

**COLECCIÓN**

# **DOCUMENTOS DE TRABAJO**

**Estudios etnográficos de las políticas educativas y el conocimiento local desde una socioantropología relacional. El Conectar Igualdad**

**Doctorado en Estudios Sociales de América Latina  
con línea de investigación en Socio-antropología de la Educación**

**Noelia Verdún**

Editorial CEA ▶ ISSN 2362-440X / Año 6. Número 15





Colección Documentos de Trabajo

## **Estudios etnográficos de las políticas educativas y el conocimiento local desde una socioantropología relacional. El Conectar Igualdad**

Doctorado en Estudios Sociales de América Latina con línea de investigación en Socio-antropología de la Educación  
nverdun@unrn.edu.ar

Noelia Verdún



Universidad  
Nacional  
de Córdoba

## **Universidad Nacional de Córdoba**

Rector: Mgter. Jhon Boretto

Decana de Facultad de Ciencias Sociales: Mgter. María Inés Peralta

## **Editorial del Centro de Estudios Avanzados**

Centro de Estudios Avanzados, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Córdoba,  
Av. Vélez Sarsfield 153, 5000, Córdoba, Argentina

Director: Marcelo Casarin

Coordinación Ejecutiva: Alicia Servetto

Coordinación Editorial: Mariú Biain

## **Comité Académico de la Editorial**

Magdalena Doyle

Vanessa Garbero

Bruno Ribotta

Darío Sandrone

Coordinadora Académica del CEA-FCS: Alejandra Martin

Coordinadora de Investigación del CEA-FCS: Marcela Rosales

Asesora externa: María Teresa Dalmasso

Cuidado de edición: Mariú Biain

Diagramación de Colección: Lorena Díaz

Diagramación de este libro: Fernando Félix Ferreyra

Responsable de contenido web: Diego Solís

© Centro de Estudios Avanzados, 2023

Esta publicación cuenta con el apoyo del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet) y del Programa PERHID/Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), a partir de dos becas doctorales con lugar de trabajo en la Universidad Nacional de Río Negro. El texto corresponde a un documento de trabajo presentado en el programa de estudios con línea Socio-antropología de la Educación del Centro de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Córdoba.



Atribución-NoComercial-  
SinDerivadas 2.5 Argentina

## Introducción

Se realiza una aproximación a los sentidos, significados y algunos aspectos de prácticas pedagógicas de docentes a partir de la apropiación del Programa Conectar Igualdad en una escuela con modalidad especial de la localidad cordillerana de la Patagonia Norte, provincia de Río Negro.

Las oportunidades teórico metodológicas que articulan la perspectiva etnográfica de esta investigación se constituyen desde una socioantropología *relacional* (Achilli, 2005), para un análisis a escala cotidiana de la política educativa a partir de los sentidos y significaciones sociales que construyen las y los locales en la escuela. La escuela rionegrina analizada se encuentra atravesando un giro normativo sustancial de la educación especial, en tanto que se trata de la búsqueda por dejar de ser un subsistema al interior del sistema educativo para poder constituirse como modalidad educativa transversalmente en los niveles inicial, primaria y secundaria. Analizaremos el pleno auge de dos políticas públicas al momento de realizar nuestro estudio, pero con énfasis en el Programa Conectar Igualdad. Se trata de una etnografía de los procesos de apropiación subjetiva –en este caso de saberes magisteriales (Achilli, 2009)– respecto del acceso, la inclusión social y educativa de las niñas, los niños y adolescentes en los años 2012-2013 en proceso de implementación del Conectar Igualdad. El interrogante mayor que guía la investigación tiene el interés por conocer ¿cómo ocurren los procesos de apropiación de las tecnologías para la accesibilidad y la inclusión educativa de estudiantes por parte de docentes de la escuela? En el conjunto de otros interrogantes interesa saber ¿qué saberes docentes se *están* construyendo sobre la incorporación de las TIC en la enseñanza conducentes a procesos de accesibilidad e inclusión educativa de estudiantes con retos múltiples? ¿Qué significan las y los docentes en torno a lo prioritario sobre el PCI para su labor cotidiana? ¿Cuáles son los sentidos y significados que se otorgan a los desafíos, logros, rupturas en relación a la accesibilidad y la inclusión educativa a partir de la inclusión de TIC en la cotidianeidad escolar? Interesa documentar dichos aspectos relacionados con lo espacio-temporal del trabajo docente cotidiano para los procesos de apropiación técnico-pedagógica de las TIC devenido de concepciones subjetivas. ¿Cómo ocurre la construcción de los sentidos subjetivos del tiempo de los particulares en la cotidianeidad escolar? ¿Cómo es significada la política pública en el marco de las condiciones objetivas de lo escolar a partir de la relación con otros factores que se ponen en juego? Desde hace unos años interesa conocer la materialización simbólico-práctica de las políticas educativas sobre TIC desde sus procesos de apropiación (Verdún, 2009, 2011, 2014a y 2014b) entreverando sus discursos, normativas, prescripciones pero con foco en los sentidos, significaciones sociales y praxis que emergen desde la cotidianeidad escolar desde donde la vivencian los sujetos. Por tanto interpelando cualquier perspectiva evolucionista y lineal de las políticas públicas, el estudio busca analizar desde un enfoque dialéctico la dimensión temporal de las construcciones subjetivas de saberes docentes en la cotidianeidad escolar lo que refleja el transcurrir de los tiempos de una política educativa en su dimensión práctica.

## Notas sobre los procesos de universalización de las TIC en la educación pública argentina

La etnografía sobre los *procesos de apropiación, accesibilidad, inclusión social y educativa con TIC en la escuela con modalidad especial* realizada en 2012-2013 (Verdún, Pérez y González, 2013) se enmarca en el contexto de implementación de la política educativa nacional, Programa Conectar

Igualdad (PCI), relacionada con la distribución de equipamiento tecnológico y recursos didácticos digitales para estudiantes y profesores de las escuelas de gestión pública (Educación Secundaria, Especial, Técnico Profesional e Institutos de Formación Docente).

La puesta en marcha del PCI implicó dotar a cada institución educativa de nueva infraestructura a través de la instalación de un « piso tecnológico » que promoviera el acceso a la *intranet* escolar mediante servidores, avances en el acceso a internet, así como la entrega de una computadora por estudiante para uso escolar y domiciliario con efectos en los usos y apropiaciones familiares de amplios sectores populares (Lago-Martínez, 2012; Benítez, Lemus y Lascano, 2014; Verdún, 2014a, 2014b; Verdún, Fourés, Capuano y Aguiar, 2014; Díaz, 2015). En otros estudios cualitativos (Verdún, Fourés, Capuano y Aguiar, 2014: 111 y Verdún, 2016) se describe la situación de revista sobre el servicio a internet por parte de las escuelas de la Patagonia Norte. Se demuestra cómo se materializa localmente y qué actores del sector privado, asociativo y cooperativo posibilitan o no un impacto en este acceso –en urbes y ruralidades– con directa relación a la complejidad de tipos de voluntades, marcos legales, presupuestos e instrumentación de las políticas públicas a escala nacional, provincia y local. Una investigación cualitativa realizada en escuelas secundarias urbanas, periurbanas y rurales de la Norpatagonia, analiza las múltiples concepciones docentes recurrentes que orientan las prácticas de enseñanza con tecnologías digitales en el aula del nivel secundario de la Norpatagonia durante el primer y segundo año de implementación del Conectar Igualdad en 21 instituciones educativas (véase Aguiar, Verdún, Capuano, Silin, Aristimuño, 2014). Respecto a la relación «enseñanza e Internet» denota cómo aún con las condiciones de mejor acceso, las y los docentes ponen en juego diversas estrategias para sus prácticas de enseñanza que necesariamente no tienen que ver con la permanente conectividad en las aulas sino desde un conjunto de decisiones y criterios que buscan incorporar la multimodalidad y el lenguaje de nuevas alfabetizaciones con materiales didácticos de la política educativa (Verdún y Gutiérrez, 2014; Aguiar, Verdún, Capuano, Silin, Aristimuño, 2014).

El carácter cada vez menos excepcional de las decisiones docentes para incluir TIC y múltiples lenguajes se hace presente de un modo ineludible por el impacto de las políticas en el sistema de profesionalización docente continua. Sin embargo, sostenemos que cuando dichas agendas educativas dejan de ser prioridad, en tanto políticas de Estado alientan a la fragilidad de los saberes docentes construidos institucional y colectivamente.

La implementación del PCI en las escuelas demuestra tensiones y disputas sobre el uso de celulares (Lago-Martínez, 2012: 6 y Piracón, 2012) concebido como un factor de «desenfoque de clase», sin embargo, en otras situaciones han sido incluidos para la enseñanza y los aprendizajes de jóvenes estudiantes (Castro, Troiano y Rodríguez, 2012). Se identificaron experiencias en escuelas secundarias donde se habilitan espacios con conectividad (biblioteca, sala de informática, Sala de Usos Múltiples –SUM–, espacios de descanso, etc.) para uso de los estudiantes en sus tiempos libres o de contraturno donde puedan organizarse para prácticas de consulta escolar, búsqueda de documentos, tareas de organización escolar, prácticas de lectura, el juego, producción de radios escolares, cine, comunicación con conocidos, amistades y familiares (Verdún, 2014b: 9). Con el Conectar Igualdad muchas de las prácticas de aprendizaje rebasan el espacio del aula y de los tiempos de cada turno en tanto que en el cotidiano escolar las y los jóvenes se apropian socialmente cuando estos son habilitados por las escuelas (Verdún, 2014b: 11).

Al analizar documentación oficial y de monitoreos del Conectar Igualdad (AA.VV., 2011 y AA.VV., 2015), se constata que los horizontes políticos federales, legales y presupuestarios de estas políticas públicas<sup>1</sup> relacionadas con el equipamiento tecnológico, formación docente y materiales didácticos digitales para el nivel inicial, primario, secundario, técnico-profesional y supe-

---

<sup>1</sup> En esos años Argentina se incorporaba progresivamente con un 6% del PIB nacional en educación (año 2010) junto con Brasil para la región de América Latina (véase documento de Coordinación General de Estudio de Costos del Sistema Educativo (CGECSE).

rior, forman parte de los antecedentes tendientes a la universalización desde el año 2003 hasta el 2015. Se reconocen estas políticas públicas de carácter continuo e interministerial –de un modo inédito en Argentina– que comienza con el impulso federal del Portal Educ.ar seguido de un conjunto de planes y programas tales como: PIIIE, FOPIIE, PROMSE, PROMEDU I, PROMEDU II, PROMER, Canal Encuentro, PC Modelo 1-1, PCI, la especialización docente en TIC desde el INFoD, Plan de Inclusión Educativa. Cada plan o programa estuvo incluido en una trama más amplia de otras políticas educativas y sociales a escala nacional, como por ejemplo, el Plan Mejora Institucional (PMI), el Plan Nacional de Formación Docente Permanente y Nuestra Escuela con énfasis en las trayectorias educativas. Así mismo el Programa Conectar Igualdad sumaría otra particularidad ya existente en los programas nacionales que le antecedian (PIIE, FOPPIE, PROMEDU I, II, PROMSE, otros) incorporando en los procesos de implementación de las políticas públicas en el territorio un lugar significativo a las maestras, maestros, profesoras/es y talleristas de diversas escuelas públicas que por sus saberes y experiencias comenzaban a formar parte –con formación y capacitación– del acompañamiento técnico y pedagógico en las redes escolares por región y distritos de cada provincia del país (Verdún, 2014b). La capitalización de equipos técnicos constituida por cada jurisdicción se materializaba ahora con el PCI en parejas técnico pedagógicas para espacios de formación docente presenciales en escuelas (Ministerio de Educación Córdoba, 2009) y para las modalidades de formación en línea para docentes y tutores (OEI, 2011).

