

## ***Ensamblar tiempos y espacios en escuelas conectadas. Estudio de caso de una escuela secundaria pública de gestión estatal de la Ciudad de Buenos Aires***

**Lorena Betta**

ORCID: 0000-0003-4584-4170

lorena.betta@ucsf.edu.ar

Universidad Católica de Santa Fe

Fecha de presentación: 22-09-2022

Fecha de aceptación: 21-11-2022

### **Resumen**

El artículo reseña un trabajo de investigación final realizado en el marco de una Maestría en Educación en la que se indaga sobre los cambios que tienen lugar en las prácticas pedagógicas de las escuelas secundarias tras la implementación de los modelos 1a1 en Argentina. Se utiliza una metodología de corte cualitativo, basada en el estudio de caso de una escuela secundaria de gestión estatal de jornada completa de la ciudad de Buenos Aires, con una impronta innovadora y que incorpora con adaptaciones el programa Conectar Igualdad en sus aulas. Desde la perspectiva de la Teoría del Actor Red (TAR), la investigación indaga sobre cuáles son las nuevas conexiones que movilizan las nuevas tecnologías en las aulas, y de qué modo éstas reconfiguran los tiempos y espacios escolares, las interacciones entre docentes y alumnos, los enfoques de la enseñanza, las metodologías de trabajo. El aula es punto neurálgico de este estudio, ya que es el espacio donde se producen los nuevos ensambles para la integración de los medios digitales en las prácticas de enseñanza. El docente se concibe desde el rol de traductor e intérprete de los significados que las políticas públicas movilizan, para adecuarlas a sus repertorios de práctica. El estudio identifica también los ensamblajes previos constitutivos del proyecto institucional, que requieren de traducciones específicas para la instrumentación del modelo 1a1.

**Palabras clave:** tiempo – espacio – modelo1a1 – escuela – aula-ensamblaje – traductor

### **Abstract**

*The article reviews a final research work carried out within the framework of a Master's Degree in Education in which the*

*changes that take place in the pedagogical practices of secondary schools after the implementation of the one-to-one computing (1:1) models in Argentina are investigated. A qualitative methodology is used, based on the case study of a full-time state-run secondary school in the city of Buenos Aires, with an innovative imprint and that incorporates with adaptations the Connect Equality program in its classrooms. From the perspective of the Actor-Network Theory (ANT), the research investigates what are the new connections that mobilize new technologies in the classroom, and how they reconfigure school times and spaces, interactions between teachers and students, teaching approaches, work methodologies. The classroom is the nerve center of this study, since it is the space where the new assemblies for the integration of digital media in teaching practices are produced. The teacher is conceived from the role of translator and interpreter of the meanings that public policies mobilize, to adapt them to their repertoires of practice. The study also identifies the previous assemblies constitutive of the institutional project, which require specific translations for the implementation of the 1:1 model.*

**Keywords:** *time – space – 1:1 model – school – classroom – assembly – translator*

## Introducción

La tesis<sup>1</sup> que se reseña se inscribe en un marco de reformas y de fortalecimiento del sistema educativo público, la obligatoriedad del nivel secundario y las políticas de inclusión digital e innovación pedagógica centradas en el modelo 1a1 (una computadora por alumno). En este contexto, se indagan los mecanismos de traducción que se activan en las prácticas pedagógicas de las escuelas secundarias a la hora de ensamblar la estrategia 1a1 en las aulas, y a partir de una lectura y negociación con las condiciones sociotécnicas existentes en las instituciones. El estudio focaliza en las nociones de tiempo y espacio que movilizan los artefactos tecnológicos, los

1 La tesis es el trabajo final de la Maestría en Educación de la Universidad de San Andrés entregada en el año 2018 y defendida en junio de 2019. Fue dirigida por la Dra. Inés Dussel, y evaluada por Dr. Jason Beech, Dr. Roberto Igarza y Dra. Silvia Serra.

discursos y prácticas que tienen lugar en la cultura digital, en cómo se conectan, tensionan con la cultura institucional, el proyecto pedagógico y las prácticas docentes de las escuelas. El aula es, para este estudio, un punto estratégico en el que se cruzan múltiples trayectorias de las diferentes entidades humanas y materiales movilizadas en una red de conexiones. Se destacan los ensambles que tienen lugar en las aulas para la integración de los medios digitales en las prácticas de enseñanza y el rol del docente como traductor en un escenario de transformación. La tarea del docente traductor es aquella de quien interpreta las políticas públicas que interpelan su práctica y realiza las adecuaciones y negociaciones necesarias para ensamblar los artefactos tecnológicos a sus clases.

