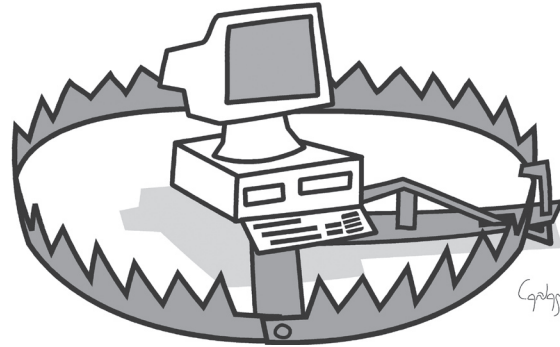


# ENTRE LA FASCINACIÓN TECNOLÓGICA Y EL SENTIDO COMÚN: LA INFORMÁTICA EN LAS ESCUELAS

**GASTÓN JULIAN GIL\***

gasgil@mdp.edu.ve  
Universidad Nacional de Mar de Plata.  
Argentina.

Fecha de recepción: 22 de agosto de 2007  
Fecha de aceptación: 3 de septiembre de 2007



## Resumen

A partir de la problemática de la “paradoja de la productividad” se analiza el intento de una institución educativa de implementar un software informático para “mejorar la calidad del servicio educativo”, que redundó en un fracaso rotundo en su aplicación y en un gasto innecesario por parte de la institución. Se trata de un caso etnográfico que permite apreciar algunas de las lógicas que imperan en las innovaciones tecnológicas que, en muchas ocasiones, llegan para ofrecer soluciones a problemas que no existen. La “fascinación tecnológica” por las nuevas herramientas informáticas llevó a intentar un novedoso software que fue “saboteado” por quienes debían utilizarlo. La sobrecarga de trabajo que proponía a los profesores al asignarles nuevas tareas y la reconfiguración de sus identidades dentro de la institución provocaron que la invocación tecnológica nunca llegara a implementarse.

**Palabras clave:** nuevas tecnologías, identidades, proyectos modernizadores

## Abstract

*TECHNOLOGICAL FASCINATION AND COMMON SENSE: COMPUTING IN SCHOOLS*

*From the problematic of the “productivity paradox” we analyze the attempt of an educational institution of implementing a computing software to “improve the quality of the educational service”, that was redundant in an emphatic failure in its implementation and in an unnecessary expense by the institution. It is an ethnographical case that allows noticing some of the logics that rule technological innovations that, in many cases, come to offer solutions to nonexistent problems. The “technological fascination” for the new computing tools led to try out new software that was sabotaged by those who should use it. The overload of work that it implied for teachers when assigning new homework and the reconfiguration of their identities inside the institution provoked that technological invoking never came to be realized.*

**Key words:** new technologies, identities, modernizing projects.



a lógica de expansión de mercado capitalista provoca que muchas necesidades sociales sean creadas, como verdaderos círculos viciosos, a la par que se desarrollan las tecnologías. En el caso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (de ahora en adelante *TIC*) pueden citarse una cantidad enorme de ejemplos que demuestran la capacidad de determinados equipamientos tecnológicos para crear nuevos entornos sociales a partir de los cuales (en especial los sectores medios y altos de la sociedad) la carencia de determinados artefactos (teléfonos celulares, computadoras, accesorios de computadoras, electrodomésticos) se vive casi como una necesidad básica insatisfecha. Las computadoras personales son, probablemente, los artefactos tecnológicos que mejor cumplen con lo afirmado anteriormente. La permanente superación de los modelos obliga a un recambio vertiginoso de los aparatos para que no sean obsoletos. La generación de nuevas funciones, accesorios más sofisticados y programas más potentes provoca que máquinas costosísimas pierdan gran parte de su valor al poco tiempo de uso, con lo que se produce una continua e “improductiva” renovación tecnológica de las empresas y las familias.