En otro trabajo relacionado con un estado de la cuestión de las políticas educativas sobre TIC en la educación secundaria de la Norpatagonia (Verdún, 2014b) también existen en otra escala institucional de esta agenda política heterogéneos modos de apropiación del PCI por cada Ministerio de Educación provincial, algunos de los cuales logran iniciarse en materia de política TIC en tanto otros articulan y profundizan antecedentes propios. Por ejemplo el programa Aulas Digitales Móviles (2009)<sup>2</sup> para el nivel educativo primario en Río Negro y el de Escuelas Secundarias en Red a través del programa Red rionegrina de Educación Digital (RED-2011). Todo lo cual va sentando las bases para fortalecer la política educativa CEM RURAL que busca ofrecer la educación secundaria en zonas de parajes y localidades rurales alejadas. Este formato virtual de la oferta secundaria posteriormente se replica para el desarrollo de la modalidad de Secundario para Jóvenes y Adultos (Bilbao y Rivas, 2011: 41)<sup>3</sup>.

En lo que respecta a la Educación Especial, los datos indican que antes del año 2010 existían proyectos pilotos para algunas escuelas de la provincia en el marco de Aulas Digitales Móviles del nivel primario como así también algunas donaciones de equipamiento por las empresas (véase Verdún, Pérez y González, 2014) sin embargo, es recién a finales del 2011 cuando todas las escuelas de la modalidad son incorporadas al Programa nacional Conectar Igualdad.

Las políticas públicas de este signo universalizante también pujaron con programas de incorporación de Centros Tecnológicos Comunitarios (CTC) para organizaciones sociales como, por ejemplo, el Movimiento de Trabajadores Desocupados (MTD), Barrios de Pie, Polo Obrero en el Gran Buenos Aires y para un conjunto de provincias (véase Lago-Martínez, 2005: 265). La

---

<sup>2</sup> Según datos suministrados por la Coordinación Técnica del PCI en la Provincia de Río Negro, el programa Aulas Digitales Móviles nace de un concurso convocado por el Ministerio de Educación con el propósito de recibir innovaciones educativas para financiar. La escuela Técnica de Villa Regina gana el prototipo Aulas Móviles (de elaboración conjunta entre MEP y estudiantes) que luego será convertida en política educativa. La política pública consiste además de materiales didácticos para el nivel, de un gabinete móvil con 20 a 25 netbooks portátiles, pizarras digitales, cañones, cámaras fotográficas, pendrives, etc. El propósito de este programa se basa en que ese gabinete circule en cualquier aula de la misma escuela. La perspectiva pedagógica que encuadra la política pública está en sintonía con los antecedentes nacionales relacionados con la alfabetización digital e inclusión educativa para la primaria así como el avance por la posibilidad de pensar la transversalidad de las TIC en el currículum.

<sup>3</sup> Según datos suministrados por la Subsecretaría de Planeamiento del Ministerio de Educación de la provincia de Río Negro al 2011 el CEM Rural tenía 29 sedes para el nivel secundario discriminando cuatro de ellas para la modalidad adultos.

política de estado del gobierno de signo nacional y popular explicita sus fundamentos en el «Libro Blanco de Argentina Conectada 2010» y «Metas educativas 2010-2021», cuyos múltiples propósitos son la materialización *federal* de aquellas deudas de la década del 90 en torno al avance de las telecomunicaciones (incluidas la fibra óptica), lo aeroespacial en el territorio argentino (satélites, nanotecnología, etc.) y la soberanía nacional del *know how* de la informática mediante leyes/presupuestos provenientes de fondos públicos con efectos productivos en el sector privado (Verdún, 2016)<sup>4</sup>. Procesos devenidos de un conjunto de históricas reivindicaciones sociales y políticas traducidas en las leyes nacionales de educación pública en el Congreso (LEN N° 26206, Ley de Financiamiento Educativo N° 26075/2006) cuyo propósito partía de la recomposición del Estado en su lugar central para formular, financiar y ejecutar políticas educativas en todo el territorio. Desde una perspectiva de la educación pública como derecho de inclusión e igualdad en el contexto de recuperación de la centralidad de la política y el papel del Estado en los procesos de redistribución social (Feldfeber, 2012: 117).

### Interrogantes de la investigación

Nuestro estudio realizado durante el período 2012-2013 (Verdún, Pérez y González, 2013 y Verdún, 2012) trabaja en campo con una escuela ubicada en zona de barrios populares de una localidad precordillerana de Río Negro, donde concurren niñas, niños y jóvenes quienes, junto a docentes, equipo directivo, preceptores, auxiliares y otros actores se encuentran en pleno *contexto de implementación* del Programa Conectar Igualdad. Interesa saber cómo ocurre «desde abajo» la apropiación sociocultural (Thompson, 1966; Heller, 1977; Willis, 1977 y Rockwell, 1996) de la política educativa por parte de los sujetos en contextos escolares, entendiendo que son los que tienen un lugar privilegiado en relación al conocimiento que la escuela construye para la población educativa (docentes, estudiantes, familias, otros actores locales). Desde una socioantropología relacional entendemos un «desde abajo» en relación a que los miembros de la escuela a partir de su participación en la cotidianeidad escolar, tienen acceso a situaciones que permiten aportar otros elementos para el análisis de la política educativa en tanto que contribuye a comprender los modos, saberes, demandas, contradicciones y necesidades puntuales sobre los procesos de apropiación sociocultural ancladas en la construcción de las políticas públicas más amplias y la relación entre estas. Así mismo es posible desentrañar contradicciones y consensos en los múltiples sentidos que elaboran frente a temáticas ligadas al lugar de las tecnologías digitales en las prácticas docentes en particular y en la escuela en general. Cuando se trata del momento de implementación de cada programa en las escuelas, los sujetos interpretan y significan dichos proyectos de múltiples y heterogéneos modos (Ezpeleta, 2004 y Montesinos y Sinisi, 2009). En estudios cualitativos realizados en contextos de reciente implementación para un conjunto de escuelas y de estado avanzado del PCI en otras del nivel secundario y técnico profesional decíamos:

La implementación del PCI adquiere forma en el acontecer cotidiano de la institución escolar y el aula, donde se entrecruzan modos, estructuras y construcciones subjetivas. En este sentido, utilizamos el término *configuración de lo escolar* para hacer referencia a un conjunto de prácticas, procesos y discursos que necesariamente emergen o se modifican con la llegada del Programa a la escuela (...). Así, la noción de *cotidiano escolar* (Rockwell, 1995) no se desecha sino que se afina en el plano histórico y cultural desde donde emergen y se redefinen las configuraciones escolares; en el marco de esta política educativa surgen por un campo de tensiones entre lo nuevo y lo ya instaurado en cada escuela en

---

<sup>4</sup> Políticas que formaron parte de la agenda de Ciencia, Tecnología y Técnica asociada al sector productivo a partir de los fondos de financiamiento promovidos por el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva –mediante Foncyt, FontAr– y el Consejo de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet).



particular. Tales configuraciones ofrecen la posibilidad de presentar elementos relacionados con la cualidad distintiva y aquellas características que el Programa le imprime a la escuela (...). Lo cual quiere decir que no se trata de configuraciones estancas, fijas, susceptibles de ser cristalizadas, lineales, sino que son el resultado de múltiples procesos de aceptación, interpretación, resistencia y adaptación por parte de los sujetos en la escuela. En el contexto de apropiación del PCI algunas pueden perdurar en el tiempo y otras sólo ser útiles y significativas hasta la llegada de otro elemento emergente o con fuerza de ruptura (Verdún, Fourés, Capuano y Aguiar, 2014: 110).

Se reconoce que del diseño del programa a la puesta en práctica en las escuelas siempre encontraremos matices, con lo cual tal implementación no ocurre de un modo unidireccional y lineal tal como lo ha advertido Ezpeleta (1986 y 2004). Lecturas de las diversas investigaciones empíricas que se realizaron sobre el Conectar Igualdad dan cuenta de las problemáticas, desafíos, ausencias, novedades y avances encontrados en el conjunto heterogéneo de las escuelas de la Norpatagonia (Verdún y Gutiérrez, 2014; Verdún, 2014c; Verdún, Fourés *et al.*, 2014 y Aguiar *et al.*, 2014), por lo tanto, eligiendo el contexto de implementación donde nuevos significados asoman interpelando los ya instaurados, partíamos por considerar un conjunto de interrogantes orientadores de esta perspectiva etnográfica y del problema de investigación (Verdún, Pérez y González, 2014). ¿Cuáles son los sentidos y significaciones sociales que los actores les otorgan a los desafíos y logros en relación a la accesibilidad, exclusión-inclusión social/educativa a partir de la integración de TIC en la cotidianeidad escolar con modalidad especial? ¿Cómo operan las lógicas de apropiación de las nuevas tecnologías en las prácticas docentes y el aprendizaje de estudiantes con retos múltiples en la escuela? ¿Cómo significan socialmente el tiempo y los espacios escolares para la apropiación del PCI a partir del transcurrir de la cotidianeidad escolar? En este sentido, el Conectar Igualdad es vivido como un proceso que afecta de un modo ineludible la cotidianeidad de las prácticas pedagógicas, tanto en relación a las tareas que desarrollan al interior del aula y las rutinas. Lo demostraremos en las siguientes secciones de este documento.

