

**De la ilusión al desencanto: sentidos y críticas en torno a la inclusión digital.
Un estudio con docentes de escuelas secundarias emplazadas en contextos
de pobreza urbana**

From illusion to disenchantment: senses and criticism about digital inclusion. A study
with teachers from secondary schools located in contexts of urban poverty

Julieta Armella

Universidad Nacional de San Martín - CONICET, Argentina

E-mail: juli.armella@gmail.com

Eduardo Langer

Universidad Nacional de San Martín - CONICET y Universidad Nacional de la Patagonia Austral, Argentina

E-mail: langereduardo@gmail.com

Resumen

De la ilusión al desencanto nombra el pasaje del diseño de una serie de políticas educativas vinculadas con la inclusión digital a su puesta en acto (Ball, et al., 2012) en una cotidianeidad que es sostenida por quienes enfrentan la tarea de enseñar en condiciones altamente inestables y materialmente precarias. Aquí procuramos describir las formas en que los docentes piensan y tramitan los procesos de inclusión digital en instituciones emplazadas en contextos de extrema pobreza urbana, atendiendo a los sentidos, las tensiones y las negociaciones que tienen lugar en las escuelas. La hipótesis de trabajo que desarrollaremos es que en tanto promesas de soluciones mágicas las políticas de inclusión digital transitan un recorrido que va de la ilusión al desencanto y de allí deviene descontento cotidiano de los docentes en las escuelas.

Palabras Clave: escuelas secundarias, inclusión digital, docentes, desencanto, pobreza urbana.

Abstract

From illusion to disenchantment names the passage of the design of a series of educational policies linked to digital inclusion to its enactment (Ball, et.al, 2012) in an every day life that is sustained by those who face the task of teaching in conditions which are highly unstable and materially precarious. Here we try to describe the ways in which teachers think and process digital inclusion in institutions located in contexts of extreme urban poverty, attending to the senses, tensions and negotiations that take place in schools. The working hypothesis that we will develop is that as promises of magical solutions the policies of digital inclusion go through a path which ranges from illusion to disenchantment and from there it becomes the daily discontent of teachers in schools.

Key words: secondary schools, digital inclusion, teachers, disenchantment, urban poverty.

ARMELLA, J. y LANGER, E. (2020) "De la ilusión al desencanto: sentidos y críticas en torno a la inclusión digital. Un estudio con docentes de escuelas secundarias emplazadas en contextos de pobreza urbana". *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, núm. 30, Vol. 1, en./jun. 2020, pp. 99-115. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Argentina.

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB30-266>

RECIBIDO: 19/09/2018 – ACEPTADO: 11/12/2018

Introducción

En las últimas décadas el concepto de inclusión ha adquirido centralidad en el contexto educativo, visibilizándose también en las políticas públicas y en las acciones gubernamentales (Infante Jaras y Matus, 2009; Corcini Lopes, 2009). La escuela no sólo no ha quedado fuera de estos procesos sino que constituye una institución clave para la inclusión social y digital en los barrios más empobrecidos de la urbe metropolitana (Grinberg, 2011; Dussel, 2011; Benítez Larghi, 2013; Armella, 2016).

Tanto la bibliografía especializada como una significativa serie de políticas públicas de inclusión socio-educativa desarrolladas en los últimos años, en nuestro país y en distintas regiones del mundo, coinciden en articular acciones donde escolarización, tecnologías e inclusión forman parte de una trama compleja en lo que refiere a la formación de las nuevas generaciones y en especial de quienes viven en contextos de pobreza (UNESCO, 2005). En este sentido, tal como veremos más adelante, en Argentina se han lanzado diversas iniciativas estatales para los distintos niveles del sistema educativo que procuran dar respuesta a la inclusión digital y se proponen reducir la brecha tanto en lo que refiere al acceso como a los tipos de uso (Maggio, 2012).

A poco más de diez años del inicio de algunas de estas políticas en nuestro país, sobrevuela la pregunta acerca de su impacto en las escuelas y de los modos en que interpelan a quienes deben hacer de ellas herramientas de trabajo cotidianas. ¿Cómo piensan los docentes hoy la inclusión y, específicamente, la inclusión digital? ¿Qué sentidos construyen acerca de éstas? Preguntas fundamentales que se articulan en torno a un diálogo necesario con quienes hacen de tales iniciativas una práctica pedagógica. Preguntas fundamentales que procuran indagar entre sus voces aquello que sucede en las escuelas, en sus aulas, en el día a día de las instituciones subvirtiéndose el ángulo de la mirada: el foco aquí estará puesto en el nivel micropolítico que posibilita la interrogación por el *hacer escuela* día a día.

En este artículo, advertimos un movimiento que va de la ilusión al desencanto y que se produce ante el llamado a la libertad y la iniciativa de los individuos, a la gestión cotidiana de todos los recursos, a la (auto) responsabilización de la totalidad del proceso educativo. “De la ilusión al desencanto” nombra, precisamente, el pasaje del diseño de una serie de políticas educativas vinculadas con la inclusión digital a su *puesta en acto* (Ball, J., Maguire, M., Braum, A., Hoskins, K., y Perryman, J., 2012) en una cotidianeidad que es sostenida por quienes enfrentan la tarea de enseñar en condiciones altamente inestables y materialmente precarias. Aquí procuramos describir las formas en que los sujetos piensan y tramitan los procesos de inclusión digital en instituciones emplazadas en contextos de extrema pobreza urbana, atendiendo a los sentidos, las tensiones y las negociaciones que tienen lugar en la cotidianeidad de las escuelas.

La hipótesis de trabajo que desarrollaremos aquí es que en tanto promesas de *soluciones mágicas* las políticas de inclusión digital transitan un recorrido que va de la ilusión al desencanto y de allí deviene descontento cotidiano de los docentes en las

escuelas. La puesta en marcha, a lo largo de las últimas décadas, de una serie de políticas de inclusión digital es visible en las escuelas bajo la forma de *sedimentación* (Armella, 2016) que otorga una singular materialidad a aquellas iniciativas formuladas por el Estado. Llamamos *sedimentación* al proceso por el que ciertos materiales, en este caso un conjunto de iniciativas estatales asociadas a las tecnologías dígito-conectivas, ingresan a las escuelas “como un alud”¹ y se depositan en el espacio escolar, sedimentándose. Los sedimentos son, así, ese material que solidificado se va acumulando sobre la superficie y es sobre esas capas que los sujetos actúan, crean, negocian y luchan. Tal como señala Miranda (2011), las políticas no son *implementadas* sino que en el contexto de la práctica, el texto político está sujeto a interpretaciones, modificaciones y es reinterpretado por los sujetos centrales de esa práctica: los docentes. A la vez, son ellos los señalados como los principales responsables de que esa serie de políticas funcione o, como señalan Díaz Barriga e Inclán Espinosa (2001), es su tarea la de apropiarse y la responsabilidad de instrumentarla. Así, en este trabajo nos preguntamos ¿de qué forma ingresan a las instituciones las políticas de inclusión socio-educativa asociadas a las tecnologías digitales? ¿Qué sentidos se construyen alrededor de esa serie de iniciativas? ¿Cómo piensan los docentes su hacer cotidiano en un contexto en el que su figura es a la vez objeto de profundas críticas y eje vertebrador de tales políticas?