### **Perspectiva teórica de la investigación**

La perspectiva conceptual y teórica de esta investigación se basa en los aportes de la Teoría del Actor Red (de ahora en adelante TAR) o sociología de la traducción, que permite pensar en las relaciones complejas y multidimensionales, como las que comprometen a los humanos y las tecnologías. Desde este enfoque, las tecnologías no son vistas como objetos neutrales que vehiculizan el cambio, sino como artefactos culturales (Hine, 2004), portadoras de saberes, discursos, acciones que se asocian con sujetos dispares y producen efectos sobre un territorio determinado. Asimismo, la escuela no es vista como institución homogénea y unificada, sino como un ensamblaje provisorio de prácticas, artefactos, personas, saberes, que no se define solamente por las paredes o las formas de regulación estatales sino por complejas interacciones en varias direcciones, entre ellas, las operaciones para ensamblarla (Dussel, 2018). Desde la TAR, la idea de ensamblaje hace referencia a las conexiones que tienen lugar dentro de la escuela, pero no se agotan en esa instancia específica, sino que conforman una red de relaciones que empiezan y terminan fuera del aula. La idea de escuela se puede pensar, para Nespó, como “una intersección en un espacio social, un nodo en una red de prácticas que se expande en sistemas complejos que empiezan y terminan afuera de la escuela” (Nespó, 1997: 13). En este

sentido, para comprender la dinámica de ensamblaje de los medios digitales en las prácticas escolares, habrá que describir las conexiones que se despliegan en un espacio amplio y en tiempos distantes, lo que Latour (1987) llama traducción, para describir las operaciones o negociaciones que se producen al momento de ensamblar el modelo 1a1 en las aulas.

En esos ensamblajes se resignifican las coordenadas de tiempo y espacio que organizan las instituciones escolares tensionadas por las nuevas experiencias con el tiempo y el espacio que motoriza la cultura digital. La investigación retoma los aportes en relación a la espacialidad como Henri Lefebvre y Doreen Massey.

Henri Lefebvre (1974) nos acerca a los estudios que han problematizado la noción de espacio, pensándolo como un producto social complejo y dinámico. Su concepción triádica del espacio pasa por la relación entre el espacio percibido (la práctica espacial), el espacio concebido (representación del espacio) y el espacio vivido (o espacios de representación). En su reflexión teórica sobre el espacio tiene una concepción política del mismo. El espacio mantiene una relación dialéctica con la sociedad. Con el concepto de espacio vivido el sujeto tiene participación social. No sólo obedece pasivamente las reglas que organizan la práctica espacial, sino que puede transformarlas.

Esta perspectiva teórica ofrece un punto de vista diferente para investigar el espacio escolar, habitualmente concebido dentro de las paredes o fronteras del aula o de la escuela. Es probable que ese encapsulamiento excluya del análisis muchas actividades que no se iniciaron ni concluyeron dentro de ese marco. Según Nespor, el problema no radica en tomar al aula como unidad de análisis, sino dejar afuera todas las interacciones que la exceden. En este marco de análisis quedarían afuera las interacciones que se producen más allá de la jornada escolar, durante la planificación docente de la materia, o los acuerdos institucionales que dan encuadre a las prácticas pedagógicas, entre otras actividades. Nespor toma prestado de la geógrafa británica Doreen Massey la noción de “sentido global de lugar”, para la definición de un salón de clases. Lo

específico de un lugar no es una historia internalizada sino el hecho de estar construida a partir de un conjunto de relaciones con otros espacios (Massey, 1993).

Junto con los cambios en la espacialidad, la tesis investiga qué sucede con la temporalidad en las nuevas condiciones de la cultura digital. Las comunicaciones digitales proponen un nuevo modo de experimentarlo, resignificando las maneras tradicionales de medirlo. Crary (2015) señala que el mundo de hoy es un sistema que funciona las 24 horas del día y los 7 días de la semana, y el tiempo humano se ha convertido en tiempo de trabajo, consumo y marketing.

Si se tienen en cuenta el tiempo continuo y sincrónico que proponen las plataformas sociales de la conectividad (Van Dijck, 2016), que se introduce en la organización escolar, se comprende por qué la forma y la gramática escolar ya no constituyen categorías analíticas que permitan comprender la especificidad de una escuela, sino que se debe entender la escuela como punto estratégico donde se entreteje una trama de relaciones que pueden establecerse dentro de la institución y/o fuera de ella. El objetivo de la investigación es observar en la materialidad del aula de qué modo se orquestan las diferentes dimensiones de la temporalidad y espacialidad.

