dispositivos para acceder rápidamente a la información, si no que también les permiten resolver ellos mismos ciertas dudas:

“E: ¿Notás cambios en las clases desde que está la compu?

R: Sí, se nota el cambio, estás más informado, antes te explicaban algo, capaz que no entendías y te quedabas sin entenderlo, ahora lo buscas ahí y lo entendés” (Rodrigo, 17 años, Escuela B).

Sin embargo, a pesar de la mayor fluidez y una dinámica más entretenida, la *netbook* exige nuevas habilidades por parte de los alumnos como podemos observar en el siguiente caso:

“E: Vos me contabas que no siempre traés la compu, las veces que la traés, ¿son muchas? ¿Es porque te la piden?

F: La traeré tres veces, la traigo por las dudas, hay materias que la usas [...] A mí me gusta, está bueno, aparte porque los profes te ayudan, entendés las cosas.

E: ¿Y es más fácil o más difícil para aprender?

F: Por ahí cuesta más, en el sentido que le tenés que prestar atención a la compu y al tema, antes solo al tema” (Fiorella, 16 años, Escuela B).

“N: Algunos profesores te hacen estudiar de la computadora que para mí es horrible porque no podés marcar nada, entonces voy, lo imprimo y lo leo. O si no, te hacen ver unos videos y escuchar el video de acá, el de allá, el

de todos lados y no te podés concentrar” (Nadia, 15 años, Escuela B).

Experiencias como las de Fiorella y Nadia ponen de manifiesto que las tan mentadas capacidades de multiatención y multitarea (*multitasking*), asignadas muchas veces de manera ligera a las generaciones jóvenes en tanto se las considera de manera automática como una generación de “nativos digitales”, ni son condiciones cuasi innatas de las generaciones jóvenes ni se corresponden con la totalidad de experiencias de apropiación de las TIC.

En resumen, tal como puede observarse en el siguiente cuadro, entre las percepciones indagadas que más se destacan podemos señalar: 1) la escuela es vivenciada ahora como un espacio que la incorporación de las *netbooks* podría volver más entretenido ya que habilita estar permanentemente conectado (jugar *online* y entrar a las redes sociales, como las principales actividades valoradas); 2) los estudiantes perciben que con las *netbooks* la dinámica áulica se torna “más tranquila”; 3) el acceso a la información y al conocimiento se ha modificado ya que la disponibilidad de la computadora e Internet brinda mayores herramientas de conocimiento aunque demanda otras habilidades y puede ser una fuente de distracción.

Dimensiones	Hallazgos
Condiciones de acceso y uso de TIC antes y después del PCI	Frente a condiciones desiguales de acceso a las TIC se evidencia cierta tendencia a equiparar la disponibilidad de computadoras y acceso a Internet por alumno entre ambas escuelas. Asimismo, se evidencia una intensificación de los usos (y por lo tanto una mayor incidencia del PCI) de TIC en la Escuela B.
Percepciones sobre el impacto del PCI en espacio escolar	Las clases son percibidas como más entretenidas y se vislumbra cierta ruptura del orden y la diná-

	<p>mica anterior. Al mismo tiempo, esto deviene en un espacio “más tranquilo”. Sin embargo, el acceso irrestricto a los artefactos tecnológicos podría obstaculizar los dispositivos de aprendizaje ya que son motivo de distracción.</p>
<p>Percepciones sobre el impacto del PCI en el vínculo docente – alumno</p>	<p>Los estudiantes perciben que los docentes muchas veces no saben cómo explotar las potencialidades de las <i>netbooks</i> y al mismo tiempo reconocen que quienes las introducen en sus clases logran clases que resultan más atractivas desde la perspectiva de los estudiantes.</p>
<p>Percepciones sobre el impacto del PCI en el acceso a la información y el conocimiento</p>	<p>Se percibe que la información y el conocimiento están más disponibles gracias a las computadoras e Internet. A su vez, se habilitan nuevos cursos autónomos de aprendizaje. Sin embargo, reconocen que su utilización en el aula les demanda nuevas habilidades; cuestión que evidencia que la multitención no es una cualidad que fácil y “naturalmente” desarrollan los miembros de las generaciones más jóvenes, sino que es adquirida en base a la experiencia (desigual) de apropiación de las TIC.</p>

A modo de conclusión

En este capítulo hemos visto que, desde el punto de vista juvenil, durante el primer período del PCI, y sobre la base de ciertos cambios en los modos de percibir el escenario escolar, las expectativas sobre la llegada de las *netbooks* se centraron principalmente en: (I) la posibilidad que los jóvenes percibieron de poder intensificar sus usos lúdicos; (II) el mayor grado de autonomía que pudieran proporcionarles sobre las negociaciones por los usos; (III) la posibilidad

de que la inclusión de las *netbooks* en las escuelas pudiera retribuir en clases más dinámicas y “divertidas”. El hecho de que las expectativas estuvieran proyectadas sobre este tipo de acciones coincide con lo que Winocur (2009) ha planteado que sucede entre los jóvenes mexicanos, que en relación a los usos de las nuevas tecnologías construyen lo que la autora llama una “ilusión de control” del entorno más cotidiano; perciben que mediante el uso de estas tecnologías les es posible (por más que sea una posibilidad abstracta) ejercer cierto control de sí mismos y sobre los otros. Así, pareciera que también en nuestro caso esta serie de percepciones, apreciaciones y expectativas sobre el PCI se articulan dentro de un imaginario juvenil sobre estas tecnologías como recurso con que ejercer un control y manipulación del entorno, que ya no se articula en términos colectivos (como históricamente ha sucedido en otros imaginarios juveniles) sino que se proyecta sobre acciones y actores individualizados (Winocur, 2009: 56).