Para ello estructuramos el artículo en tres apartados en los que describiremos, en primer lugar, algunas consideraciones en relación con la metodología de investigación utilizada. En un segundo punto desarrollaremos el problema presentado a través de la analítica de la *puesta en acto* de las políticas educativas en un proceso que va de la sedimentación a la gestión cotidiana del aula. En tercer lugar, nos detendremos en la tensión entre la ilusión y el desencanto a través de los sentidos que construyen los docentes en torno a estos procesos.

Consideraciones metodológicas

Tal como señalamos, en este trabajo procuramos describir los sentidos que construyen los docentes acerca de la inclusión digital a partir de una investigación que se desarrolla, desde hace una década, en escuelas secundarias públicas emplazadas en contextos de extrema pobreza urbana y degradación ambiental en la localidad de José León Suárez, Partido de San Martín, provincia de Buenos Aires.

Desde una perspectiva cualitativa, la indagación se orienta a la comprensión de la vida cotidiana de los sujetos en instituciones ubicadas en este contexto. Se procura seguir las líneas diversas –y en ocasiones contradictorias– de la cotidianeidad de las escuelas en el presente. Para ello se adopta una perspectiva *micropolítica*, es decir aquella que habilita una mirada que, tal como señala Ball (1994), se detiene en el día a día de las instituciones y permite advertir aquello que éstas hacen para funcionar como organizaciones, los obstáculos a los que se enfrentan, las tensiones y los pactos en juego. En este trabajo

proponemos instalarnos en esos niveles, lo que implica asumir una metodología que permita analizar aquello que sucede en su interior, en su localización específica. Rastrear sentidos, oír a los sujetos, desplegar su entramado. Se propone caracterizar las tensiones que se encuentran en esos sentidos, en sus relatos. Se trata de una mirada que busca ensamblar lo “micro” y lo “macro”, de comprender lo que sucede en las instituciones como claves de lectura de un clima de época.

Los sentidos que aquí se describen son considerados no como individuales ni personales, tal como advierte Deleuze (1994), sino como emisiones de las singularidades que son los verdaderos acontecimientos trascendentales y que presiden la génesis de los individuos y de las personas, así el sentido “sería entonces irreductible a los estados de cosas individuales, y a las imágenes particulares, y a las creencias personales, y a los conceptos universales y generales” (p. 20). Aquí nos detenemos en los desplazamientos de los sentidos (Barthes, 1981), es decir, esos sentidos en sus dinámicas específicas que expresan las *singularidades sociales* a partir un primer movimiento que va de la ilusión al desencanto en torno a la inclusión digital y un segundo movimiento del desencanto al descontento en contextos de exclusión y desigualdad urbana. Esto implica un llamamiento a una microfísica del poder que consiste, precisamente, en advertir que más allá de los grandes conjuntos hay que “alcanzar y constituir una ciencia de las moléculas y corpúsculos” (Deleuze, 2014, p. 32). No partir de los grandes conjuntos sino de lo local y no global, lo molecular y no la estadística. Se trata de analizar esos sentidos en términos de relaciones de poder, es decir, “allí donde se vuelve capilar, de asirlo en sus formas e instituciones más regionales, más locales” (Foucault, 2012, p. 142). Analizar al poder en el terreno de prácticas efectivas, donde se implanta y produce efectos reales a través de los mecanismos infinitesimales.

Aquí proponemos abordar los sentidos de los docentes de nivel secundario en torno a la inclusión digital en el marco de una investigación² que se realiza, como señalábamos, en base a una propuesta metodológica cualitativa y múltiple en la que se realizaron: entrevistas en profundidad a docentes del nivel secundario durante 2016, 2017 y parte de 2018; observaciones de clase participantes y no participantes en un taller de producción audiovisual³ que se viene realizando desde el 2008 en una escuela secundaria del Partido de San Martín.

Aquí nos interesa detenernos en la *puesta en acto* (Ball *et al.*, 2012) de las políticas de inclusión digital y en los sentidos que construyen los docentes desde su cotidianeidad. Atender a los modos en que esas iniciativas estatales son vividas, leídas y pensadas por los sujetos que *hacen escuela* cotidianamente permitirá describir algunas de las formas que asume la escolaridad en el nivel secundario en contextos de extrema pobreza urbana.

El alud y sus sedimentos. La *puesta en acto* de las políticas de inclusión digital

Tal como señalamos al comienzo, con el objetivo de reducir la brecha digital⁴, en las últimas décadas se han impulsado diversas experiencias tendientes a introducir las

tecnologías en las aulas. El modelo 1 a 1 –inicialmente desarrollado por Negro Ponte (1995) a través del programa “One Laptop per child”– se ha instalado en la agenda de varios países con distintas escalas. En Argentina, a partir de la sanción de la Ley Nacional de Educación 26.206 en 2006 queda establecida en un cuerpo legal la importancia de la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en los distintos niveles del sistema. Asimismo, con algunos antecedentes en ese mismo año el Ministerio de Educación lanza el Plan de Inclusión Digital Educativa⁵ con el fin de garantizar el acceso a las tecnologías, colaborar en la distribución social del conocimiento y mejorar la calidad educativa. El desarrollo de este plan fue el inicio de una serie de políticas tendientes a instalar el ingreso de las TIC a las escuelas que se consolida con el lanzamiento del Programa Conectar Igualdad (PCI) en 2010. Luego de un período de incertidumbre acerca de su continuidad, en el mes de mayo de 2018, se oficializa la creación del Plan Aprender Conectados (Decreto 386/2018) que se propone como una “política integral de innovación educativa, que busca garantizar la alfabetización digital para el aprendizaje de competencias y saberes necesarios para la integración en la cultura digital y la sociedad del futuro”⁶.