Esta situación que se ha detectado en distintas áreas de la economía capitalista ha llevado a que diversos autores se refieran a la “paradoja de la productividad” (Landauer, 1995) que, en oposición a la creencia notablemente aceptada de que la inversión tecnológica produce aumentos de productividad, destacan que los enormes costos de renovación tecnológica nunca son recuperados. Por lo tanto, se analizará en este trabajo el intento de aplicar en un colegio secundario de la Argentina un software informático para “mejorar la calidad del servicio educativo”, que redundó en un fracaso rotundo en su aplicación y en un gasto innecesario por parte de la institución. Se está frente a una modernización que “no puede ser entendida simplemente como el producto de mecanismos económicos y riqueza material como un resultado de la mejoría de las condiciones de vida. Antes, la modernización debe ser

considerada como una variable social independiente, que más frecuentemente no precede al desarrollo económico” (Berger, 1991: 15). Se trata de un caso etnográfico que permite apreciar algunas de las lógicas que imperan en las innovaciones tecnológicas que en muchas ocasiones llegan para ofrecer soluciones a problemas que no existen. En ese sentido, “hacer etnografía en los universos organizacionales envuelve el *negociar interpretaciones, a partir de versiones concurrentes con respecto a una misma clase de fenómenos*, en cuanto que otros especialistas como los consultores y/o los administradores *venden soluciones*” (Ruben y Ferreira Goncalvez, 2003: 228). Este artículo se desarrolla en el marco de un enfoque aplicado de la antropología, que analiza los proyectos “desde abajo”, es decir, dando primacía a las necesidades y capacidades de quienes se pretende beneficiar (Uphoff, 1995).

## 1. Educación y fascinación tecnológica

La aplicación de sistemas informáticos a diversas áreas de producción y servicios suele ser tomada como un sinónimo de modernización, progreso y crecimiento de la actividad económica. Sin embargo, desde la década del ochenta se ha comenzado a hacer referencia a la paradoja de la productividad, que pone en tela de juicio lo afirmado anteriormente. Esta paradoja invierte los términos de la situación y parte de la conjetura contraria: la implementación de las nuevas tecnologías de información y la comunicación no genera aumentos de productividad significativos. Diversos autores han intentado demostrar que, por ejemplo, las computadoras no facilitan que las personas estén en condiciones de producir más en menor cantidad de tiempo. Wainer (2003) sostiene que la productividad es tomada como medida porque es uno de los indicadores más importantes del crecimiento real de una economía y porque el fundamento para la incorporación de nuevas tecnologías es precisamente la promesa de posibilitar ganancias de productividad. La productividad hace referencia a la relación entre lo que se produce y los recursos utilizados para producir.

Desde ya casi 20 años, cuando la informática comenzó a dejar de ser un recurso restringido a las grandes empresas y se popularizó en los sectores medios y altos de la sociedad argentina, una frase fue cobrando cada vez más fuerza en el imaginario: “los que no sepan computación serán los analfabetos del futuro”. Esa proposición no sólo no ha perdido vigencia sino que ha logrado instalarse en los planes educativos oficiales en la Argentina. La reforma educativa de los noventa en este país le dedicó a la informática un espacio relevante y propició la necesidad de que los colegios estatales contaran con laboratorios acordes para impedir que la brecha tecnológica se siga reproduciendo en el ámbito escolar. De este modo, a través de préstamos del Banco Mundial (“causalmente” también

uno de los entes que financió la reforma educativa), los diversos estados provinciales<sup>1</sup> efectuaron grandes inversiones en equipamiento informático para escuelas que, en muchos de los casos, ni siquiera contaban con energía eléctrica o con la infraestructura suficiente como para montar los correspondientes laboratorios.

En la actualidad, los colegios privados en la Argentina apelan a sus “laboratorios informáticos” como un recurso publicitario importante en el momento de presentar sus ventajas pedagógicas a la sociedad. Los padres incluso basan gran parte de su elección en los avances informáticos que el colegio pueda mostrarles, más allá de que sus hijos ya hayan desarrollado (y en muchos casos superado) las habilidades que el colegio promete inculcar. El comienzo de la masificación de Internet permitió un salto cualitativo en la sensación de estar viviendo una “comunidad en red” que aterra a muchos de los que se sienten excluidos (sobre todo por cuestiones generacionales), que equiparan el acceso a las TIC a cuestiones tales como la educación tradicional, la salud, etc. En ese sentido, es posible referirse a una “fascinación tecnológica” con Internet como punta de lanza, que se afirma en la convicción de que las TIC generan, al menos, cambios culturales a gran escala de los cuales resulta peligroso quedar afuera. Las TIC han acumulado –y lo siguen haciendo– un elevadísimo capital simbólico que, quizás, en el campo educativo encuentra su máxima expresión. Por tal motivo, se analizarán los lineamientos dominantes del uso de las TIC en el ámbito escolar a través de la consideración de un caso etnográfico en el cual se intentó imponer, a un alto costo, un novedoso software sobre la base de los argumentos de sentido común antes expuestos, que fue “saboteado” por quienes debían utilizarlo y, por consiguiente, nunca llegó a implementarse.