### **Perspectiva etnográfica desde una socioantropología relacional**

Frente a los enfoques de investigación de índole positivista, han surgido diversas perspectivas alternativas en investigación educativa. Una de ellas es la etnografía que, según como sea tomada por los/las investigadores/as, se traducirá como: técnica de recolección de datos, método, tipo de análisis descriptivo o enfoque, es decir, perspectiva para construir conocimiento. Vale decir que cada uno de estos conceptos implica múltiples sentidos de corte epistemológico de cara a la realidad social observada. Nos posicionamos desde la etnografía como enfoque o perspectiva que apela a la forma de proceder en la investigación de campo así como al producto final de la investigación (Rockwell, 1980 y 2009). Es decir que no solo se trata de considerar a quienes investigan desde otra perspectiva epistemológica ligada a los modos de ver y describir la realidad social de la escuela, sino que implica operar los referentes teóricos, primeramente a la luz de los datos empíricos para generar una adecuación y origen de los conceptos nativos en cuestión. De este modo, la relación dialéctica entre lo teórico y lo empírico va posibilitando aproximaciones conceptuales para el abordaje a emergentes problemáticas surgidas en campo. En esta oportunidad, el estudio posee un carácter flexible (Mendizábal, 2006), porque se considera la posibilidad de recuperar y analizar situaciones imprevistas y novedosas que surgen durante el proceso de investigación y ocasiona giros teórico metodológicos. Desde la perspectiva etnográfica se toman decisiones «in situ» acerca de las preguntas centrales que van delineando nuevas problemáticas antes no pensadas en el diseño del proyecto, se producen ajustes y reajustes en las estrategias de recolección de información, y además se delimita el trabajo con referentes teóricos devenidos en el proceso de indagación en territorio. Esta posibilidad de trabajo flexible, no lineal y multidireccional, no

hubiera sido viable sin un enfoque etnográfico, en tanto que significa, a su vez, trabajar con el método de registro que permite documentar lo no documentado, ya que «no cabe duda que ‘lo documentado’ escolar está muy lejos de abarcar la dimensión cotidiana» (Ezpeleta, 1986, el resaltado es de la autora). El proceso de análisis e interpretación de lo no documentado comienza en el mismo momento en que se inicia el trabajo en campo a partir del ejercicio permanente de *reflexividad* (Hidalgo, 2006).

El enfoque socioantropológico de esta investigación parte de una escala pequeña de análisis –la cotidianeidad social escolar– (Ezpeleta, 1981 y 1986; Achilli, 1984, 1987 y Rockwell, 1987 y 1995) para comprender la apropiación de una política educativa incluida en la trama de otras regulaciones estatales donde se toma

como referentes necesarios a los sujetos que la constituyen: maestros, alumnos, padres, entre los más constantes. Ellos en condiciones sociales, culturales y materiales específicas realizan la existencia cotidiana de la escuela singular y al hacerlo refractan (...) todos los elementos formales y no formales del sistema, fusionados con los de su entorno social (Ezpeleta, 1986: 57).

La cotidianeidad social de lo escolar, «en términos de Certeau, se apoya en una idea dinámica, conflictiva y multiforme de lo cotidiano, opuesto a la noción de una rutina inmutable que a menudo se encuentra en descripciones de las culturas escolares» (Rockwell, 2018: 28). En este sentido, desde el marxismo interpelamos la noción de rutinas en la cotidianeidad escolar para pensarlas con lógicas heterogéneas, dinámicas en pugna y complejas que distan de tener una fijación evolutiva concebida por el funcionalismo (Verdún, 2014a). La «mirada desde abajo» posibilita hacer uso de análisis de esta escala para no caer en la búsqueda por la homogeneización de las realidades escolares sino en las heterogeneidades culturales (Achilli, 1984 y 2009). En coincidencia con Shore, un eje central de estas aproximaciones es el reconocimiento de que la formulación de políticas es una actividad sociocultural (regida por leyes) profundamente inmersa en los procesos sociales cotidianos, en los mundos de sentidos humanistas, en los protocolos lingüísticos y en las prácticas culturales que crean y sostienen esos mundos. El análisis de las políticas públicas implica dar sentido al conocimiento tácito, a las múltiples interpretaciones, y a menudo a las definiciones en conflicto que las políticas públicas tienen para los actores situados en lugares diferentes (Shore, 2010: 24). Las interacciones sociales devenidas del trabajo de campo conjuntamente con las entrevistas, nos permite comprender que el PCI no solo interpela categorías nativas preexistentes en la cotidianidad sino también nuevas conceptualizaciones político-sociales y pedagógicas de las cuales los sujetos se están apropiando a partir del entrevero de otras políticas públicas nacionales y jurisdiccionales, como lo son las que marcan un paso procesual del paradigma de la educación especial desde la «integración» al de la «inclusión» durante el 2010, 2011, 2012.

La invisibilización empírica de lo cotidiano –cuando el foco solo se piensa de un modo estadístico y/o lejano al contexto en función de las condiciones formales desde las que se prescribe a nivel sistema educativo– opaca los esfuerzos, contrastes, negociaciones, resistencias y acuerdos que sujetos realizan para dar sentido a cada realidad escolar. Considerando lo anterior, es oportuno puntualizar que

este conjunto de actividades cotidianas es y debe ser articulable desde muchos otros niveles analíticos. En estos otros niveles analíticos se puede reconstruir la continuidad o la discontinuidad social e interpretar los sentidos históricos de diversas prácticas presentes en la escuela (Rockwell y Ezpeleta, 1983: 28).

Mirada que no dista de considerar que «la normatividad es integrada de muy diferentes maneras» (Ezpeleta, 1986: 57) e implica una heterogeneidad de realidades en cada institución,

constituyéndose así el mapa de lo escolar. La norma educativa oficial no se incorpora a la escuela de acuerdo con su formulación explícita original (Rockwell, 1995), lo cual implica hacer un análisis en otro orden de la misma, en tanto que existen por un lado el plano de la formulación y los diversos dispositivos que se utilizan para su explicitación, y por el otro lado, el de lo que realmente «es» dicha política en el cotidiano a partir de los procesos de apropiación de los sujetos (Verdún, 2011). Así, «el conjunto de las prácticas cotidianas resultantes de este proceso es lo que constituye el contexto formativo real» (Rockwell, 1995: 43). No situar lo cotidiano como acervo de anécdotas y episodios discontinuos, sino comprenderla como una estructura en la que se puede observar el origen y el movimiento de acontecimientos más generales de lo social (Heller, 1985 en Santillán, 2011: 27). Es precisamente esta relación analítica *entreverada* entre el cotidiano escolar y lo normativo-prescriptivo de la política pública (a cualquier escala institucional) (Verdún, 2011) lo que se aborda, no para concebirlas separadas sino desde un ejercicio interpretativo, multicontextual y dialéctico del conocimiento social. Es aquí el concepto *relacional* de la socioantropología planteado por Achilli (2009).

En estos procesos de apropiación del programa, nuestra etnografía no solo demuestra cómo ocurre la organización de los espacios escolares en general sino también cómo ocurren las distintas experiencias subjetivas del tiempo (Rockwell, 2018) de las prácticas docentes lo que representa las condiciones materiales de existencia escolar (Kosik, 1967 y Bourdieu, 1980) y de la presencia u omisiones de las nuevas políticas públicas en el cotidiano social de la escuela.

Puesta la mirada en el presente de la escuela observada, sostenemos que la palabra cambios desde el eje de las *continuidades y las rupturas del cotidiano escolar* ayuda a vislumbrar algunas pistas iniciales en construcción de los procesos de accesibilidad, inclusión social y educativa en el marco de una política de incorporación de TIC en la organización escolar.

El conjunto de decisiones que el equipo de investigación realiza en el contexto de trabajo de campo en la escuela, forma parte de la historia de la investigación. Los sujetos no fueron escogidos al azar sino a partir de la trama de significados que la continuidad de las conversaciones en el cotidiano escolar iba permitiendo con los diferentes miembros ya que el factor 'tiempo' de la cotidianidad de esta escuela fue un componente clave. Se realizaron entrevistas en profundidad (Achilli, 2005) con algunos actores escolares, entrevistas semiestructuradas (Santalamacchia, 1992), y observación con la sistemática realización de registros de campo en diversos espacios escolares y para las relaciones interpersonales que sucedían allí. Se realizaron entrevistas a funcionarias técnicas del Ministerio de Educación de Río Negro. Asimismo se realiza un análisis de un corpus documental institucional como así también reglamentaciones mencionadas por actores y un conjunto de leyes.

### **Inclusión social y educativa de niñas, niños y jóvenes en la escuela especial «Sede»**

La escuela de esta investigación, funciona hace más de 50 años en una ciudad andina cordillerana de aproximadamente 120.000 habitantes en la provincia de Río Negro. Ubicada en un barrio popular aledaño al epicentro de la ciudad, asisten niños, niñas y adolescentes con discapacidades múltiples, mayormente intelectuales y/o motrices, emocionales o neurológicas.

Al momento de esta investigación, la comunidad escolar reclamaba desde hace más de 10 años un nuevo establecimiento educativo que permitiera ampliar la matrícula y brindar mejores comodidades para todas las actividades diarias incluido el contraturno que brinda propuestas pedagógicas no solo para estudiantes en sede sino para múltiples actividades con otras organizaciones e instituciones de la ciudad.

La propuesta educativa en esta escuela denominada «sede» funciona con una «organización no modular», en la que a partir del trabajo con pequeños grupos de estudiantes se desarrollan actividades de diversa índole: el abordaje pedagógico de áreas curriculares, el trabajo en pre-

talleres y talleres, la atención de parte de equipos técnicos y el servicio de comedor (desayuno, almuerzo, merienda) a cargo del personal de servicios generales. En lo posible, «se respetan las edades cronológicas para los pequeños grupos para garantizar las trayectorias en base a los diseños curriculares de primaria y nivel inicial» (Maestra de grupo a cargo), y además existe un trabajo con otros «grupos más pequeños, con discapacidades múltiples y severas donde se realiza un abordaje pedagógico con otro enfoque».

Dispone de dos turnos (mañana y tarde) con un plantel conformado por 16 docentes de sede y unos/as 50 maestras/os de «Apoyo a la Inclusión» que acompañan a niños, niñas y jóvenes que asisten a las escuelas comunes del nivel inicial, primario y secundario<sup>5</sup>. Además cuenta con dos equipos técnicos: una asistente social, una psicopedagoga, una asistente institucional, una fonoaudióloga y dos coordinadoras del Proyecto de Inclusión (una por cada turno). También asisten las y los maestros para «las horas especiales» según mencionan entrevistados al referirse a los espacios curriculares en Educación Física, Música y de Taller. Asimismo, completan el plantel un equipo directivo, preceptores y choferes de móvil sanitario escolar.