Ahora bien, una analítica de las políticas de inclusión digital requiere de un marco teórico que otorgue espesor a las discusiones en esta clave y que se interrogue por las lógicas de gobierno de la población en el presente. Lejos de las hipótesis que señalan la desaparición del Estado, vemos producirse otras formas de gobierno de la conducta que recaen sobre el *self*: comunidades, instituciones y sujetos son llamados a empoderarse (Grinberg, 2015) y ser protagonistas de su propio destino. En este marco, el gerenciamiento en las narrativas de la inclusión (Corcini Lopes, 2009) se traduce en programas donde la agencia recae en las organizaciones y el voluntarismo de los sujetos (Grinberg, 2015). Una episteme de la *gestión* (Grinberg, 2006) según la cual “ya no hay que decirles a los otros qué y cómo hacer (...). Se crea así un sujeto de responsabilidad que, ahora, en todos los niveles y espacios, hace política” (p. 74). Bajo estas coordenadas las tareas escolares deberán guiarse por la búsqueda de información, la actividad del estudiante, la resolución en equipo, estableciendo un giro respecto del modo de definir los procesos de enseñanza y aprendizaje precedentes (Grinberg, 2012; Grinberg y Armella, 2018). Aprender a aprender es la declinación de esta propuesta de reconfiguración de la escuela: un proceso en el que el aprendizaje tiende a predominar sobre la enseñanza (Noguera Ramírez, 2012; Biesta, 2012).

Sin embargo, tal como señalan Young, M., Parra, G., y Macías, L. (2016), en la actualidad nos encontramos con una paradoja definida por la insistencia en la necesidad de formar a los estudiantes para la sociedad del conocimiento cuando muchas de esas mismas políticas sistemáticamente marginalizan el conocimiento. De este modo, advierten los autores, el énfasis recae sobre los aprendices, sus estilos de aprendizaje y los resultados medibles. En un contexto en el que la educación en general y la educación

secundaria en particular son puestas en cuestión y caracterizadas como anacrónicas e ineficientes, las políticas educativas asociadas a las tecnologías digitales suelen presentarse como verdaderas claves de una “revolución educativa”.

Decíamos al comienzo que esas políticas de inclusión digital transitan un recorrido que va de la ilusión al desencanto y de allí deviene descontento cotidiano de los docentes en las escuelas. Decíamos al comienzo que la puesta en marcha en los últimos años de una serie de políticas de inclusión digital se hace visible en estas escuelas bajo la forma de *sedimentación* (Armella, 2016). Y agregaremos, ahora, que la eficacia de muchas de esas iniciativas parece residir en la capacidad de las instituciones y de los sujetos de gestionarlas, lo que se ve profundamente asociado a sus condiciones y disponibilidad de recursos. En este sentido, el emplazamiento barrial de cada escuela se vuelve fundamental en tanto constituye una clave para el análisis de la puesta en acto de estas iniciativas ya que el espacio escolar queda sujeto a muchas de las problemáticas que se desarrollan cotidianamente en los territorios. Las realidades educativas de las escuelas a las que nos referimos tienen particularidades propias de las comunidades, por las características en su infraestructura y los servicios de los que disponen y, también, por los diferentes posicionamientos que los sujetos adoptan para producir estas realidades escolares en contextos de pobreza urbana. De modo que, en tanto políticas de inclusión socio-educativa, devienen en procesos de inclusión/exclusión (Corcini Lopes, 2009; Infante, 2010; Grinberg, 2015). En este sentido, una docente se refiere al proceso de inclusión de los estudiantes discutiendo dicha noción en el marco de la obligatoriedad del nivel secundario:

“En la escuela no te quiero decir la palabra inclusiva porque tengo mis problemas con eso. En el sentido de que me encanta la inclusión, pero a veces la usamos demasiado indiscriminadamente y parece que incluir es metemos todos en la misma bolsa. Y eso es justamente lo que me parece que nos pasa. Incluir en el sentido de que todos estén en la escuela, que la escuela sea obligatoria, que todos tengan que pasar por la escuela cuando en realidad sus familias no pasaron y demás. A mí me parece que tiene que ver con una inclusión que no da cuenta de cómo hacemos para que esa inclusión tenga sentido, para que sea significativa. Entonces, en la nueva escuela secundaria pienso y digo: genial, fantástico, yo quiero a todos los pibes en la escuela, pero ¿ahora qué hacemos?” (Docente de Literatura, Mujer, Escuela Secundaria Técnica del Partido de San Martín, octubre 2016).

“Pero ¿ahora qué hacemos?” se convierte en una fórmula recurrente entre docentes y directivos a la hora de referir a muchas de las políticas socio-educativas. Y deviene expresión del modo en que esas tales iniciativas cristalizan lógicas según las que la posibilidad de que funcionen pasa a depender de la auto-gestión y el voluntarismo de los sujetos (Grinberg, 2015). El interrogante planteado por la docente otorga densidad a la pregunta por la inclusión y marca la necesidad de analizar el modo en que es diseñada y también recibida en las instituciones. Utilizar esa noción indiscriminadamente, tal como ella misma advierte, nos permite pensar en una *inclusión excluyente* (Rivermar Pérez,

2012) que nombra una operación por la que las políticas de inclusión se vuelven eufemismo. Esto es, una inclusión que posiciona en circuitos escolares de baja calidad o que impide romper con las lógicas de pobreza que caracterizan a los hogares de procedencia. Finalmente, una “inclusión en una sociedad que los arrincona en los bordes” (Rivermar Pérez, 2012, p. 120). Así, tomar en cuenta seriamente el contexto supone, siguiendo a Braun A., Ball, S., Maguire, M. y Hoskins, K. (2011), reconocer que las políticas están siempre influenciadas por los factores específicos de cada escuela, lo que implica considerar las condiciones objetivas tanto como las dinámicas subjetivas, las condiciones materiales, estructurales y relacionales. Se hace necesario, de este modo, considerar a las políticas educativas como un compuesto de 1) regulaciones e imperativos, 2) principios, y 3) diversos niveles de esfuerzos, interpretaciones y traducciones (puesta en acto creativa) que se realizan en contextos materiales específicos y en relación con problemas particulares que se construyen localmente (Braun, *et al.*, 2011). De hecho, la escuela, con frecuencia, deviene un territorio inundado de políticas, iniciativas, procedimientos y estrategias que nunca existen independientemente ni son puestas en acto separadas unas de otras. En otro trabajo, señalábamos que la llegada de algunas de las políticas socio-educativas más significativas de la última década se caracterizó por la *irrupción* en la cotidianidad de la escuela (Armella, 2016), lo que provocó que los docentes sintieran que debían reinventarse de un día para otro. Como veremos, las políticas educativas ingresan a la escuela de manera intempestiva y, “como un alud”, van dejando sus marcas, sus sedimentos y es sobre esos materiales que los sujetos actúan y producen sus prácticas, enmarcadas siempre por las condiciones según el emplazamiento de las instituciones. Tal como señala una profesora de inglés en relación a las *netbooks* del Programa Conectar Igualdad:

“A mí me cayeron, me cayeron y bueno, por eso me empecé a desesperar por hacer un postítulo, algo que me ayudara un poco porque ya te digo yo para bajar un video de *Youtube*... en cambio un pibe te lo hace en un minuto” (Docente de Inglés, Mujer, Escuela Secundaria del Partido de San Martín, junio de 2016).