## 2. Un poco de autoetnografía

Para continuar con el trabajo es necesario plantear una serie de consideraciones reflexivas sobre la manera en que se obtuvieron los datos. La información aquí analizada no proviene de un trabajo de campo sistemático, sino que se ancla en experiencia personales del propio investigador como miembro del grupo “saboteador” sobre el cual se intentó imponer una nueva herramienta de software informático. Como profesor del establecimiento educativo en donde se llevó a cabo el emprendimiento viví (hace ya más de siete años) desde el comienzo todo el proceso y fui un activo participante de los sucesos que de aquí en adelante se desarrollarán.

Como graduado en ciencias de la comunicación, el tema de las TIC me había interesado especialmente durante la carrera de grado, sobre todo en su relación con el ámbito de la educación, ya que había decidido realizar la

orientación en procesos educativos. Incluso había escrito una monografía para aprobar un seminario de la orientación sobre ese tema y había tenido acceso a ese mismo colegio en el que tres años más tarde ingresaría como profesor de la materia Cultura y Comunicación, en el primer año del entonces flamante ciclo polimodal de la provincia de Buenos Aires (anteriormente tercer año de secundaria). Por lo tanto, contaba con reflexión y teoría previa sobre el tema. Si bien nunca me especialicé en el campo educativo, mi continuada labor en mis primeros años como graduado de profesor de secundaria –y luego polimodal– en diversos colegios de la ciudad en la que vivo, me había proporcionado una cantidad importante de datos comparativos sobre las diversas realidades educativas que podían encontrarse. Sin sistematizarlo en *papers* académicos siempre me había interesado por las razones de los elevados índices de fracaso educativo y del evidente y decreciente nivel que traían los alumnos (lo cual también es muy visible en la universidad) año a año. El discurso oficial que se ha arraigado desde hace ya más de una década y que cobró una fuerza inusitada nunca dejó de parecerme reduccionista y carente de datos etnográficos de valor. Los funcionarios del área suelen desconocer los modos en que se desarrollan las clases pero eso no les impide formular grandes planteos generales (traducidos en políticas públicas) basados en conceptos vacíos o declaraciones de sentido común tales como “lograr la motivación de los alumnos” o “romper con el modelo positivista de educador-educando”. Como contrapartida me interesó explorar en mis clases aspectos tales como los valores efectivos que los jóvenes traían año a año, los modos de vivir y representar la autoridad o las diversas construcciones de los otros (profesores, padres, adultos en general), todos ellos ausentes de los estudios educativos que se han impuesto en las políticas planteadas por el Ministerio. El sentido común refinado y las posiciones demagógicas y “políticamente correctas” se mostraban incapaces de explicar esa realidad educativa que vivía cotidianamente y que continúa en franca decadencia. En ese sentido, una etnografía escolar se hace estrictamente necesaria para desarrollar políticas públicas en el sector, que estén en condiciones de modificar las concepciones impuestas entre los diversos agentes y que conspiran contra el éxito educativo.

## 3. El caso

Cuando en marzo de 2001 las dueñas del colegio presentaron ante todo el personal el proyecto EDULEX, todo parecía condenado al fracaso, pese al entusiasmo con que se presentó el emprendimiento informático que iba a “coronar todos estos años de trabajo en el colegio”, como lo definió una de sus dueñas en un acto.