## Decisiones metodológicas

La metodología utilizada para este estudio es de tipo cualitativa de corte etnográfico, y se basa en un estudio de caso de una escuela de creación de la Ciudad de Buenos Aires, beneficiaria del programa Conectar Igualdad. Se trata de una institución con una impronta experimental, innovadora, inclusiva, abierta; la primera escuela secundaria pública de gestión estatal del país de jornada completa y con orientación en Artes y Medios.

Para el abordaje del objeto de estudio, se diseñan los siguientes instrumentos de recolección de datos: entrevistas dirigidas a docentes, equipo directivo y supervisor, análisis de documentos digitales y observación de clases. En las entrevistas con los docentes se indaga sobre su formación y trayectoria profesional, su experiencia de trabajo en la institución y su

percepción en relación al Plan Conectar Igualdad a la escuela. Luego, se consulta por las cuestiones vinculadas a su práctica pedagógica, esto es, la planificación de clases, la metodología de trabajo, organización del espacio, e integración de las computadoras en actividades de aula. En el caso del equipo directivo y supervisivo, sobre la construcción del proyecto institucional, la experiencia en la gestión de escuelas, y en la conducción de esa escuela en particular, su percepción en relación con el Programa Conectar Igualdad y las decisiones que se tomaron en la institución para poder incorporar estos nuevos recursos. En cuanto a las observaciones de clases, en cambio, se utilizan en la investigación para analizar la dinámica de las clases con el uso de las netbooks. El instrumento se organiza en tres dimensiones: el espacio aula, la práctica docente y el rol de los estudiantes durante la clase. También se analizan algunos documentos digitales para la elaboración del informe de investigación. Los documentos que se analizan son publicaciones en el blog institucional, entrevistas publicadas en revistas académicas de la directora que crea la institución, documentos del proyecto escuela donde lo que se busca es información referida al proyecto y cultura institucional.<sup>2</sup>

## Hallazgos de la Investigación

Para abordar el objeto de estudio se identifican cuatro niveles de análisis: el programa Conectar Igualdad, el proyecto pedagógico de la escuela, las estrategias de implementación del modelo 1a1 y la organización de tiempos y espacios en las aulas conectadas. En cada nivel se describe la red de actores humanos y no humanos que se movilizan, discursos, saberes, sujetos, artefactos, prácticas, agencias que se entrecruzan en esa red. Y se hace foco en las traducciones, conexiones e interpretaciones que los actores realizan en cada nivel de análisis.

En el primer nivel donde se aborda el Programa Nacional Conectar Igualdad, se analizan las características de la política educativa de inclusión digital, las asociaciones que lo anudan tanto al contexto político-social de la época como a las

<sup>2</sup> La recolección de datos de la investigación se llevó adelante en el año 2014, cinco años después de la creación de la institución.

políticas educativas anteriores. El Programa, creado en el año 2010 a través del decreto presidencial 459/10, se conecta en sus orígenes con el proyecto OLPC (One Laptop Per Child) ideado por Negroponte y su equipo del Laboratorio de Medios de Comunicación del Instituto de Tecnología de Massachusetts (MIT), y presentado en el año 2005 en la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información, realizada en Túnez. El proyecto consiste en la dotación de computadoras de bajo costo (modelo "XO") a las poblaciones más alejadas de los centros urbanos, con limitaciones de acceso a la información y las comunicaciones en su país. El proyecto de Negroponte instala en la agenda pública de los Estados nacionales la conciencia de una brecha digital, noción que constituye las bases para el surgimiento de los programas 1a1 en América Latina (Artopoulos, 2017). Lo que diferencia al Programa Conectar Igualdad de las iniciativas internacionales basadas en la estrategia 1a1 es el enfoque político-pedagógico, el cual promueve la mejora de las prácticas docentes y la apropiación significativa de las tecnologías a las dinámicas institucionales (Consejo Federal de Educación, 2010).