Aquí se expresa el modo en el que, para los docentes, las computadoras *caen* y ante ello se produce la desesperación. Ello es congruente con la fórmula *factor de saturación y potenciamiento masivo* (Piscitelli, 2010), es decir, a todos los estudiantes y docentes de todas las escuelas secundarias públicas de todo un país se les entregaron las computadoras simultáneamente. Según el autor, la hipótesis que orienta tal procedimiento es la de generar necesidad de capacitación entre quienes no utilizan ni conocen esas herramientas frente a su inminente llegada. Para los docentes entrevistados, las políticas educativas *llegan, caen encima* y que con eso se hace lo que se puede. Ese *alud* de recursos digitales generó ilusión no sólo en los estudiantes -que en muchos casos iban a tener por primera vez en sus vidas una computadora personal- sino

también en los adultos que esperaban con ansiedad su entrega, tal como lo refiere una docente:

“Me acuerdo cuando me llegó la mía, la *netbook*. Por un momento éramos Finlandia. Y yo también. Descreía que me la iban a entregar. (...) Es un desafío muy grande para mí, esto de incorporar tecnologías dentro del aula para mi materia. Pero bueno, le metí ganas” (Docente de Historia, Mujer, Escuela Secundaria del Partido de San Martín, abril de 2018).

La posibilidad de ser Finlandia se traduce en la expectativa de esta docente por la llegada de las computadoras y su potencial para el trabajo en el aula. En ese imaginario se encuentra, tal vez como expresión de los medios de comunicación o de los resultados de evaluaciones internacionales, ese país como símbolo de calidad e innovación educativa. Constituirse y ser Finlandia ante la implementación de una política educativa: en ese deseo se sucede el desafío y las ganas de afrontar nuevas formas de enseñar y hacer en las aulas. Hay, sin embargo, una lógica según la cual el tiempo de “implementación” o de llegada de la herramienta es de un apuro furioso y el acompañamiento de dichas iniciativas se desvanece: tan rápido como llegó se va. Tal como una docente de historia advertía entre risas y preocupación: “Ya para cuando aprendí a hacer algo con las net no quedaba ninguna!” (Docente de Historia, Mujer, Escuela Secundaria del Partido de San Martín, junio de 2016).

En ese mismo sentido, una docente de geografía relata que del “arsenal de *netbooks* que se entregaron sólo quedan unas pocas en uso. El resto se rompió, se las robaron o quedan en las casas, disponibles para otros usos”. Allí más que una saturación que potencia se trata de una invasión que languidece, que se recibe como se puede y en soledad, tal como dice la misma docente de inglés:

“Te encontrarás vos sola como docente y tenés que afrontar lo cotidiano como podés... Y de verdad que es duro. Aunque yo siempre hago lo mejor que puedo (...) ¿No te digo que hasta el mes pasado no teníamos director? Todo queda en manos de uno, ¿viste? La figura del referente técnico nunca funcionó. Entonces cada cosa nueva representa para uno la suma de otro laburo más extra... por ejemplo en mi escuela está en manos de un preceptor eso, que además tiene que hacer el laburo de preceptor con los docentes que se ausentan, con todo” (Docente de Inglés, Mujer, Escuela Secundaria del Partido de San Martín, junio de 2016).

Los docentes se encuentran solos y todo queda en sus manos, así afrontan el cotidiano como pueden, procurando hacer lo mejor aún a costa de una sobrecarga laboral y personal. Esa misma docente que se encuentra desbordada y sola señala la paradójica apelación en un *trabajo colaborativo* que en rigor no existe.

Muchas de las escuelas a las que nos acercamos no cuentan con salas de informática o a ellas les quedan algunas pocas computadoras que funcionan con las que, eventualmente, se puede trabajar. Específicamente, en una de las escuelas las terminales de internet nunca se terminaron de instalar y sus cables aún “cuelgan” de las paredes, el

módem que permitía tomar señal se quemó por la caída de un rayo. Ante ello el director consigue, luego de años de gestiones interminables, que la conectividad se garantice a través del municipio en convenio con empresas proveedoras de internet. Este servicio brinda conexión a la sala de informática y a la dirección solamente pero resulta que, como el mismo advierte, “ya no quedan máquinas! (risas)”. Este director, así como muchos directivos y docentes, expresa ilusión ante “una gran idea” por la posibilidad de pensar la inclusión digital en las aulas. Pero ante ello advierte una modalidad que destina tiempo, energía y dinero pero que, como dice, lo termina por hacer caer (o desaparecer):

“Es una pena porque era una gran idea que nunca se pudo implementar y mucha inversión. Fue una excelente iniciativa pero como tantas otras en Argentina la forma en que se aplica la termina por hacer caer... Los que diseñan las políticas de inclusión educativa van a tener que empezar a pensar cómo aplicarlas, porque si no es tiempo, energía y dinero del Estado tirado al tacho de la basura” (Director, Varón, Escuela del Partido de San Martín, abril de 2017).

Una “gran idea” al “tacho de basura”. Tal como señala Ball (1994), los políticos prefieren desarrollar políticas basadas en la ficción, esto es, en la mejor de las escuelas posibles. Y así una de las razones por las que estas políticas fracasan es porque con frecuencia no funcionan como está previsto ya que no consideran el contexto de la práctica y las tensiones que implica la ejecución de tales iniciativas. Los políticos prefieren “sus escuelas imaginarias, y después culpan a las escuelas y a los profesores cuando sus políticas no funcionan en el mundo ‘real’” (Ball, 1994, p. 33). Advertimos, entonces, un doble movimiento que por un lado obliga a los sujetos a auto-gestionar aquello que en definitiva es responsabilidad del Estado y por el otro, culpa a esos mismos actores por su mal funcionamiento o su fracaso.

A comienzos del ciclo lectivo 2018 circula en las escuelas información referida al lanzamiento de un nuevo plan de inclusión digital. Sin ninguna precisión al respecto varios directivos comentaban haber recibido mensajes acerca de la entrega de *tablets* a aquellos estudiantes que no habían recibido las *netbooks* de Conectar Igualdad. Finalmente se difunde una comunicación oficial sobre la puesta en marcha del Plan “Aprender conectados” que propone una estrategia de intervención asociada a la provisión de tecnologías digitales por escuela y no por estudiante. Asimismo enfatiza la introducción de conocimientos de robótica, la conectividad de las instituciones y la formación docente. Nuevamente, se inicia la instalación del piso tecnológico asociado al Plan que luego de algunas visitas queda detenido, sin conectividad en las escuelas. Con la promesa de tenerla en un futuro próximo.