Las expectativas de los jóvenes sobre la inclusión por parte de los docentes en las clases consistían en que con la llegada del PCI la escuela se tornase un mundo más “divertido” y “dinámico” a partir de poder desarrollar los usos de éstas que ellos ya conocían; es decir, en base a incluir en el espacio escolar algo de la lógica lúdica y emocional que asocian con el mundo de las *netbooks*. Entonces, desde el punto de vista juvenil la *netbook* entra en un esquema de clasificación en la que es apreciada como una “ayuda” en relación a las tareas escolares en la medida en que es vista como un objeto divertido, rápido, inteligente, en oposición al mundo escolar “aburrido” y “denso”. Las *netbooks* son objetos connotados como una “ayuda” para “buscar información” sobre temas “propios”, sobre cosas “divertidas” (los “videos de risas”, “buscar gente conocida”, etc.) y las clases sin ellas son vividas como clases “aburridas”. Así, sí antes en el espacio escolar los jóvenes sólo podían “enviar un mensaje con el celular y nada más”, como dice Leandro, ahora, con la incorporación legítima de las *netbooks* que significa el PCI, los

estudiantes perciben que estas posibilidades de dispersión ante la dinámica del dictado de las clases se pluralizan.

Para los jóvenes la diversificación de las posibilidades de realizar otro tipo de operaciones (mirar, leer, escuchar, cortar, pegar, enlazar, vincular, navegar, buscar, encontrar, jugar, etc.) y de tomar otros cursos de acción posibles, se multiplican con “la llegada de las *netbooks*” al aula. Los usos a los que invitaba la presencia de los celulares y otros dispositivos similares se perciben amplificadas y potenciados en las opciones que ahora aporta la presencia permanente de las *netbooks* en el curso.

Todo esto permite señalar que las *netbooks* ingresan al escenario escolar ya “cargadas” de significado en relación al uso que los jóvenes hacen de estos dispositivos en su vida cotidiana (Dussel, 2011). De tal modo que estas apreciaciones sobre el PCI expresan los pre-juicios (no en un sentido valorativo, sino en el sentido de que expresan un juicio que los actores elaboran previamente a la llegada efectiva de las *netbooks* a las escuelas) que habilitan que estas sean experimentadas como objetos lúdicos, como objetos asociados a la posibilidad de dinamizar la temporalidad escolar.

En consecuencia, puede afirmarse que el análisis de los “usos” de las *netbooks* en relación al espacio escolar no puede omitir como material a explorar estas percepciones y apreciaciones que conforman los esquemas de valorización juveniles sobre el PCI.

Bibliografía

- Balardini, S. (2002). “Jóvenes, tecnología, participación y consumo”, Proyecto Juventud.
- Benítez Larghi, S. (2010). “Cazadores de e-topias. La lucha desigual por la apropiación de las TIC en las Organizaciones de Trabajadores Desocupados”. Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales, UBA, Buenos Aires, Mimeo.
- Bracchi, C. (2010). “Las políticas de Inclusión y la Escuela Secundaria. El impacto de la AUH en La Secundaria de

- la Provincia”. Ponencia presentada en el *Ciclo de Jornadas 2010 sobre el Programa Asignación Universal por Hijo* organizado por la Asociación Argentina de Políticas Sociales y la Red Argentina de Ingreso Ciudadano. Julio 2010. CABA, Argentina.
- Cabello, R. (2008). *Las redes del juego*. Buenos Aires, Prometeo.
- Dussel, I. (2011). “Aprender y enseñar en la cultura digital”. Documento Básico. Buenos Aires, Fundación Santillana. <http://www.oei.org.ar/7BASICOp.pdf>
- Marradi, A.; Archenti, N.; Piovani, J.I. (2010). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires, Cengage Learning.
- Ministerio de Educación de la Nación. (2011a). “Informe de Avance de Resultados 2010”.
- Ministerio de Educación de la Nación. (2011b). “Nuevas voces, nuevos escenarios: estudios evaluativos sobre el Programa Conectar Igualdad”.
- Morduchowicz, R. (coord.) (2008). *Los jóvenes y las pantallas. Nuevas formas de sociabilidad*. Buenos Aires, Gedisa.
- Rivoir, A.; Pittaluga, L.; di Landri, F.; Baldizán, S. y Escuder, S. (2010). Informe de Investigación “El Plan Ceibal: Impacto comunitario e inclusión social 2009 – 2010”. Montevideo. ObservaTIC, Facultad de Ciencias Sociales, Comisión Sectorial de Investigación Científica, Universidad de la República.
- Thompson, J. (1998). *Los media y la modernidad*. Barcelona, Paidós.
- Winocur, R. (2009). *Robinson Crusoe ya tiene celular: la conexión como espacio de control de la incertidumbre*. México, Siglo XXI.