A partir de la llegada del Programa Conectar Igualdad en 2010 se incorpora al cotidiano un nuevo miembro: el Referente TIC de la escuela. Este cargo suele tener un encuadre reglamentado por un perfil de redes o informático/a pero que según cómo la escuela formule su Proyecto Educativo Institucional puede sumársele otro conjunto de saberes. Este cargo no requiere de horas de enseñanza sino de asesoramiento técnico, mantenimiento y el funcionamiento de redes y equipos. Al momento del estudio, en los primeros meses de 2012, asume ese cargo por convocatoria una nueva persona debido a que la anterior había sido convocada por parte de los equipos técnicos de jurisdicción Río Negro de la Supervisión Zona V con el propósito de colaborar en la implementación del PCI y políticas de la misma índole en escuelas de Bariloche, El Bolsón, Jacobacci, Maquinchao, Pilcaniyeu y Mallín Ahogado. El nuevo Referente TIC de la escuela comenta su valor respecto al PCI, la gran expectativa por la búsqueda de propuestas, colaboraciones y aportes tecnológicos para estudiantes y con puntual énfasis en docentes: «Mi curiosidad viene porque hago desarrollo de software pero también porque tengo una familiar con discapacidad y por eso me interesó el cargo... para aportar». El referente TIC cuenta con una Pyme de desarrollo de software y proyectos tecnológicos, sin embargo al ocupar el cargo manifestó sentirse comprometido con la iniciativa de esta política pública en la escuela. Así mismo una entrevistada del equipo directivo menciona la preocupación y énfasis puesto respecto de avanzar en los aprendizajes tecnológicos por parte de los docentes como tarea puntual del cargo de Referente TIC.

---

<sup>5</sup> Según la resolución 3448-11 se denominan Maestros de Apoyo a la Inclusión en Discapacidad (mental, auditiva, visual o motora) a aquellos docentes de Educación Especial que forman parte del Equipo de Apoyo que acompaña sistemáticamente la trayectoria educativa en la escuela común del/la alumno/a con discapacidad. Anteriormente eran designados como Maestros Integradores.

Dicha normativa plantea nuevos encuadres de trabajo al interior de las escuelas comunes en tanto que se trata de parejas pedagógicas –docente de grado o año junto con docente especializada/o– cuyo abordaje no solo avanza en los procesos educativos de la niña y del niño sino también del abordaje grupal de clase con perspectiva inclusiva. Al respecto, en las entrevistas mencionan sobre el desafío de lograr mayor autonomía por parte del maestra/o de sala, grado o curso respecto de elaborar planificaciones didácticas para todo el grupo clase con énfasis en la inclusión del estudiante con discapacidad. Sobre estas prácticas lo que se busca evitar es el desdoblamiento de una planificación o la existencia de planificaciones alternativas para la/el alumna/o con discapacidad. En este sentido, tal como lo relata una maestra de apoyo a la inclusión, previa obtención de la planificación de la docente a cargo se realizan «ajustes razonables» para la apropiación de los contenidos para «todo el grupo incluido el alumno en inclusión». Las TIC son herramientas significativas a la hora de contribuir en la planificación de la docente a cargo por parte de la Maestra de Apoyo a la Inclusión, en tanto que si bien esta última no interfiere en los contenidos curriculares, sí suma recursos multimodales y de Acceso Universal para la apropiación de las temáticas a enseñar. Las maestras de inclusión realizan una rigurosa selección o elaboración de materiales didácticos o recursos que promuevan la comprensión de saberes y contenidos para todo el grupo clase. Aún es un desafío, según lo relatan las maestras integradoras, que ese trabajo interdisciplinario sea sistematizado y concretamente posible en el cotidiano escolar, es decir, no se dé sólo como prácticas excepcionales.

## La interpelación de los saberes docentes (*en construcción*)

En la cotidianeidad escolar tienen existencia las prácticas que mantienen vivas las interpretaciones múltiples de otras normativas anteriores y vigentes, muchas de las cuales son apropiadas en el acontecer diario y también a partir de dispositivos de intercambio colectivo o grupales como las reuniones docentes, de equipos técnicos y las jornadas institucionales.

La «escuela especial», tal como la denominan maestros y directivos, no solo tiene el propósito de brindar la oferta educativa a los estudiantes que concurren diariamente a «sede» sino también llevar adelante dispositivos institucionales que contribuyan a dar existencia a la inclusión de estudiantes en las escuelas comunes del nivel inicial (incluido el maternal), primario y secundario. Esta tarea es articulada entre equipos de ambas escuelas. Al respecto, una maestra entrevistada refiere a que esta escuela hace «un trabajo para adentro con sus estudiantes matriculados pero también un gran trabajo para afuera» refiriéndose a la población de estudiantes en inclusión en «escuelas comunes». La particularidad de este formato escolar es a nuestro entender interinstitucional en cada trayectoria educativa de la/el estudiante por lo cual las reglamentaciones y leyes enmarcan las fronteras y limitaciones de las corresponsabilidades y lo relativo a la autonomía de cada escuela. Esto se comprende mejor en las ejemplificaciones que dan las y los maestros al analizar situaciones particulares desde la función de los ETAP en las «escuelas comunes» para con «la especial» o las primeras consultas de familias a la escuela especial respecto a la escolarización del niño y niña para la matriculación en esta sede o en una escuela común.

A nivel nacional rigen regulaciones cuyas metas deben cumplirse para el 2013, tal como lo es la Resolución del Consejo Federal de Educación N° 174/12 titulada «Pautas federales para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y las trayectorias escolares en el nivel inicial, primario y modalidades» (Apartado 15 y 28). Este marco legal coloca como corresponsales a la Escuela Común y la Escuela Especial del trabajo conjunto de equipos que aborden la trayectoria educativa del/la estudiante en el nivel inicial, primario y secundario.

En este sentido la escuela también se encuentra transitando desde el 2011 la implementación de un cambio político pedagógico en la regulación de la educación especial rionegrina que consiste de pasar del *modelo de integración a un modelo de inclusión*. Así lo definen los documentos oficiales:

El *modelo de la integración*, vigente en la década del 60, fue promovido por el Principio de Normalización. Como acción y proceso, implicaba el trabajo centrado en el individuo, al que se consideraba que había que integrar y «entrenar» específicamente. Suponía la identificación de grupos de alumno/as con necesidades especiales: con discapacidades físicas, mentales, sensoriales, orgánico-funcionales. Los enfoques y respuestas eran esencialmente correctivos y compensatorios. Los sistemas educativos trazaban zonas diferenciadas de atención para estos alumno/as, con un resultado de segregación curricular e institucional.

En ese marco, se identificaban y evaluaban a aquellos alumno/as cuya condición resultara «integrable» para ingresar a la oferta de una escuela del «sistema educativo común» (...) el acceso de alumno/as con discapacidad a contextos comunes-normales aún no se consideraba un derecho sino una posibilidad, sustentada en los principios de equiparación de oportunidades, como medidas promovidas o impulsadas por voluntades de las familias, de los técnicos, de los docentes de educación especial, siguiendo los principios rectores de «normalización e integración» (Resolución N° 3438/2011, Anexo, p. 5. Resaltado del documento).

*El modelo de inclusión en sus dimensiones* «Ideológica: desarrollando el ideal de justicia y democracia; Epistemológica: hallando su base en la teoría de la complejidad; Pedagógica: diseñando didácticas que potencien la capacidad de pensar de todos; Institucional: revisando los agrupamientos, la organización de los espacios, el ordenamiento de las estructuras organizativas, las formas de los procedimientos, el lugar de las Tics. (...)

Comprensión crítica de la relación familia-escuela: reconociendo el papel fundante que éstas cumplen en la construcción de subjetividades para articular las funciones que familia y escuela desarrollan en los sujetos, organizando diferentes dispositivos que contribuyan a adoptar un enfoque amplio de la educación inclusiva desde un enfoque de derechos (Resolución N° 3438/2011, Anexo, p. 5).

El modelo de Escuela Inclusiva que sustenta esta nueva resolución –cuyos antecedentes también los explicita la Ley de Educación Nacional y la Res. CFE 155/11– no solo busca un cambio en la forma de concebir y darle un nuevo lugar a la educación especial, al tiempo que superar la concepción reduccionista sobre la discapacidad en general y la discapacidad intelectual en particular, sino también, y al mismo tiempo, busca interpelar a la Escuela Común del nivel inicial, primario y secundario. Esto es,

la «integración» suele utilizarse para aludir a un proceso de asimilación, en el que se apoya a cada niño para que pueda participar en el programa vigente (y prácticamente sin cambios) de la escuela, mientras que la palabra «inclusión» indica un proceso de transformación en el que las escuelas se desarrollan en respuesta a la diversidad de los alumnos que asisten a ellas (Ainscow, 2001: 45. Resaltado de la autora).

Una Maestra de Apoyo a la Inclusión de esta escuela, sintetiza el cambio de paradigma diciendo que

la *integración* busca nivelar e igualar, y lo que sucede en la práctica es un estudiante apartado, aislado, en cambio la *inclusión* busca ver la diversidad y abordar desde allí... respetando la diversidad en cualquier grupo humano y ámbito... cada persona aprende a su ritmo... y es importante saber verlo.

Aunque parezcan dos conceptos sencillos de entender, no lo es así en su dimensión práctica para maestras, maestros y miembros de familias en esta escuela sede y más aún para las escuelas comunes según relata una entrevistada. Sinisi lo advertía en sus trabajos etnográficos en cuanto que la palabra «inclusión» y su uso retórico, renovado y generalizado apunta a generar «prácticas inclusivas» así como conformar «instituciones inclusoras», presuponiendo que la sola enunciación asegura un cambio en las situaciones cotidianas (Sinisi, 2010: 11. Resaltado de la autora). Por tanto interesa dejar sentado aquí la dimensión compleja que conllevan los procesos de apropiación subjetiva para pensar la construcción de saberes docentes o saberes magisteriales (Achilli, 2009) ante las nuevas políticas y la convergencia entre ellas:

la apropiación de nuevas concepciones, esto es, *el cambio en las formas de pensar*, junto con la construcción de nuevas prácticas, es un proceso difícil, fragmentado, lento, posible a partir de la aceptación de algunas nociones que «hacen sentido» o de «propuestas prácticas» que se van ensayando o incorporando según se compruebe que funcionan y que no siempre están precedidas de una clara comprensión conceptual.

(...) coexistan con otras en uso, movidas por lógicas distintas. De ahí que la *credibilidad* de las propuestas para los maestros constituya un elemento crucial para pensar en el inicio de un lento camino de pruebas y búsquedas (Ezpeleta, 2004: 413. Resaltado de la autora).

Se aprecia para la escuela estudiada que con el paso del tiempo y un equipo directivo presente que sabe traducir el cambio de paradigma, las instituciones avanzan con su plantel docente y técnico, «aún sean docentes especializados en especial» de lo contrario se estaría en presencia de significados en pugna aún cuando creen significarlo de igual manera.



Sin embargo, los sentidos en pugna se presentan en diversas escalas contextuales: en la escala cotidiana de cada escuela y entre la articulación interinstitucional entre escuelas. Ya que varios estudios etnográficos (Sinisi, 2010, 2012 y 2013; Pereyra, 2013) aún evidencian las tensiones que se producen entre las instituciones educativas que solo pueden aceptar/integrar/incluir a aquellos niños que responden a un formato de alumno homogéneamente esperado mientras que por otra parte se despliegan políticas de inclusión que promueven la inclusión en la «atención a la diversidad» (Sinisi, 2010: 13).