Como señalamos más arriba, el surgimiento de Conectar Igualdad se enmarca en un conjunto de políticas de fortalecimiento de todo el sistema educativo público en todos sus niveles. La estrategia 1a1, es decir, la dotación de una computadora a cada docente y estudiante de escuela secundaria, a diferencia de las iniciativas de equipamiento a escuelas modifica el acceso a las tecnologías y transfiere el centro de la interacción del laboratorio al aula. Esto modifica las condiciones materiales del aula, pero también su estructura comunicativa. La primera hace referencia a los sujetos que habitan el espacio físico, la arquitectura, el mobiliario, las tecnologías y recursos didácticos, como así también a la disposición de estos elementos en el espacio y tiempo; la dimensión comunicacional hace referencia a la modalidad de la emisión y recepción de los mensajes que circulan en ese espacio y a las interacciones



entre los sujetos, en este caso, docentes y estudiantes (Dussel y Caruso, 1999).

En cuanto al otro nivel de análisis hace referencia al proyecto pedagógico de la escuela elegida en la investigación. Se trata de una escuela de creación ubicada en el barrio de Villa Crespo de la Ciudad Buenos Aires que nace en el año 2009 como parte de políticas de expansión y reforma del nivel secundario que se implementan en la jurisdicción en los distritos con menor oferta estatal. La impronta de estos establecimientos es la actualización de los planes de estudio, la reforma de la estructura curricular y del dispositivo educativo tradicional. Si bien la creación de la escuela es anterior a la implementación de la Nueva Escuela Secundaria, su proyecto institucional está en sintonía con los principales lineamientos de la misma.

La institución abre sus puertas quince días después del inicio del calendario escolar, en un edificio que no tenía las condiciones mínimas de habitabilidad ni aprobación de la POF (Planta Orgánica Funcional) para su funcionamiento. Esto constituye la primera fractura de la institución en relación con la organización burocrática del tiempo, y habilita libertad de movimiento y nuevas posibilidades para construir otra idea de organización (Husti, 1992).

En poco tiempo, la incomodidad de la arquitectura del espacio y la precariedad de su estructura abre otras posibilidades e interacciones de los actores con el lugar, activa nuevos resortes de participación y genera espacios materiales para la interacción entre diferentes actores de la comunidad. Los directores habilitaron una relación particular con el espacio escolar.

Podemos decir que las limitaciones del espacio físico, abren paso a la construcción de un espacio simbólico en la conformación de redes con la comunidad. Se generan espacios horizontales para discutir y resolver los diferentes temas vinculados a la escuela. Esta estrategia de micropolítica constituye una marca en la gestión institucional. Las redes permitieron amortizar de otro modo los cambios y reformas, como también resolver los problemas que se presentarán durante el proceso. Sus directores hablan de la escuela como una “escuela de



puertas abiertas, que escucha a sus estudiantes”, y esta idea se puede hacer extensible a la comunidad. Dice su directora en una entrevista publicada en el año 2007, que “no es posible hacer ningún proyecto dentro de una escuela que esté contra los intereses de la comunidad. Es imposible, es como firmarle el certificado de defunción al proyecto y a la escuela” (Antelo y otros, 2007: 40).

Más allá de las contingencias que atraviesa la escuela desde sus inicios, se conforma un tejido político de la institución, con un proyecto escuela que incluye algunas innovaciones pedagógicas como la creación de una escuela de gestión estatal de jornada completa con una función social y pedagógica; la creación de una orientación que promueve los lenguajes expresivos a través de la oferta de talleres orientados. También la implementación en el cuerpo docente de la modalidad de trabajo por parejas pedagógicas, lo cual requiere de acuerdos políticos, pedagógicos y didácticos previos a las prácticas de aula, acciones que son incómodas para los docentes que tradicionalmente no tuvieron con anterioridad oportunidad de planificar, articular y enseñar con otros en el mismo espacio curricular. Sumado a estas innovaciones, se crea un sistema de tutorías y cargos de coordinador de área que son resortes que requieren de acuerdos y planificaciones en equipo.

Los profesores entrevistados reconocen las características particulares del proyecto institucional, y en tal sentido que requiere de una planificación diferente a la que llevan adelante en otras instituciones. En cuanto a la organización del trabajo pedagógico, el modo en que el equipo de conducción acompaña la tarea docente es a través de lo que llaman el consejo consultivo, o también llamado por ellos “usina de ideas”, conformado por los coordinadores de área y de taller, y encargados de “bajar” las inquietudes de los profesores o de generar ideas nuevas para llevar adelante. En los comienzos el trato era mano a mano, pero conforme fue creciendo la escuela, instrumentaron estos mecanismos para articular con el cuerpo docente.