Esta institución educativa es un colegio bilingüe de la ciudad de Mar del Plata, uno de los más caros de toda la



ciudad al que acuden en gran proporción los hijos de los sectores medios-altos y altos de la sociedad local. Es de destacar que Mar del Plata carece de una élite aristocrática como pueden tener otras ciudades (como las familias patricias mendocinas, o las familias tradicionales ligadas al capital agroexportador de la provincia de Buenos Aires) por lo que quienes acuden a este colegio apenas pueden poner como barrera disuasoria una coyuntura económica desahogada que ni siquiera es permanente.<sup>2</sup> De todos modos, el monto de la cuota mensual es irrisorio si se la compara con la de los colegios bilingües más prestigiosos de la Capital Federal, con cifras tres o hasta cuatro veces mayores. La institución es conocida hacia fuera como el colegio *careta*, de los *conchetos*, denominaciones que los alumnos rechazan permanentemente por su condición social elevada. Aunque provienen de familias ligadas ideológicamente a los grupos conservadores de derecha, la mayoría de los alumnos se muestran contrarios a las discriminaciones sociales más flagrantes, pese a las directivas que emanan desde la dirección y las dueñas (quienes efectivamente ejercen la dirección del establecimiento), empeñadas en marcarles que son diferentes del resto, que no deben mezclarse con *los negritos*<sup>3</sup> o en reproducir prejuicios pseudocientíficos, tales como fundar en la naturaleza la legitimidad de la estructura familiar monogámica. Por el contrario, pese a estas cuestiones y las estereotipaciones que provienen del grueso de la comunidad educativa marplatense, el colegio muestra una atmósfera de comunidad educativa difícil de encontrar en otro establecimiento. Sus alumnos, que sobrellevan una elevada carga horaria de los primeros grados de la escuela, están acostumbrados a estudiar, valoran el conocimiento como forma de superación personal y de acceso a mejores recursos económicos. Aquellos profesores que mantienen un comportamiento que consideran coherente y no intentan manejarse despóticamente son respetados y reciben recurrentes muestras de afecto aún años después de que terminaron el colegio. Esto último contrasta notoriamente con la atmósfera que impera en los establecimientos educativos secundarios de diverso tipo, en los que los alumnos se han acostumbrado a ver en el profesor a un *otro* a quien se debe combatir y molestar aun hasta el hartazgo. La gran mayoría de los chicos han perdido cualquier posibilidad de ligar el conocimiento con su éxito personal futuro y conciben la escuela como un espacio de represión, insoportable y en el cual se deben elaborar estrategias para sobrellevarlo de la mejor manera posible. Además los nuevos programas curriculares (especialmente la reforma educativa que llegó al nivel secundario 1998 en la provincia de Buenos Aires) han institucionalizado los *recuperatorios* permanentes que tienden a lograr mayores índices de aprobación para mostrar ante los organismos internacionales signos de una mejoría educativa.

Todo esto no ocurre en esta escuela, pese a los conflictos de disciplina que en efecto existen, las tensiones

de clase, las discriminaciones étnicas y los inconvenientes institucionales. De todos modos, se respira un clima de conocimiento que se traduce directamente en un excelente rendimiento (en términos relativos con la media general) de los alumnos, que parecen justificar las importantes inversiones de los padres al enviarlos a ese colegio. Sin embargo, los prejuicios ideológicos de la familia y el entorno les hacen elegir universidades privadas de Buenos Aires frente al todavía superior nivel de las universidades estatales.<sup>4</sup>

Ahora es necesario analizar el intento de imponer el software educativo EDULEX, que será analizado como un verdadero drama social (Turner, 1986), en el cual los distintos actores representaron posiciones claramente determinadas viviendo situaciones conflictivas, definiendo identidades y recreando sus aspiraciones, complejos y sueños. La presentación de EDULEX fue un gran ritual de institución (Bourdieu, 1995). Toda la comunidad del colegio fue invitada especialmente al salón principal que sólo se utiliza en instancias extraordinarias de este tipo. Aunque los turnos de exámenes de febrero ya se habían iniciado, todavía el ciclo lectivo no estaba en marcha. De este modo, la convocatoria sirvió además para darle la bienvenida al nuevo año y hacer públicos los logros de la institución: la inauguración de un campo deportivo y la instauración de un nuevo sistema informático en el que “todos” (alumnos, profesores, directivos, padres) íbamos a estar en red con “todos”. No era el mejor momento para plantear estos proyectos. El año anterior las dueñas habían decidido bajar un 10% los salarios de los profesores ante la recesión del país que aumentaba y preocupaba. De todos modos, los profesores de este colegio seguían siendo los mejor pagados (especialmente lo que no teníamos mucha antigüedad docente) de toda la ciudad. Pero el malestar no había sido menor, en una planta docente que se considera de élite (casi todos ellos trabajan en la universidad) y plenamente identificados con la iconografía y los objetivos de excelencia del colegio, aunque no tanto con sus dueñas y sus ideales clasistas (casi todos son típicos representantes de la clase media pujante). El malestar creció cuando un rumor (nunca concretado) a principios del mes de febrero anunciaba otro recorte salarial que amenazaba con equiparar los sueldos con los salarios básicos que pagaban los estados provinciales. Los profesores más críticos siempre sostuvieron que ese rumor fue iniciado por las mismas dueñas a través de la directora del polimodal. Uno de los profesores pidió hablar ellas sobre el tema, y el rumor fue rápidamente desmentido.