Desencanto crítico de la (auto) gestión cotidiana

Tal como advertíamos, los docentes son señalados como los principales responsables de que las políticas funcionen y eso ocurre, fundamentalmente, porque el Estado cambia los términos del gobierno y se presenta como un articulador que busca el compromiso y el

impulso de los individuos para garantizar la educación. Los docentes deben reinventarse en un cotidiano, muchas veces, desbordado pero dispuestos a trabajar con lo que hay para lograr al go de esa inclusión. En este sentido dos docentes señalaban:

“Se trabaja con lo que hay disponible. En todo sentido, literal y metafóricamente. Si hay tres *netbooks* porque el resto se rompió, hacemos grupos. Si no hay ninguna sana, usamos los celulares de ellos. Si no tienen ganas de trabajar, inventamos algún juego... No queda otra” (Docente de Geografía, Mujer, Escuela Secundaria del Partido de San Martín, junio de 2016).

“Uno se acomoda, hay que arreglarse con lo que hay. Lo que hicimos en esta escuela fue acondicionar un viejo carrito de hierro con ruedas que apodamos carrito de emergencia y ahí guardamos algunas *net* que funcionan y nos sirven para trabajar en el aula. Hay que ver si está disponible, claro! (Risas)” (Docente de Literatura, Mujer, Escuela Secundaria del Partido de San Martín, mayo de 2017).

Estas formas de regulación cotidiana declinan en un compromiso de los sujetos de trabajar con lo que hay disponible e incluso apelando a su creatividad por salir de la emergencia armando carritos de hierro. Así, los docentes pasan de esa primera y fugaz ilusión, hacia un hacer cotidiano cargado de obstáculos y luego al desencanto del día a día:

“Es muy triste lo que pasó (...) Fue de la ilusión al desencanto. Yo la vi funcionar poquito. Hasta casi desaparecer. (...) A mí me generó una contradicción muy grande. La verdad es que se pudo hacer poco. Me quedó un sabor amargo. Sinceramente. Y hoy es lo que hay. (...) Vi muchas falencias. Del mantenimiento. (...) Creo que es el docente el primero que tiene que proponer. Estaría bueno pensar qué cosas puede el profe para decirle a los estudiantes (...) Por eso digo que fue un poco de desencanto. Me parece una pena muy grande esto que dejó” (Docente de Historia, Mujer, Escuela Secundaria del Partido de San Martín, abril de 2018).

El desencanto desde esta perspectiva se cristaliza en el *no funcionó, no hubo mantenimiento, desapareció*. Entre la ilusión y el deseo de ser Finlandia, y la contradicción y el desencanto se dirime la mirada de quien, como veremos, pone en sí misma una cuota importante de responsabilidad. De hecho, ello es el efecto de la gubernamentalidad (Foucault, 1991) actual que produce una forma de gobierno que traslada la responsabilidad hacia los individuos en busca de una mayor eficiencia. Esfuerzo, emprendedurismo y voluntarismo aparecen, así, como valores centrales que aseguran eficientes modos de educar a la población. Desde este discurso, la educación es planteada en términos de elección racional del individuo, el sujeto que educa o el que es educado es competente y piensa en términos de costos-beneficios-riesgos para actuar. Un individuo libre, capaz de actuar de manera perfectamente racional. Es decir, se es libre para educar o no educar, educarse o no educarse. Por tanto también lo es quien busca innovar en sus clases o decide no hacerlo, en cuyo caso, será, posiblemente, acusado de resistirse al cambio. En este sentido la misma docente señala:

“No traen. Yo ya no lo veo más esto de que traigan. Yo los veía. Con la mochilita y la computadora y la sacaban. Hago el chiste de Finlandia pero era, viste, realmente

era. Yo fue poco lo que pude hacer, por lo menos yo. Para mí era algo buenísimo. Yo hice el curso de Conectar Igualdad me acuerdo. Un poco tarde. Seguramente fue error mío, en su momento no lo hice cuando me entregaron la computadora” (Docente de Historia, Mujer, Escuela Secundaria del Partido de San Martín, abril de 2018).

El desencanto toma la forma de la (auto) responsabilidad como se trasluce en las palabras de esta docente. Sin embargo, se trata de una forma de gobierno que interpela en tanto que sujetos de responsabilidad, autónomos y libres de elección. La docente carga contra sí cuando dice “fue poco lo que pude hacer, por lo menos yo”, “fue error mío”. El gobierno se vuelve autogobierno y autorregulación de sujetos responsables que dicen no saber manejar las herramientas, no haber hecho lo suficiente e incluso ubican como responsabilidad propia los desfases entre la introducción de la tecnología y las propuestas que pueden hacer:

“Teníamos aviones cada uno! De ese momento hasta que hice el curso pasó un año y medio. Esa brecha en la que yo tenía una Ferrari pero no tenía cómo... no sé... manejarla. Esos desfases.... Creo que la iniciativa la tiene que tener el profe. Yo creo que si había propuesta de un profe, tenía que funcionar. ¿Cómo no va a funcionar? Si ellos viven con la pantalla. (...) Cuando tuve la posibilidad de pensar qué cosas hacer con la compu ya era medio tarde. Porque ya los pibes no la tenían. Tenía un curso que la mitad tenía la compu, la otra mitad no” (Docente de Historia, Mujer, Escuela Secundaria del Partido de San Martín, abril de 2018).

Tener una Ferrari y no saber cómo manejarla es la forma a partir de la cual nuevamente la ilusión se transforma y sobreviene el desencanto. Llegar tarde a pensar qué hacer con la Ferrari es el principal cuestionamiento de la docente a sí misma. Tal como venimos sosteniendo, es desde allí que se entiende que estos procesos involucran reconfiguraciones políticas. Es decir, nuevos mecanismos se configuran para gobernar a distancia las acciones de un conjunto de la población y de un puñado de instituciones a través de una autonomía regulada. El Estado, siguiendo a Foucault (1988), ahorra energía ya que se sirve de los propios sujetos para llevar adelante un gobierno al parecer más eficaz. Esta nueva configuración del gobierno que se sirve de los propios individuos exige a su vez transformación de las subjetividades en relación con su autogobierno. Es decir, exige que los docentes sean todopoderosos, versátiles y pragmáticos en la incorporación de herramientas que prometen potenciar sus prácticas. Y es así donde la ficción supera la realidad, tal como lo plantea un docente:

“Me parece ficticia la idea de bueno... `incorporamos la tecnología`. Claro, como los chicos usan Internet y nosotros también, usamos whatsapp, todo. Ah bueno, están educados de una manera increíble. No. Me parece que nosotros los adultos somos cada vez más... eh... menos informados, más distraídos y menos concentrados con todas estas nuevas tecnologías y los chicos necesariamente porque sepan usar una computadora no quiere decir que sepan manejarla y que todo ese conocimiento infinito que existe en Internet les sirva para algo... no, es una especie de mar de información en el cual se pierden los jóvenes y nos perdemos nosotros” (Docente

de Historia, Varón, Escuela Secundaria Técnica del Partido de San Martín, octubre 2016).