Según los documentos oficiales de Inclusión Educativa: «Se presenta como un enfoque filosófico, social, político, económico y especialmente pedagógico guiado por definiciones políticas que protegen el interés superior del niño y de los sujetos de la educación» (Resolución N° 3438/2011, Anexo, p. 5). En articulación con estas mismas orientaciones político-pedagógicas, antecede en mayo del 2009 la aprobación en el Consejo Federal de Educación del Plan Nacional de Educación Obligatoria (Resolución CFE N° 79/09), del cual se prevé la recuperación de la responsabilidad gubernamental educativa a través de «una construcción conjunta que integre las políticas nacionales, provinciales y locales, las estrategias para enfrentar los desafíos de la educación obligatoria, en sus diferentes ámbitos, niveles y modalidades y la articulación con las intervenciones intersectoriales de otros ministerios». El enfoque de escuela inclusiva concibe que todas/os las niñas, los niños y jóvenes con discapacidad, retos múltiples y severos, tienen derecho a la educación en todos sus niveles educativos, por otro lado, concibe la escolarización como una dimensión propicia para pensar de un *modo integral la Calidad de Vida* de las personas.

Según datos oficiales provenientes de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE) para el año 2009 contábamos con un total de 11.278.962 alumnas/os asistiendo a escuelas de gestión estatal y privada de Educación Común, Educación Especial y Educación de Jóvenes y Adultos para el nivel inicial, primario, secundario y superior no universitario. Un total de 100.439 estudiantes –el 1% de la población escolarizada– asisten a la modalidad definida por el Estado como Escuelas Especiales con orientación en Discapacidad Mental, Visual, Auditiva, Motora. Del total por sector, 81.040 estudiantes asisten a escuelas de gestión pública y 19.399 al sector privado, de las cuales respecto de este último, unos 13.579 estudiantes asisten a escuelas privadas con subvención estatal.

Una funcionaria técnica del Ministerio de Educación de Río Negro pormenoriza con estadísticas para el año 2012, mencionando que la modalidad especial en la provincia de Río Negro consta de la asistencia total de 4.149 estudiantes de los cuales 2.387 componen la matrícula exclusiva en sede y 1.762 estudiantes se encuentran en proceso de inclusión en la escuela común para el nivel inicial, primario y secundario. Según documentos oficiales, la organización escolar de la modalidad especial en la jurisdicción Río Negro, cuenta con 22 escuelas de la modalidad, 6 escuelas de formación Cooperativa y Laboral y 4 salas anexo a escuelas comunes.

En las estadísticas decanta el lugar del Estado para la modalidad, sin desestimar los desafíos y lo que falte por lograr, el punto es que dicha situación es relatada por una docente de otra provincia que hace pocos años trabaja en esta escuela:

la presencia del Estado con esta oferta es muy importante acá. La verdad es que esto no sucede en otras provincias donde sin mucha regulación esto depende del sector privado y muchas veces pasa que lo hacen con una impronta más terapéutica o hasta asistencialista y no educativa.

Un integrante del equipo directivo de la escuela relata que al año 2012 la población escolar de la escuela abarca 85 estudiantes en sede y unos 200 niñas, niños, adolescentes en inclusión en escuelas comunes en todos sus niveles. Asimismo, ocurre ahora una situación emergente relacionada con el acceso a este derecho a la educación de niños, niñas y adolescentes que por primera vez asisten a la escuela:

chicos que con patologías neuromotoras y problemas complejos con riesgo de salud en otro momento las familias no se animaban a escolarizarlos (...) con la reglamentación y la ley de Inclusión (...) son chicos que están en la escuela... los que estaban en sus casas ahora están en las escuelas ya sea en la especial y en el sistema común. Es muy interesante, cómo uno fue mirando retrospectivamente lo que está pasando. Y también está la movida de replantear las propuestas de la sede, los abordajes y la formación (Directora de la escuela).

En este sentido, estamos en un período de transición de un modelo al otro que transita procesos de apropiación subjetiva respecto del entendimiento del acceso y garantía de este derecho por parte de los actores escolares y que por lo tanto «se lo debe avanzar» en su dimensión práctica: a escala cotidiana, con decisiones, búsqueda de consensos no solo entre las maestras/os y demás actores que conforman el trabajo diario de la escuela sino también con las familias. Familias que como indica una entrevistada, deben «depositar por primera vez su confianza» en la escuela.

Además de la existencia de legislación y políticas públicas –en sus diversas escalas– que buscan impulsar una educación inclusiva con igualdad de oportunidades, se hace preciso conocer cómo convergen los múltiples sentidos asignados por sus actores en las prácticas escolares concretas con la presencia del Programa Conectar Igualdad en la escuela. Durante el trabajo de campo, se lleva adelante el PCI, teniendo dos grandes objetivos: uno social, que implica garantizar el acceso de todos los niños, jóvenes y sus familias a las tecnologías; y el otro pedagógico, en tanto que contempla a la enseñanza tomando como eje la incorporación de TIC. Ahora bien buscamos profundizar ¿qué saberes docentes se materializan en las prácticas? ¿Cómo lo hacen? ¿Qué le estaría preocupando a estos saberes docentes? ¿Qué significados entran en juego para avanzar en el tránsito por oportunidades de igualdad educativa? En esta escuela el PCI es vivido como un proceso que afecta de un modo ineludible la cotidianeidad de las prácticas pedagógicas, tanto en relación a las tareas que desarrollan al interior del aula, como las que realizan habitualmente fuera de ella, así pues, de una forma u otra, la llegada de las tecnologías les interpela a reflexionar sobre sus propias prácticas docentes y los vínculos que se generan con sus pares, con las/los estudiantes y las familias.

La trama encontrada presenta docentes que comienzan con sus primeros pasos en la iniciación de las tecnologías (desde el sistema operativo Windows, Linux, ofimática, búsqueda de información) y otros que con previos conocimientos técnicos también avanzan en la exploración de oportunidades con nuevos recursos digitales. La mayoría de las y los docentes «están con mucha expectativa sobre esto» (Referente TIC). Apoyados por sus pares y el referente TIC que, a partir de prácticas conjuntas de investigación y búsqueda de recursos, materiales digitales, van reflejando progresivamente los intereses de las propuestas didácticas y los grupos de estudiantes a cargo de cada equipo docente. Todo lo cual, como lo hemos mencionado con anterioridad, las apropiaciones de docentes y entre pares como así también con el Referente TIC ocurre en un tiempo de la cotidianeidad «breve», «cuando hay huecos».

A la luz de relatos de las/los entrevistadas/os se pudo conocer que la preocupación por la inclusión educativa atraviesa las prácticas en la escuela en sus múltiples escalas y espacios a partir de los diversos marcos normativos y de la apropiación activa de la realidad escolar que las docentes, talleristas, auxiliares y técnicas construyen desde diversos sentidos que aluden a garantizar en mayor o menor medida la inclusión educativa de los niños y jóvenes que asisten diariamente a la sede.

Cabe señalar que el análisis resultante de nuestros estudios es concebido a partir de entender que las concepciones, representaciones y prácticas educativas de sus múltiples actores escolares son tenidas en cuenta desde procesos «en construcción» más aún cuando se trata de contextos de implementación de políticas educativas que requieren de tiempo, un tiempo que rebasa el formal explicitado en la letra de las reglamentaciones. La llegada del PCI reconfigura discursos y prácticas ya instaurados en el quehacer de los actores escolares y en este sentido los ejes de trabajo recobran sentido para ofrecer condiciones necesarias para la inclusión, tal como lo menciona una



docente del equipo directivo al articular las nuevas regulaciones estatales con las reformulaciones del PEI escolar:

[El PCI] está sostenido y apoyado en el proyecto educativo. Este año entramos en el Programa Socioeducativo y tomamos dos ejes de trabajo y pusimos toda la parte de TIC e informática (...) y tomamos dos ejes: la inclusión social y la comunicación. (...) Dentro de comunicación tenemos el proyecto de nuevas tecnologías (...) como herramienta de comunicación. También lo capitalizamos desde ese lugar, Sistemas Alternativos de Comunicación con soporte visual.

Las y los docentes de la escuela suman otras representaciones de la política educativa del Conectar Igualdad más ligadas a propósitos educativos clave de la modalidad. Las significaciones sociales en torno a las prácticas de enseñanza se basan en tres ejes recurrentemente mencionados que con las tecnologías se debieran propiciar: la accesibilidad, la comunicación y la expresión. Tornándose como eje clave –de la inclusión educativa– el desarrollo y avance en el lenguaje como así también en sus múltiples prácticas de producción del habla y/o expresión mediante diversos sistemas de representación simbólica comunicativa en estudiantes con parálisis cerebral parcial, sensoriomotriz, síndromes en situación severa, tipos de autismos, complejidades en la visión, hipoacusia, etc., sea por diagnóstico clínico permanente o temporal. Prácticas de enseñanza, guiadas por la búsqueda de mayor autonomía personal y oportunidades en los procesos de aprendizajes de las niñas, niños y jóvenes. Lo que preocupa a estos saberes docentes es avanzar en prácticas de enseñanza que impliquen generar un vínculo directo sustentado en mayores oportunidades de comunicación y de expresión que posibiliten la alfabetización a partir del uso de las tecnologías digitales y materiales didácticos no solo para las actividades educativas áulicas y de taller sino también para su apropiación en los contextos familiares. En este sentido, se suma otro elemento que tiene que ver con las prácticas docentes que buscan una intencionalidad didáctica en transponer al espacio doméstico, los saberes tecnológicos (entre otros) que se construyen en el aula, esto es, a partir de lograr que las familias se apropien de modalidades y prácticas que den continuidad progresiva a la autonomía motriz sensorial, cognitiva y expresiva de las/los niños y jóvenes en sus hogares. Dichos saberes que las y los docentes elaboran conjuntamente con equipos técnicos se comparten en reuniones acordadas con la familia como así también quedan registrados en los informes diarios que se realizan durante cada clase. Se trata de situaciones espontáneas o previamente acordadas de par a par pero que no reflejan a todo el conjunto de docentes sino que acontecen a medida que la/ el docente avizora oportunidades, intereses o escucha ejemplos de otro docente.

Nos detenemos aquí para enfatizar que el tiempo *in situ* en el aula y posterior a la clase son clave para la meta reflexión docente en torno a la elaboración de los informes de los grupos pequeños a cargo en general, y de cada estudiante en particular. Cuestión que desde los relatos de actores escolares es de suma relevancia y ocupa una gran cantidad de tiempo de la jornada diaria escolar. Una vez concluida una clase con grupo a cargo «hacemos los informes diarios de cada estudiante y grupo en sala de maestros». Dichos informes son entregados a los gabinetes y especialistas que trabajan con la escuela. Llamamos racionalidad pedagógico-administrativa-burocrática a dichas prácticas docentes en esta cotidianeidad escolar que centra un tiempo considerable en la elaboración de informes técnico-pedagógicos y, pues, se entevera con la falta de tiempo o «huecos» para participar en otras actividades, como lo sería por ejemplo, un taller sobre tecnologías y recursos didácticos que tanto la directora como el referente TIC tienen pensado, sin embargo al momento existe aún incertidumbre sobre esto.