Daniela, “la carismática” de las dos dueñas, fue la que se encargó de conducir la reunión enunciando detalladamente los logros del colegio y los éxitos cumplidos en “todos estos años de trabajo”. La disposición espacial del salón parecía una típica clase de secundaria. Los más díscolos atrás haciendo bromas sobre cada cuestión abor-

dada y los más identificados con el discurso de las dueñas y directivos, adelante, asintiendo ante cada tema expuesto. Pero no sólo estaban presentando la revolución informática de EDULEX, sino que se había nombrado un nuevo director general del colegio, George Hammersly, quien se definió como “una mezcla de inglés y escocés”, y elaboró un discurso en un correcto castellano sobre su llegada al colegio. Hammersly venía de ocupar un puesto similar en otra institución bilingüe, pero en la ciudad de Rosario, y según un par de profesores, su gestión había sido un fracaso y había finalizado de manera problemática. Si bien no es el tema de este *paper* (aunque tiene relación), los pronósticos agoreros sobre Hammersly se cumplieron a tal nivel que no llegó a permanecer ni dos años en el cargo, luego de que su función quedara desdibujada por completo (fue desautorizado por muchos profesores) y quedara reducida a la dirección de un evento artístico musical que se lleva a cabo todos los años, con rumores y aseveraciones sobre su supuesta homosexualidad, con toda la carga moral que en ese contexto implica.

Cuando llegó el turno de EDULEX, Daniela introdujo a un joven presentado como “brillante y exitoso”, que venía de montar una empresa de servicios informáticos para escuelas y que ya lo había implementado “exitosamente” en otro colegio bilingüe de Buenos Aires (uno de los más caros). El joven, que vestía un *look rugbier*, con pantalón de vestir y camisa rosa, algo abierta en el pecho, suscitó una andanada de chistes en el mencionado sector discolor, con comentarios tales como: “¡Qué cara de *chanta* tiene”. Mientras el responsable de EDULEX iba explicando el funcionamiento de software, los chistes aumentaban a la par de los malos presagios. Todo se complicó cuando comenzaron a detallarse las horas de capacitación que el proyecto iba a demandar por parte de los docentes, además del tiempo extra para pasar las notas y contestar las preguntas de los padres. Básicamente, EDULEX consistía en un software tendiente a conectar en red, desde cualquier sitio, a padres, alumnos, profesores y directivos. Los profesores debían poner las notas, comentarios y demás especificaciones del trabajo cotidiano de los alumnos dentro del programa e iban a recibir comentarios de los propios padres que, desde sus casas, podían monitorear todo lo atinente al rendimiento de su hijo, pedir explicaciones, aclaraciones y demás. Aunque se aseguraba que el manejo del programa no era demasiado complicado iba a necesitar una capacitación que los profesores debían cumplir “obligatoriamente” fuera de sus horarios de clase, aunque sin remuneración extra, en contra de lo que se acostumbra en estos casos. Algunos profesores comenzaron a mostrar caras de preocupación y a realizar comentarios adversos por lo bajo, mientras que “los de atrás” optamos por seguir con el clima jocoso con frases tales como “si la semana que viene empiezan la capacitación y no llegué para las ocho de la mañana que arranquen nomás”.