El desencantamiento deviene crítica de la introducción de la tecnología orientada por una lógica tecnocrática que no prevé posibles sentidos articuladores de las tareas escolares ni la formación adecuada para los docentes que deben utilizarla. Nuevamente, se sucede acá la paradójica necesidad de formar a los estudiantes para una sociedad que margina el conocimiento de la enseñanza (Young *et al.*, 2016) o cuyo eje está puesto en los medios más que en el contenido. Sin embargo advertimos que en esos descontentos subyacen otros procesos que escapan a esas formas de gobierno. En las comunidades hay, decía Foucault (2006), un aspecto de *contrasociedad*. Así vemos el modo en que ese malestar docente se transforma en crítica: allí es donde los discursos desencantados de los docentes apuntan contra ese gobierno que se desresponsabiliza y los señala como carentes de formación, justamente a través de demanda de preparación para la implementación de una política:

“En ese momento me hubiese encantado que tres meses antes nos pudieran convocar y decir ¿saben qué? vamos a prepararnos porque se viene algo que está muy bueno y que tenemos que aprovechar, queremos incorporar esta tecnología. Y tenemos una plataforma y si tenemos que tener red. Tenemos que aprovecharlo. Debemos aprovecharlo. Yo no tuve ningún directivo que me dijo eso. Ninguno. Y si no quedaba delimitado en el profe de tecnología. Viste. Era como el gurú. Tengo un problema... y el tipo viste `anda a hacer un curso, metete en un tutorial'...” (Docente de Historia, Mujer, Escuela Secundaria del Partido de San Martín, abril de 2018).

La profesora demanda preparación para hacer de la incorporación de la tecnología una herramienta que potencie las clases y solicita, también, la infraestructura necesaria para hacerlo, el aprovechamiento de los recursos. La crítica de los docentes se perfila, entonces, a través del desencanto, advirtiendo que el Estado gobierna desligándose de las mismas acciones que formula: reclaman una política educativa integral que procure solucionar los problemas con participación de todos los actores pero no bajo la lógica del emprendedurismo y el voluntarismo de los sujetos. Sino de una política educativa que garantice estructuralmente las condiciones para que las escuelas puedan ocuparse de la enseñanza y del aprendizaje. En este sentido uno de los docentes entrevistados enfatiza:

“Para mí la solución tiene que venir del Estado, de una política educativa. No puede partir de un individuo, o de un grupo docente de una escuela... ¿Qué podemos hacer? Bueno, solucionar el problema de un curso y hasta por ahí nomás. Pero tiene que haber una política educativa de fondo (...). Tiene que ser algo participativo pero participativo real, o sea, con el tiempo de debate, con suspensión de clases. Porque uno no puede estar dando clases y al mismo tiempo una asamblea de docentes y que el sindicato y todo al mismo tiempo, no podés. Entonces, tiene que haber realmente un momento donde digamos: ‘Bueno, está bien, vamos a transformar la educación, porque más o menos todos coincidimos que esto así sigue reproduciendo lo mismo’ (...) Para mí tendría que haber un parate. No sé, de 6 meses. Ustedes de la universidad, con sus propuestas, los docentes que algo tenemos para decir, seguramente; los sindicatos, los políticos, los padres, la

comunidad. Pelearse un poco ahí... y bueno, que surja algo nuevo. Y nuevo para mí tiene que ser nuevo. O sea, desde los edificios, hasta estar encerrado en un aula, no sé, me parece que hay cosas que son obsoletas. (Docente de Historia, Varón, Escuela Secundaria Técnica del Partido de San Martín, octubre 2016).

Nos encontramos, así, con un desencantamiento fundado en la crítica y a la vez en la producción de nuevas posibilidades ante situaciones que, dicen, son obsoletas. Hay discursos que producen la posibilidad de repensar los modos de la escolaridad secundaria en un presente que más que soluciones mágicas reclama una reflexión profunda sobre la enseñanza que no quede reducida a la lógica de la urgencia o la inmediatez y que no desconozca a quienes son destinatarios directos de las políticas educativas, tal como relata este docente:

“La política de entrega de las netbooks, generó un caos en las escuelas. (...) ¿Cómo me entregaron a mí la netbook? ‘¡Profe! Llegó esto para usted’. Cuando estábamos yéndonos, diez y media de la noche: ‘Profe, para usted, firmeme acá, que acá tiene esto que mandó el gobierno’ Así. A los chicos se lo entregaron así. No estaban los serv... los benditos servidores que se rompían. Nunca tuvimos. En esa escuela, ni hasta el día de hoy -están acá algunos de los chicos- nunca tuvieron acceso a Internet. La capacitación de los docentes fue nula. Yo, bueno, he tenido la suerte de que algunas cosas en computadora manejo. Por mi propia cuenta, por suerte, no sé qué. Entonces, bueno, más o menos, la he podido utilizar para pasar algún video. Pero el tema es que no está siendo utilizada, ni hasta el día de hoy, digamos, como una herramienta educativa. Nada. (...) Es un caos. Total. Entonces me parece a mí que... me parece que es inviable eso. (Docente de Historia, Varón, Escuela Secundaria Técnica del Partido de San Martín, octubre 2016).