La llegada del programa Conectar Igualdad a la institución tiene una buena recepción en la escuela, ya que sus objetivos,

la inclusión e innovación pedagógica, coinciden con los objetivos del proyecto institucional. Sin embargo, esta recepción no es acrítica. Sus directores y docentes reconocen que falta por parte del Estado otro tipo de asistencia para asegurar su implementación a nivel institucional. En las entrevistas con los docentes, indican que los Equipos Técnicos Territoriales son recursos insuficientes para atender las demandas y complejidad de un programa como Conectar Igualdad.

Sin embargo, esta escuela cuenta con un actor clave que participó del montaje de la infraestructura tecnológica de la escuela, de la gestión de los recursos y asesoramiento docente. Se trata de una mamá de una estudiante, formada como Analista de Sistemas, que se acerca en sus comienzos a la escuela como voluntaria para ayudar en el montaje del laboratorio. Después de un tiempo asumirá como profesora de Informática, y como Facilitadora y Coordinadora TIC con la implementación del modelo 1a1. Su rol es clave porque tiene el apoyo de la conducción para llevar adelante diferentes acciones que permitan amortizar el programa en los resortes institucionales.

Con el objetivo de incorporar el modelo 1a1 en la escuela, se ponen en marcha en diferentes situaciones y tiempos algunas estrategias institucionales para visibilizar el programa Conectar Igualdad, promover su utilización pedagógica y para dar respuesta a obstáculos que se presentan en las aulas, y que muchas veces desencadenan falta de uso. Estos obstáculos se relacionan con: inadecuación de la arquitectura de las aulas, rotura de computadoras, el escaso uso de en las aulas, disparidad en la formación de los docentes en el uso de las TIC.

Algunas estrategias que pueden destacarse son: el armado de un centro de recursos con computadoras pertenecientes al Plan S@rmiento<sup>3</sup>, donadas por los estudiantes que egresaron de escuelas primarias públicas de gestión estatal. El objetivo de esta acción es cubrir las faltantes de equipos en horas de clase. Otra estrategia es la organización de una jornada de concientización del uso de las nets que exige por parte de

3 Son las computadoras que fueron entregadas a los estudiantes de escuelas primarias públicas en la Ciudad de Buenos Aires.

los docentes planificar actividades con TIC e incentivar a los estudiantes sean conscientes del recurso provisto por el Estado. En este marco se les enseña a los estudiantes a desbloquear sus equipos para ganar autonomía e independencia de los mecanismos burocráticos y administrativos creados por el programa para la solución de inconvenientes técnicos. Y la otra estrategia es la creación de una plataforma virtual como herramienta de comunicación institucional que organice las interacciones entre docentes y estudiantes.

Si se pasa al otro nivel de análisis, el de la organización de las aulas bajo el modelo 1a1, podremos analizar cómo se ensamblan los tiempos y espacios que proponen las tecnologías con otras dimensiones y que son parte del proyecto institucional. La noción de traducción es propicia para pensar en las interpretaciones acerca del modelo 1a1 que reflejan las prácticas docentes en esta escuela.

Una de las profesoras entrevistada para esta investigación, advierte que existe un distanciamiento entre la idea de un programa de inclusión digital que promete mejora de la práctica docente, y las condiciones de posibilidad concretas de la realidad institucional. En esa traducción el modelo 1a1 se traduce en modelo 1a6, 1a7, 1a8. Y esto no habla de un fracaso sino de un efecto no previsto de los objetivos del programa (Benitez Larghi, 2016).

En cuanto a las traducciones que se realizan en esta institución para la integración de los medios digitales en las prácticas pedagógicas, podemos incluir la arquitectura de las aulas, la cantidad de estudiantes por aulas, jornada completa, y la innovación pedagógica.

La arquitectura de varias de las aulas de esta escuela tiene una estructura radial, la cual dificulta la comunicación entre docentes y alumnos exigiendo nuevos acuerdos didácticos para organizar las interacciones. Estos acuerdos están vinculados a la distribución de los estudiantes en el lugar, la relación de los docentes con los estudiantes, la metodología de trabajo implementada y los recursos utilizados.

La cantidad de estudiantes por aula también es una limitante para el trabajo sincrónico en la presencialidad. Se observa

disparidad en la cantidad de alumnos por cursos, y esto responde a un crecimiento no planificado de la institución. Las aulas oscilan entre 20 y 56 alumnos por curso. Si bien los docentes trabajan por parejas pedagógicas, la sincronicidad de los tiempos de la actividad pedagógica es compleja. Los docentes entrevistados consideran que los grupos muy numerosos ponen en riesgo el proyecto escuela, pensado con una impronta de escuela pequeña y enseñanza personalizada que valora el acompañamiento de cada estudiante en su trayectoria escolar.