La política educativa resultará más o menos significativa para la escuela en la medida en que se pueda avanzar en dichos aspectos para fortalecer la alfabetización la que incorporaría múltiples *ámbitos semióticos* (Gee, 2004) como el sonoro, icónico, táctil, no verbal, el visual, lo textual y

lúdico. Sobre la relación entre las tecnologías digitales y la multimodalidad, los actores escolares (docentes, directivos y referente TIC) expresan en las entrevistas una dimensión significativa para pensar la tarea de enseñar diariamente, donde el sentido *expresivo* no se agota sólo en la posibilidad de propiciar la oralidad, la escucha y las diversas formas de escritura, sino también, y al mismo tiempo, un aspecto núcleo en su amplia comprensión de la relación de apropiación del espacio áulico y tiene que ver con la corporalidad. Las/os maestras/os a cargo trabajan conjuntamente con auxiliares en cada clase donde estudiantes con discapacidades severas y múltiples son acompañados por su referente cuyo vínculo se ha constituido para el cuidado del niño, niña y joven en el aula. La mirada por la corporalidad no disciplinante en términos foucaultianos, sino como un territorio eminentemente expresivo (Merleau-Ponty, 1944, 1966 y 2003). En este sentido, en lo que se refiere al lenguaje, la filosofía fenomenológica de Merleau-Ponty (1966) no se distingue de la lingüística, sino que le agrega al conocimiento de la lengua la experiencia de un *nosotros* –en su relación de subjetividad e intersubjetividad– a partir de la *experiencia corporal* como condición clave para la participación, implicación y la apropiación en las comunidades lingüísticas y sus múltiples ámbitos semióticos. En el aula, las auxiliares conjuntamente con la/el maestro a cargo son de suma relevancia.

Anticipábamos que en la búsqueda por garantizar procesos de inclusión educativa, el personal de la escuela tiende a desplegar múltiples acciones relacionadas con la accesibilidad concreta y simbólica del lenguaje a partir de estos nuevos recursos con propósitos didácticos. Con el soporte y asesoramiento técnico permanente de las prácticas pedagógicas de docentes que se van sumando con sus iniciativas acompañadas/os de un trabajo de gestión institucional.

El PCI, si bien ofrece una distribución de recursos, una infraestructura tecnológica (Servidor, Acces Point, otros), un portal con objetos de aprendizaje y manuales impresos acerca de propuestas didácticas con diverso software todos aspectos valorados por los entrevistados, es denominador común el factor tiempo para su apropiación: «Se ha pensado todo [por parte del PCI]. Hubo un pensamiento de cómo utilizar la herramienta (...) detrás de las herramientas [instaladas en la netbook], los libros que vinieron... (...) requiere tiempo» (Referente TIC). Además del tiempo de conocer nuevos recursos tecnológicos está el tiempo de la planificación didáctica y de la propia dimensión ensayística en el aula con los pequeños grupos en general y cada estudiante en particular. Lo ensayístico de las prácticas habilita nuevas reformulaciones, tal como menciona un docente en relación a que un recurso tecnológico no había funcionado como pensaba pero «la actividad con los chicos continuó (...) la actividad la hice... me las arreglé con otra cosa». La *accesibilidad* tecnológica (simbólico-técnica) para la apropiación de la propuesta de enseñanza se define a partir de otros factores contextuales y procesos espacio-temporales, esto es, pensar situación por situación los recursos y las modalidades pertinentes para favorecer la participación en los procesos de aprendizajes y sus contenidos. Estos recursos buscados rebasan los recurrentemente pensados para la modalidad tales como los de Acceso Universal y las Tecnologías Asistidas.

La implicación autogestiva de algunos estudiantes que por motivación de su maestra comienzan a buscar y explorar libremente –con sus netbooks– nuevos recursos digitales y contenidos para la realización de tareas escolares y juegos de interés. Búsquedas entonces que suelen ser a la inversa de lo que usualmente ocurre donde ahora es la/el estudiante quien le muestra a su docente nuevos materiales y contenidos que de alguna manera lo han interpelado y por lo tanto de ser significativo se avanza en un trabajo de cotejo y adaptación curricular con la niña y el niño. Situaciones dispersas pero observadas en nuestro estudio. Existen saberes tecnológicos de estudiantes que han sido adquiridos en espacios domésticos mucho antes de su escolarización, principalmente por niños con situación de autismo y síndromes.

En algunas de estas búsquedas media el Referente TIC ya que las niñas y niños se acercan en los minutos libres para continuar con exploraciones tanto en la escuela como en el hogar.

Las/los entrevistadas/os listan diversos recursos, principalmente referidos a otro tipo de hardware: adaptadores, mouse y teclado especiales, cañón proyector o pizarra digital. La apropiación que los sujetos de esta escuela están construyendo de la nueva política educativa sobre TIC,

los retrotrae a viejos desafíos antes ya experimentados. Se trata de otros proyectos educativos con tecnología devenidos de una fundación implementados con los niñas, niños y jóvenes en la escuela pero que por la finalización de convenios, la caducidad de las licencias, la obsolescencia de los recursos y la falta de presupuesto escolar no perduraron en el tiempo. Así lo relata una de las entrevistadas:

Hace unos 5 años atrás se hizo un convenio [con dos organizaciones]. Se compró el equipamiento y se armó la nueva sala. Ahí había estímulos visuales con luces, destellos, un pizarrón de barrido, un twist de golpe, de apoyo, mouse adaptado, un grabador con un adaptador para ser manejado a través de un comando. El trabajo previo que son los juguetes de control remoto, porque hay como todo una actividad previa que es poder apretar y soltar que es lo previo al mouse, entonces algunos juguetes con control remoto para poder hacer la ejercitación previa.

Una alfombra que era de contacto para que cuando se apoyara uno podía ponerle una plantilla de sonidos encima. Durante los 2 años que duró el convenio (...) este señor venía cada 6 meses a hacer la parte técnica. Y cuando ese convenio terminó, no teníamos dinero para seguir sosteniendo las venidas de él acá. Y como todo este software tiene licencia, al no venir él, cayeron y no pudimos volverlo a utilizar. Así que todo este equipamiento quedó en desuso (...) Fue un año en el que se trabajó de una manera alternativa muy buena para la escuela. El tema es que fueron cayendo en desuso, fueron venciendo las licencias y no las pudimos volver a instalar.

Lo anterior forma parte de lo que Geertz (1994) denomina como *conocimiento local* que en este caso la escuela ha construido en su historia más o menos inmediata. El valor de la certeza por experiencias pasadas le otorga otro tipo de apropiación a la nueva política educativa por parte de los miembros de la escuela, algunos de ellos se encuentran delineando posibilidades tecnológicas más abiertas y flexibles para garantizar la accesibilidad de las nuevas tecnologías al grupo heterogéneo de niñas, niños y jóvenes. Así pues, y para avanzar en una genuina inclusión tecnológica, educativa y social se propende a la accesibilidad sensorial, corporal y expresiva cuyas nociones preliminares están relacionadas, por ejemplo, con la adquisición y elaboración propia de recursos tecnológicos (software abierto/libre y hardware) y materiales didácticos digitales. Al respecto el referente técnico escolar menciona:

Necesitamos una pizarra digital para trabajar con PEC. Imaginate la diferencia de trabajar de esa manera. (...) hay formas de hacer una pizarra digital con muy pocos recursos. Se necesitaría un proyector, pero se puede reemplazar por un visor de diapositivas, como los de antes, y lo adaptamos con un monitor de LCD que esté roto (...) La pizarra digital, lo que hace es que, donde vos proyectás, podés interactuar con la imagen proyectada. (...) tenemos plan A, plan B y plan C que sería gestionar nosotros mismos el gasto de este proyecto. Pero si no, no podemos trabajar con los chicos que tienen discapacidad motriz. Siempre yendo al software libre, nada que nos ate a licencias. Encontré una suite (...) que es libre y tiene un montón de aplicaciones y juegos didácticos (...) les mandé el sitio web [a los docentes] para que todos lo vean. [luego] me traían las máquinas y yo lo iba instalando (Referente TIC).

Al momento de nuestro trabajo de campo no se han podido cubrir otros recursos clave desde el PCI para garantizar un mayor acceso de la población de estudiantes de sede con severos problemas neurológicos y sensoriomotrices:

Los chicos que tienen disminución visual o auditiva siempre hay algo que vos puedas usar dentro de la computadora, del software, para sortear esa discapacidad, ese impedimento. En cambio, a las dificultades motoras no las podés sortear con software. Necesitás un mouse, un teclado, una pantalla adaptados (Referente TIC, 2012).

Dicha situación queda evidenciada con la espera por parte de la escuela de nuevos recursos tecnológicos solicitados a partir de la formulación de un listado (adaptadores hardware: mouse y teclado especiales, cañón proyector o pizarra digital) hacia la coordinación técnica jurisdiccional del Ministerio de Educación de Río Negro, con la cual –según expresan– se dispone de una comunicación fluida interinstitucional. A mediados del 2013 la escuela comienza a ser convocada por la jurisdicción y nación para un conjunto de capacitaciones docentes tanto para el plantel de Sede y los/las maestras integradoras que ejercen en la escuela común de nivel inicial, primario y secundario.

Como se ha señalado, la trama encontrada da cuenta de una reorganización escolar que propone la distribución de tiempos y espacios para realizar intercambios, consultas y aprendizajes con el referente técnico escolar.

Cuando [las y los estudiantes] tienen una hora especial. Como gimnasia o música. Ese es el horario que tienen libre [las/los docentes], pero no se van de la escuela.

P: ¿Qué hacen en esas horas libres?

(...) Ahora que estoy yo, vienen con la compu. Mucho lo hacemos en las horas libres, sin planificación; sale de la voluntad de ellos (Referente TIC).

### **Más allá de rampas.... Los saberes didácticos con TIC en la escuela especial**

Un abordaje al estado de la cuestión sobre escolaridad y discapacidad, señala que en los últimos años ha ocurrido un abandono del modelo lineal de interpretación «deficiencia=discapacidad=minusvalía» por el paso de otro multifactorial donde adquieren relevancia los factores personales y ambientales de *inclusión competencial* de cada persona. En este sentido, algunos estudios agregan que

desde la pedagogía, el cambio de paradigma consiste en considerar al alumno como un ser activo que elabora su propio mundo cognoscitivo en un contexto de estructuras sociales: las competencias. Éstas se consideran los cimientos sobre los que se construye el edificio de los aprendizajes y el lugar de convergencia de todas las áreas y materias del currículo (Castellano y Sánchez Montoya, 2011: 12).