La inviabilidad para este docente es producto de políticas que se llevan adelante sin generar condiciones mínimas de recepción y uso y que, por el contrario, producen caos en la dinámica escolar. Sin aviso, sin capacitación, sin internet. Sin más, la computadora ha sido entregada. Ante ello caos, incertidumbre, perplejidad. Estos sentidos se construyen a partir de un malestar generado por una forma de gobierno que, en principio, los desconoce y luego los culpabiliza y se desresponsabiliza. Sin embargo, son esos mismos docentes quienes además de ocuparse de las tareas vinculadas a su función garantizan que el espacio escolar pueda recibir y contener a sus estudiantes. En rigor, los docentes son los “culpables” de que las escuelas permanezcan en pie, sosteniéndolas y mejorándolas cada día. En esta tensión entre las ilusiones, los desencantos y las críticas a unas formas de gobierno basada en el compromiso y la auto-gestión de los sujetos es que hay que instalarse para describir y analizar las realidades escolares. Esa cotidianeidad que se hace con lo que no hay, como se puede o, tal como lo decía una profesora, *haciendo malabares*. La figura del malabarista (Grinberg, 2015) se delinea aquí como un arte, una sutil sabiduría que pone en juego piezas complejas a través de una serie de estrategias que permiten sostener la tarea cotidiana allí donde sólo quedan los que están. En este sentido, los docentes hacen mucho con poco. Y a ese poco que suele caracterizar el descontento de la realidad, le suceden el dolor, la lucha y las insistencias por las

esperanzas. Esos desencantos contienen búsquedas, luchas, defensas de los derechos propios y de las de sus estudiantes que viven en contextos sumamente difíciles. Nos referimos a críticas y descontentos que, a la vez, contienen deseos, tal como sugiere otra profesora:

“Quiero ver docentes comprometidos, que vayan porque aman. Quiero ver una escuela bien equipada, pero no bien equipada con esto tecnológico, sino bien equipada que no se le caiga un cacho de techo, que no le entre humedad, que no estemos izando la bandera y pase una rata del tamaño de mi perro. Me gustaría ver más escuelas con comedores (...) Y sueño con una escuela, obviamente mucho mejor, mucho más comprometida. Yo siempre sueño para mejor. (...) si pienso que voy a tener una escuela destruida ya me tengo que poner una verdulería” (Docente de Geografía, Mujer, Escuela Secundaria del Partido de San Martín, 4 de octubre 2016).

Sin duda, esos sueños y esos “quiero” de esta docente y de tantos otros se constituyen en relación a las condiciones de existencia en las escuelas. De hecho, para Deleuze (1986), el ejercicio del poder se funda en el deseo -“el poder es una afección del deseo” (Deleuze, 2009, p. 183)- y es primordial, también, porque destituye el orden, resiste las formas establecidas de recuperación de goce y sus modos de distribución. Son deseos que se ligan a las condiciones de aprendizaje y enseñanza en las que están los estudiantes y los docentes, son deseos que desobedecen, son sueños que manifiestan, son búsquedas e intentos por pensar y hacer otros posibles. Son deseos, desde esta perspectiva, que conllevan las líneas de fuga (Deleuze, 2009) mediante la afectividad que expresan los docentes en la puesta en acto y en las formas que encuentran para incluir cotidianamente a los jóvenes. Son aquellos deseos de los docentes que se producen en condiciones determinadas y que insisten para que ellas puedan ser cambiadas. Son esas afirmaciones que se traducen en puestas en acto y que construyen, a pesar de todas las dificultades y contradicciones relatadas, múltiples potencias. Allí es donde producen múltiples posibilidades. O como dijo la docente, múltiples utopías.

Comentarios finales

En este artículo hemos desarrollado y discutido las tensiones entre las políticas educativas que procuran dar respuesta a la inclusión digital reduciendo las brechas existentes tanto en lo que refiere al acceso como a los tipos de uso, y su puesta en acto que toma la forma de “un alud” generando caos en las dinámicas escolares de acuerdo a los sentidos que docentes construyen en el cotidiano escolar.

Estas respuestas otorgan algunas pistas para pensar las formas en que, desde el nivel micropolítico, se *hace escuela* en el día a día. Así, observamos prácticas y dinámicas que se producen ante la iniciativa de los individuos y con la gestión de los recursos escasos, cotidianeidad que es sostenida por quienes enfrentan la tarea de enseñar en condiciones altamente inestables y materialmente precarias en las que, como vimos, la alegría, la ilusión, pero también el dolor, el desencanto, el descontento y la crítica son algunas de las

sensaciones que viven y con las cuales los docentes desarrollan sus tareas en el día a día. Ante esas afecciones nos encontramos con sujetos activos, pensantes, dispuestos a hacer, que insisten ante esas realidades, que sacan fuerzas de donde no las tienen, que hacen con lo que no hay.

En el proceso algunos de los resultados centrales que hallamos en relación con los sentidos que construyen los docentes en torno a la inclusión digital se configuran a partir de tres lugares que se tensionan pero a la vez confluyen ante esas realidades de la escolaridad secundaria en contextos de pobreza urbana.

Un primer cuerpo se articula a partir del interrogante acerca de la noción misma de inclusión cristalizado en el “¿Y ahora qué?” a partir del cual se evidencia que la inclusión educativa y digital, para los docentes, es el piso y no el techo en relación a la calidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Tal como señalaba uno de los directores entrevistados, una buena idea tirada al tacho de basura por la forma de implementación, por el poco acompañamiento y sostenimiento de estrategias de formación.

En segundo lugar, aquellos sentidos que dan cuenta de la soledad con la que viven su tarea y cómo ésta declina en una (auto)responsabilización: trabajan con lo que hay disponible e incluso apelan a su creatividad para salir de la emergencia. En ese hacer cotidiano cargado de obstáculos lo que no sale del modo previsto es pensado como producto de la propia falta de conocimientos. No sólo la sociedad culpabiliza a los docentes sino que ellos mismos, con frecuencia, se asumen responsables de procesos ajenos que terminan sin funcionar.

Por último, encontramos deseos y expectativas de los docentes que se abren como posibilidades. Quizás, no necesariamente de ser Finlandia porque se analiza y se sabe el contexto donde se trabaja, pero sí en ese imaginario se encuentran los desafíos y las ganas de afrontar nuevas formas de enseñar, de aprender y de hacer en las aulas.

Ante políticas educativas que “bajan” como un alud y que generan caos e incertidumbre, hay docentes que cuestionan y demandan tiempo y oportunidad para pensar, y analizar detenidamente los caminos para hacer una inclusión que sea verdaderamente posible.

Notas

¹ Esta expresión fue utilizada por una docente de geografía en una entrevista realizada en 2016 en la que refería al modo en que, con frecuencia, llegan a las escuelas las políticas socio-educativas.

² Se realizaron entrevistas a veintidós docentes de escuelas secundarias según criterios de georreferencia y en función de un índice de vulnerabilidad socio geográfico de las escuelas en las que trabajan.

³ El taller se realiza desde 2008 a la actualidad, una vez por semana, con estudiantes del nivel secundario de entre 12 y 19 años de una escuela que se sitúa a pocas cuadras de dos villas miserias del Área Metropolitana de Buenos Aires y que en cada año se finaliza con la producción de cortos documentales que problematizan sus realidades.

⁴ La brecha digital refiere a la diferenciación en el acceso y uso de las tecnologías de la información y de la comunicación de acuerdo al sector socio-económico (Dussel, 2011).