La jornada completa es una innovación que introduce esta escuela. El desafío lleva a reflexionar nuevamente a directivos y comunidad docente en el carácter cultural del tiempo de la escolaridad. Cualquier reforma que se efectúe sobre su duración, repercutirá en la forma de codificar las prácticas escolares, como también sobre otros tiempos que regulan el bioritmo escolar como es el descanso (Escolano Benito, 2000). En definitiva, la jornada escolar requiere volver a pensar en el valor del tiempo (Gimeno Sacristán, 2008) dentro y fuera del horario de clases. La construcción de un nuevo cronosistema (Escolano Benito, 2000) ofrece nuevas oportunidades para ampliar la trayectoria académica, pero requiere que las actividades extraescolares se incluyan dentro de la misma jornada.

En relación a las implicancias de la jornada completa, la dirección de la escuela sugiere a los profesores no asignar tareas a los chicos por la cantidad de horas que pasan en la escuela; lo cual exige planificar de otro modo la distribución del tiempo de clase y trasladar el tiempo que muchas veces se ocupa fuera del horario de clases para realizar una práctica o finalizar un trabajo durante la instancia presencial.

La docente de matemática comenta que la sugerencia institucional de no dar tarea a los estudiantes, obliga “a hacer recorte de contenidos” para dar más tiempo a la práctica y la corrección sea en clase (entrevista realizada el 12/05/14).

Otro profesor señala en la entrevista que la modalidad jornada completa requiere colocar más énfasis en el valor de la clase. Los estudiantes “estudian en la clase. Es una premisa básica de esta escuela”. En su testimonio reconoce que la

jornada escolar ha alterado los biorritmos de los estudiantes y, por tanto, tuvieron que modificar la distribución de las actividades de la clase. Esta limitante, sin embargo, se tradujo en un objetivo de la materia, que fue “aprovechar más el tiempo de la clase” (entrevista realizada el 13/08/2014).

La metodología de trabajo grupal y por proyectos es propicia en estas instituciones de jornada completa, por la cantidad de tiempo que los estudiantes pasan juntos, por el espacio para realizar las tareas que tienen en el horario escolar. A través de esta metodología permite gestionar mejor las actividades y tareas escolares, con la posibilidad de planificar los tiempos de entrega en plazos más largos.

Las clases ya no son una medida de tiempo, no tienen un comienzo y un fin claros. Las secuencias didácticas se despliegan en varios momentos y hay un trabajo continuado en torno a una consigna. Cada clase pasa a ser parte de un proceso en construcción, que se realiza en diferentes tiempos y espacios. El trabajo en el aula parece adoptar las características de las prácticas on line y los modos de producción centrados en la inteligencia colectiva, donde las plataformas (como la wiki) se consideran procesos abiertos en permanente construcción (Dussel, 2014; Dussel *et al.*, 2015).

La dilatación del tiempo pareciera estar en relación directa con el incumplimiento de las actividades pautadas en el tiempo planificado y la necesidad de solicitar tiempos “extras” o complementarios (Gimeno Sacristán, 2008) para cumplir con los requisitos de la materia.

Esta situación podría vincularse con la noción de tiempo continuo que se instala en la cultura de la conectividad. La nueva temporalidad corresponde a una conectividad permanente, sin pausa, donde gran parte del tiempo diario está destinado al ocio y al consumo cultural, sin establecer algún tipo de frontera con las actividades productivas como el trabajo o el estudio (Igarza, 2009).

De acuerdo a lo que muestran las entrevistas, la sincronización de tiempos y espacios heterogéneos encuentran su intersección, no en el espacio físico sino en el espacio de la virtualidad. Se observa un corrimiento de la centralidad de las

actividades del aula, donde ésta funciona como una conexión más, en el marco de nuevas conexiones que se producen también en otros espacios de interacción pedagógica. El aula física es un espacio de intersección de las relaciones de esa red, no necesariamente el punto donde las interacciones escolares tienen lugar, sino que se han expandido a otros espacios que también están sincronizados. Son los sujetos los que construyen esos espacios porque lo experimentan, y le dan un reconocimiento social con una carga simbólica (Lefebvre, 1974).