Las dudas de muchos profesores no fueron contestadas de manera convincente (así lo expresaba el auditorio) por las dueñas y el responsable de EDULEX. Pero lo más contundente de las réplicas fue expresada por la persona de quien menos esperábamos en esa reunión: la secretaria. Mabel era una persona muy resistida en el cuerpo docente, pero con quien todos los profesores querían tener buena relación porque manejaba un instrumento de poder fundamental en el colegio: la distribución de los horarios y el registro de faltas de los profesores. Sus malos modales, sus negativas a solucionar problemas de manera práctica y sin conflictos (como los ausentes y los cambios de horas) habían provocado que algunos pocos hubieran cortado relación con ella. Su respaldo incondicional a las directivas de las dueñas, hacían impensable que planteara su disconformidad públicamente. En la ocasión, Mabel formuló una observación de carácter burocrático que resultó terminante: el estado ofrecía sin costo alguno para los colegios, un software de las mismas características que el que estaba vendiendo EDULEX. Mientras algunos no podían salir de su asombro, Daniela recondujo rápidamente la reunión hacia afirmaciones muy generales de éxito general y dio por sentado que los programas en cuestión debían ser distintos. El encuentro terminó sin demasiadas precisiones sobre la manera en que el sistema informático iba a ser implementado. Pocas semanas más tarde, al iniciarse el ciclo lectivo la carpeta de la comunicaciones a los profesores empezó a poblarse de directivas acerca de la implementación de EDULEX y muy especialmente de las sesiones de capacitación. Se ofrecieron varias posibilidades fuera de los horarios escolares (algunos días de semana después de las 17 y los sábados por la mañana) y dejaba en claro que la asistencia era obligatoria. Algunos profesores lo tomaron con preocupación y otros con sorna. De todos modos, los hechos mostraron que el sistema nunca se puso en funcionamiento y me fue imposible encontrar a algún profesor que hubiera asistido a la capacitación. Lentamente, el tema fue desapareciendo de las notas de dirección hasta tornarse un chiste recurrente para todos lo que vivieron aquella situación, aún mucho tiempo después del suceso: “¿Te acordás de EDULEX?”.

#### 4. Conclusión: informática y relaciones sociales

Landauer (1995) sostiene que la razón principal de la paradoja de la productividad es que los programas son realizados por personas que no conocen los detalles de quienes usarán el programa y en qué contexto. Esto suele ser una característica clave de los proyectos de desarrollo o de intervención planteados por “especialistas” técnicos, tales como economistas, ingenieros, entre otros. Sin embargo, no agota el análisis de lo que sucedió con EDULEX, que permite ingresar a un contexto mucho más rico que las bondades técnicas de un software que nadie (ni los



profesores, ni los alumnos ni los padres) llegó ni siquiera a poner parcialmente en uso.

Wood Jr. y Caldas (2003) se refieren críticamente a los sistemas empresariales que de sueño dorado pasan rápidamente a ser pesadillas. Aquí los agentes de difusión juegan un papel vital, operando dentro de tres conjuntos de factores: sustantivos (imperativos, problemas y oportunidades reales que enfrentan las organizaciones para dar respuestas rápidas y eficaces), institucionales (fuerzas externas que presionan para que se adopten los sistemas, como las modas gerenciales) y políticos (los factores de poder que se ponen en juego en la toma de decisiones de imponer un sistema). Los tres están ligados fuertemente y se conjugan para crear las condiciones para adoptar *TIC* que probablemente no se necesiten. El colegio en cuestión no sufría los imperativos de quedarse atrás de la ola tecnológica, sino que pretendía ponerse en la vanguardia de los cambios y así sostener sus ideales de exclusividad y excelencia. Los *seis* principios que desarrolla Wainer (2003) pueden aplicarse perfectamente al caso planteado. Según este autor, las razones que llevan a las organizaciones a adoptar las *TIC* más allá de sus necesidades reales parten de la creencia generalizada de que la informática es una herramienta que puede aplicarse de manera ventajosa en cualquier campo y situación (1). Aquí, los divulgadores (2), ya sean agentes interesados o no, utilizan el elevado prestigio de la tecnología informática (3), alimentando así la satisfacción profesional que los programadores y analistas tienen de crear nuevos programas cada vez más futuristas (4). Y finalmente, la transferencia de responsabilidades a los errores de implementación (“se cayó el sistema”) (5) y las fantasías sobre un futuro dominado por las *TIC* (6).