⁵ Convertido en 2015 en el Plan Nacional de Inclusión Digital Educativa (Res. CFE 244/15).

⁶ <https://www.argentina.gob.ar/educacion/aprender-conectados>

Bibliografía

- Armella, J. (2016) Conectar igualdad: o la irrupción de las netbooks en la escuela. *La Trama de la Comunicación*, v. 20, n. 1, pp. 197-215. Recuperado de <https://latrama.fcpolit.unr.edu.ar/index.php/trama/article/view/570>
- Ball, J. (1994) *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Buenos Aires: Paidós.
- Ball, J., Maguire, M., Braum, A., Hoskins, K., y Perryman, J. (2012) *How schools do Policy. Policy enactments in secondary schools*. New York: Routledge.
- Barthes, R. (1981) *Mitologías*. México: Siglo XXI.
- Benítez Larghi, S. (2013) Los sentidos de las políticas públicas tendientes a la universalización del acceso a las tecnologías digitales: el caso del Programa Conectar Igualdad. *Cuestiones de Sociología*, pp. 1-3. Recuperado de <https://www.cuestionessociologia.fahce.unlp.edu.ar/article/view/CSn09a17/4533>
- Biesta, G. (2012) Giving Teaching Back to Education: Responding to the Disappearance of the Teacher. *Phenomenology & Practice*, v. 6, pp. 35-49. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/312388592_Giving_Teaching_Back_to_Education_Responding_to_the_Disappearance_of_the_Teacher
- Braun, A., Ball, S., Maguire, M. y Hoskins, K. (2011) Taking context seriously: towards explaining policy enactments in the secondary school. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, v.32, 4, pp. 585-596. Doi: 10.1080/01596306.2011.601555
- Corcini Lopes, M. (2009) Inclusao como práctica política de governamentalidade. En Corcini Lopes, M. y Hattge, M. *Inclusao escolar: conjunto de práticas que governam*. Belo Horizonte: Auténtica.
- Deleuze, G. (1986) *Nietzsche y la filosofía*. España: Anagrama.
- Deleuze, G. (1994) *Lógica del sentido*. Barcelona: Paidós.
- Deleuze, G. (2009) Deseo y placer. En Foucault M. (2009) *El Yo minimalista y otras conversaciones*. (pp. 181-190). Buenos Aires: La marca.
- Deleuze, G. (2014) *El poder. Curso sobre Foucault*. Buenos aires: Cactus.
- Díaz Barriga, A. y Inclán Espinosa, C. (2001) El docente en las reformas educativas: sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 25, pp. 17-41. Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/986>
- Dussel, I. (2011) *Aprender y enseñar en la cultura digital. Documento Básico del VII Foro Latinoamericano de Educación*. Buenos Aires: Santillana.
- Foucault, M. (1988) El sujeto y el poder. En Dreyfus, H. L. y Rabinow, P. (1988) *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica* (pp.227-242). México: UNAM.
- Foucault, M. (1991) La Gubernamentalidad. En AA.VV. (1991) *Espacios de Poder* (pp. 9-26). Madrid: La Piqueta.
- Foucault, M. (2006) *Seguridad, territorio, población*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2012) *El poder, una bestia magnífica. Sobre el poder, la prisión y la vida*. Argentina: Siglo Veintiuno editores.
- Grinberg, S. (2006) Gubernamentalidad, vida escolar y violencia en emplazamientos urbanos marginales. *Claroscuro, Revista del Centro de Estudios sobre Diversidad Cultural*, Año V, Nº 5, pp. 173-194. Recuperado de <https://rehip.unr.edu.ar/handle/2133/12373>

- Grinberg, S. (2011) Territories of schooling and schooling territories in contexts of extreme urban poverty in Argentina: between management and abjection. *Emotion, Space and Society*, v. 4, n. 3, p. 60-71.
Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1755458611000028>
- Grinberg, S. (2012) Escuela, producción audiovisual y subjetivación en contextos de extrema pobreza urbana. Notas de banalidad cotidiana. *Polifonías, Año 1, Nº 1*, pp. 75-94. Recuperado de <http://www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/sites/www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/files/site/6%20-%20Grinberg.pdf>
- Grinberg, S. (2015) El gobierno de sí recargado: educación, pedagogía y gubernamentalidad en las sociedades de gerenciamiento. *Textura, Canoas*, v. 17, n. 34, pp. 10-31. Recuperado de <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/1474>
- Grinberg, S. y Armella, J. (2018) Gestión del *self* y pedagogías uno a uno: espacio-tiempo dislocados en la era del gerenciamiento. *Aberto*, Brasíla, v. 31, n. 101, pp. 43-61. Recuperado de <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/3504>
- Infante Jaras, M. y Matus, C. (2009) Policies and practices of diversity. Reimagining possibilities for new discourses. *Disability & Society*, 24(4), pp. 437- 445. Doi: 10.1080/09687590902879049
- Infante, M. (2010) Desafíos a la Formación Docente: Inclusión Educativa. *Estudios Pedagógicos XXXVI*, Nº 1, pp. 287-297. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052010000100016
- Ley Nacional de Educación Nº 26.206 (2006). Boletín Oficial, República Argentina, 6 de Febrero de 2007.
- Maggio, M. (2012) *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes de alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. Plan Aprender Conectados (Decreto 386/2018). Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/educacion/aprender-conectados>
- Miranda, E. (2011) Una caja de herramientas para el análisis de la trayectoria de la política educativa. La perspectiva de los ciclos de la política (Policy Cycle Approach). En Miranda, E. & Paciulli Bryan, N. (Re.) *Pensar la Educación Pública. Aporte desde Argentina y Brasil* (pp. 105-126). Córdoba, Argentina: Editorial FFYH-UNC.
- Negroponte, N. (1995) *Ser digital*. México: Océano.
- Noguera Ramírez, C. E. (2012) *El gobierno pedagógico. Del arte de educar a las tradiciones pedagógicas*. Bogotá: Siglo del hombre.
- Piscitelli, A. (2010) *1@1. Derivas en la educación digital*. Buenos Aires: Santillana.
- Rivermar Pérez, M. L. (2012) En un porvenir incierto. La transición a la adultez entre jóvenes de un municipio de la Sierra Norte de Puebla, México. *Norteamérica*, Año 7, Número 1, pp. 99-124. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-35502012000100004
- UNESCO (2005) *Hacia las sociedades del conocimiento*. París: UNESCO.
- Young, M., Parra, G., y Macias, L. (2016) El futuro de la educación en una sociedad del conocimiento: el argumento radical en defensa de un currículo centrado en materias. *Pedagogía y Saberes*, V. 45, pp. 79-88. Recuperado de <https://doi.org/10.17227/01212494.45pys79.88>