En relación a los espacios virtuales implementados a nivel institucional. La creación del blog institucional coincide con la epidemia H1N1 del año 2009, a raíz de la suspensión de clases durante un mes en la ciudad de Buenos Aires, la escuela, -en línea con disposiciones distritales y jurisdiccionales- decide publicar actividades para compensar el tiempo perdido. Más tarde, la actividad pedagógica del blog institucional se traslada a los blogs de materias, y más tarde a las redes sociales y a la plataforma virtual creada en el año 2012.

La creación del campus virtual en la escuela permite darle un marco institucional a las interacciones de corte pedagógico que, de manera improvisada y con carácter público, se dan entre docentes y alumnos. El espacio permite a los profesores tener “mayor privacidad” en los intercambios con los alumnos, y en la gestión de la información referida a las actividades escolares. Fue un modo de “institucionalizar”, lo que significó darle algunas reglas y condiciones de uso para organizar las interacciones que se producen en o a partir de las clases. Esto no invalida la experimentación con las plataformas sociales como Facebook, pero contribuye a estabilizar el desorden de los intercambios que se estaba generando por el volumen de información intercambiada.

El campus se construye con la asistencia de la coordinadora TIC con funciones técnico-pedagógicas para colaborar con los docentes para realizar las adaptaciones en las aulas. Su rol es articular y organizar las interacciones hacia dentro y hacia fuera del aula.

Por último, en relación a las tecnologías que se implementan en las aulas, estas son artefactos que se movilizan con saberes,

prácticas y discursos que están en relación con los supuestos del Programa Conectar Igualdad y los objetivos del proyecto institucional. Son los docentes los que efectúan y materializan en sus espacios curriculares estas traducciones. Y lo hacen a partir del uso de programas de software libre como Geogebra, Gimp, Scratch, o sumar contenidos como cultura hacker, cultura remix, curaduría de contenidos, sociedad de vigilancia. Estos temas hacen referencia a una nueva relación con el conocimiento, con la imagen, con el trabajo, el tiempo

En esta escuela, la cultura libre es movilizada por entornos y prácticas orientadas a la creatividad, las cuales se comprenden en relación a la orientación de la propia institución. En diferentes espacios, sobre todo los espacios de taller orientados a Artes y Medios, se ponen en juego diferentes tecnologías para crear, remixar y compartir. La idea de la remezcla (remix), por ejemplo, que ingresa con el entorno de programación Scratch, está explicitada en la clase de Artes Visuales III en una actividad creativa que busca reconocer las técnicas utilizadas por artistas de vanguardia. La diferencia radica en que las tecnologías serán utilizadas durante todo el proceso creativo, para trabajar por fragmentos y montarlos en una secuencia que visibilice estas apropiaciones.

Otra experiencia que tiene lugar en otro tiempo y espacio de la escuela, en la clase de Taller de Análisis de Medios, se propone a los estudiantes una práctica creativa de selección y organización del archivo digital, cuyo nombre se toma prestado del campo del arte, como es la “curaduría” de contenidos. Los estudiantes construyen un mural colectivo digital sobre el tema Sociedad de Vigilancia. La actividad propone valorar lo colectivo en el contexto de la cultura participativa (Jenkins, 2008), pero al mismo tiempo abre una ventana crítica sobre el derecho a la privacidad y a la intimidad, a partir del concepto de sociedad de la vigilancia.

## A modo de conclusión

La tesis analiza los efectos que produce la implementación del modelo basado en la estrategia 1a1 en la organización escolar. Para ello se identifican los actores que participan de la



red y efectúan traducciones en sus prácticas para ensamblar las políticas educativas y a las características propias de la institución educativa.

El estudio abre una perspectiva de análisis que puede ser contemplada en futuras investigaciones para analizar el impacto de programas de inclusión e innovación digital en las instituciones escolares. Esto permitirá tener una lectura más profunda de las negociaciones que requiere su implementación de las tecnologías en las aulas.

Al mismo tiempo, los resultados de esta investigación dan pistas a las agencias encargadas del diseño de programas de inclusión digital a nivel macro, para contemplar en su propuesta que los actores se preparen para ensamblar los medios digitales en las instituciones, a través de la planificación de acciones y estrategias en función de las características de la institución.