La teoría de las Inteligencias Múltiples (Gardner, 1983) y su aplicación en las aulas (Armstrong, 1995) han contribuido a romper con el esquema tradicional de inteligencia dándole al concepto un nuevo significado al referirse a una amplia variedad de capacidades humanas. Esta nueva visión de la inteligencia permite reivindicar la condición humana con relación a sus múltiples capacidades de cognición y genera en la educación nuevas prácticas pedagógicas e institucionales (Macías, 2002: 27). En este sentido concebir la incorporación de Tecnologías Asistivas (TA) para los procesos de accesibilidad en las prácticas de enseñanza implica antes conocer las competencias múltiples que sí tiene el niño y la niña para sostener, fortalecer y avanzar en la participación y apropiación de las oportunidades de aprendizajes escolares. Partir de sus puntos fuertes, de su estilo preferido de aprendizaje y, desde ahí, seleccionar los recursos (software, comunicadores, hardware, vídeos, mapas...) y estrategias didácticas que estimulen sus inteligencias (Castellano y Sánchez Montoya, 2011: 21)<sup>6</sup>. En este sentido traemos a colación la categoría de Gee (2004) para pensar en que las TIC suman ámbitos semióticos al aula muchos de los cuales son parte de la búsqueda diaria de las y los maestros que pueden favorecer la comprensión de contenidos curriculares. Así mismo parte de estas búsquedas y decisiones desde el «diseño universal» que las maestras traen y mencionan de otras políticas del 90, en realidad es superado desde el sentido pedagógico

<sup>6</sup> Se sugiere la lectura de Castellano y Sánchez Montoya (2011) respecto del modelo de aprendizaje M-Free con base en las teorías de las inteligencias múltiples en contexto del programa Laptop 1:1 del Plan Ceibal en Uruguay.

de sus propias prácticas a partir de la exploración, investigación y ensayo cotidiano en el aula. Recordemos que la impronta del concepto Diseño Universal está basado en la accesibilidad –dimensión clave– no obstante la inclusión educativa rebasa a esta y todo lo que aparece luego refiere también a un conjunto de intencionalidades didácticas que contribuyen a la implicación del estudiante con contenidos curriculares a partir de actividades individuales, grupales, elaboración de proyectos, resolución de problemas, expresión artística sobre el mundo, etc. El punto de análisis aquí es que aún queda camino por recorrer respecto a de qué se trata la inclusión didáctica de las TIC para la modalidad, rebasando corpus conceptuales y recetas, más allá del acceso universal y las rampas digitales. Las y los docentes de esta escuela están construyendo saberes didácticos que rebasan la mera situación de accesibilidad y de incorporación de «rampas digitales» como así también del sentido sólo comunicativo de estas tecnologías digitales. En otros estudios (Verdún, 2014a y 2014b) advertimos algunas representaciones docentes que conciben a las TIC con una dimensión pedagógica meramente comunicativa y hasta de «procesamiento o transferencia de información» en las escuelas comunes secundarias, omitiendo lo que por el contrario otras docentes conciben como lo que serían recursos multimodales o contenidos multimodales de los que la implicación pasa por diseñar, crear, mixturar, seleccionar y elaborar desde lo curricular materiales propiamente didácticos con las TIC para sus grupos y contextos.

Históricamente estos saberes docentes han tenido que ver con las búsquedas por favorecer el lenguaje de estudiantes (entendiendo el tipo de sistema simbólico y comunicativo mediador para cada niño o niña) para avanzar en los procesos de materialización y producción del mismo, esta alfabetización es la que contribuye a seguir avanzando con lo curricular. Lo emergente en la contemporaneidad de estos saberes docentes, y que se presentan como desafíos, no sólo son las nuevas tecnologías que se presentan como renuentes (y sus sistemas simbólicos) sino también el conjunto de mediaciones culturales que interpelan las subjetividades de las niñas y niños. Dichas cuestiones desafían a estas políticas educativas para la modalidad, en tanto que les exige pertinencia, dinamismo en su aplicabilidad durante la implementación y flexibilidad para comprender demandas con rápida respuesta tal como lo manifestaron los actores de la escuela.

## **Consideraciones finales**

La transformación de las políticas sociales y educativas de principios de siglo XXI en la Argentina dio un giro significativo en lo que respecta el paso de las concepciones focalizadas y de cobertura hacia la universalidad como principio de igualdad de oportunidades educativas. Las políticas sobre incorporación de TIC en la escuela son muestra de ello como se ha descrito en la primera parte de este documento de trabajo. Sabemos que la apropiación escolar y subjetivación de estas políticas ocurre a partir de procesos socioeducativos que llevan su tiempo y que necesariamente necesitan de su sostenimiento constante desde los Estados aún cuando se reformulan con nuevas variantes, y que, por lo tanto, la interrupción de las mismas no solo hace peligrar el mantenimiento de la infraestructura tecnológica escolar sino también el desmembramiento de los significados sociales y las prácticas pedagógicas construidas por los actores escolares.

La escuela pública «especial» a la que asisten estudiantes de amplios sectores populares de la localidad, estuvo atravesada por significativas legislaciones y reglamentaciones específicas de la modalidad desde el 2009<sup>7</sup> hasta el 2015 en directa relación y articulación con marcos legislativos de los demás niveles educativos (primario, secundario y superior), y por lo tanto, las políticas sobre incorporación de TIC no han estado exentas de esos nuevos principios políticos pedagógicos como han sido detallados en este documento. Lejos de interpretar la aparición de las nuevas tecnologías en la escuela desde un determinismo tecnológico que las concibe como panaceas,

<sup>7</sup> Incluyendo aquí el cambio de concepción sobre los derechos de las personas con discapacidad mediante la Ley provincial de Río Negro N° 3980/2005 que modifica la 2055 de 1985.

hemos brindado elementos de análisis suficientes desde una socioantropología cultural para comprender –de un modo procesual– cómo los sujetos se apropian de prácticas de enseñanza emergentes con TIC a la vez que la importancia de la significación del tiempo, los espacios en la cotidianidad escolar y otras escalas institucionales de la política educativa Conectar Igualdad. Sobre la dimensión de la enseñanza, nuestro estudio refleja que cuando se trata de conocer la relación «TIC, enseñanza escolar y estudiantes con NEE» la concepción devenida del reduccionismo tecnológico provoca un sesgo sólo al concebir la incorporación de las tecnologías asistivas y las denominadas «rampas digitales» para comprender, en cambio, que es en la urdimbre de las intencionalidades didácticas de la realidad concreta donde se incluyen y subyacen supuestos pedagógicos, de aprendizajes en relación con diversos ámbitos semióticos, conjunto de competencias y los sujetos particulares incluyendo allí múltiples criterios, estrategias y recursos posibles que permiten –mediante los procesos de accesibilidad y apropiación curriculares– propender a encontrar los horizontes de las buenas prácticas. Las prácticas de enseñanza guiadas por estos saberes docentes «en construcción» ocurren desde su momento inicial de planificación a partir de la necesaria interdisciplinariedad como ha quedado demostrado empíricamente a la vez que mediante un significativo trabajo «artesanal» entre docente, auxiliar, estudiante y en ocasiones la presencia de especialista en el aula. Dichos saberes docentes «en construcción» requieren de un acompañamiento desde la formación docente continua y otras escalas institucionales.

## Bibliografía

- AA.VV. (2011). «Nuevas voces, nuevos escenarios: estudios evaluativos sobre el Programa Conectar Igualdad. Primera etapa». Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. [En línea] <https://bnm.educacion.gob.ar/catalogo/Record/181022>
- AA.VV. (2015). «Cambios y continuidades en la escuela secundaria: la universidad pública conectando miradas. Estudios evaluativos sobre el Programa Conectar Igualdad. Segunda etapa». Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Achilli, E. (1984). «“Cultura escolar”: el olvido de la heterogeneidad en la escuela». *Revista Paraguaya de Sociología*, Año 21, N° 60. Asunción.
- Achilli, E. (1987). *Notas sobre una antropología de la vida cotidiana*. Centro Paraguayo de Estudios Sociológicos. Asunción.
- Achilli, E. (2005). *Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario: Laborde.
- Achilli, E. ([2009] 2010). *Escuela, familia y desigualdad social. Una antropología en tiempos neoliberales*. Tesis doctoral. Universidad Nacional de Rosario.
- Aguilar, Diego; Verdún, Noelia; Silin, Irene; Capuano, Ana N. y Aristimuño, Francisco J. (2014). «Las TIC en la educación media: ¿una herramienta más o nuevo contexto de aprendizaje? Análisis de las representaciones de docentes y directivos sobre el Programa Conectar Igualdad en tres provincias de la Patagonia Argentina». Universidad Santo Tomás, Maestría en Educación, *Magistro*, 8 (15): 19-58.
- Ainscow, M. (2001). «Escuelas inclusiva: aprender de la diferencia». *Cuadernos de Pedagogía*, pp. 44-49.
- Armstrong, T. (1999). *Las inteligencias múltiples en el aula*. Buenos Aires: Ediciones Manantial.
- Benítez, S.; Lemus, M.; Lascano, N. (2014). «La apropiación en tensión. Los usos de la computadora e Internet al interior de familias de sectores populares beneficiarias del Programa Conectar Igualdad (PCI) en la Argentina». *VIII Jornadas de Sociología de la UNLP*, Enseñada, 3 a 5 de diciembre.



- Bilbao, R. y Rivas, A. (2011). *Las provincias y las TIC: avances y dilemas de política educativa*. Documento de Trabajo N° 76. Buenos Aires: CIPPEC.
- Bourdieu, P. (1980). *El sentido práctico*. Madrid: Ed. Taurus.
- Castellano, R. y Sánchez-Montoya, R. (2011). *Laptop. Andamiaje para la educación especial*. Montevideo: Unesco para América Latina y el Caribe.
- Castro, C.; Troiano, B. y Rodríguez, V. (2012). *El uso de tecnologías en la producción artística de estudiantes de escuelas secundarias del Partido de Tandil*. Anuario de la Escuela de Artes. La Escalera N° 22-23, años 2012-2013.
- Consejo Federal de Educación (2010). «Las políticas de inclusión digital educativa del Programa Conectar Igualdad, Resolución N° 123, Anexo I». Diciembre. [En línea] <https://cfe.educacion.gov.ar/resoluciones/res10/123-10.pdf>
- Díaz, R. (2015). «Conectar Igualdad: experiencia de acceso y usos en las y los jóvenes de un paraje rural de Jujuy». *Revista especializada en Periodismo y Comunicación Questión*, 48: 548-558.
- Ezpeleta, J. (1986). «La escuela y los maestros: entre el supuesto y la deducción». *Boletín 10-11 Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*. OREALC, Unesco.
- Ezpeleta, J. (2004). «Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación». *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, abril-junio, Vol. 9, N° 21: 403-424.
- Feldfeber, M. (2012). «Políticas educativas en contextos de exclusión». En N. Gluz, N y J. Arzate Salgado (Coords.), *Debates para una reconstrucción de lo público en educación. Del universalismo liberal a «los particularismos neoliberales»*. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Gardner, H. ([1980] 2005). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (1983). *Estructuras de la mente: la teoría de las Inteligencias Múltiples*. Colombia: Fondo de Cultura Económica.
- Gee, J.P. (2004). «Ámbitos semióticos» (Cap. 2). En *Lo que nos enseñan los videojuegos sobre el aprendizaje y el alfabetismo*. Aljibe.
- Geertz, C. (1994). «Desde el punto de vista del nativo»: sobre la naturaleza del conocimiento antropológico». En *Conocimiento local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Geertz, C. (1994). *Conocimiento local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas*. Buenos Aires: Paidós.
- Heller, A. (1977). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Península.
- Hidalgo, C. (2006). «Reflexividades». *Cuadernos de Antropología Social* (23). Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Buenos Aires.
- Kosik, K. (1967). *Dialéctica de lo concreto*. México: Grijalbo.
- Lago Martínez, S. (2005). «La experiencia de los CTC en Argentina». En O. Islas (Ed.), *Internet y la sociedad de la información. Una mirada desde la periferia*. Tomo I. Quito: Ed. Quipus Ciespal.
- Lago-Martínez, S. (2012). «Inclusión digital en la educación pública argentina. El Programa Conectar Igualdad». *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Vol. 24, N° 62, enero-abril, pp. 205-218.
- Ley N° 2055/1985. Legislatura de la Provincia de Río Negro.
- Ley N° 3980/2005. Legislatura de la Provincia de Río Negro (Modifica la Ley N° 2055/1985).
- Ley N° 26206. Ley de Educación Nacional. Publicada en el Boletín Oficial del 28 de diciembre del 2006. López, Daniel (coord.) (2009). *Educación Especial, una modalidad del sistema*