EDULEX estaba condenado a fracasar desde el momento en que fue concebido. Aunque hubiera sorteado con éxito las lógicas económicas de las dueñas del colegio, generalmente propensas a sobrevalorar situaciones que conciben como generadoras de prestigio (por ejemplo la contratación del director británico, o de otros profesores o asesores “estrellas”), su implementación iba a provocar cambios de relieve en la estructura de la institución, reconfigurando roles y relaciones. En concreto, EDULEX planteaba una sobrecarga de trabajo que no podía ser aceptada por los profesores sin una remuneración que la compensara. Los softwares corporativos, además de ser muy caros, llevan un alto costo para su implementación, especialmente en la capacitación de personal. Wainer (2003) calcula que los costos de instalación del software suelen ser de 4 a 10 veces mayores que los costos del software. Y la instalación lleva además de 2 a 4 veces más tiempo de lo que habitualmente se planifica.

En algunos casos, EDULEX amenazaba incluso ciertos status adquiridos, tal es el caso de la secretaria, dueña

casi exclusiva del saber burocrático que el nuevo software amenazaba. Quedó aquí en claro que “la adopción de las nuevas tecnologías implica adoptar nuevos puntos de vista y asumir nuevos papeles. Acarrea una revisión de los papeles de cada uno y, naturalmente, redimensiona la importancia de cada agente involucrado en el contexto” (Da Silva y Leme Fleury, 2003: 175). Para estos autores, las modificaciones deben tener en cuenta las diversas dimensiones de la cultura organizacional, porque es como una revolución de una serie importante de procedimientos que antes funcionaban, aunque sea a su manera, por otros nuevos que reconfiguran todo el mapa de la organización. Ya Schein (1985) había definido la cultura organizacional como un conjunto de presupuestos básicos sostenidos por un determinado grupo para sobrellevar y resolver los asuntos de la cotidianidad, en especial las cuestiones de adaptación externa e integración interna. Esta cultura organizacional se transmite a los nuevos miembros como un modo de encarar lo cotidiano y relacionarse con los problemas, y consta de tres diferentes niveles: artefactos (incluye los productos visibles del grupo, tales como su arquitectura, la tecnología, los modos de organización espacial, sus mitos y rituales), valores (concepciones fuertes sobre como deben funcionar las cosas, a veces concebidas por un padre fundador) y presupuestos básicos (aquellos valores internalizados como modos correctos de actuar y pensar que ya no son objetos de debate).

Como se mencionó en la introducción, la lógica del mercado de las computadoras provoca que los equipos que se adquieren con una gran inversión se vuelvan rápidamente obsoletos a través de las continuas modificaciones del software. Además, es necesario destacar que la introducción de la computación en las escuelas no está asociada necesariamente con el aumento del desempeño de los alumnos (Dwyer, 2003). Y además, “las *TIC* deshacen las identidades colectivas, como nuestros ejemplos dicen acerca de las denominadas culturas organizacionales, sin proporcionar una posibilidad de construcción de nuevas identidades sociales” (Ruben y Ferreira Goncalvez, 2003: 242-243). La acción sabotadora que congregó actores en ocasiones enfrentados (profesores con la secretaria, profesores con diferentes opiniones en los temas cruciales del andar institucional) impidió que EDULEX provocara cambios profundos en la cultura organizacional. Esa misma cultura organizacional que desde arriba se asienta en la contratación de grandes figuras que llegan para resolver problemas que no existen, o que simplemente solucionan problemas creados por ellos mismos. Sin embargo, como contrapartida, genera amplios espacios de libertad entre docentes que se consideran de élite y hacen respetar su posición profesional, actuando incluso en contra de las directivas de las dueñas o del accionar de los directores que gozan del desprecio del cuerpo de profesores. Como síntesis de esos contrastes, este colegio consigue una formación de excelencia gracias a alumnos estimulados familiarmente

para aprender y con una elevada capacidad crítica y reflexiva. Las tensiones suelen resolverse en actos rituales comunitarios (fiestas de egresados, demás eventos sociales que consagran como símbolo distintivo *el pertenecer* al colegio) en el que casi todos participan orgullosamente. Pero EDULEX amenazó las posiciones de cada uno de los actores, los colocó en el lugar de simples asalariados que

debían “capacitarse” y entregar a cambio de nada horas de vida al colegio, para que simplemente los padres y los alumnos tuvieran un acceso más directo a su trabajo. 