## Referencias bibliográficas

- [Antelo, E.; Redondo P.; Seoane V. \(compiladores\) \(2007\). \*El arte de dirigir. Conversaciones con directores\*. Ministerio de Educación CePA.](#)
- [Artopoulos, A. \(2017\). Recalculando...la brecha digital como blanco móvil de los programas 1:1 en Latino América. En Roxana Cabello y Adrián López \(ed.\), \*Contribuciones al estudio de procesos de apropiación de tecnologías\*. Del Gato Gris. Red de Investigadores sobre Apropiación de Tecnologías.](#)
- [Benitez Larghi, S. \(2016\). Elogio de un "fracaso", La dimensión simbólica del Programa Conectar Igualdad. \*Revista Argentina de Estudios de Juventud\*, 1.](#)
- [Consejo Federal de Educación \(2010\). \*Resolución 123. Anexo II. Manual operativo para la gestión institucional del programa conectar igualdad\*. Ministerio de Educación de la Nación Argentina.](#)
- Crary, Jonathan (2015). 24/7. *El capitalismo tardío y el fin del sueño*. Editorial Paidós.
- Dussel, I. (2014). Programas educativos de inclusión digital. Una reflexión desde la teoría del actor en red sobre la experiencia de Conectar Igualdad Argentina. *Estudios de Comunicación y política* (34).
- Dussel, I. (2018). Sobre la precariedad de la escuela. En Jorge Larrosa Bondía (ed.), *Elogio de la escuela*. Miño y Dávila.
- Dussel, I. (2018). The digital classroom. A historical consideration on the redesigning of the contexts of learning. En Grosvenor, I y Rasmussen, L (eds.). *Making Education. Material School Design and Education Governance*. Springer.
- [Dussel, I.; Caruso, M. \(1999\). \*La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar\*. Santillana.](#)
- Dussel, I., Ferrante, Pa., González, D., Montero, J. (2015).

Transformaciones de los saberes y participación cultural a partir de la introducción de las netbooks en escuelas secundarias. En Pereyra A. y otros. *Prácticas pedagógicas y políticas educativas: investigaciones en el territorio bonaerense*. Gonnet, UNIPE: Editorial Universitaria.

Escolano Benito, A. (2000). *Tiempos y espacios para la escuela. Ensayos históricos*. Biblioteca Nueva.

Gimeno Sacristán, J. (2008). *El valor del tiempo en educación*. Ediciones Morata.

[Hargreaves, A. \(1992\). El tiempo y el espacio en el trabajo del profesor. \*Revista de Educación\*, 298, 31-53.](#)

[Hine, C. \(2004\). \*Etnografía virtual\*. Colección Nuevas tecnologías y sociedad. Editorial UOC.](#)

[Husti, A. \(1992\). Del tiempo escolar uniforme a la planificación móvil del tiempo. \*Revista de Educación\*, 298, 271-305.](#)

Igarza, R. (2009). *Burbujas de ocio. Nuevas formas de consumo cultural*. Editorial La Crujía.

[Jenkins, H. \(2008\). \*Convergence culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación \[Convergence culture: The culture of mass media convergence\]\*. Paidós.](#)

Latour, B. (1987). *Science in action. How to follow scientists and engineers through society*. Harvard University Press.

[Lefebvre, H. \(1974\). \*La production de l'espace\*. París: Éditions Anthropos. \*Papers: Revista de sociología\*, 3, 219-229.](#)

Massey, D. (2005). *For space*. Sage Publications.

Massey, D. (2005). *La filosofía y la política de la espacialidad algunas consideraciones*. Leonor Arfuch (coord.) *Pensar este tiempo: espacios, afectos, pertenencias*. Editorial Paidós.

[Massey, D. \(1993\). \*Questions of Locality\*. \*Geographical Association\*, 78 \(2\), 142-149.](#)

Nespor, J. (1997), *Tangled up in school. Politics, Space, Bodies, and Signs in the Educational Process*. Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.

Nespor, J. (2002), “Aula, enseñanza, aprendizaje”. [Ponencia] Conferencia de Investigación Cualitativa en el salón de clase: ¿Qué sucede en el salón de clases?

Nespor, J. (2011). Devices and Educational Change, School of Educational Policy and Leadership, the Ohio State University. *Educational Philosophy and Theory*, 43 (1).

[Rosemberg, D. \(comp.\) \(2011\). Hacer el secundario. Entrevista a María Cristina Oliva. Cuadernos de discusión N° 1. El dilema del secundario. Buenos Aires, UNIPE Editorial Universitaria.](#)

Soja, Edward W. (1989). *Postmodern Geographies; the reassertion of space in critical social theory*. Londres, Verso.

[Van Dijck, J. \(2016\). La cultura de la conectividad. Siglo XXI.](#)