- educativo en Argentina: orientaciones I*. 1a ed. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Macías, María Amarís (2002). «Las múltiples inteligencias». *Psicología desde el Caribe*, N° 10, agosto-diciembre, pp. 27-38.
- Mendizábal, N. (2006). «Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa». En I. Vasilachis de Gialdino (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Menéndez, E. (2002). «Usos y desusos de conceptos de Antropología Social» (Cap. 4). En E. Menéndez, *La parte negada de la cultura. Relativismo, diferencias y racismo*. Barcelona: Ediciones Bellaterra SL.
- Merleau-Ponty, M. ([1944] 1945). *Phénoménologie de la perception*. Paris: Gallimard.
- Merleau-Ponty, M. (1966). «La Philosophie de l'Existence». *Dialogue*, Vol. 3: 307-322.
- Merleau-Ponty, M. (2003). *El mundo de la percepción*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ministerio de Educación de la Nación (2012). «Línea de base para la evaluación del Programa Conectar Igualdad en la formación docente». Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (2009). «La integración de las TIC en el sistema educativo de la Provincia de Córdoba. Un estado de situación». Secretaría de Educación. Diciembre.
- Montesinos, P. y Sinisi, L. (2009). «Entre la exclusión y el rescate. Un estudio antropológico en torno a la implementación de programas socioeducativos». *Cuadernos de Antropología Social*, N° 29: 43-60. Universidad de Buenos Aires.
- Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) (2011). *Reporte de síntesis sobre la ejecución del Curso Básico de Conectar Igualdad, acción formativa virtual para docentes de todo el país. Informe 2011 Curso Básico Conectar Igualdad*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Organización de Naciones Unidas (2006). Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Nueva York.
- Pereyra, C. (2013). «Procesos de derivación de educación común a educación especial de niños y niñas que habitan en contextos de pobreza». *Textos y Contextos desde el Sur*, N° 1, Vol. I (1), dic.
- Piracón, J. (2012). «Las TIC en los vínculos escolares de cuatro escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires». *VII Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata «Argentina en el escenario latinoamericano actual: debates desde las ciencias sociales»*. La Plata, 5 al 7 de diciembre.
- Resolución N° 1331/1990. Proyecto de «Integración del alumno con discapacidad física, sensorial, mental leve y Necesidades Educativas Especiales en el Sistema Educativo Común». Provincia de Río Negro.
- Resolución N° 3438/2011. Lineamientos para la Inclusión de los alumno/as con discapacidad en establecimientos educativos de nivel inicial, primario y medio. Diciembre 2011. Ministerio de Educación. Provincia de Río Negro, Argentina.
- Rockwell, E. (1980). «Etnografía y teoría en la investigación educativa». *Revista Dialogando*, Red Escolar Latinoamericana de Investigaciones Cualitativas de la realidad escolar, Santiago de Chile, pp. 29-45.
- Rockwell, E. (1987). «Reflexiones sobre el proceso etnográfico». Departamento de Investigaciones Educativas. Centro de investigación y Estudios avanzados del IPN. México.
- Rockwell, E. (1995). *Escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rockwell, E. (1996). «Keys to Appropriation: Rural Schooling in Mexico». En Bradley Levinson,



- Douglas Foley y Dorotfy Holland (Eds.), *The Cultural Production of the Educated Person. Critica 1 Ethnographies of schooling and local practices* (pp. 301-324). Nueva York: State University of New York Press, Nban.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica*. Buenos Aires: Paidós.
- Rockwell, E. (2018). «Temporalidad y cotidianeidad en las culturas escolares». *Cuadernos de antropología social*, (47): 21-32. Universidad de Buenos Aires.
- Rockwell, E. y Ezpeleta, J. (1983). «La escuela, relato de un proceso de construcción inconcluso». *Revista Colombiana de Educación*, 12, 2º semestre, Bogotá.
- Saltalamacchia, H. (1992). «Las entrevistas semiestructuradas». En *Movimientos sociales, identidad y narrativas contra-hegemónicas*, *Cuadernos de Investigación*. Buenos Aires.
- Shore, C. (2010). «La antropología y el estudio de la política pública: reflexiones sobre la ‘formulación’ de las políticas». *Antípodas, Revista de Antropología y Arqueología*, N° 10. Colombia: Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de los Andes.
- Sinisi, L. (2010). «Integración o Inclusión escolar: ¿un cambio de paradigma?». *Boletín de Antropología y Educación*, N° 01, diciembre, pp. 11-14.
- Sinisi, L. (2012). «Políticas socio-educativas: de la integración a la inclusión escolar. ¿Cambio de paradigma?». *Revista Espacios*, 49: 59-70.
- Sinisi, L. (2013). «Contribuciones de la etnografía para el estudio de redes y tramas psico-educativas». En N. Elichiry (Comp.), *Perspectivas Interdisciplinarias en Educación. Historia y Vida Cotidiana* (pp. 49-66). Buenos Aires: Manantial.
- Thompson, E. (1966). *The making of the English Working Class*. Nueva York: Random House.
- Verdún, N. (2009). «Escuela y TIC. La mediación tecnológica en el proceso de lectura y escritura de los niños y jóvenes. Programa PROMSE». Encuentro de Comunicadores: *Las TIC en los procesos de aprendizaje*. Escuela de Ciencias de la Información, Universidad Nacional de Córdoba.
- Verdún, N. (2011). «Documento de investigación: Diseño de Proyecto de tesis doctoral para el programa DESAL línea socioantropología de la educación». Mimeo. Centro de Estudios Avanzados de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Córdoba.
- Verdún, N. (2012). «Las TIC en la cotidianeidad de la escuela. La mirada «desde abajo» de la política educativa. Mimeo». Trabajo final presentado al Seminario doctoral de Investigaciones socioantropológicas en América Latina. Centro de Estudio Avanzados. Universidad Nacional de Córdoba.
- Verdún, N. (2014a). «TIC y escuela secundaria: sentidos e imaginarios de docentes en torno a la inclusión social y educativa de jóvenes en contexto del Programa Conectar Igualdad en la Norpatagonia». *Congreso PreAlas Patagonia y VI Foro Sur Sur «Estado Sujetos y Poder en América Latina. Debates en torno de la desigualdad»*. Universidad Nacional de la Patagonia Austral, Calafate, mayo.
- Verdún, N. (2014b). «Escuelas secundarias y TIC. La interpelación de las brechas sociales y tecnológicas en los sentidos construidos por docentes en el marco del Programa Conectar Igualdad en la Norpatagonia». *Workshop «Los desafíos de la inclusión social en Argentina: Derechos sociales, mercado laboral y políticas públicas en cuestión»*. Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales, Universidad Católica de Córdoba, junio.
- Verdún, N. (2014c). «Sentidos, cotidiano escolar y política educativa Notas sobre una investigación en curso». *XI Congreso Argentino de Antropología Social*. GT: Antropología y Educación. Universidad Nacional de Rosario.
- Verdún, N. (2014d). «La teoría fundamentada como criterio de análisis: Los sentidos y significados de los docentes en contexto de implementación de una política educativa». *I Congreso*

- de Investigación Cualitativa en Ciencias Sociales y I Post Congreso ICQI*. Organizado por International Institute of Qualitative Inquiry (IIQI) - University of Illinois at Urbana-Champaign, Universidad Siglo 21, Conicet y Universidad Nacional de Córdoba.
- Verdún, N. (2016). «Sentidos, Imaginarios, tecnologías y vida cotidiana: Cuando los imaginarios traccionan la realidad material. Aportes desde la socioantropología». *I Workshop Internacional: Investigación en Imaginarios y Representaciones*, 16, 17 y 18 de noviembre, Ciudad de Bogotá, Universidad Santo Tomás.
- Verdún, N.; Fourés C.; Capuano A. y Aguiar D. (2014). «Configuraciones escolares y TIC en la educación media. El Programa Conectar Igualdad en tres provincias de Argentina (2011-2012)», *Versión. Estudios de Comunicación y Política*, N° 34, septiembre-octubre, pp. 105-115.
- Verdún, N. y Gutiérrez, C. (2014). «Saber docentes y tecnologías emergentes en la escuela secundaria. Enciclomedia (México, 2006) y Conectar Igualdad (Argentina, 2011)». *Revista Latinoamericana de Educación Comparada (RELEC)*, Sección Estudios e Investigaciones, Año 5, N° 5, enero-febrero, pp. 149-159. Buenos Aires.
- Verdún, N.; Pérez, S.G. y González, E. (2013). «Las TIC en la cotidianeidad de la escuela. El saber y la reflexión docente para una mirada ‘desde abajo’ de la política educativa». *III Congreso Internacional de Etnografía y Educación (CIEYE)* - Contextos múltiples de socialización y aprendizaje. 3, 4 y 5 de julio. Madrid.
- Verdún, N.; Pérez, S. G. y González, E. (2014). «Las TIC en la cotidianeidad de la escuela especial. La mirada «desde abajo» de la política educativa». En C. Peláez-Paz e I. Jociles (Eds.), *Contextos múltiples de socialización y aprendizaje. Un análisis desde la etnografía de la educación. Estudios etnográficos de las políticas públicas en contextos educativos*. Febrero. Madrid: Traficantes de sueños.
- Willis, Paul (1977). *Aprendiendo a trabajar*. Madrid: Akal.