\* Doctor en Antropología Social. Profesor de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Investigador asistente en el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).

## Notas

<sup>1</sup> Una de las tantas modificaciones establecidas por la nueva ley federal de educación fue quitarle a la nación el manejo de las escuelas y trasladarlas al ámbito provincia. Eso generó un “Ministerio sin escuelas”, como críticamente se define hoy a ese organismo que en la actualidad pretende volver a atrás con todas las reformas puestas en prácticas en la última parte de la década del noventa.

<sup>2</sup> Se han podido registrar una serie importante de casos de familias que deben retirar a sus chicos del colegio ante la pérdida de puestos gerenciales de los padres.

<sup>3</sup> En ocasión de un incidente que unos alumnos de secundaria protagonizaron con chicos identificados como “de la villa”, una de las dueñas dio un largo discurso abogando por la necesidad de no mezclarse con estos grupos sociales, lo cual fue discutido por mucho de los alumnos.

<sup>4</sup> Puedo afirmar esto último a partir de observaciones sistemáticas entre alumnos y directivos de universidades privadas. Los alumnos que concurren a un alto porcentaje de las universidades privadas aceptan un contrato implícito de “comprar en cuotas el título”, en especial, en las nuevas universidades ansiosas de expandir su matrícula a partir de carreras de dudoso fundamento epistemológico (periodismo, marketing, comunicación, relaciones públicas, relaciones internacionales, etc.). Los fondos que estas casas de estudio destinan a investigación son, en muchos de los casos, nulos y los antecedentes de los profesores que contratan son por demás escasos. De hecho, los requisitos para ser nombrados profesores titulares en varias de estas universidades son casi inexistentes. De todas maneras, existen honrosas excepciones en muchas carreras de universidades privadas que han logrado establecer culturas educativas similares a aquellas que la universidad pública está empezando a abandonar, con valores dominantes tales como el mérito, la exigencia y la excelencia.

## Bibliografía

- Berger, B. (1991). *The Culture of Modern Entrepreneurship*. En Brigitte Berger (ed.). *The Culture of Entrepreneurship*. San Francisco: ICS Press.
- Da Silva, S. & Leme Fleury, M. (2003) Cultura organizacional e tecnologia de informação -um estudo de caso em organizações universitarias. En Guilherme Ruben y otros (orgs.). *Informática, Organizações e Sociedades no Brasil*. Sao Paulo: Cortez Editora.
- Dwyer, T. (2003). Informatização nas escolas de ensino médio: Uma reflexao sociológica. En Guilherme Ruben y otros (orgs.). *Informática, Organizações e Sociedades no Brasil*.
- Landauer, T. (1995). *The trouble with computers*. Cambridge: The MIT Press.
- Ruben, G. y Ferreira Goncalves, A. (2003). Novas tecnologias, novas identidades coletivas? Inconmensurabilidade e cultura na sociedades de informação. En Guilherme Ruben y otros (orgs.) *Informática, Organizações e Sociedades no Brasil*.
- Schein, E. (1985). *Organizational Culture and Leadership: a Dynamic Vie*. San Francisco: Jossey Bass.
- Turner, V. (1986). Dewey, Dilthey and Drama: An Essay in the Anthropology of Experience. En Victor W. Turner y Edward M. Bruner (eds.). *The Anthropology of Experience*. Chicago: University of Illinois Press.
- Uphoff, N. (1995). Adaptar los proyectos a la gente. En Michael M. Cernea (ed.), *Primero la gente. Variables sociológicas del desarrollo rural*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Wainer, Jacques (2003). O paradox da produtividade. En Guilherme Ruben y otros (orgs.). *Informática, Organizações e Sociedades no Brasil*.
- Wood Jr., T. y Caldas, M. (2003). A parte e o todo: reducionismo e pensamento complexo na adocao de sistemas empresariais. En Guilherme Ruben y otros (orgs.). *Informática, Organizações e Sociedades no Brasil*.